

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

L'accompagnement dans la démarche de projets développés par le milieu scolaire pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires: étude des besoins et de la dynamique

Chercheur principal

Lorraine Savoie-Zajc, Université du Québec en Outaouais

Co-chercheur(s)

Jacques Chevrier, Université du Québec en Outaouais
André Dolbec, Université du Québec en Outaouais
Francine D'Ortun, Université du Québec en Outaouais
Sylvie Fontaine, Université du Québec en Outaouais
Martine Peters, Université du Québec en Outaouais

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec en Outaouais

Numéro du projet de recherche

2008-PE-118412

Titre de l'Action concertée

Persévérance et réussite scolaires - Phase 2

Partenaire(s) de l'Action concertée

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
et le Fonds Québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC)

Rapport scientifique intégral

Identification :

1- Nom du chercheur principal et de son établissement :

- Lorraine Savoie-Zajc
Université du Québec en Outaouais

2- Noms des cochercheurs et leur établissement :

- Jacques Chevrier
Université du Québec en Outaouais
- André Dolbec
Université du Québec en Outaouais
- Francine D'Ortun
Université du Québec en Outaouais
- Sylvie Fontaine
Université du Québec en Outaouais
- Martine Peters
Université du Québec en Outaouais

3- Noms des partenaires du milieu impliqués dans la réalisation du projet :

- La direction des services éducatifs de la Commission scolaire des Portages de l'Outaouais et les conseillers pédagogiques
- La direction générale de la Commission scolaire Au Cœur des Vallées et les enseignants initiateurs de projets pédagogiques
- Le Comité pour l'amélioration de la persévérance scolaire (CAPS) de l'Outaouais.

4- Établissement gestionnaire du projet :

L'Université du Québec en Outaouais

5- Titre du projet de recherche :

L'accompagnement dans la démarche de projets développés par le milieu scolaire pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires: étude des besoins et de la dynamique

6- Numéro du projet de recherche :

2008-PE-118412

7- Titre de l'action concertée

Persévérance et réussite scolaires - Phase 2

8- Partenaires de l'action concertée

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et le Fonds Québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC).

TABLE DES MATIÈRES

PARTIE A : LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. La problématique.....	1
1.1. L'accompagnement aux ajustements de pratique.....	2
1.2. L'objet retenu pour étudier l'accompagnement.....	4
1.3. Les questions et objectifs de la recherche.....	4

PARTIE B : PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DES TRAVAUX

1. Les types d'auditoire concernés.....	6
2. Les conclusions de la recherche : au service de la pratique.....	6
3. Les retombées de la recherche.....	8
4. Les limites de la recherche.....	10
5. Les messages clés.....	11
6. Les types de solutions.....	12

PARTIE C : MÉTHODOLOGIE

1. Phase 1.....	13
2. Phase 2.....	14
3. Phase 3.....	14
4. L'analyse des données.....	15

PARTIE D : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

1. Question 1 : Quels sont les thèmes que les acteurs du monde scolaire retiennent pour élaborer des projets pédagogiques en lien avec la persévérance et la réussite scolaire.....	16
2. Questions 2 et 3 : Quelles pratiques développent-ils dans la réalisation de ces projets pédagogiques?; Quels besoins en accompagnement communiquent-ils?.....	18

3. Question 4 : Quelles est la dynamique sous-jacente à l'accompagnement?.....	20
3.1. Moment 1 : L'entente.....	22
3.2. Moment 2 : La rencontre.....	23
3.2. Moment 3 : L'expérience.....	24
PARTIE E : PISTES DE RECHERCHE.....	28
PARTIE F : RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE.....	30

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE A : GRILLE DESCRIPTIVE DES PROJETS.....	32
ANNEXE B : SCHÉMA D'ENTREVUE, GROUPE FOCALISÉ 2008.....	35
ANNEXE C : SCHÉMA D'ENTREVUE, GROUPE FOCALISÉ 2009.....	36
ANNEXE D : QUESTIONNAIRE À L'INTENTION DES PRATICIPANTS À UNE CAP.....	37
ANNEXE E : DEUX EXEMPLES DE PROJETS PÉDAGOGIQUE.....	40
ANNEXE F : GUIDE DE DÉMARCHE DE PROJETS	43

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : LES PHASES DE LA RECHERCHE.....	13
TABLEAU 2 : LES THÈMES DES PROJETS RETENUS.....	17
TABLEAU 3 : LES COMPÉTENCES D'ACCOMPAGNEMENT EN VOIE D'ETRE DÉVELOPPÉES PAR LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES.....	25

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : LES ESPACES DE L'ACCOMPAGNEMENT.....	20
FIGURE 2 : LA DYNAMIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT.....	22

PARTIE A- CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1- La problématique

La problématique de la réussite scolaire dépasse les seuls cadres de l'école. Cette dernière reste toutefois clairement interpellée par le problème (CRIRÈS, 2006; Langevin, 1999; Savoie-Zajc et Lanaris, 2005). Plusieurs entrées sont possibles pour considérer cette problématique. On pense à l'entrée didactique (par exemple les stratégies d'enseignement et d'apprentissage), à l'entrée sociologique (par exemple les relations de l'école avec sa communauté), à l'entrée psychologique (par exemple le travail sur la motivation de l'élève), l'entrée du développement organisationnel (par exemple l'école vue comme un milieu de vie structuré qui possède une culture spécifique). Chacune de ces entrées offre un regard spécifique sur la question et ne peut l'épuiser puisque la question de la persévérance et la réussite scolaires est multipolaire, multi-angle et qu'elle doit être abordée de façon systémique. En outre, on serait tenté d'ajouter que, quelque soit l'entrée choisie, il existe un rapport étroit entre l'activité professionnelle des acteurs scolaires et les effets sur les performances des élèves. Ainsi selon Gather Thurler (2004), qui s'appuie entre autres, sur des recherches menées par Hargreaves *et al.* (2001) ainsi que par Louis et Kruze (1995), les performances des élèves s'améliorent significativement dans les établissements où le personnel scolaire : 1) développe des visions communes quant à la manière dont les élèves apprennent; 2) s'engage dans une action collective pour réaliser ces visions communes; 3) assume collectivement la responsabilité de la progression des élèves; 4) réussit à impliquer les élèves dans le processus de développement; 5) développe une compétence collective de coopération qui recherche la cohérence et l'efficacité des dispositifs

d'apprentissages; 6) établit des liens de confiance et de collaboration avec la communauté de l'école; 7) dispose de marges de manoeuvre pour décider de l'utilisation de ses ressources; et finalement, 8) est évalué sur la base d'un ensemble d'indicateurs tels que, non seulement, la réussite des élèves mais aussi le développement de compétences individuelles et collectives ainsi que le rythme et l'efficacité de la mise en œuvre des projets d'établissements (p.73).

De tels résultats de recherche soulignent l'importance de la cohérence entre les visées de développement pédagogique et les gestes que les acteurs du monde scolaire posent. C'est en tant que membres d'une école, vue comme une communauté d'apprentissage et de recherche (Sergiovanni, 1989; Sirotnik, 1989) qu'il convient d'apprendre à fonctionner et briser l'isolement de l'exercice de la profession enseignante, traditionnellement décrite comme empreinte d'une culture individualiste (Hargreaves, 2003). Les personnels scolaires sont ainsi conviés à revoir leurs pratiques professionnelles et les ajuster pour faire place à plus de concertation et de cohésion. On demande donc au personnel scolaire de s'inscrire dans une « logique de transformation » (Boutinet, 2005) et d'être capable d'activer des « savoirs d'innovation » (Gather Thurler, 2004).

1.1- L'accompagnement aux ajustements de pratique

La question de l'accompagnement trouve alors un sens dans une telle mouvance. Accompagnement certes aux ajustements de pratiques qu'il convient d'apporter pour s'améliorer comme professionnels de l'éducation mais également accompagnement à apprendre à travailler ensemble dans le sens de développer des compétences collectives (LeBoterf, 2004). Celles-ci vont justement fournir le

canevas commun nécessaire pour travailler, dans la cohérence, à l'atteinte d'un but commun, soit la persévérance et la réussite scolaires des élèves.

Afin d'étudier la dynamique de l'accompagnement, il importe d'en définir les balises: qui est accompagné, vers quoi, pourquoi?

Le « qui est accompagné », désigne tout personnel scolaire actif, créatif et réflexif au cœur du processus d'accompagnement. La réponse au « vers quoi » est-il accompagné, notre deuxième balise, nous amène à cibler les besoins auxquels il tente de répondre et qui l'incitent à déployer des efforts pour ajuster sa pratique professionnelle. Finalement, la troisième balise pose la question du « pourquoi ». La dynamique d'accompagnement, qu'elle soit vécue au sein d'une dyade ou d'un groupe, permet de soutenir le professionnel dans son questionnement, de réfléchir avec la personne sur les expérimentations tentées en classe. Par les échanges, l'accompagnement fournit l'occasion de questionner les cadres de références, d'élargir les perspectives, de recadrer la pratique et les routines. Car comme l'écrivent Vial et Caparros-Mencacci (2007, p. 65) « L'accompagnement permet le développement, la promotion du changement déjà là, chez l'humain. [.....] L'accompagnement ne crée pas le changement, il le met en scène, il le travaille. »

Outre la notion d'accompagnement (Boutinet, 2007; Paul, 2004, 2007; Vial et Caparros-Mencacci, 2007), notre recherche s'appuie sur les concepts d'innovation pédagogique (Gather Thurler, 2000; Cros, 2004) et de développement professionnel (Uwamariya et Mukamurera, 2005) (voir Savoie-Zajc, 2010 pour une définition des différents concepts).

1.2- L'objet retenu pour étudier l'accompagnement

Ce projet de recherche, lors de sa planification, posait comme prémisse que l'enseignant en tant que professionnel actif, créatif et réflexif s'engage, entre autres, dans des projets pédagogiques pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires de ses élèves. Le fil conducteur retenu pour étudier l'accompagnement postulait alors que c'est dans la réalisation de tels projets que l'enseignant s'engage dans un processus de développement professionnel, qu'il ressent le besoin d'ajuster ses pratiques et qu'il recherche de l'accompagnement. C'est donc par l'angle des projets pédagogiques que les personnes mettent en place pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires que nous souhaitons étudier les pratiques développées ainsi que les besoins en accompagnement spécifiques générés. La réalité de la recherche a toutefois montré que les besoins en accompagnement ne viennent pas nécessairement d'une pratique de projets pédagogiques et que pour pouvoir étudier la dynamique de l'accompagnement tel que nous nous proposons de le faire, il fallait travailler avec des personnes qui étaient justement à la recherche d'accompagnement pour atteindre les objectifs qu'ils s'étaient fixés. C'est ainsi que les quatre questions de recherche posées lors de la planification du projet de recherche ont été répondues mais non pas selon la logique linéaire et rationnelle telle que nous l'avions projetée mais de façon beaucoup plus naturelle car greffée aux réels besoins d'accompagnement de groupes de personnes.

