

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

APPROPRIATION D'UN MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT DE  
L'AUTOFORMATION ET SON ADAPTATION AU CONTEXTE D'UNE ÉCOLE  
SECONDAIRE ALTERNATIVE

RAPPORT D'ACTIVITÉ

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

GENEVIÈVE DUBOIS PSAÏLA

OCTOBRE 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce document diplômant se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Brigitte Voyer et France Dubé, directrices de ce projet d'intervention, pour leur grande disponibilité, leur soutien et les encouragements tout au long de ce projet.

Naturellement, ce projet n'aurait été possible sans la collaboration des élèves, parents et membres de l'équipe-école Le Vitrail. Un merci particulier est adressé à Annie Lamarre, directrice de l'école, qui a eu confiance en mon projet et à Philippe Savard, enseignant, qui m'a aidée à animer les ateliers, mais surtout collègue grâce auquel j'ai pu raffiner ma conception de l'école alternative.

Je tiens particulièrement à remercier Frédéric Provost, mon conjoint, pour le soutien qu'il m'a apporté tout au long de cette aventure. Une pensée toute spéciale est adressée à Mathilde, Juliette et Raphaël Psaila-Provost, mes trois enfants, qui ont dû se faire tout petits et accepter les piles de livres et la présence de mon portable dans la cuisine durant mes longues heures de travail et de réflexion.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ .....	vii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I Problématique .....	3
1.1 Description du contexte d'intervention.....	3
1.2 Description du milieu de l'intervention .....	5
CHAPITRE II Cadre de référence et objectifs.....	11
2.1 École alternative.....	11
2.2 Autoformation.....	13
2.3 Sept piliers de l'autoformation.....	21
2.4 Objectifs du projet d'intervention .....	31
CHAPITRE III Développement de la stratégie d'intervention .....	33
3.1 Méthodologie .....	33
3.2 Plan de collecte et d'analyse des données.....	35
3.3 Rôles et responsabilités .....	36
3.4 Calendrier .....	38
3.5 Considérations éthiques .....	44
CHAPITRE IV Analyse critique de l'intervention .....	45
4.1 Analyse de la démarche de recherche-action.....	45

4.1.1 Planification du travail .....	45
4.1.2 Déroulement des rencontres et participation des acteurs .....	46
4.1.3 Limites et difficultés .....	48
4.2 Analyse du modèle des sept piliers de l'autoformation .....	48
4.2.1 Le 1 <sup>er</sup> pilier : Le projet individuel .....	51
4.2.2 Le 2 <sup>e</sup> pilier : Le contrat pédagogique .....	56
4.2.3 Le 3 <sup>e</sup> pilier : La formation méthodologique.....	61
4.2.4 Le 4 <sup>e</sup> pilier : Les accompagnateurs-facilitateurs.....	66
4.2.5 Le 5 <sup>e</sup> pilier : L'environnement ouvert de formation .....	69
4.2.6 Le 6 <sup>e</sup> pilier : L'alternance individuel-collectif.....	73
4.2.7 Le 7 <sup>e</sup> pilier : Le triple niveau de suivi.....	76
4.3 Proposition d'un modèle adapté des sept piliers de Carré .....	82
CONCLUSION .....	85
APPENDICE A .....	87
APPENDICE B .....	88
APPENDICE C .....	89
APPENDICE D .....	93
APPENDICE E .....	97
RÉFÉRENCES.....	112

## **LISTE DES FIGURES**

<b>Figures</b>		<b>Page</b>
2.1	Les sept piliers de l'autoformation .....	22
4.1	Piliers pour accompagner l'autoformation assistée à l'école secondaire alternative Le Vitrail .....	84

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
3.1	Rôles et responsabilités des acteurs .....	37
3.2	Calendrier de la phase 1 .....	38
3.3	Calendrier de la phase 2 .....	40
3.4	Calendrier de la phase 3 .....	41
3.5	Calendrier de la phase 4 .....	42
3.6	Calendrier de la phase 5 .....	42
3.7	Calendrier de la phase 6 .....	43
3.8	Calendrier de la phase 7 .....	43

## RÉSUMÉ

Cette recherche-action avait pour but l'appropriation et l'adaptation du modèle des sept piliers de l'autoformation développé par Philippe Carré au contexte d'une école secondaire publique alternative.

Bien que cette école secondaire alternative utilisait depuis sa création l'autoformation assistée comme approche pédagogique, l'équipe-école constatait le besoin d'offrir un meilleur accompagnement aux élèves afin qu'ils deviennent pleinement responsables de leurs apprentissages. Pour y parvenir, elle a pris conscience qu'il lui fallait une meilleure représentation de l'école alternative secondaire ainsi qu'une meilleure connaissance des principes directeurs liés à l'autoformation.

C'est dans ce contexte que nous avons élaboré notre stratégie d'intervention sous la forme d'une recherche-action en y impliquant tous les acteurs afin de respecter le mode de fonctionnement de l'école alternative. Puisque le modèle des sept piliers a été développé dans un contexte de formation professionnelle des adultes et qu'aucun texte scientifique ne faisait mention de son adaptation auprès d'adolescents en formation initiale, il devenait donc essentiel d'en faire l'adaptation. C'est par le biais d'ateliers de réflexion que les différents acteurs ont pris connaissance du modèle, l'ont adapté et ont réfléchi à la portée de celui-ci sur leur pratique. La réflexion et l'analyse visant l'adaptation de ce modèle à l'école secondaire se sont effectuées autour de quatre axes. Ainsi chacun des piliers fut analysé en fonction de son importance et de sa pertinence dans le milieu scolaire étudié, mais aussi en fonction de la situation idéale consensuelle qui devrait prévaloir et de la situation qui prévalait au moment des ateliers et enfin en fonction des actions à poser pour tendre vers la situation idéale nouvellement définie.

Ces ateliers, ainsi que l'apport d'écrits théoriques sur l'autoformation, ont mené à l'élaboration d'un référentiel qui pourra guider les actions de la communauté vers la mise en œuvre de ce modèle adapté.

Mots clés : École alternative, autoformation, école secondaire, piliers, recherche-action.

## INTRODUCTION

L'école publique alternative est présente dans le système scolaire au Québec depuis 1974. Bien qu'unie par des valeurs et des principes communs, chacune des écoles publiques alternatives se développe selon ses propres orientations. L'école Le Vitrail<sup>1</sup> est une école secondaire qui a adopté l'autoformation assistée comme approche<sup>2</sup> éducative.