1.3- Les questions et objectifs de la recherche

La recherche a ainsi souhaité répondre aux quatre questions suivantes : 1) Quels sont les thèmes que les acteurs du monde scolaire retiennent pour élaborer des projets pédagogiques en lien avec la persévérance et la réussite scolaires?; 2)

Quelles pratiques développent-ils dans la réalisation de ces projets pédagogiques?; 3) Quels besoins en accompagnement communiquent-ils?; 4) Quelle est la dynamique sous-jacente à l'accompagnement? Les objectifs visés étaient: 1) identifier les thèmes des projets pédagogiques élaborés; 2) décrire et analyser les pratiques en lien avec la démarche de projets; 3) clarifier les besoins en accompagnement dans le cadre de la démarche de projets; 4) proposer un modèle théorique qui reflète la dynamique de l'accompagnement.

Les questions 1, 2 et 3 ont été travaillées selon la logique initiale de la recherche. Les personnes concernées n'étant toutefois pas prêtes à s'engager dans une dynamique d'accompagnement ainsi que nous l'avions planifié, c'est avec un groupe de conseillers pédagogiques que l'accompagnement a été vécu sur une période de 2 ans soit de 2008 à 2010 (questions 3 et 4). Ceux-ci avaient reçu le mandat de leur Commission scolaire d'accompagner des enseignants du primaire afin de développer avec ces derniers des stratégies d'enseignement permettant de rehausser le rendement en lecture et en écriture de leurs élèves. Les conseillers pédagogiques souhaitaient donc développer des compétences en accompagnement, ce que nous avons fait par l'accompagnement à l'accompagnement. Car comme l'écrivent Vial et Caparros-Mencacci (2007, p. 36) « former un accompagnateur, ce n'est pas d'abord l'accompagner, c'est le mettre en situation lui, d'accompagner »

Les résultats présentés à la partie D distingueront donc clairement les différents groupes de données convoqués.

PARTIE B- PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DES TRAVAUX

1- Les types d'auditoire concernés

Le personnel scolaire en général est susceptible d'être intéressé par nos travaux : les enseignants, les conseillers pédagogiques, les professionnels présents à l'école et qui ont à soutenir occasionnellement l'enseignant dans son intervention auprès d'élèves (orthopédagogues, psychologues), les directions d'école.

Les décideurs trouveront également intérêt à cette recherche. Notre recherche propose des réponses aux interrogations suivantes : que mettre en place comme structure et quelles ressources (aux plans financier, matériel, humain, temporel) prévoir afin que l'accompagnement dispensé aux enseignants pour les soutenir dans leurs ajustements de pratique soit approprié et efficace?

2- Les conclusions de la recherche : au service de la pratique

La question de l'accompagnement à l'innovation constitue un facteur clé dans l'expérience d'ajustements et/ou de modifications de pratiques. La notion même de l'accompagnement est d'ailleurs à l'antithèse d'une pédagogie de la transmission. On est loin, dans la dynamique de l'accompagnement, d'une vision de la personne qui " reçoit passivement " des avis, des suggestions. L'individu est davantage vu comme "auteur de ses actes et [...] des actions professionnelles qu'il engage " (Cros, 2004, p. 102). La recherche sur l'impact des réformes scolaires montre d'ailleurs que celles-ci échouent souvent dans leurs efforts de modification des pratiques parce que l'accompagnement et le suivi sont négligés sinon occultés (Levin, 2001). Comme l'écrivait Fullan (2001), commentant la longue tradition des recherches sur l'implantation et la mise en oeuvre de l'innovation pédagogique, c'est à la porte de la classe que l'innovation vit ou meurt.

Notre recherche pointe vers la présence d'au moins deux facteurs pour que l'accompagnement soit riche et qu'il produise des résultats tangibles : le temps et l'engagement de divers acteurs.

La recherche montre que pour qu'un accompagnement produise des fruits, il est nécessaire de donner du temps de dégagement aux personnes volontaires pour réfléchir, avec d'autres collègues, sur leurs pratiques et expérimenter de nouvelles façons de faire. Ce temps, pour être productif, doit se placer durant les heures de classes; il doit s'étaler sur une durée d'au moins une année scolaire. De plus, pour que les communautés d'apprentissage apprennent à fonctionner de manière autonome, une période d'accompagnement d'au moins 18 mois est nécessaire.

Un autre facteur important que notre recherche a mis en lumière, c'est l'importance de l'engagement des personnes impliquées. Les enseignants doivent être volontaires pour s'engager dans une démarche d'accompagnement; les besoins auxquels on souhaite répondre doivent être clarifiés, discutés et une vision commune doit être partagée parmi les membres du collectif accompagné, que nous avons nommé « communauté d'apprentissage ». La direction doit également s'engager à soutenir l'émergence d'une communauté d'apprentissage ainsi que l'accompagnement requis pour y arriver. Un tel soutien est à la fois matériel (planification des horaires pour faciliter les rencontres), financier (budget de remplacements), humain (valorisation de la démarche entreprise), professionnel (lien avec le projet éducatif de l'école et le plan de réussite). L'engagement des accompagnants est également crucial : les personnes doivent avoir développé une aisance et une confiance en leurs outils d'accompagnement, elles doivent être à l'écoute des besoins émergents des membres des communautés d'apprentissage et

être flexibles dans leurs approches d'accompagnement. On accompagne des individus à atteindre les buts qu'ils se sont eux-mêmes fixés.

L'objet préalablement retenu pour étudier l'accompagnement était celui de la pratique de projets pédagogiques mis en oeuvre par des acteurs scolaires pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires. Il appert que les pratiques qui ont été dégagées n'incluent pas une phase d'évaluation des projets. Les acteurs dépensent ainsi une énergie considérable pour planifier et mettre en œuvre des projets pédagogiques. Toutefois, ils se reposent sur leurs observations pour considérer si le projet produit des fruits ou non sur les élèves. Il serait donc important, lorsque des sommes sont attribuées pour mettre en œuvre des projets pédagogiques, que les bailleurs de fonds exigent des résultats d'évaluation. Il serait aussi important de valoriser la notion d'évaluation qui n'est pas que sommative mais aussi formative car elle est source de régulation des pratiques.

3- Les retombées de la recherche

Trois retombées sont identifiées.

Une première retombée consiste dans la production d'un modèle au sujet de la dynamique d'accompagnement. Ce modèle possède comme toile de fond deux postulats. Le premier est que pour s'engager dans une démarche d'accompagnement, il faut que les personnes soient volontaires et en mesure de cerner l'intention poursuivie. Nous avons nommé un tel fil conducteur, le projet professionnel d'intervention (PPI), notion ensuite adaptée aux besoins des conseillers pédagogiques et qui est devenue projet professionnel d'accompagnement (PPA). Le second postulat est que dans l'accompagnement, les acteurs (accompagnant et accompagné) sont placés dans une logique émergente car la

pratique même de l'accompagnement produit sa propre dynamique, laquelle fournit les indices concernant les pistes à suivre afin d'offrir un accompagnement pertinent et riche pour les individus impliqués. Nous avons ainsi choisi d'étudier la dynamique de l'accompagnement dans la pratique, c'est-à-dire, chemin faisant. La posture prise pour cette recherche est une posture terrain, où chercheurs et participants accompagnés étaient en train de vivre l'accompagnement qui se faisait. Nous avons appris dans cette démarche que pour étudier l'accompagnement il ne peut y avoir de prétexte, c'est-à-dire que le besoin d'accompagnement doit venir des personnes qui en ressentent le besoin et non pas d'une approche rationnelle comme la planification de cette recherche le laissait entendre. Les phases 1 et 2 de la recherche avaient en effet été planifiées comme des amorces pertinentes et réalistes pour entamer et étudier l'accompagnement. Cependant, comme nous le verrons plus loin à la partie D (présentation des résultats), la logique des acteurs était différente de celle des chercheurs. Ceci nous a permis de réaliser que certains préalables existaient à l'accompagnement, ce que nous avons nommé les espaces de l'accompagnement comprenant une dimension temporelle (besoin de temps), une dimension professionnelle (besoin d'améliorer des pratiques) et une dimension psychologique (disponibilité à s'engager).

Une seconde retombée de cette recherche vient de la formation à l'accompagnement par l'accompagnement de conseillers pédagogiques que nous avons fait. On apprend à accompagner et le référentiel de compétences produit par Lafortune (2008) a été fort utile car il a donné des balises aux uns et aux autres pour orienter une telle formation. Ce qui ressort de la recherche c'est que l'accompagnement au développement de nouvelles compétences

d'accompagnement est multi-polaire et il requiert du temps (un minimum de 18 mois). L'apprentissage des compétences d'accompagnement s'acquiert dans la pratique et c'est aussi dans la pratique qu'elles se valident. Le passage de la théorie à la pratique est ainsi rapide et insécurisant car chaque groupe accompagné possède sa vie propre ainsi que ses objectifs. Les conseillers pédagogiques devaient donc endosser rapidement la posture de l'accompagnant et bâtir, avec les enseignants, des relations de confiance et d'expertise. Suite à leur première année d'accompagnement d'enseignants, les conseillers pédagogiques ont ainsi choisi, lors de leur deuxième année, de travailler en équipe de deux. Ils ont également mentionné que dans cette dyade, il serait préférable que l'un des deux ait déjà de l'expérience d'accompagnement.

La troisième retombée consiste en la fabrication d'un outil développé à l'intention des acteurs scolaires et qui avaient mis en œuvre un projet pédagogiques. Cet outil placé à l'annexe F est un guide technique pour effectuer une démarche de projet. Cet outil a été développé à la demande expresse des membres participants aux entrevues de groupe.

4- Les limites à la recherche

L'accompagnement se déroule selon une dynamique hautement contextuelle : l'environnement scolaire, les personnes du groupe (sexe, expérience, niveau, matières scolaires), la culture plus ou moins innovatrice de l'institution, les buts recherchés. Ces éléments vont colorer fortement les dynamiques des groupes accompagnés. Il va donc sans dire que les observations qui émergent à l'issue de cette recherche ne sont pas généralisables mais très fortement contextuelles. Il demeure toutefois que le modèle de la dynamique de l'accompagnement peut, lui,

être transférable dans la mesure où les propositions avancées peuvent, sinon être mises en application dans un autre groupe, du moins être adaptées à la réalité d'un groupe d'un autre contexte.

5- Les messages clés

Le premier message serait que l'engagement volontaire de chacun est une condition préalable à toute démarche d'accompagnement. On ne peut forcer une personne à s'engager dans pareille dynamique.

Le second message, corollaire au premier, c'est que pour être pertinent et riche, un accompagnement tire sa source des besoins de la personne accompagnée. La dynamique de l'accompagnement si elle peut être anticipée dans son déroulement d'ensemble, ses détails, ses ramifications, eux, ne peuvent l'être. La démarche n'est pas rationnelle dans la mesure où elle ne se planifie pas de façon linéaire. C'est une démarche arborescente qui se ramifie et complexifie au fur et à mesure que l'on avance.

Le troisième message clé c'est que les ajustements de pratique, pour être profonds et durables, requièrent du temps. Le développement professionnel qui en résulte s'enracine ainsi dans les besoins et les préoccupations de la personne accompagnée.

Le quatrième message clé porte sur la valorisation de l'évaluation des projets menés dans le milieu scolaire. La majorité des projets répertoriés n'avaient pas été évalués. Il serait important que le financement d'un projet soit attaché à la production d'une évaluation autant sommative que formative.

6- Les types de solutions

Puisque nous avons lié intimement pratique innovante et accompagnement, il serait un bon aloi de réfléchir au soutien accordé au personnel scolaire lorsque l'on attend d'eux des ajustements de pratique. Quelle est la nature du soutien accordé?; sur quelle durée?

À propos de la nature du soutien, nous avons évoqué précédemment que le soutien technique (savoirs faire), matériel (disponibilité d'outils), financier (budget de dégagement), professionnel (lien avec le projet éducatif et le plan de réussite) et psychologique (valorisation de la démarche) était requis.

Pour ce qui concerne la durée, il convient de rappeler qu'accompagner ne signifie pas, pour un groupe, de se retrouver toutes les semaines. Les fréquences de rencontres dans notre recherche étaient de 4-5 semaines pour des périodes de ½ journée à 1 journée, selon les besoins. Il est toutefois nécessaire de fournir aux personnes un cadre de mises en pratique, de réflexion sur l'action, de documentation de la pratique. Ces éléments constitueront ensuite des objets de discussions et d'échanges avec les collègues impliqués dans une démarche similaire, ceci avec l'aide d'un accompagnant. Le rôle de ce dernier sera de rappeler le cadre de travail et de faciliter les mises à distance et les retours réflexifs.

Concernant le manque d'évaluation des projets pédagogiques, il faudrait accompagner les acteurs scolaires à effectuer ce travail. En son absence, c'est une somme d'expériences, d'actions et d'observations qui sont perdues car non répertoriées ni documentées. Les projets menés sont ainsi reconduits ou arrêtés sans que l'on ne connaisse leur impact réel sur la réussite des élèves participants.

PARTIE C- MÉTHODOLOGIE

La recherche s'est effectuée en trois phases. Différents outils ont été développés à chaque étape afin de recueillir des données pertinentes et de rencontrer les objectifs spécifiés. Le tableau suivant fait le lien entre les diverses phases et les questions et les objectifs de recherche.

Tableau 1 : Les phases de la recherche

Phases de la recherche	Questions de recherche	Objectifs de recherche
Phase 1: Production d'un répertoire de projets pédagogiques mis en œuvre par les écoles supportant la persévérance et la réussite scolaires (2007-2008).	1) Quels sont les thèmes que les acteurs du monde scolaire retiennent pour élaborer des projets pédagogiques en lien avec la persévérance et la réussite scolaires?	1) identifier les thèmes des projets pédagogiques élaborés;
Phase 2 : Partage des expériences des acteurs scolaires à s'engager dans des projets visant à supporter la persévérance et la réussite scolaires. (2008 et 2009).	2) Quelles pratiques développent-ils dans la réalisation de ces projets pédagogiques? 3) Quels besoins en accompagnement communiquent-ils?	2) décrire et analyser les pratiques en lien avec la démarche de projets; 3) clarifier les besoins en accompagnement dans le cadre de la démarche de projets;
Phase 3 : Accompagnement de groupes de personnes et analyse des données en provenance des groupes focalisés et des groupes accompagnés. (2008-2010).	4) Quelle est la dynamique sous-jacente à l'accompagnement?	4) proposer un modèle théorique qui reflète la dynamique de l'accompagnement.

1- Phase 1

Lors de la 1^{ère} phase, des membres du personnel scolaire (primaire, secondaire, adulte) de l'Outaouais ont été rencontrés afin d'identifier des projets pédagogiques en lien avec la persévérance et la réussite scolaires. Quarante-neuf

projets ont ainsi été identifiés et analysés. La grille descriptive des projets est présentée en annexe (Annexe A).

2- Phase 2

Deux entrevues de groupe ont été tenues, la première en novembre 2008 (quinze participants) et la seconde en novembre 2009 (neuf participants). Les participants étaient tous des porteurs de projets dans les écoles outaouaises (primaire, secondaire, adulte). La majorité des participants à la 1^{ère} entrevue ont également participé à la seconde, six participants n'ont toutefois pas continué. L'objectif de ces rencontres était de répondre aux questions suivantes: Que signifie le fait de s'engager dans la conduite de projets? Qu'apprend-t-on d'une telle expérience? Quels sont les besoins exprimés en termes d'accompagnement? Les schémas d'entrevue sont présentés en annexe (Annexe B – schéma d'entrevue – groupe focalisé 2008; Annexe C – schéma d'entrevue – groupe focalisé 2009).

3- Phase 3

La troisième phase de la recherche a démarré en septembre 2008 et elle a d'abord impliqué six conseillers pédagogiques provenant de deux Commissions scolaires. Six rencontres ont été effectuées en 2008-2009. En 2009-2010, la recherche s'est poursuivie auprès de treize conseillers pédagogiques (neuf nouveaux) et cinq rencontres ont été tenues.

La recherche-action a été choisie comme cadre méthodologique permettant d'ancrer le dispositif d'accompagnement, catalyseur à la mise en place de groupes de réflexion et de co-formation visant l'émergence de communautés d'apprentissage. Ce choix est motivé par le fait que la recherche-action part des préoccupations des praticiens, qu'elle se déroule dans la pratique, qu'elle vise

l'amélioration des pratiques, qu'elle adopte une approche flexible par essais-erreurs, qu'elle s'inscrit dans une perspective d'apprentissage continu et qu'elle vise à valider les solutions aux préoccupations par un processus rigoureux de justification (Dolbec & Clément, 2004; Savoie-Zajc, 2001).

Des procès-verbaux de chacune des rencontres ont été rédigés puis validés par les conseillers pédagogiques. Des bilans individuels (par écrit) et collectif (une entrevue de groupe enregistrée) ont été effectués. Une analyse de construit sur la notion d'accompagnement a été organisée. Un questionnaire à l'intention des enseignants participants aux CAP a également été développé et distribué en avril-mai 2010 afin de sonder la réaction des enseignants, membres des communautés d'apprentissage animées par les conseillers pédagogiques. Quarante-cinq enseignants ont répondu au questionnaire soit un taux de réponse de 65,2% (Annexe D – Questionnaire à l'intention des participants à une CAP).

4- L'analyse des données

Les données ont été analysées par diverses stratégies, selon les corpus. Les données de la phase 1 ont été compilées à partir des rubriques contenues dans le questionnaire développé. Les données de la phase 2 ont fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2008) selon les rubriques des schémas d'entrevues. Les données de la phase 3 (procès-verbaux, bilan collectif) ont également fait l'objet d'une analyse thématique. Soulignons que le bilan collectif a été analysé en groupe, avec les conseillers pédagogiques, à partir de la transcription qui en avait été faite. Les réponses aux questionnaires destinés aux enseignants ont été compilées selon les rubriques prévues au questionnaire. Les réponses aux questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse thématique.

PARTIE D- PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La recherche a tenté de répondre aux quatre questions de recherche suivantes : 1) Quels sont les thèmes que les acteurs du monde scolaire retiennent pour élaborer des projets pédagogiques en lien avec la persévérance et la réussite scolaires?; 2) Quelles pratiques développent-ils dans la réalisation de ces projets pédagogiques?; 3) Quels besoins en accompagnement communiquent-ils?; 4) Quelle est la dynamique sous-jacente à l'accompagnement? La présentation des résultats se fera donc autour de ces questions. La question 3 sera regroupée avec la question 2 vue la proximité entre elles. Elle sera aussi reprise dans la réponse à la question 4.

1- Question 1- Quels sont les thèmes que les acteurs du monde scolaire retiennent pour élaborer des projets pédagogiques en lien avec la persévérance et la réussite scolaires?

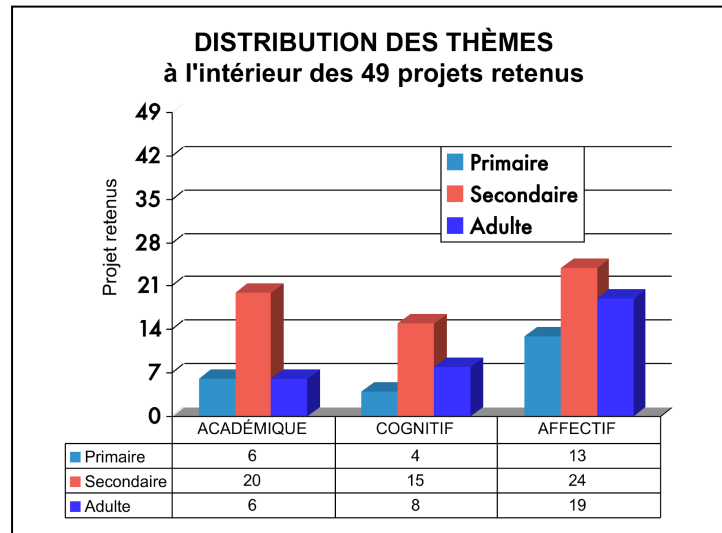
Quarante-neuf projets pédagogiques ont été documentés dans les quatre Commissions scolaires de l'Outaouais : treize se déroulaient au primaire; vingt-cinq au secondaire et onze à l'éducation aux adultes. Rappelons que pour être considérés, ces projets devaient cibler la persévérance et la réussite scolaires, ils devaient s'étaler sur au moins une étape et rassembler plus de deux enseignants.

Les projets ont été classifiés en trois familles : les projets qui visaient des dimensions académiques, ceux qui mettaient de l'avant des dimensions cognitives et ceux qui ciblaient des dimensions relationnelles et affectives.

La dimension académique signifie que le projet met l'accent sur l'enseignement de connaissances disciplinaires; la dimension cognitive signifie que le projet met l'accent sur le processus d'apprentissage et l'enseignement de stratégies; la dimension relationnelle et affective désigne des projets où le but visé est de

développer des habiletés relationnelles et l'estime de soi. Deux exemples de projets sont placés en annexe E. Le tableau 2 schématise les types de projets documentés.

Tableau 2 : les thèmes des projets retenus



Ce que l'on retient de cet inventaire c'est que les habiletés relationnelles et affectives sont les plus souvent visées; l'intention pédagogique n'est toutefois pas toujours claire car il peut s'agir d'un projet social dans l'école. Les acteurs dénoncent cependant un manque d'outils, et ce, de plusieurs ordres (d'ordre technique, dans le comment planifier et gérer un projet d'une certaine envergure; le temps manque; l'argent peut être disponible mais il faut savoir allouer les ressources au bon endroit et au bon moment). Les projets tirent aussi souvent leur force de la croyance et de l'engagement des acteurs. Toutefois la continuité du projet repose sur les épaules de quelques porte-parole minant ainsi sa survie dans le cas des départs des individus concernés. Finalement, on remarque que dans la majorité des cas, les porteurs de projets ne font pas d'évaluation de leurs activités

par manque de moyens ou de temps. Pour ceux et celles que ne reçoivent pas un appui concret de la direction dans la mise en oeuvre du projet, l'évaluation représente une activité de plus qui requiert du temps et de l'énergie. Ils ne valorisent donc pas celle-ci préférant être dans l'action du projet.

2- Questions 2 et 3- Quelles pratiques développent-ils dans la réalisation de ces projets pédagogiques?; Quels besoins en accompagnement communiquent-ils?