L'autoformation assistée est à la fois une approche et un concept qui s'inspirent des valeurs humanistes liées à l'idée que l'être humain a le désir et le pouvoir de se développer intégralement. Par le fait même, on le considère capable de faire les bons choix pour réaliser des apprentissages durables et signifiants qui lui permettront d'être en formation tout au long de sa vie. Cette approche éducative est généralement pratiquée par une population adulte dans divers milieux (formation professionnelle, formation des adultes ou milieu de travail) au Québec, au Canada et partout dans le monde. Pratique particulière comportant ses propres exigences, elle est étudiée depuis plus de 30 ans par des chercheurs qui ont développé divers modèles.

Dans un contexte où l'équipe-école identifiait un problème d'engagement chez les élèves, nous nous sommes questionnés, en tant que membre de cette équipe-école, sur la réussite éducative des élèves sans toutefois remettre en question l'approche

---

<sup>1</sup> Nous avons obtenu l'autorisation de nommer explicitement l'école participante (voir Appendice A).

<sup>2</sup> Dans ce texte, nous utiliserons les termes approche, modèle et démarche indistinctement.

éducative vécue. Dans le cadre de nos études à la maîtrise ainsi que dans le cadre de nos fonctions professionnelles d'orthopédagogue et d'enseignante-ressource, nous avons proposé à la direction d'entreprendre une démarche de recherche-action avec les différents acteurs de l'école Le Vitrail. Cette recherche a permis à l'équipe-école l'appropriation d'un modèle existant d'accompagnement de l'autoformation et son adaptation à la réalité du milieu. Grâce à ces travaux, la production d'un référentiel permettant de clarifier le modèle d'accompagnement de l'autoformation vécue à l'école secondaire publique alternative a été réalisée.

Dans un premier chapitre le contexte de l'intervention sera exposé. Suivra ensuite, au deuxième chapitre, la description du cadre de référence sur l'école alternative et l'autoformation. Nous exposerons également le modèle d'accompagnement choisi ainsi que les objectifs de la recherche. Le développement de la stratégie d'intervention sera clairement détaillé dans le troisième chapitre. L'analyse critique de notre intervention, à la lumière des propos recueillis et des écrits scientifiques consultés, nous permettra enfin de proposer une adaptation de ce modèle. Finalement, le référentiel produit sera quant à lui publié en annexe.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

#### 1.1 Description du contexte d'intervention

Le mouvement alternatif en éducation au Québec a pris son essor au cours des années 70 avec la création de plusieurs écoles primaires. Ces écoles privilégient une conception éducative, à visée humaniste, jumelée à une approche socioconstructiviste, et elles centrent leurs interventions autour de l'élève et de son projet d'apprentissage. Selon le Réseau des Écoles Publiques Alternatives du Québec, le RÉPAQ, on dénombre, en 2011, 31 écoles publiques alternatives au Québec, dont seulement trois pour des élèves de niveau secondaire (RÉPAQ, 2011).

Charles Caouette, pédagogue et fondateur de deux écoles alternatives montréalaises, soutient que l'école alternative se centre sur le développement intégral du jeune. Il estime que la finalité de ce type d'école n'est pas nécessairement de diplômé l'élève, mais bien de lui permettre de progresser, d'entretenir une estime de soi positive et aussi de contribuer au développement du groupe auquel il appartient. En ce sens, l'école alternative vise d'abord la personnalisation de la démarche éducative, et, ensuite, l'appropriation par l'élève de son acte d'apprendre et de son cheminement éducatif (Caouette, 1992).

Toutefois, les commissions scolaires dans lesquelles évoluent les écoles alternatives sont très préoccupées par les taux de diplomation (CSDM, 2009). En effet, le nombre d'élèves du secondaire qui quittent l'école sans diplôme inquiète la plupart des acteurs du monde de l'éducation (MELS, 2009). Avec la volonté de remédier à cette situation, les commissions scolaires se sont dotées de conventions de partenariat à l'intérieur desquelles des cibles de diplomation ont été établies (CSDM et MELS, 2010). Afin d'atteindre ces cibles, les dirigeants ont tendance à centrer l'enseignement sur la dimension des programmes plutôt que sur celle de l'apprenant. C'est ainsi qu'avec « la progression des apprentissages » (MELS, 2011), comme complément aux programmes disciplinaires de formation, on accorde une plus grande place aux connaissances et aux contenus prescriptifs en les associant aux différents degrés de la scolarité. On morcèle ainsi le savoir, pour mieux évaluer la réussite des élèves en ce qui concerne l'atteinte des exigences du programme. Dans ce contexte, on peut facilement constater les tensions qui peuvent survenir entre les orientations éducatives à visées humanistes centrées sur les besoins et le développement global de l'apprenant et les objectifs sociétaux de réussite éducative plutôt centrés sur les besoins du monde de l'emploi.

L'école alternative, qui adopte une posture critique à l'égard de cette conception dominante, estime que c'est en centrant l'enseignement sur l'apprenant, en le responsabilisant et en développant son autonomie et ses capacités d'autodétermination que l'institution scolaire atteindra de réelles cibles de développement intégral (Caouette, 1992 cité dans Pallascio *et al.*, 1996). Bien que ces valeurs soient connues et partagées par un grand nombre d'enseignants œuvrant dans les écoles alternatives, il peut être difficile de les transférer au plan pédagogique en raison d'une méconnaissance des modèles éducatifs dits alternatifs. En effet, les programmes de formation à l'enseignement n'offrent pas, à notre connaissance, de formation préalable pour enseigner à l'école alternative. Selon nous, les enseignants

peuvent vivre des tensions entre les exigences de la commission scolaire et leur propre désir de faire autrement sans avoir en leur possession toutes les ressources pour respecter les valeurs sous-jacentes à l'école alternative.

Le personnel de l'école secondaire publique alternative Le Vitrail cherche à surmonter les difficultés présentées au paragraphe précédent depuis près de cinq ans. Le modèle éducatif alternatif qui a été mis en place est celui de l'autoformation assistée. Bien que les valeurs alternatives qui y sont associées soient généralement partagées et acceptées, les fondements du modèle pédagogique, quant à eux, demeurent peu connus. Il semble que les enseignants sont peu outillés pour répondre aux besoins des jeunes et permettre leur développement global.