Plusieurs constats émergent des entrevues de groupe. Lors de la 1^{ère} entrevue, les quinze participants ont partagé leur cheminement dans la conduite de projets. Ils se voient comme des personnes innovatrices au sein d'un milieu scolaire souvent en résistance aux nouvelles façons de faire, aux nouvelles idées. Une telle résistance s'exprime soit de façon active, soit passivement. Elle peut aussi être engendrée par la structure même du système scolaire (commission scolaire, règles du MELS). Les participants disent alors avoir développé plusieurs stratégies pour répondre aux contraintes rencontrées : apprendre à être davantage stratégique (la motivation est accrue dans l'adversité; développer un discours pour rallier les indécis); réseauter avec les personnes ou les écoles qui partagent des préoccupations ou qui ont des besoins similaires; aller de l'avant en dépit de la résistance car on croit fermement dans la valeur et l'importance des objectifs du projet. L'impact des projets sur la réussite des élèves apparaît cependant difficile à évaluer : comme il n'y a souvent pas d'évaluation formelle, plusieurs participants se basent sur leurs observations pour poser un jugement sur ce qui fonctionne ou pas. Seulement dans certains cas, des critères ont été formulés pour juger des retombées du projet. Les participants avouent ne pas se sentir obligés de produire des résultats car plusieurs d'entre eux se disent peu supportés par leur milieu.

Quant aux besoins d'accompagnement exprimés par les participants : certains ont déjà reçu de la formation et du support qui se sont avérés utiles. L'accompagnement leur a alors procuré des moyens d'action ainsi que des moments de réflexion. Ils souhaiteraient toutefois en savoir plus sur des aspects techniques de la gestion des projets (rédaction du projet, présentation des observations, recherche de support financier) et avoir plus d'occasions de rencontres pour partager leurs expériences sur la conduite de projet.

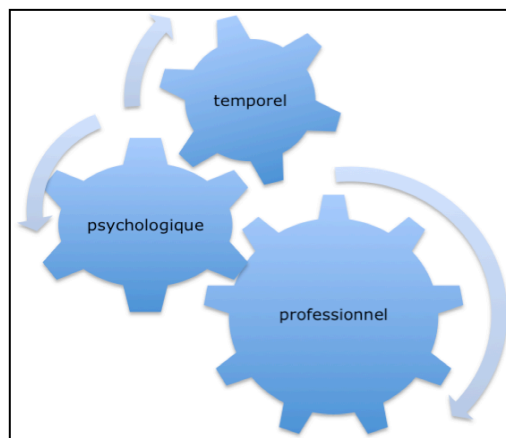
Lors de la 2^{ème} entrevue, les neuf participants font part d'un fort sentiment d'appartenance et de continuité. Les projets créent des liens entre les enseignants et leurs élèves. Des buts communs et un fort esprit communautaire sont en émergence. Pourtant les participants rencontrent toujours d'importantes difficultés dans la conduite de leurs projets : les projets ne sont pas toujours écrits, ils reposent sur les épaules de leurs porteurs, ils dépendent de leur engagement et sont diffusés par tradition orale; les rôles sont souvent définis de façon informelle; le manque de ressources (financières, humaines, matérielles, temps) freine la marche des projets; l'influence des médias sociaux rend aussi la résolution de problèmes plus complexe par la masse d'élèves impliqués dans ces communautés virtuelles. À l'égard de ces constats, les participants se sentent souvent débordés, dépassés; ils ne mettent pas leur projet par écrit même s'ils en sentent la nécessité. D'ailleurs le fait que les projets soient en constante évolution, rend difficile la clarifications de critères d'évaluation. Même si des chercheurs universitaires sont prêts à offrir une aide concrète, les participants choisissent de ne pas s'investir dans une telle démarche par manque de temps. Il ne semble pas exister de culture d'évaluation continue des projets pédagogiques.

Les participants ont énoncé divers besoins quant à la conduite de projets dans les écoles, un d'entre eux était celui d'avoir accès à des outils pratiques de gestion. À cet effet, nous avons construit un guide à l'intention des participants afin qu'ils puissent se référer à des outils simple de gestion de projet. Le guide est présenté en annexe (Annexe F – guide sur la démarche de projet).

3- Question 4- Quelle est la dynamique sous-jacente à l'accompagnement?

Nous avons précédemment fait état de la difficulté pour passer à l'étape 3 prévue lors de la planification de la recherche avec les participants qui avaient vécu les deux premières phases avec l'équipe de recherche. Cette difficulté touche à la nature même du processus d'accompagnement. Pour pouvoir s'engager dans une dynamique d'accompagnement, les uns et les autres doivent être prêts à le vivre. Un espace à la fois temporel, professionnel et psychologique doit être créé afin que celui-ci puisse se déployer et trouver un terreau fertile. La figure 1 fournit une représentation visuelle de ce que nous avons nommé les espaces de l'accompagnement.

Fig. 1 Les espaces de l'accompagnement

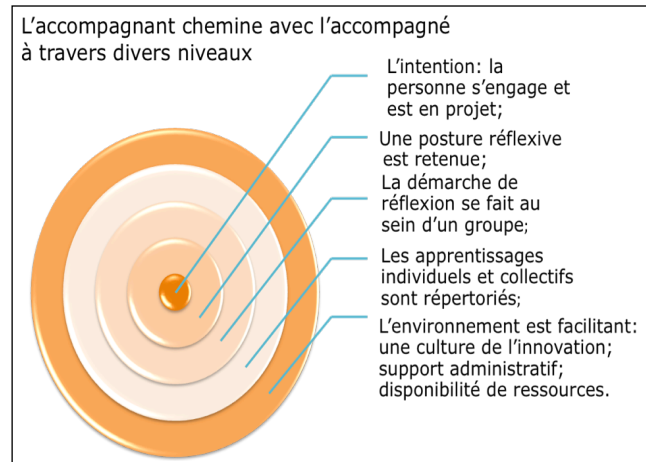


Pour consentir à s'engager dans une dynamique d'accompagnement, les professionnels doivent ressentir un besoin de développement professionnel; ils doivent aussi viser un ajustement de pratiques (espace professionnel) et rechercher un soutien en étant prêt à se développer par l'échange, le partage, la remise en question, la réflexion (espace psychologique). Ils doivent finalement accorder une certaine priorité à cette dynamique et y consacrer du temps (espace temporel). Nous n'avons pas rencontré une telle disponibilité chez les participants de la recherche. Nous avons toutefois reçu l'invitation de sept conseillers pédagogiques en 2008 qui souhaitaient être accompagnés pour apprendre à accompagner des enseignants de leur Commission scolaire qui se regroupaient en communautés d'apprentissage et de pratique afin d'ajuster leurs stratégies d'enseignement de la lecture pour rehausser la réussite scolaire des élèves. Le groupe s'est étendu à treize conseillers pédagogiques au cours de l'année 2009-2010. C'est donc auprès de ces deux groupes que la réponse à la question 4 sera répondu tout en considérant aussi les besoins en accompagnement ressentis par ces personnes (question 3).

Vial et Caparros-Mencacci (2007) présentent un dispositif d'accompagnement fait de trois moments : l'entente ou la création d'un espace de problème à élucider; la rencontre ou le cheminement vers le changement; l'expérience ou le retour sur l'appris (p. 94). Nos résultats épousent cette structure. Toutefois cherchant à cartographier la dynamique de l'accompagnement, nous serons appelés à apporter des nuances tout en qualifiant ces trois moments.

La figure 2 fournit une représentation visuelle de la dynamique de l'accompagnement à l'issue de la recherche menée.

Fig. 2: la dynamique de l'accompagnement



3.1 - Moment 1 : L'entente.

Celle-ci est au cœur de l'accompagnement. Quelle est l'intention de la personne? Quelle est l'intention du groupe? Vers où les uns et les autres veulent-ils de rendre. Dans la figure 2, l'intention occupe la place centrale. Les conseillers pédagogiques ont ainsi été invités à cerner leur "projet professionnel d'accompagnement (PPA)". Ce PPA est devenu en quelque sorte l'axe autour duquel chacun a planifié son action et est intervenu. Il est important de souligner que ce PPA n'est pas un corset rigide, ou une sorte de contrat moral immuable. Celui-ci évoluera pendant la durée de la recherche-action, au fur et à mesure des prises de conscience, des expériences qui vont inmanquablement entraîner des ajustements, des modifications au PPA. Chacun est ainsi en position de définir ses propres objectifs et le groupe sert de communauté d'échanges et de partages. Le PPA constitue en quelque sorte le déclencheur pour "être en projet". Il n'y a pas de bons ou de mauvais PPA. Il est toutefois nécessaire que celui-ci soit ancré dans la pratique et qu'il génère de l'enthousiasme pour son auteur compte tenu de sa pertinence et des effets observés et documentés dans sa pratique. Ainsi lors de la

première année, Béatrice et Geneviève voulaient toutes les deux développer leur crédibilité auprès des enseignants pour exercer leur rôle d'accompagnantes. Pendant plusieurs rencontres, elles ont donc témoigné des moyens pris pour accroître leur crédibilité, des interventions réalisées et des observations effectuées leur permettant d'apprécier leur intention de développement. Lors de la deuxième année de fonctionnement, le groupe s'est doté d'un PPA collectif : se doter de compétences d'agent de changement pour pouvoir être en mesure de mieux accompagner les enseignantes aux prises avec les ajustements de pratique à réaliser. La même dynamique s'est enclenchée : les mises en pratique étaient discutées lors des rencontres et des décisions pour des interventions à venir prises.

3.2- Moment 2 : la rencontre

Ce moment dans la figure 2 est constitué de deux strates : la posture réflexive et la démarche de groupe. Les trois étapes du modèle de recherche-action, canevas de la démarche d'accompagnement " observer ", " analyser/ réfléchir " et " échanger/ agir ", fournissent le menu des rencontres de travail des groupes. Les individus sont ainsi appelés à *observer* leurs pratiques professionnelles et à documenter les efforts consentis pour progresser dans la direction et la dynamique du PPA. Chacun est invité devant ses collègues, à tour de rôle, à témoigner de ses interventions, à *réfléchir* aux conséquences, à *planifier* des stratégies d'*intervention* par lesquelles il se relance dans l'action en lien avec son PPA, mettant ainsi en branle un nouveau cycle d'observations – réflexions – planifications - actions, typique de la recherche-action. Les rencontres de groupe constituent donc des occasions de mises en commun et de partages des observations, des réflexions à propos des interventions que chacun réalise dans son contexte professionnel et des

actions qu'il entend prendre. Le rôle de la chercheure-accompagnatrice consiste à soutenir et à guider les participants dans leurs questionnements, leurs réflexions, leurs échanges selon le modèle de la recherche-action qui procure un cadre rigoureux à la démarche. Les membres des groupes restent cependant les propriétaires de la démarche. Ils orientent le contenu des rencontres; ils sont aussi des acteurs réflexifs sur leur propre pratique et des témoins des avancées de chacun. Des rapports de co-construction et de co-formation s'instaurent entre eux et ils sont constamment confrontés, engagés qu'ils sont dans une dynamique de légitimation qui valide et reconforte les avancées des uns et des autres dans leur Projet professionnel d'accompagnement (PPA) qu'il soit individuel ou collectif.

3.3- Moment 3 : l'expérience

Il importe dans un accompagnement de répertorier les apprentissages permettant ainsi aux personnes de réaliser le chemin parcouru et ce qu'il reste à faire (le niveau 4 dans la figure 2). Ainsi lors du bilan individuel réalisé à la fin de la première année, les apprentissages des conseillers pédagogiques ont été identifiés. Ils nomment l'acquisition de savoirs d'expérience (passer de la théorie de l'accompagnement à la mise en pratique, modeler la dynamique de la recherche-action avec les enseignants), de savoir-faire (questionner, animer, écouter leur groupe d'enseignants, membres des communautés d'apprentissage) et de savoir-être (respect du rythme, créer un climat de confiance). Ils sont en voie de développer des compétences d'accompagnement (Lafortune, 2008).

Tableau 3: les compétences d'accompagnement en voie d'être développées par les conseillers pédagogiques

Les compétences pour l'accompagnement Lafortune, (2008)	Les dimensions structurant les communautés d'apprentissage Schussler (2003)	Les compétences en voie d'être développées chez les conseillers pédagogiques
C. 1 : Adopter une posture visant à réaliser une démarche d'accompagnement d'un changement	Dimension idéologique	Prendre conscience des conditions gagnantes ainsi que des freins à la mise en place de CAP et les nommer
C. 2 : Modeler une pratique réflexive dans l'accompagnement d'un changement	Dimension cognitive	Etre capable de réflexivité et encourager les enseignants à la réflexion sur leurs gestes professionnels
C. 3 : Prendre en compte la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement	Dimension affective	Bâtir une confiance dans leurs habiletés d'accompagnateurs Respecter le rythme des uns et des autres
C. 4 : Maintenir une communication réflexive-interactive dans la préparation et l'animation du processus de changement	Dimension cognitive	Apprendre à questionner
C. 5 : Mettre en place une collaboration professionnelle pour cheminer dans un processus de changement	Dimensions affective et idéologique	Savoir écouter sans poser de jugement Reconnaître les besoins des enseignants Soutenir les enseignants dans leur développement professionnel
C. 6 : Mettre en place des projets d'action pour accompagner un processus de changement	Dimension cognitive	
C. 7 : Mettre à profit des pratiques évaluatives dans un processus de changement	Dimension cognitive	
C. 8 : Exercer un jugement professionnel en agissant de manière éthique et critique	Dimensions cognitive et idéologique	

Il importe aussi de mentionner que les conseillers pédagogiques ont également voulu à leur tour répertorier les apprentissages réalisés par les enseignants qu'ils

accompagnaient dans les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) mises en place.

Ce questionnaire (annexe D) a été répondu par 45 enseignants, membres de communautés d'apprentissage, soit un taux de réponse de 65,2%. Les enseignants provenaient de neuf écoles d'une même commission scolaire.

À la question portant sur les besoins en accompagnement au début de la CAP, 35 besoins ont été énoncés :

- utiliser des outils, de nouvelles approches : 28,6% (10/35)
- échanger sur les pratiques en recevant de l'accompagnement : 25,7% (9/35)
- comprendre ce qu'est une CAP : 20% (7/35)
- améliorer le rendement des élèves en faisant de la différenciation : 17,1% (6/35)
- ne savait pas à quoi s'attendre : 8,6% (3/35).

Trente-huit enseignants sur les 45 participants ont évalué le niveau d'atteinte des besoins:

- oui : 64,4% (29)
- assez bien, en partie : 13,3% (6)
- en voie de rencontrer les objectifs : 4,4% (2)
- démarche difficile : 2,2% (1)
- pas de réponse : 15,6% (7).

Il est remarquable que 100% des répondants ont souhaité continuer une autre année de faire partie d'une CAP tout en étant accompagné par un CP. La démarche leur permet d'apporter des ajustements positifs à leurs pratiques (97,8%), elle leur permet d'échanger avec leurs collègues (97,8%) et de voir leurs collègues comme des ressources (97,8%). Les enseignants toutefois, jugent à 42,2% que faire partie d'une CAP a des effets plus ou moins significatifs sur les élèves. Cette situation nous questionne car la finalité même de la CAP et l'accompagnement à celle-ci par conséquent, c'est de rehausser la réussite scolaire des élèves.

Ces trois moments de la dynamique de l'accompagnement et les nuances que notre recherche a permis d'apporter ont besoin, pour se dérouler harmonieusement, d'un environnement et d'un contexte institutionnel facilitant ainsi que des ressources matérielles, temporelles, humaines appropriées (le niveau 5 de la figure 2). Les espaces temporels, professionnels et psychologiques évoqués précédemment constituent également des denrées essentielles au déploiement harmonieux d'un accompagnement riche de sens pour les uns et les autres.

PARTIE E- PISTES DE RECHERCHE

L'accompagnement, de par sa nature dynamique, interrelationnelle et engageante pour tous les acteurs impliqués, ne peut être étudié que dans sa pratique. C'est la conviction que nous avons acquise. Cependant, les canevas théoriques retenus pour effectuer l'accompagnement peuvent colorer beaucoup celui-ci. Un modèle d'accompagnement (un modèle clé en main) basé sur une logique rationnelle produirait des fruits différents qu'un modèle d'accompagnement basé sur une logique d'émergence (canevas de la recherche-action) comme dans l'actuelle recherche. Il serait intéressant de dégager à quelles personnes l'un et l'autre modèle conviennent le mieux et comment les ajustements de pratiques professionnelles perdurent dans le temps. Est-ce une question de modèle? Une question de temps? Une question de ressources allouées (didactiques, humaines, matérielles)? Probablement les trois à la fois car les ajustements de pratiques et l'accompagnement correspondant puisent à ces trois sources pour soutenir et encourager la personne à développer des pratiques mieux ajustées à son environnement professionnel.

Cette recherche, en appui aux écrits sur le sujet, est partie du postulat que le renforcement des pratiques professionnelles de l'enseignant avait un effet sur la réussite des élèves. L'accompagnement devenait un instrument de développement professionnel et il prenait d'abord appui sur les projets pédagogiques développés par des acteurs du monde scolaire pour soutenir la réussite scolaire et ensuite sur l'intention de conseillers pédagogiques de développer des compétences d'accompagnement. Une recherche ultérieure sur le sujet ne devrait pas supposer que les personnes, toutes innovatrices qu'elles soient dans leur milieu, ont le

souhait d'être accompagné. Il serait ainsi intéressant de comprendre à quels souhaits l'accompagnement répond et comment les trois espaces identifiés, temporel, psychologique et professionnel, interagissent entre eux pour qu'une personne s'engage ou non dans une dynamique d'accompagnement. Quels sont les gains et les pertes pour l'individu? Quelle est la plus-value de l'accompagnement selon les points de vue des individus et comment ceci se traduit en terme *d'empowerment* dans leur contexte professionnel? On a rencontré des personnes qui en théorie souhaitaient de l'accompagnement mais non en pratique. Quel message cela transmet-il sur la compréhension et la représentation de ce qu'est l'accompagnement?

Nous avons aussi mis le doigt sur la réticence des acteurs scolaires à s'engager dans l'évaluation des projets pédagogiques mis en œuvre. Il serait intéressant de connaître leur représentation de l'évaluation ainsi que les facteurs susceptibles de les aider à passer outre leur réticence afin de s'engager dans une démarche évaluative des interventions pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires.

PARTIE F- RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

- Boutinet, J.P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF
- Boutinet, J.P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF
- CRIRÈS (2006). *Observatoire international de la réussite scolaire*.
<http://www.crires-oirs.ulaval.ca/sgc/pid/5493>. Consulté juin 2006
- Cros, F. (2004). La recherche en éducation : une nouvelle forme d'accompagnement de l'innovation, entre acteurs et décideurs politiques. In G. Pelletier (Ed.) *Accompagner les réformes et les innovations en éducation* (pp. 101-123). Paris : L'Harmattan.
- Dolbec, A. & Clément, J. (2004). La recherche-action. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc. *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (pp. 181-208). Sherbrooke: Éd. du CRP.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3^e éd.). New York: Teachers College Press.
- Gather Thurler, M. (2004). Accompagner l'innovation de l'intérieur : paradoxes du développement de l'organisation scolaire. Dans G. Pelletier (Ed) *Accompagner les réformes et les innovations en éducation* (pp. 69-99). Paris : L'Harmattan.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society : Education in the Age of Insecurity*. New York : Teachers College.
- Hargreaves, A. et al. (2001). *Learning to Change-Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Lafortune, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement : un référentiel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Langevin, L. (1999). *L'abandon scolaire : on ne naît pas décrocheurs*. Montréal : Éd. Logiques.
- LeBoterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives: la compétence n'est plus ce qu'elle était*. Paris: Éditions d'organisation
- Louis, K.S. et Kruze, S. (dir.) (1995). *Professionalism and Community : perspectives on Reforming Urban Schools*. Newbury Park : Ca : Corwin Press.
- Paillé P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2ed). Paris : Armand Colin.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2007). L'accompagnement ou la traversée des paradoxes . In J. P. Boutinet, (Ed.). *Penser l'accompagnement adulte* (pp. 251-274). Paris : PUF.

- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In M. Anadon & M. L'Hostie (Ed.). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Ste-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2010). *Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires*. Éducation-Formation, no e-293 mai 2010, <http://ute3.umh.ac.be/revues/>.
- Savoie-Zajc, L. et Lanaris, C. (2005). Regards et réflexions d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire : le cas d'une recherche dans une école secondaire de l'Outaouais. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol XXXI(2), p. 297-316.
- Schussler, D. L. (2003). Schools as Learning Communities : Unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, 13, p. 498-528.
- Sergiovanni, T.J. (1989). What really counts in improving schools. Dans T.J. Sergiovanni et J. H. Moore. *Schooling for Tomorrow* (pp 1-7). Boston : Allyn and Bacon.
- Sirotnik, K.A. (1989). The school as the center of change. Dans T.J. Sergiovanni et J. H. Moore. *Schooling for Tomorrow : Directing Reforms to Issues that Count* (pp. 89-113). Boston : Allyn and Bacon.
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.

ANNEXE A

Grille descriptive des projets pédagogiques

« L'accompagnement dans la démarche de projets développés par le milieu scolaire pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires : étude des besoins et de la dynamique »

FQRSC 2007-2010

1- Fiche descriptive du projet retenu par l'école

Titre du projet : <i>Utiliser le titre officiel du projet s'il en existe un.</i>	
Personne ressource : <i>Indiquer les coordonnées de la personne à contacter pour obtenir plus d'informations sur le projet.</i>	
Nom :	Téléphone :
Adresse :	Télécopieur : Courriel :
Établissement scolaire : <i>Préciser le lieu où le projet a été réalisé.</i>	
Nom de l'établissement :	Adresse :
Commission scolaire :	
Objectif du projet : <i>Indiquer l'objectif visé par le projet.</i>	
État de la situation à l'origine : <i>Indiquer la problématique rencontrée dans le milieu ou dans la population ciblée.</i>	
Cadre de référence : <i>Préciser les sources utilisées pour développer le projet (par exemple : le modèle de différenciation pédagogique, le QUES, la Trousse sur la réussite scolaire, le matériel du CRIRES, modèle conceptuel, etc.).</i>	

Description du projet : *Présenter une courte description en ciblant les aspects les plus caractéristiques et significatifs du projet*

Population visée : *Cocher ou encercler les réponses qui correspondent à la population ciblée.*

Ordre d'enseignement et cycle/année : Primaire ____ Cycle 1 : 1^{ère} 2^{ième}
Cycle 2 : 1^{ère} 2^{ième}
Cycle 3 : 1^{ère} 2^{ième}

Secondaire ____ Cycle 1 : 1^{ère} 2^{ième}
Cycle 2 : 3^{ième} 4^{ième} 5^{ième}

Secteur : Régulier ____ Formation générale des adultes ____ Adaptation scolaire ____
Alphabétisation (adultes) ____ Formation professionnelle ____ Cheminement particulier ____
Autres (préciser) :

Critères et procédures de sélection utilisés pour choisir la population ciblée : *Indiquer les critères et les procédures utilisés pour choisir la population impliquée dans le projet.*

Acteurs : *Décrire le rôle des personnes qui ont été indispensables à la réalisation du projet.*

Financement : *Identifier les montants d'argent (et leur source si possible) nécessaires à la réalisation du projet.*

Matériel pédagogique utilisé : *Décrire le matériel nécessaire à la réalisation du projet.*

Organismes partenaires : *Nommer les organismes partenaires s'il y a lieu.*

Modalités d'évaluation du projet : *Décrire les mécanismes et les moyens mis en place pour évaluer le projet et ses effets.*

Résultats de l'évaluation : *Mettre en évidence les résultats (obtenus ou visés) sur la réussite et la persévérance des élèves. Si les résultats de l'évaluation ne sont pas disponibles, indiquer la date prévue pour l'obtention des résultats.*

Calendrier (début et fin du projet) : *Décrire les temps requis pour l'élaboration et pour la réalisation du projet.*

2- L'expérience vécue

- Quelles satisfactions retirez-vous de ce projet pédagogique?
- Quelles raisons expliquent votre position?
- Quelles mesures d'aide/ de support ont contribué à la mise en place de ce projet pédagogique?
- Quels obstacles avez-vous eus à surmonter pendant la mise en place et la durée du projet?
- Si vous recommenciez ce projet, que feriez-vous de différent?