## **1.2 Description du milieu de l'intervention**

L'école Le Vitrail, fondée en 2001, est la seule école publique secondaire alternative de l'île de Montréal. Cette école de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) compte une centaine d'élèves auprès desquels travaillent de concert dix enseignants, une direction et une équipe de professionnels. Bien qu'elle jouisse d'un statut d'école dédiée (école alternative) auprès du Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS), elle est tout de même régie par la Loi sur l'Instruction Publique. Notons d'ailleurs qu'il n'existe actuellement que trois écoles publiques secondaires alternatives à l'échelle du Québec.

Dans une entrevue accordée peu après la création de l'école Le Vitrail, Charles Caouette, fondateur de l'école, mentionne qu'au départ, « cette école fut fondée dans l'espoir d'être un centre éducatif pour les jeunes de 12 à 17 ans qui n'étaient pas heureux dans leur école secondaire et qui ne s'y développaient pas bien. L'école Le Vitrail se voulait être un milieu de vie et de travail intellectuel stimulant et accrochant

pour ces jeunes » (Allaire, 2001 p. 21). Toutefois, depuis 10 ans, bien des choses ont changé. Les dirigeants qui étaient en place à l'ouverture de l'école ont cédé leur place à de nouveaux dirigeants. Si bien que, du statut de centre éducatif pour « les élèves à risque de décrocher », Le Vitrail a évolué pour devenir une école secondaire alternative, non plus pour les élèves à risque d'abandon scolaire, mais maintenant pour les jeunes du quartier et ceux qui proviennent des écoles alternatives primaires. Dès lors, un regard différent s'est posé sur le fonctionnement de cette école unique.

En 2007-2008, alors que l'école en était à sa sixième année d'existence, la communauté éducative constata un manque d'engagement de la part des élèves. Plusieurs jeunes peinaient à travailler à l'intérieur de l'école et préféraient les rues, les parcs et les restaurants du quartier. L'école leur accordait un niveau très élevé de liberté. Bien qu'un accompagnement individualisé leur était offert par leur enseignant-tuteur, certains élèves arrivaient à ne rien faire pendant de longs moments.

Un long processus de réflexion débuta donc avec la tenue d'un forum sur l'inaction. Les cours furent levés toute une journée et les parents furent invités à réfléchir avec les jeunes et les enseignants sur différents sujets. La communauté éducative tentait alors de comprendre et de trouver une solution au manque d'engagement observé chez les élèves en regard de leurs apprentissages. On constata alors que l'environnement de travail et l'accompagnement offerts aux jeunes ne répondaient pas aux attentes exprimées par l'ensemble des acteurs de l'équipe-école (École Le Vitrail, 2008).

En fait, peu de tâches étaient « obligatoires » à cette époque. En tant qu'école alternative, l'école Le Vitrail considérait le jeune comme principal acteur responsable de sa formation. En effet, la pédagogie, reposant sur le modèle de l'autoformation assistée, supposait que l'élève devait cheminer de façon autonome, accompagné et

soutenu par un enseignant-tuteur, à travers les apprentissages qu'il choisissait de faire en regard du programme d'étude, mais de façon non imposée. Hormis une période de titulariat de 20 minutes pour débiter et terminer la journée, le jeune n'était pas tenu d'assister à des cours et était libre de travailler les matières de son choix. Plusieurs jeunes évitaient les tâches scolaires et concentraient leurs activités sur les échanges entre amis.

Un nombre considérable d'élèves avaient de la difficulté à se mettre au travail et leur niveau d'engagement diminuait tant et si bien que plusieurs n'arrivaient pas à compléter leur scolarité dans les délais normalement accordés. En effet, seulement le tiers des élèves se voyaient promus d'un niveau à l'autre en respectant l'échéance habituelle d'un an (École Le Vitrail, 2011).

En 2008-2009, lors de la rédaction du nouveau projet éducatif, l'école réaffirma son désir de demeurer centrée sur les besoins de l'apprenant plutôt que sur les programmes de formation en développant et en soutenant l'estime de soi et la motivation des élèves à s'engager dans leur développement global (École Le Vitrail, 2009).

L'année 2009-2010 marqua la première phase de changements à l'école Le Vitrail. Plusieurs actions furent posées afin d'opérationnaliser le projet éducatif. Un atelier obligatoire en français et en mathématique pour les élèves du 1er cycle fut imposé. Quelques enseignants et la direction, accompagnés de parents et d'élèves, travaillèrent à l'élaboration d'une échelle d'autonomie ayant pour but de situer l'élève quant à son niveau d'autonomie pour pouvoir lui offrir par la suite un accompagnement adapté à ses besoins. Or cette échelle ne fut finalement jamais implantée.

De l'avis des différents acteurs, ces tentatives de changements donnèrent peu de résultats. Le taux de promotion du premier cycle vers le deuxième cycle du secondaire fut de 41 % (École Le Vitrail, 2011). Confrontés à ces difficultés d'enseignement et d'apprentissage, certains enseignants choisirent l'enseignement modulaire individualisé pour l'année scolaire suivante, espérant ainsi augmenter le taux de réussite dans les matières qu'ils enseignaient. Ce type d'approche, qui consiste en « un découpage et une présentation d'informations réparties en un certain nombre d'unités ou parties, appelés modules et qui forment un tout autonome », permet l'individualisation de l'enseignement en impliquant l'élève dans ses apprentissages tout en respectant le rythme de chacun (Chamberland *et al.*, 1995, p. 55).

Ce fut en 2010-2011, alors que l'école Le Vitrail était sous le regard attentif des dirigeants de la CSDM et du MELS visant un meilleur taux de diplomation, que l'équipe prit réellement conscience que l'accompagnement offert aux jeunes demeurait inadéquat malgré les correctifs qu'elle y avait apportés. Elle reconnut qu'un changement majeur était nécessaire. Elle mit sur pied un comité ayant pour mandat de définir les bases d'un plan triennal visant un meilleur accompagnement des élèves. Ce plan fut adopté par l'ensemble des acteurs concernés à savoir l'équipe-école, le conseil d'établissement ainsi que la commission scolaire (École Le Vitrail, 2011a).

Un encadrement plus structurant fut ainsi imposé aux élèves en 2011-2012. Par exemple, ceux-ci se virent attribuer un horaire sur trois semaines dans lequel était planifié un peu plus de 20 % de leur temps. Ces quelque 400 minutes étaient consacrées à des ateliers disciplinaires obligatoires et à des périodes de tutorat. Les périodes restantes devaient être planifiées par les élèves. De plus, contrairement à ce qui était vécu au cours des années passées, les jeunes devaient demeurer présents

dans le même local, qu'ils avaient le loisir de choisir, pour toute la durée d'une période.