3- Le suivi

À l'automne 2008 des groupes de discussions, seront organisés pour permettre aux personnes désireuses :

- de réfléchir à la dynamique de mise en œuvre de projets pédagogiques dans les écoles
- de relever les compétences individuelles et collectives requises pour leur mise en œuvre.
- de dégager des pratiques d'accompagnement pertinentes et réalistes pour supporter leur mise en œuvre

Seriez-vous intéressé à participer à un tel groupe de discussion portant sur la dynamique de mise en œuvre de projets pédagogiques? Un tel groupe se rencontrera une seule fois pour une durée de 2 heures approximativement.

Oui ☐

Non ☐

ANNEXE B

Schéma d'entrevue : groupe focalisé 2008

1. L'élaboration du projet

- 1.1 Quel constat de base a mené à la mise en place de votre projet ? De quelle façon en êtes-vous venu au diagnostic initial de la situation ? Avez-vous reçu l'aide d'un intervenant de l'extérieur de votre milieu ?
- 1.2 Comment s'est réalisée l'ébauche du projet ? Qui y a participé ? Quels compromis avez-vous effectués entre la situation souhaitée et les contraintes de votre milieu ? Quels liens établissez-vous entre la réalisation de votre projet et le fait de soutenir la réussite et la persévérance scolaires dans votre milieu ?
- 1.3 À cette étape, quelles stratégies avez-vous considérées afin de réaliser le projet ? De quelle façon s'est déroulé ce processus ?
- 1.4 Comment et auprès de qui avez-vous validé votre intention de mettre en place votre projet ? Quels indices vous ont permis de confirmer la nécessité de réaliser un tel projet ?

2. L'étape de mise en œuvre

- 2.1 Quels moyens étaient à votre disposition dans la réalisation du projet ? D'où provenaient ces moyens ?
- 2.2 De quelle façon avez-vous planifié la mise en œuvre du projet ?
- 2.3 Comment s'est réalisé le projet en regard des attentes exprimées ?
- 2.4 Quelles difficultés avez-vous rencontrées ? Ces difficultés ont-elles modifié la nature du projet ou mis en évidence la nécessité de mettre en place d'autres projets ? De quelle façon avez-vous géré ces écarts ?

3. Le retour réflexif – bilan

- 3.1 Avez-vous vécu des situations de crise pendant la mise en œuvre du projet ? Si oui, quels moyens avez-vous mis en place afin de remédier à cette difficulté ?
- 3.2 Quelle est votre appréciation des résultats du projet en regard des objectifs de départ ?
- 3.3 De quelle façon a évolué le projet ? Cela a-t-il donné lieu à d'autres initiatives ? Quelles retombées ont été observées dans le milieu et chez les acteurs en présence ? Quel impact cela a-t-il eu sur la réussite et la persévérance scolaires ?
- 3.4 Sur quels critères vous êtes-vous basé pour établir votre évaluation ? L'évaluation respectait-elle la complexité de votre projet ? Quel est votre évaluation du projet par rapport aux indicateurs suivants : l'efficacité, l'efficience, la cohérence et la pertinence ?

4. L'accompagnement

- 4.1 Avez-vous reçu de l'aide ou toute autre forme d'accompagnement au cours des différentes étapes de votre projet ? Si oui, de quel type d'accompagnement s'agissait-il ? Cela a-t-il répondu aux questionnements ou aux difficultés observées ?
- 4.2 L'accompagnement reçu était-il plus porté vers l'action (insertion, performance) ou vers la réflexion (orientation, résolution de problèmes) ?
- 4.3 Actuellement, quels sont vos besoins d'accompagnement ? Par rapport aux trois termes suivants : *conduire, guider, escorter*; quel est celui qui correspond le mieux à votre définition du terme *accompagner* ? Quelles raisons expliquent votre choix ?
- 4.4 Comment percevez-vous le rôle de l'accompagnement dans le cadre du soutien et du renforcement de la réussite et de la persévérance scolaires ?

5. L'échange de matériel

ANNEXE C

Schéma d'entrevue : groupe focalisé 2009

1. Le retour réflexif – bilan

- 1.1 Où en êtes-vous dans la conduite de votre projet visant la persévérance et la réussite scolaire? (rappelez-nous brièvement la teneur de votre projet avant de répondre à la question)
- 1.2 Quels ont été les moments forts au cours de la dernière année?
- 1.3 De quelle façon a évolué le projet ? Cela a-t-il donné lieu à d'autres initiatives/ des changements particuliers dans sa structure ou dans ses objectifs ? Est-ce que de nouvelles ressources ont été ajoutées?
- 1.4 Quelles difficultés particulières avez-vous rencontrées au cours de la dernière année?
- 1.5 Quelles retombées ont été observées dans le milieu et chez les acteurs en présence ? Quel impact cela a-t-il eu sur la persévérance et la réussite scolaires?
- 1.6 Sur quels critères vous êtes-vous basé pour établir votre appréciation? Votre jugement tient-il compte de la complexité de votre projet ? Quelle est votre appréciation du projet par rapport aux indicateurs suivants : l'efficacité, l'efficience, la cohérence et la pertinence ?

2. L'accompagnement

- 2.1 Avez-vous reçu de l'aide ou toute autre forme d'accompagnement au cours de la dernière année dans la conduite de votre projet ? Si oui, de quel type d'accompagnement s'agissait-il ? Cela a-t-il répondu aux questionnements ou aux difficultés observées ?
- 2.2 L'accompagnement reçu était-il plus porté vers l'action (insertion, performance) ou vers la réflexion (orientation, résolution de problèmes) ?
- 2.3 Que veut dire pour vous « accompagnement » lorsque vous pensez à la conduite de votre projet?
- 2.4 Est-ce que de nouveaux besoins en accompagnement sont récemment apparus? Quels sont-ils?

3. Les leçons de l'expérience de conduite à projet

- 3.1 Si vous aviez à refaire le même projet dans votre contexte scolaire que feriez-vous de différent?
- 3.2 Que retenez-vous de cette expérience que vous pourrez réutiliser dans un autre projet que vous seriez tenté de mettre en place dans votre milieu?

ANNEXE D

Questionnaire à l'intention des participants à une CAP

A- L'expérience de participer à une Communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)

- 1) Identifiez en quelques mots les objectifs poursuivis par votre communauté d'apprentissage :

- 2) Indiquez votre degré d'accord avec l'affirmation suivante :

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
Le fait de participer à une CAP m'aide à apporter des changements positifs à ma pratique ?				

- 3) Si des changements ont eu lieu, nommez les principaux :

- 4) À quels niveaux la communauté d'apprentissage a-t-elle des effets significatifs ?

	Tout à fait significatif	Plutôt significatif	Plus ou moins significatif	Pas du tout significatif
a. au niveau de mon développement professionnel.				
b. au niveau de l'école.				
c. au niveau des collègues.				
d. au niveau des élèves.				

- 5) Nommez trois forces de la communauté d'apprentissage à partir de votre expérience :

Nommez trois faiblesses de la communauté d'apprentissage à partir de votre expérience :

6) Indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes:

La Communauté d'apprentissage :	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
a. me donne des outils pour diagnostiquer une situation problème.				
b. me soutient dans l'expérimentation d'une nouvelle pratique.				
c. me donne un cadre pour réfléchir à mes mises à l'essai.				
d. m'encourage dans l'ajustement de mes stratégies d'enseignement.				
e. autre (spécifier)				

7) Indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes :

Au sein de ma communauté d'apprentissage, accompagné-e par un conseiller pédagogique,	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
a. je participe à la définition des objectifs poursuivis.				
b. je garde contact avec la personne accompagnatrice entre les rencontres de la CAP.				
c. j'accepte de ne pas toujours recevoir des réponses claires et immédiates à mes questions.				
d. je participe, par mon engagement, au développement harmonieux de la CAP.				
e. je développe une vision plus large de ma pratique grâce à l'accompagnement que je reçois.				

B- L'accompagnement reçu au sein d'une CAP

8) Priorisez les énoncés suivants :

le 1 représente la position dans laquelle vous vous reconnaissez le plus
le 5 la position dans laquelle vous vous reconnaissez le moins

a. je suis autonome dans la démarche.	_____
b. je suis de plus en plus autonome dans la démarche.	_____
c. je me sens de moins en moins autonome dans la démarche.	_____
d. je me sens obligé-e d'adopter le point de vue des autres membres de la CAP.	_____
e. j'observe des conflits au sein de la CAP.	_____

9) Indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes :

L'accompagnement me permet :	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
a. de travailler sur des problèmes concrets que j'ai identifiés.				
b. d'échanger avec mes collègues				
c. de jouer un rôle de personne ressource pour mes collègues.				
d. de voir mes collègues comme des ressources.				
e. de développer, avec mes collègues, une vision commune pour supporter la réussite des élèves				

10) Quels étaient vos besoins en accompagnement au début de cette CAP?

11) Ces besoins ont-ils été rencontrés jusqu'à maintenant dans cette CAP ? (commentez)

C- Renseignements personnels

12) Je suis un homme _____

Je suis une femme _____

13) Je possède _____ années d'expérience en enseignement

14) J'enseigne actuellement:

a. au niveau primaire _____

b. au niveau secondaire _____

15) Je participe depuis _____ (mois) à une CAP

16) Mon engagement à participer à une CAP est:

a. Volontaire _____

b. Imposé _____

17) Dans le futur, souhaiteriez-vous de continuer de faire partie d'une CAP?

a. Oui _____

b. Non _____

Exemples de projets

Titre du projet 1: JEUNES EN SANTÉ
Personne ressource : XXXX enseignant en éducation physique + équipe de 4 enseignantes titulaires du troisième cycle du primaire) Téléphone : XXX Télécopieur : Courriel : XXX
Établissement scolaire : Commission scolaire Au Cœur des Vallées École : primaire XXX Téléphone : XXX Directrice : Secrétaire :
Objectif du projet : Augmenter la santé en général des enfants; changer leurs habitudes de vie; améliorer la concentration en classe.
État de la situation à l'origine : le projet est né d'une rencontre école il y a 9 ans parce qu'il était question de travailler en projet interdisciplinaire. À la conception, le projet réunissait les activités en lecture, maths, sciences et éducation physique. L'ajout du volet sport amène un accompagnement en alimentation, santé et l'effet anti-tabac.
Cadre de référence : Le rôle actif de l'élève
Description du projet : Responsabiliser l'élève en prenant en considération son âge, son développement corporel (par exemple l'hygiène à la puberté), développer la conscience du corps – PORTFOLIO SPORTIF – Évaluation : bilan de santé sur ses propres capacités physiques à la fin de l'année <u>Durée du projet :</u> 2 années consécutives du troisième cycle <u>Horaire :</u> Tous les jours de classe, de 8h00 à 8h30 <u>Contenu :</u> programme d'éducation physique variable d'une année à l'autre (flexibilité de la structure car les activités dépendent de la météo – les thèmes sont retenus selon les opportunités du moment, les coups de cœur (de tête aussi!). <u>Temps forts :</u> défis mensuels (danse aérobique par exemple)
Population visée : Élèves du troisième cycle Ordre d'enseignement : primaire Secteur : public - rural
Critères et procédures de sélection utilisés pour choisir la population visée : Tous les élèves (104) du troisième cycle sans distinction des capacités
Acteurs : 104 élèves du troisième cycle du primaire + 4 enseignantes titulaires (deux entrevues : XXX) + enseignante en éducation physique (XXX) + techniciens (élèves avec déficiences physiques) + invités (ressource de la communauté) + occasionnellement des parents (bon support moral des parents) lors des activités.
Financement : Tâche de l'enseignante en éducation physique (15% d'affectation à l'école) + le fonds École en forme + budget en éducation physique + contribution des parents
Matériel pédagogique utilisé : Matériel en éducation physique + gouvernement (guide
Organismes partenaires : Des commanditaires pendant la première année seulement. Club des optimistes + CLSC + Municipalité (aide financière) + espace privé des gens du village

Modalités d'évaluation du projet : Auto-évaluation (enseignantes) – Portfolio sportif (élèves) – régulation, mise à niveau (adaptation pour les cas particuliers)
Résultats de l'évaluation : pas spécifiquement, mais de façon subjective, 1) Ça fait 9 ans que le projet est reconduit; 2) le projet s'est bâti une réputation, le troisième cycle attire des élèves grâce à ce projet (des feedbacks de parents et des élèves) ; 3) on voit une différence chaque jour où il était impossible pour l'activité
Calendrier (début et fin du projet) : 2 années scolaires consécutives (le troisième cycle) du primaire. Toute l'année, beau temps, mauvais temps

Titre du projet 2: LA VOIE SEMESTRIELLE
Personne ressource XXX , enseignant de français (sec. 3, 4, 5) Téléphone: Télécopieur: Courriel: XXXX
Établissement scolaire : Commission scolaire Au Cœur des Vallées École secondaire XXX Téléphone :XXX Directeur : XXX Secrétaire : XXX
Objectif du projet : Permettre aux élèves en échec scolaire de se rattraper en faisant deux années en une (sec 3 / 4, sec 4 / 5) au deuxième cycle
État de la situation à l'origine : décrochage des élèves du deuxième cycle: 3 groupes de 25 élèves maximum en 2005-2006 4 groupes en 2006-2007 (problème de taille pour le projet car nécessite une équipe de 4 enseignants) Bon ajustement pour 2007-2008 : 2 groupes de 20-22 élèves
Cadre de référence : Motivation scolaire
Description du projet : Le programme existe depuis l'année scolaire 2004-2005 Fonctionnement séparé en semestres en réponse aux besoins de diplomation des élèves, par exemple de septembre à janvier (examens ministériels) Enseignement par module, selon le rythme de l'élève 10 cours/cycle (au lieu de 8 cours/cycle en français) + 2 en maths également La Voie semestrielle est classée parmi d'autres voies existantes telles les voies scientifique, sportive, art de la scène, etc.
Population visée : Éléves du deuxième cycle du secondaire Ordre d'enseignement : secondaire Secteur : élèves à risque
Critères et procédures de sélection utilisés pour choisir la population visée : Classement automatique Ou, recommandation des enseignants La demande ne vient pas des élèves
Acteurs : Une équipe de 3 enseignants (français – sciences, maths – anglais, histoire)
Financement : Tâches d'enseignement assignées à l'école
Matériel pédagogique utilisé : pas de matériel fourni – chaque enseignant monte son propre matériel selon les besoins – La collection Tardivel est utilisée en français
Organismes partenaires : aucun
Modalités d'évaluation du projet : aucune
Résultats de l'évaluation :
Calendrier (début et fin du projet) : fonctionnement semestriel pendant l'année scolaire (examens ministériels en janvier)

Olivier Duquette et Lorraine Savoie-Zajc

LA DÉMARCHE DE PROJET

GREPER : GROUPE DE RECHERCHE SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES



Table des matières

La démarche de projet	3
1. La phase de définition et de clarification	4
2. La phase de développement et d'organisation.....	5
3. La phase de réalisation	8
4. La phase de maintenance et d'évaluation.....	9
5. Conclusion.....	14
Bibliographie commentée	16

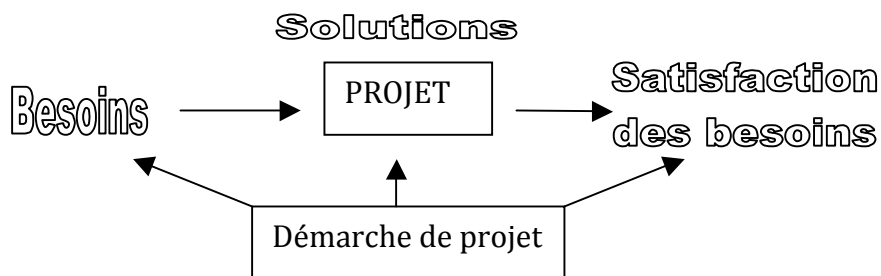
LA DÉMARCHE DE PROJET

Le mot « Projet » apparaît au XV^{ème} siècle, le terme est dérivé du verbe projeter qui signifie « jeter loin en avant, avec force ».

On peut établir différentes phases dans la démarche de projet. Elles ne sont pas séparées mais constituent plutôt un tout cohérent, il peut toujours être pertinent de revenir à des phases antérieures afin de clarifier les actions entreprises. On peut donc définir 4 phases à la démarche de projet et définir des outils de travail permettant d'encadrer le travail entrepris. Les 4 phases sont les suivantes.

- la phase de définition et de clarification
- la phase de développement et d'organisation
- la phase de réalisation
- la phase de maintenance et d'évaluation

La démarche de projet vient fondamentalement apporter des solutions à des besoins ressentis dans le milieu. L'enchaînement dans le temps des différentes phases correspond au cycle de vie du projet. On peut le schématiser de la sorte :



1. La phase de définition et de clarification

Cette première phase d'exploration permet d'établir les objectifs et les finalités du projet, en répondant aux questions : Quoi ? et Pourquoi ?

Les objectifs clarifient la nature du projet. Que veut-on faire exactement ?

En établissant les finalités du projet, on définit ce qu'on attend du projet, pour soi-même et les bénéficiaires, ce que l'on espère voir se réaliser.

Il peut apparaître plus facile de passer du concret à l'abstrait, d'aller des objectifs aux finalités, de l'action proprement dite à la réflexion sur l'action. L'objectif est un résultat à atteindre, il doit être concret et mesurable. Les finalités sont plus larges, elles englobent le projet.

Même dans le cas d'un projet déjà existant, refaire cette première phase de définition peut permettre de réorienter le projet dans le cas où de nouveaux besoins ou situations sont apparus.

Une séance de remue-méninges peut permettre de démêler et trier les objectifs et finalités par ordre d'importance et de réalisation. Il est parfois pertinent de tester l'idée du projet auprès de personnes extérieures afin de profiter d'un regard extérieur.

Suite à ce processus de clarification, il est important de dresser l'état des lieux du projet. Existe-t-il des projets similaires ? Le projet vaut-il la peine d'être mis en place ?

Il s'agit de collecter des informations pertinentes sur :

- Les principaux acteurs. Qui fait quoi ?
- Les méthodes, les règles, les procédures en place.
- Les ressources humaines, financières et matérielles à réunir.

En réunissant ces informations, on se dirige vers la deuxième phase de la démarche de projet, la phase de développement menant idéalement à la rédaction d'un dossier de présentation, le plan d'action du projet.

2. La phase de développement et d'organisation

Cette deuxième phase comprend 5 étapes différentes : le budget prévisionnel, le dossier de présentation, la recherche de partenaire, le plan d'action et la communication.

Le budget

Le budget doit refléter fidèlement l'analyse de besoins, des ressources disponibles et celles que l'on doit réunir afin d'atteindre une satisfaction des besoins. Le budget est un document qui évolue constamment, il s'agit de créer un outil souple et facile à utiliser, à votre service. Le budget comprend une colonne de dépenses et une colonne d'apport financier, elles doivent être égales (s'il reste de l'argent à trouver, il est nécessaire de l'indiquer). Dans le cas d'un apport financier de la part d'un partenaire, une lettre d'engagement doit figurer au dossier.

Le dossier de présentation

Ce dossier sera un outil-clé pour aller trouver de nouveaux partenaires. Il se doit d'être court, clair, motivant, crédible et adaptable selon le type de partenaire que l'on tente de rejoindre. Ce dossier doit répondre aux questions principales entourant la démarche de projet, il comprend donc :

- Un court sommaire,
- La présentation du gestionnaire de projet, l'intention de projet (Qui? Pourquoi ?)
- Le descriptif du projet (Quoi ? Où ? Quand ?)
- Les moyens à réunir : humains, matériels, financiers (Comment ?)
- Le budget (Combien ?)
- L'argumentaire en fonction du partenaire approché

La recherche de partenaires

Cela peut sembler une étape pénible puisqu'il s'agit d'argumenter et d'essuyer de possibles refus, pourtant c'est une étape cruciale qui peut aider grandement la démarche de projet. Les partenaires peuvent apporter des types de support très variés :

- un soutien financier
- une aide en nature (une réduction des coûts)
- un parrainage médiatique
- des conseils et des contacts
- un support moral

Il est important de sélectionner des cibles, d'adapter le dossier de présentation en fonction du partenaire approché, de formuler des demandes réalistes et de formaliser les engagements par écrit.

Le plan d'action

Ce plan doit être un outil facile à utiliser, il est préférable de le construire sous forme de « Check-list » afin de voir rapidement ce qui est fait et ce qui reste à faire. Il part du général pour aller au particulier. Il est important de le réajuster, selon le financement ou les besoins à la base de la démarche de projet.

Voici un exemple d'organisation d'un plan d'action :

Étapes	Activités	Échéance	Tâches	Fait	Ressources
Rechercher des partenaires Durée : 3 mois	Préparer la communication	Fin août	Imprimer les fascicules	Ok	Frais impression
			Envoi au journal local	Ok	Timbres
	Confirmer le financement	Fin octobre	Rencontrer le partenaire X	Ok	Repas
			Signer entente engagement	Ok	
Établir un plan de communication					

La communication

Chaque démarche de projet implique une démarche de relation et d'interaction avec l'environnement. Il est important de mettre au clair sa propre image avant de mettre en place des moyens de communication : qui l'on est, ce que l'on fait, à qui on s'adresse ? Il s'agit ensuite de respecter certains principes.