Les enseignants qui, depuis des années, assumaient un rôle de guide plutôt effacé, mais tout de même disponible pour répondre aux besoins des jeunes furent dès lors appelés à occuper un rôle beaucoup plus actif.

Bien que depuis 10 ans, l'école secondaire alternative Le Vitrail affirme qu'elle poursuit sa mission en adoptant une approche d'autoformation assistée, ce type d'approche, qui est habituellement utilisé dans les secteurs de l'éducation des adultes ou de la formation en entreprise (Moisan, 2010 dans Carré, Moisan et Poisson 2010), est peu documenté en formation initiale auprès de jeunes du secondaire. Le concept d'autoformation, qui est pourtant l'objet d'une importante littérature scientifique, et les structures organisationnelles qui facilitent sa mise en place et sa réussite au plan pédagogique sont relativement méconnus des enseignants qui œuvrent à l'école Le Vitrail. Étant enseignante dans cette école, nous avons pu observer avec d'autres que certaines décisions prises au cours des dernières années n'offraient pas une véritable cohérence avec ces principes tant sur le plan de l'autoformation que sur celui des visées de l'école alternative.

Pourtant, même si plusieurs auteurs ont défini et décrit ce type d'approche auprès de la population adulte, les conditions mises en place autour du processus de changement n'ont pas permis à l'équipe-école de développer une vision commune sur ce modèle pédagogique en lien avec les valeurs de l'école alternative afin d'offrir aux jeunes un milieu éducatif qui les soutient réellement et qui leur permet de réussir leur démarche d'autoformation.

Considérant les divers aspects de cette problématique, nous posons la question suivante : comment une démarche d'appropriation de l'autoformation assistée par la communauté éducative contribuerait-elle à établir un modèle d'accompagnement qui s'arrimerait avec les valeurs de l'école secondaire alternative?

## CHAPITRE II

### CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS

Dans ce deuxième chapitre, nous établissons le cadre de référence théorique qui a permis d'orienter notre démarche méthodologique. Celui-ci comprend deux principaux concepts : l'école alternative et l'autoformation<sup>3</sup>. Ceci permettra de mieux comprendre les liens entre ces concepts issus de milieux différents afin de pouvoir les arrimer l'un à l'autre.

#### 2.1 École alternative

Au Québec, les orientations de l'école alternative prennent assises dans le courant de l'éducation nouvelle et des méthodes de pédagogie active. La première école active y fut fondée en 1956, à Beloeil, par Colette Germain. L'école active se démarque de l'encylopédisme puisqu'elle vise plutôt le développement global de la personne. Ses

---

<sup>3</sup> Il est important de préciser que l'école Le Vitrail utilise le terme « autoformation assistée ». Puisque cette notion a été beaucoup moins étudiée sur le plan théorique que celle d'autoformation, nous avons privilégié l'utilisation de ce dernier terme pour situer et établir notre cadre de référence théorique. C'est également le terme utilisé tout le long de notre intervention et de notre analyse. Cependant, en vue de respecter le terme employé par l'école-et celui choisi par son fondateur-la dernière étape de notre intervention fait référence à l'autoformation assistée.

conceptions et son organisation sont fondées avant tout sur les intérêts, les besoins particuliers ainsi que sur la participation effective des élèves (Legendre, 2005).

L'école alternative, quant à elle, selon Legendre (2005), offre une solution de rechange aux préceptes scolaires qui ont généralement cours à une époque et dans un contexte. Elle est inspirée par les théories élaborées par plusieurs auteurs tels Dewey, Rogers, Freinet et Neill qui valorisaient les idées de la prise en compte de l'expérience et de la participation active des élèves. C'est un type d'école qui souhaite placer l'enfant et ses besoins au cœur de son système comme le témoigne la publication du rapport Faure en 1972, par l'UNESCO, qui jeta les bases des principes sur lesquels reposent encore aujourd'hui les écoles publiques alternatives.

« Désormais, l'éducation ne se définit plus par rapport à un contenu déterminé qu'il s'agit d'assimiler, mais se conçoit, en sa vérité, comme un processus de l'être qui, à travers la diversité de ses expériences, apprend à s'exprimer, à communiquer, à interroger le monde et à devenir toujours davantage lui-même. » (Faure 1972, p.163)

L'école-recherche Jonathan fut la première école alternative publique, fondée au Québec, à Saint-Laurent, en 1974 par Charles E. Caouette et Denise Gaudet. Depuis, plusieurs autres écoles se sont développées si bien qu'à ce jour, il existe 31 écoles publiques alternatives réparties à l'échelle du Québec (RÉPAQ, 2011).

Le référentiel des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ, 2008) précise la vision commune des écoles alternatives qu'il définit comme des milieux éducatifs ayant pour mission d'offrir aux jeunes un environnement adapté à leurs besoins et à leurs intérêts dans lequel ils sont accompagnés par une équipe éducative afin de se développer globalement, de définir leur identité en faisant des choix sur leurs propres objectifs d'apprentissage. Il y définit sept valeurs : la responsabilité, la coopération, l'autonomie, le respect, l'engagement, la démocratie et l'innovation. Ainsi que cinq

balises d'encadrement qui sont : le respect du rythme d'apprentissage de l'élève, la priorité au projet personnel de celui-ci, le développement de son autodétermination, la définition particulière de sa réussite et sa coéducation pour mettre en œuvre des stratégies pédagogiques adaptées. Toutefois, chacune des écoles a sa vision propre et s'inspire de différentes approches pédagogiques telles la pédagogie Freinet, la pédagogie ouverte et interactive de Claude Paquette ou la pédagogie du projet intégrateur d'Angers. Bien que l'école Le Vitrail utilise une pédagogie ouverte et centrée sur les projets de l'élève, c'est par une démarche d'autoformation assistée qu'elle souhaite atteindre ses buts.

## 2.2 Autoformation

Quoique le concept d'autoformation ne soit pas nouveau dans l'histoire humaine, il reste mal défini et flou lorsqu'appliqué au domaine de l'éducation. Selon le nouveau Petit Robert de la langue française (Robert, 2009), le terme a fait son apparition dans la langue française en 1971 et signifie une « formation individuelle par téléenseignement utilisant des outils pédagogiques multimédias ». L'Office québécois de la langue française (2011), quant à lui, définit l'autoformation comme une formation que l'on acquiert par soi-même sans professeur.