- Cerner les cibles prioritaires : partenaires, grand public, médias (Qui? Pourquoi?)
- Définir le message : positionner le projet, adapter le message (Quoi? Pour qui ?)
- Choisir les moyens : médias, internet, affiches, événements (Combien ?)

3. La phase de réalisation

Cette phase est la concrétisation des phases antérieures, c'est ici que l'on est confronté à la réalité, aux contraintes de l'environnement, mais également ici où le gestionnaire de projet met en œuvre ses compétences. Voici un petit aide-mémoire pour appuyer le gestionnaire dans sa démarche de projet.

- Anticiper les problèmes futurs et mettre en place des stratégies de résolution de problèmes. Il peut parfois être utile de demander des conseils de nature administrative ou juridique.
- Conserver des traces écrites des communications reçues et envoyées.
- Être au clair avec les exigences de réglementation (obligations légales, autorisations administratives).
- Acquérir les formations nécessaires à la conduite du projet ou rechercher des coéquipiers compétents.
- Prendre du recul par rapport à l'action, mettre à jour régulièrement le plan d'action.
- Protéger les droits de propriété intellectuelle associés au projet.
- Anticiper les obligations liées à l'attribution d'une aide publique (compte-rendu d'activité, justification d'utilisation de fonds reçus)
- Demander conseil lorsque des situations imprévues surviennent.

4. La phase de maintenance et d'évaluation

Il s'agit ici de prendre du recul par rapport au projet, de comprendre dans quelle mesure les objectifs ont été atteints et identifier les erreurs commises. En tirant des enseignements de l'expérience, on consolide directement la démarche de projet, on conserve également la confiance des partenaires impliqués.

Le plan d'action devient un outil très utile à ce stade, il s'agit d'analyser les écarts entre les objectifs fixés et les résultats obtenus. Cette analyse permet d'identifier les facteurs de réussite et d'échec et de mettre en place des moyens pour favoriser la bonne continuation du projet. On peut donc reprendre chaque étape du plan d'action et analyser directement les actions entreprises. Un regard extérieur peut être utile afin de déterminer les responsabilités en cause : ressources humaines, matérielles ou financières ?

Il peut être pertinent de rédiger un bilan à l'intention des partenaires.

Ce bilan doit être rédigé comme outil d'amélioration de la qualité du projet.

Bilan - Partenaires

Année 20.. / 20..

Identification des responsables de projet		Coordonnées	
Diagnostic de la situation/problématique/contexte			
Titre de projet :			
Objectifs/finalités du projet			
Description sommaire du projet			
Indicateurs de réalisation des objectifs / critères d'évaluation			
Progrès réalisés / résultats obtenus / comparaison avec les critères			
Modifications / améliorations proposées / nouveaux projets			
Annexes (questionnaire, grille d'analyse, etc.)			
Budget Prévisionnel			
RECETTES		DÉPENSES	
TOTAL		TOTAL	

Plusieurs outils peuvent également être utilisés afin de s'assurer d'une bonne maintenance du projet en cours et atteindre ainsi les objectifs fixés.

Le journal de bord

Le journal permet d'avoir une compréhension claire et datée des problèmes et des actions entreprises afin de les résoudre. Il permet de garder des traces, de documenter la démarche de projet et de littéralement revenir en arrière lorsque cela est nécessaire.

Voici un exemple de journal de bord.

Réf	Date	Problème-information	Action-décision	Responsable	Date prévue	Date réelle	État
1	xx	Nouveau contact média	Organiser rencontre	M. XYZ	23-04-09	30-05-09	fait

Dans l'éventualité où l'on rencontre des situations plus problématiques remettant en question la viabilité d'un projet, on peut transformer ce journal de bord en un outil plus complexe permettant la gestion des risques.

La gestion des risques

À l'instar du journal, on peut recueillir des données factuelles sur l'évolution d'un projet en mettant l'accent plus précisément sur la gestion de risque. En démarche de projet, il existe plusieurs risques qui peuvent faire « déraiser » les actions entreprises. Ces risques doivent être anticipés avant la mise en place du projet afin d'avoir des balises d'action lorsque certains problèmes surviennent. Il peut s'agir de retards, de besoins financiers ou matériels majeurs, de problèmes d'organisation, de conflits, de démotivation, de contraintes liées à l'environnement. Il s'agit donc d'analyser les risques afin de les réduire et conséquemment d'en suivre l'évolution. Certaines contraintes sont plus probables de se reproduire, il s'agit de ne pas perdre d'énergie à mettre en place des actions préventives non pertinentes.

On propose donc deux tableaux permettant d'effectuer le suivi des risques associés au projet. Le premier tableau décrit les risques et les actions préventives associées, le deuxième tableau aide le gestionnaire à suivre les actions entreprises et leur impact.

Risque dans la conduite du projet

Réf	Type	Description du risque	Actions préventives
1	Ressources humaines	Les compétences de l'équipe sont insuffisantes	Structurer l'équipe. Redistribuer les rôles. Renforcer l'encadrement. Formation, motivation, entraide.
2	Ressources financières	Les partenaires interrompent leur apport financier.	Modifier les attentes avec les partenaires. Entreprendre des démarches en vue de trouver de nouveaux partenaires.
3			
4			
5			

Suivi des risques.

Ce deuxième tableau permet de suivre l'évolution des risques à long terme.

Réf	Date	Description du risque	Impacts	Type de risque	Probabilité	Niveau d'impact	Actions préventives engagées	Évolution du risque
		Description des facteurs de risque ainsi que de leur contexte d'apparition. Si de nouveaux éléments apparaissent, on les ajoute au fur et à mesure	Conséquences si le risque se transforme en événement certain	Fonctionnel, humain, organisation, financier	1 à 4 Faible à très fort	1 à 4 Mineur à majeur	Actions engagées ou à engager dans le but de réduire le risque. Une date de réalisation de l'action peut être ajoutée.	Augmente Diminue Stable
1	2/09	Les compétences de l'équipe sont insuffisantes	Difficulté d'intervention dans la conduite du projet.	Fonctionnel humain	2	3	Structurer l'équipe. Redistribuer les rôles. Renforcer l'encadrement. Formation, motivation, entraide.	Stable

On identifie précisément les dimensions que l'on peut améliorer, en compilant des données pertinentes sur les risques.

5. Conclusion

Trois variables importantes

En gestion de projet, il existe une triade à respecter :

- Qualité (objectifs, intention du projet)
- Coûts (budget, dépenses)
- Délais (calendrier, échéance)



Il importe donc de trouver un juste équilibre entre ces trois variables afin d'assurer une bonne conduite de projet. Un écart dans une des variables débalance inévitablement la triade. Il faut toujours avoir en tête le besoin initial à la base de la création du projet afin de trouver des solutions appropriées.



Dans le 1^{er} cas de figure, la qualité et les coûts ont été respectés mais le projet n'a pas pu répondre aux échéanciers. Dans le 2^{ème} cas, les coûts et les délais ont été dépassés, bien que la qualité ait été maintenue.

Chaque projet est unique : l'importance des trois paramètres coûts/délais/qualité varie considérablement et influence le type de gestion du projet.

Il est parfois difficile ou illusoire d'avoir une triade parfaite où la qualité, les délais et les coûts seraient atteints de façon optimale. L'ordre des priorités donne la nature du projet, il s'agit donc de définir le type de gestion qui convient le mieux. On peut donc envisager 6 types de projet selon l'importance que l'on accorde à chaque élément de la triade. On priorise donc les éléments de la triade par ordre d'importance.

Les priorités de la triade **Gestion de projet**

PRIORITÉ 1 →	Coûts	Délais	Qualité
↓ PRIORITÉ 2			
Coûts		Délais/Coûts/Qualité Il faut aller vite, il y a urgence. On respecte les coûts mais la qualité importe peu.	Qualité/Coûts/Délais C'est le projet au meilleur rapport qualité prix. C'est parfois un peu plus long.
Délais	Coûts/Délais/Qualité Ici la qualité importe peu tant qu'on respecte le budget et les échéances.		Qualité/Délais/Coûts Dans les rares cas où il n'y a pas de limite au niveau des dépenses, on peut se concentrer sur la qualité du projet et les délais.
Qualité	Coûts/Qualité/Délais On s'attarde ici à rentrer dans les coûts prévus en s'assurant d'une bonne qualité. Par contre cela peut s'étirer dans le temps.	Délais/Qualité/Coûts On parle ici d'un projet centré sur le respect des échéances et la bonne conduite du projet même si l'on risque de dépasser les coûts prévus.	

Lorsqu'on définit les attentes initiales d'un projet, il peut être pertinent de définir lequel des trois axes doit être absolument respecté et avec lequel on peut s'accommoder selon la nature des contraintes en présence.

Bibliographie commentée.

Boutinet, J.P. (1993). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.

Comment fonctionne le projet tant au niveau des acteurs individuels que des groupes culturels qui semblent présentement le valoriser, comprendre de quelle modernité ce projet est porteur ? L'utilisation du terme **projet** est-il un caprice ou bien révèle-t-il des enjeux psychologiques et sociaux présents en toute culture mais plus intimement liés à notre culture technologique ? La nature floue du concept évoqué est appréhendée dans une perspective multidimensionnelle, donc anthropologique. L'ouvrage tente de saisir la diversité des situations qui aujourd'hui se réclament du projet.

Muller, J.L.G., & Tréhorel, Y. (2009). *Manager un projet au quotidien*. Thiron : ESF.

Cet ouvrage est structuré de manière chronologique pour répondre aux questions du chef de projet. Il permet d'adopter des bonnes pratiques pour éviter les pièges : Comment travailler pendant l'avant-projet ? Comment piloter un projet ? Quels sont les outils de pilotage et les méthodes qui ont fait leurs preuves ? Comment mobiliser les énergies de toute l'équipe projet ? Ce guide pratique peut être utile à toute personne amenée à travailler en mode projet pour mieux appréhender son rôle et sa contribution à une œuvre collective.

Broch, M.C (2004). *Travailler en équipe à un projet pédagogique*. Paris : Erasme.

Cet ouvrage apporte des réponses aux interrogations pratiques des acteurs dans trois domaines : *l'équipe pédagogique* : son fonctionnement, la façon de communiquer, de travailler ensemble, de créer une véritable solidarité entre ses membres ; *l'activité pédagogique de l'équipe* : le projet et son suivi, l'animation du groupe en formation, les relations de l'équipe avec son environnement, la gestion de ses activités, son projet de communication avec son environnement ; *les méthodes et les techniques* : la conduite de réunion, les analyses, la prise de décision, les évaluations.

Corbel, J.C. (2005). *Management de projet : Fondamentaux-Méthodes-Outils*. Paris : Organisation.

Un ensemble d'outils pratiques pour gérer mieux, plus vite et au moindre coût des projets de plus en plus complexes. Une approche synthétique et simple dans l'usage qui permet d'être rapidement opérationnel. Une grille d'évaluation pour suivre chaque étape du projet. L'ouvrage est basé sur une nouvelle méthode de travail: la démarche de convergence. Le management de projet consiste à rechercher en équipe pluridisciplinaire les meilleures solutions pour résoudre des problèmes plus ou moins complexes et souvent mal posés.