Du côté des dictionnaires spécialisés, on reste plus vague quant aux modalités de formation en exposant toutefois l'importance de la dimension personnelle de la prise en charge des apprentissages. Ainsi, Legendre (2005, p. 144) définit l'autoformation assistée<sup>4</sup> comme « une formation hors stage où l'apprenant reçoit des outils, des indications, des conseils, des moyens de contrôle, participe à des séances de

---

<sup>4</sup> Précisons que Legendre identifie et définit uniquement le terme « autoformation assistée » : il ne réfère pas à l'autoformation.

regroupement, pour prendre en charge sa formation ». Il n'est pas étonnant de constater de telles différences entre les définitions puisque le terme autoformation et son équivalent anglais, self-directed learning, sont utilisés dans la littérature tant pour parler des efforts déployés par un individu pour apprendre par lui-même que pour faire référence aux dispositifs susceptibles de faciliter ce type de démarche (Tremblay, 2003).

Charles E. Caouette (1992), le fondateur de l'école Le Vitrail, définit l'autoformation assistée comme relevant d'un rapport de pouvoir modifié entre le professeur et l'étudiant. Pour définir l'autoformation assistée, il réfère à la relation éducative qu'il caractérise comme étant :

« le fait que le professeur mette le pouvoir dont il dispose réellement au service de la démarche d'apprentissage personnelle et autogérée de l'étudiant. C'est ce qu'on appelle l'autoformation assistée : « Je ne me sers pas de mon pouvoir sur toi pour te former, te sculpter, t'évaluer et te « sanctionner ». Au contraire, je mets mon pouvoir et ma compétence au service de ta démarche, et toi, tu t'en sers pour mieux rejoindre tes propres objectifs, pour devenir davantage autonome et capable d'apprendre, non pas pour devenir davantage dépendant, aliéné et manipulé. » (Caouette, 1992, p.176-177)

Compte tenu de la diversité des définitions, il est intéressant de prendre connaissance des différentes conceptions qui se rattachent à ce concept depuis les années 60 jusqu'à ce jour. Nous synthétiserons la description qu'en fait Tremblay (2003), une chercheuse québécoise, qui, à la lumière des travaux et recherches effectués de part et d'autre de l'océan, a identifié huit courants distincts d'autoformation qu'il importe de bien définir afin de situer notre cadre d'intervention.

Mais avant de présenter plus précisément les différentes conceptions, précisons que selon Tremblay (2003), les modèles américains et européens s'opposent quelque peu. Effectivement, aux États-Unis, le concept de self-directed learning est relié aux

valeurs d'humanisme démocratique présentes dans la culture américaine des années 60. Plusieurs auteurs s'inspirent des travaux de Rogers pour définir le sujet qui apprend comme étant le premier artisan de sa formation. Le concept d'apprentissage autodirigé apparaît surtout dans les travaux portant sur l'apprentissage à l'âge adulte. C'est dans cette perspective que Knowles affirme que l'adulte se considère « capable de prendre ses propres décisions et d'en assumer les conséquences de manière à gérer sa propre vie » (Knowles, 1971, p.26 dans Tremblay, 2003, p.63).

Alors que le modèle américain s'articule en majeure partie autour de la notion d'autodirection, en faisant reposer sur l'individu tout le poids de son apprentissage, le modèle européen nous amène à considérer de façon beaucoup plus large cette réalité en y ajoutant une perspective plus sociologique en rappelant que l'autoformation a existé comme phénomène social bien avant qu'on en parle en termes de dispositif de formation (Tremblay, 2003).

Parmi les huit courants définis par Tremblay (2003) que nous décrivons maintenant, il y a tout d'abord le courant extrascolaire qui s'intéresse à tous les projets autoplanifiés réalisés à l'extérieur du cadre scolaire. Il permet d'apporter une nouvelle dimension à l'éducation des adultes, celle de l'apprentissage informel. Ce courant s'est surtout développé aux États-Unis avec les travaux d'Allen Tough lequel s'est intéressé très tôt à l'étude de l'autoformation et au caractère intentionnel de l'éducation des adultes.

Le courant socioculturel est associé principalement aux études de Joffre Dumazedier. Celui-ci met en évidence la dimension culturelle de l'autoformation. Il observe que la société est de plus en plus mouvante et qu'elle exige de l'individu qu'il puisse s'autoformer en permanence. Il introduit la notion d'aide à l'autoformation en lui

attribuant une dimension socialisante venant contredire les perceptions individualistes et individualisantes liées à l'autoformation.

« L'autoformation apparaît ainsi comme un mode d'autodéveloppement des connaissances et des compétences par le sujet lui-même, selon son rythme, à l'aide de ressources éducatives et de médiations les plus choisies possible. L'aide à l'autoformation permanente tend à devenir l'axe majeur de l'apprentissage dans toutes les institutions éducatives scolaires et extrascolaires. » (Dumazedier, 1995 dans Tremblay, 2003 p.100).

Le courant développemental, selon Tremblay (2003), est un courant axé sur le développement de la personne dans la perspective de lui faire bénéficier d'un plus grand pouvoir sur sa vie ou sur l'environnement dans lequel elle se trouve. C'est ce que certains auteurs appellent l'autoformation existentielle. Ce courant, à visées émancipatrices, est surtout apparenté, dans la francophonie, aux travaux de Gaston Pineau, qui est bien connu pour avoir étudié la méthode des récits de vie pour permettre aux adultes de conscientiser leurs expériences. À mi-chemin entre la formation et la thérapie, ceux qui adhèrent à ce courant de pensée estiment qu'une autoréflexion est susceptible d'affranchir l'individu des situations d'hétéronomie de manière à le rendre acteur de sa propre formation.

Il existe aussi le courant psychométrique, celui-ci s'intéresse à la mesure de l'autonomie des individus en regard de l'apprentissage. Plusieurs instruments de mesure de l'autodirection ont été élaborés et validés dans le cadre de recherches liées directement ou indirectement à l'autodirection. Le Self-Directed Readiness Scale de Guglielmino, élaboré en 1977, est sans doute le plus connu à ce jour. Cet instrument, développé sous forme de questionnaire, mesure le degré d'autodirection de l'apprenant en fonction de huit facteurs reconnus comme ayant un impact sur celle-ci. Ainsi en fonction des réponses recueillies, il est possible de faire ressortir les

caractéristiques des personnes plus réfractaires à l'autoformation tout comme celles des apprenants à l'aise en autoformation.

Le courant épistémologique, toujours selon Tremblay (2003), s'intéresse quant à lui à la nature du phénomène d'autoformation sous la lunette d'autres théories validées. Ainsi, l'analyse en regard de la théorie de l'apprentissage social de Bandura a permis de réintroduire la notion d'environnement à laquelle peu d'importance était jusqu'alors accordée. L'analyse de l'autoformation en fonction de la théorie de l'enaction de Varela a quant à elle permis de mieux définir la notion d'autodidaxie. Le rapprochement entre le constructivisme et l'autoformation fait quant à lui ressortir la compatibilité évidente entre la vision constructiviste de l'apprentissage et la notion d'autodirection fondamentale à l'autoformation. Ces analogies entre l'autoformation et ces théories issues de divers milieux permettent ainsi de mieux comprendre et de modéliser le phénomène.

Le courant organisationnel s'est sans contredit développé autour des travaux menés par Philippe Carré (1992) en regard des nouveaux besoins de formation en entreprise. En effet, celui-ci a développé un modèle reposant sur sept piliers pour accompagner l'autoformation en milieu formel. Grâce au courant organisationnel, les recherches déplacent leur regard de l'individu en situation d'autoformation pour l'amener plus largement vers la dynamique formée par cet individu et le système dans lequel il évolue. Dans la perspective de ce courant, Roland Foucher (2000, dans Tremblay 2003) propose un cadre de recherche pour une étude systématique de l'autoformation qui tient compte autant des variables psychologiques, sociales et politiques ainsi que du rôle joué par le formateur.

Tremblay (2003) mentionne que le courant didactique, pour sa part, réfère surtout aux études portant sur les techniques d'enseignement habituellement associées à

l'autoformation. Ainsi plusieurs chercheurs se sont penchés sur des pratiques pédagogiques pouvant faciliter les apprentissages autonomes en milieu scolaire tels l'enseignement individualisé, les programmes par objectifs, l'approche par problèmes, etc. Grâce à leurs recherches, ils ont identifié les conditions gagnantes et les limites de plusieurs de ces pratiques en situation d'autoformation.

Enfin, le courant cognitif s'intéresse principalement aux caractéristiques des processus d'apprentissage liés aux capacités d'« apprendre à apprendre », à la métacognition et à la motivation. Carré (1997) s'est intéressé aux travaux de chercheur liés au domaine de la psychologie cognitive afin d'explorer le phénomène d'autodirection sous l'angle de la motivation humaine et de la proactivité. C'est grâce aux recherches issues du courant cognitif que Carré fait ressortir le rôle actif de l'apprenant et qu'il réintroduit la notion de contrôle dont nous parlerons plus loin.

Nous venons de présenter brièvement les principaux courants dans lesquels s'inscrivent les travaux sur l'autoformation. Rappelons maintenant que l'autoformation à l'école alternative publique québécoise vise le développement intégral de l'élève ainsi que sa participation active dans une société apprenante. Bien que ces finalités se situent dans les perspectives des courants socioculturel et développemental de l'autoformation, il a été considéré pertinent de s'inspirer du courant organisationnel pour élaborer notre intervention. En effet, nous nous intéressons principalement à la structure à mettre en place pour accompagner efficacement la démarche d'autoformation des élèves de l'école secondaire alternative. L'école secondaire est en quelque sorte une organisation complexe dans laquelle plusieurs enseignants côtoient les mêmes élèves pendant plusieurs années afin que ceux-ci acquièrent une formation diversifiée en vue d'obtenir leur diplôme d'études secondaires. Le curriculum scolaire y est chargé et les contenus sont évalués en grande partie par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport à la fin du

parcours. Pour ces raisons, ce sont principalement les recherches de Philippe Carré (1992) et l'application du modèle des sept piliers en Ateliers de Pédagogie Personnalisée (Carré et Tétart, 2003) qui nous ont permis de structurer le cadre de référence pour planifier notre intervention et pour en faire l'analyse présentée dans ce rapport d'activité.

Aussi, à la lumière des différentes lectures effectuées, deux auteurs nous semblent définir l'autoformation telle qu'elle est entendue dans une école secondaire alternative. Tout d'abord, citons celle établie par Foucher :

« Basée sur la responsabilité de l'individu face à sa propre formation, l'autoformation est une démarche qui requiert certaines dispositions et qui est influencée par la capacité de réfléchir sur soi. Cette démarche consiste à prendre des initiatives vis-à-vis sa propre formation, à imprimer une orientation à ses apprentissages et à gérer ces derniers, en exerçant un contrôle sur leur déroulement. Elle peut se réaliser de diverses façons et elle exige une capacité de tirer profit de moyens laissant une marge d'autonomie dans l'apprentissage. Le contenu et la démarche de ces apprentissages, qui peuvent viser la maîtrise de savoirs, de savoir-faire ou de savoir-être, peuvent être plus ou moins planifiés. » (Foucher, 2000, cité dans Tremblay, 2003, p.41)

Citons également celle de Tremblay qui situe bien les liens qui existent entre l'autoformation, la situation éducative et le projet d'une personne pour développer ses connaissances :

« Situation éducative (pédagogique ou andragogique), scolaire ou extrascolaire, favorable à la réalisation d'un projet pendant lequel la plus grande motivation d'une personne est d'acquérir des connaissances (savoir) et des habiletés (savoir-faire) ou de procéder à un changement durable en soi-même (savoir-être). Pour ce faire, cette personne assume un contrôle prépondérant en regard d'une ou de plusieurs dimensions de son projet : contenu, objectifs, ressources, démarche et évaluation. » (Tremblay, 2003, p.80).

L'autre auteur intéressant pour nous est Carré (1992). Celui-ci a analysé le point de vue de plusieurs auteurs américains sur les notions de contrôle et de pouvoir dans l'apprentissage. Le contrôle dans l'apprentissage sous-entend non seulement le pouvoir, mais aussi la capacité de se servir de ce pouvoir dans les transactions éducatives. Ses recherches l'ont mené à définir trois dimensions importantes du contrôle dans l'étude de l'autoformation : sociale, pédagogique et psychologique. Chacune de ces dimensions s'avère très importante à prendre en considération lorsqu'il s'agit d'une organisation scolaire publique à visée qualifiante.

Le contrôle social est le facteur politique de l'autodirection de la formation. Il s'agit de l'autonomie de l'apprenant par rapport à la gestion de sa formation, plus précisément, il en va du choix de son programme de formation, des contenus et des modes d'évaluation. Le degré de contrôle social s'étendra de l'absence de contrôle jusqu'au contrôle total de l'apprenant sur sa formation. Le contrôle social n'implique aucunement le rejet des institutions éducatives, au contraire, celles-ci servent d'appui et de balises à l'expression du contrôle des apprenants.

La deuxième dimension du contrôle est le contrôle pédagogique. Ce contrôle se mesure par le pouvoir décisionnel de l'apprenant sur les objets, les méthodes, les ressources, le rythme et les délais, les lieux et les modalités d'évaluation de l'apprentissage. C'est dans cette dimension que les notions d'individualisation des apprentissages s'inscrivent. À tort, plusieurs personnes voient dans le contrôle pédagogique une condition suffisante de l'autoformation, tandis qu'il s'agit seulement d'une partie du concept d'autoformation. C'est aussi dans le cadre de cette dimension que se développera la relation pédagogique. Selon Carré, il serait possible qu'en développant un plus grand contrôle pédagogique, l'apprenant, par ses choix, en vienne à exercer également un plus grand contrôle social ou psychologique dynamisant ainsi l'interaction entre ces trois formes de contrôle.

Carré (1992) termine en abordant l'aspect qui semble être le plus important : le contrôle psychologique. Celui-ci est propre à l'apprenant et relève de sa capacité à se concentrer sur son projet d'apprentissage et d'y investir son énergie. Plusieurs auteurs s'entendent même pour faire de celui-ci une condition suffisante aux apprentissages autodirigés. C'est en étudiant les caractéristiques communes d'autodidactes de renommée que les auteurs ont pu observer des prédispositions psychologiques communes pour assurer le succès de l'autoformation. Certains auteurs, comme Long (1989), avancent même que ce contrôle psychologique peut compenser le manque de contrôle dans les autres sphères.

Long (1989) présenta un modèle unificateur comme cadre théorique pour illustrer la relation entre le contrôle psychologique et le contrôle pédagogique dans l'apprentissage autodirigé. Selon lui, la dimension psychologique, liée au nom *learning* (apprentissage) et la dimension pédagogique, liée au verbe *learning* (apprendre), sont complémentaires. C'est ce modèle qui introduira la notion d'apprentissage autodirigé dans un contexte scolaire.

### **2.3 Sept piliers de l'autoformation**

Maintenant que nous avons décrit plusieurs courants et fait le choix de nous situer dans le courant organisationnel, nous présenterons plus en détails le modèle des sept piliers de l'autoformation développé par Philippe Carré.

Carré (1992), fort des expériences d'autoformation menées en entreprises ainsi que d'une solide recherche documentaire, a constaté la nécessité d'accompagner et de faciliter les efforts autodirigés des apprenants. Ses recherches et son expérience lui ont permis de définir sept éléments susceptibles d'influencer le succès d'une démarche d'autoformation. C'est ainsi qu'il a élaboré le modèle des sept piliers pour

constituer un levier d'accompagnement de l'autoformation afin de faciliter les efforts autodirigés des sujets apprenants dans les institutions éducatives.

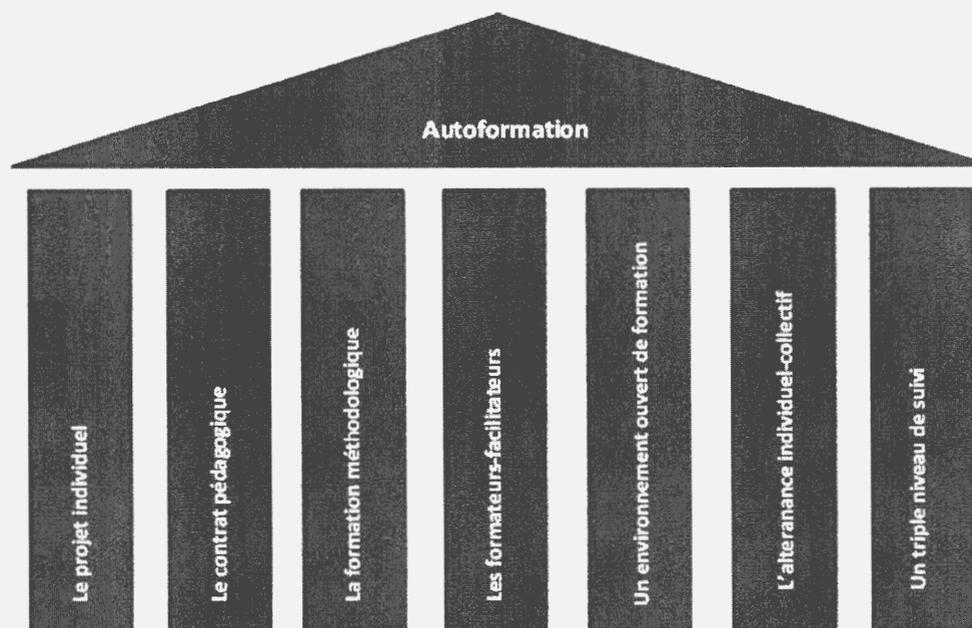


Figure 2.1 Les sept piliers de l'autoformation (Tirée de Carré, 1992 et 2002)

#### 1<sup>er</sup> pilier : Le projet individuel

À la base de toute situation d'autoformation, il doit y avoir une intention et une conscience d'apprendre de la part de l'apprenant. Le projet individuel représente la motivation à s'engager dans une démarche d'apprentissage autodirigée. Il vise, en quelque sorte, l'atteinte d'un but par une anticipation des résultats, une forme de projection dans l'avenir. La notion de projet est liée à la fois à celle du contrôle psychologique tel que défini par Long (1989) puisque le projet dépend en grande partie des capacités et des aptitudes personnelles des apprenants à l'autoformation.

Toutefois, elle est aussi liée à celle du contrôle social en ce sens qu'elle doit permettre une réelle autodirection des apprentissages en fonction de l'atteinte des objectifs et des buts fixés par l'apprenant lui-même et non pas uniquement par l'institution scolaire. Une place doit donc être laissée à l'apprenant afin qu'il articule son projet individuel en fonction de ses besoins, mais aussi des contraintes institutionnelles qui lui sont imposées.

Un projet d'apprentissage est « simplement un effort majeur, hautement délibéré, pour acquérir un certain savoir ou savoir-faire (ou pour changer d'une autre façon) » (Tough, 1971, dans Carré, 1992, p.149). Pour Tough; « l'anticipation d'une utilisation ou d'une application des savoirs ou savoir-faire est la plus forte motivation de la majorité des projets d'apprentissage » (Tough, 1971, dans Carré, 1992, p.149). L'apprenant doit donc facilement se représenter l'utilité pratique d'un apprentissage donné. Ce sera en fonction des bénéfices anticipés que se mobilisera l'énergie d'un adulte pour le mener à la conception d'un projet d'apprentissage.

Carré nous rappelle donc que « l'autoformation exige plus que la simple participation volontaire de l'individu : elle repose sur la mobilisation dans la réalisation d'un projet d'apprentissage » (Carré, 1992, p.150).

## 2<sup>e</sup> pilier : Le contrat pédagogique

Le contrat pédagogique est l'élément central de l'accompagnement de l'autoformation puisqu'il permet la formalisation du projet, sa négociation avec l'institution, le soutien des efforts autodirigés et son évaluation (Carré, 1992). Les travaux de M. Knowles aux États-Unis ont permis de faire le point sur l'utilisation des contrats comme outils pédagogiques. Le contrat « permet de faire en sorte que l'apprenant se sente maître des objectifs qu'il poursuit. Il justifie d'offrir une vaste

gamme de ressources afin que chaque apprenant puisse, pour un même enseignement, puiser dans différentes sources. Il fournit à chaque apprenant une structure concrète afin qu'il systématise son apprentissage. Enfin, il permet de disposer d'une procédure conséquente pour responsabiliser l'apprenant dans l'évaluation des résultats de l'apprentissage. » (Knowles, 1973, dans Carré, 1992, p.153).

La pédagogie du contrat reconnaît la prise de contrôle par l'apprenant sur une partie essentielle de sa formation et fournit un cadre négocié à l'action éducative d'accompagnement. Les contrats d'apprentissage facilitent la négociation entre pédagogues et apprenants et sont un moyen de transition entre l'hétéroformation et l'autoformation (Hammond et Collins, 1991, dans Carré, 1992).

Le contrat pédagogique utilisé dans l'accompagnement de l'autoformation devra comporter les quatre informations suivantes :

1. La détermination réaliste des buts de l'apprentissage, en termes d'objectifs pédagogiques opératoires.
2. La sélection des ressources pédagogiques qui seront utilisées, en termes de documents, d'encadrement humain, de modalités pratiques.
3. La description des conditions de l'atteinte des objectifs, eu égard au temps nécessaire et aux critères de validation finale.
4. La détermination des modalités d'évaluation.

Dans le cas de programme de formation institutionnelle, le contrat aura avantage à être formalisé par écrit et signé par les parties engagées dans le programme de formation (Carré 1992).

### 3<sup>e</sup> pilier : Une formation méthodologique

Dans les travaux de Carré de 1992, la formation méthodologique a été considérée comme un « mécanisme de préformation ». Celui-ci soutenait que l'apprenant devait bénéficier d'une préformation comme phase de transition avant son entrée formelle en autoformation. Ce pilier a toutefois été renommé en 2002 à la suite de l'analyse des pratiques en Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP)<sup>5</sup> suggérant plutôt une formation transversale continue étendue à toute la durée de l'autoformation (Carré et Tétart, 2003). Pour être efficace, la formation méthodologique doit être liée à un accompagnement qui vise à faire progresser les apprenants dans la prise de contrôle au plan psychologique que demande l'apprentissage autodirigé. Il est primordial, tant au début que tout au long du parcours d'autoformation, de faire cheminer les apprenants dans leur prise de conscience de la portée et des limites de l'apprentissage autodirigé (Carré, 1992). Il s'avère donc nécessaire « d'apprendre à apprendre » et cet apprentissage doit se faire tout au long du parcours d'autoformation (Carré, 2003).

La formation méthodologique vise à augmenter le degré de contrôle pédagogique des apprenants sur leur formation. Elle permet une plus grande compréhension du modèle pédagogique proposé, des étapes de l'apprentissage autodirigé, de l'utilisation des

---

<sup>5</sup> Un APP est une structure de formation mise en place en France en partenariat avec des institutions diverses. Il est caractérisé par son approche pédagogique favorisant une formation personnalisée, sur mesure, dans les domaines de la culture générale et de la culture technologique de base.

ressources disponibles et des stratégies d'apprentissage qui pourront être mobilisées (Carré, 1992).

La formation méthodologique doit faire en sorte « d'amener l'apprenant à :

- auto-estimer son potentiel, ses attitudes, ses capacités et percevoir ses points forts et points faibles;
- évaluer l'investissement personnel demandé par la formation;
- situer son style d'apprentissage : souhait quant au cadre de travail, attentes vis-à-vis des comportements des formateurs, méthodes de travail valorisées et souhaitées. » (Cavet et Mor, 1988, dans Carré, 1992, p.160).

#### 4<sup>e</sup> pilier : Des formateurs facilitateurs

Ce quatrième pilier est très important selon Carré, puisque c'est grâce à l'accompagnement humain et à la relation développée entre l'apprenant et le « maître » que la transition de l'hétéroformation vers l'autoformation s'effectue. Le formateur n'a plus comme unique fonction la transmission d'un contenu, il doit se concentrer sur l'aide aux apprenants dans leur prise de contrôle graduelle de l'apprentissage. « Tandis que la part de responsabilité et de contrôle de l'apprenant sur sa formation augmente, l'importance de l'encadrement humain de l'apprentissage, loin de diminuer, se diversifie et se complexifie » (Carré, 1992, p.161).

Le formateur est appelé à jouer un rôle de guidance en ce qui a trait aux processus d'apprentissage plus qu'aux contenus de formation (Enriotti, 1989, dans Carré, 1992). L'accompagnement de l'autoformation implique donc des formes de guidance

extérieure et de soutien. La relation pédagogique doit être vécue comme une forme de partenariat dans l'apprentissage. L'éducateur se voit déchargé d'une partie de sa fonction d'enseignement grâce à une organisation nouvelle (groupes de pairs, personnes-ressources extérieures, équipement multimédia, centres de ressources, etc.). Idéalement, la formation devient « une transaction éducative à responsabilité partagée » entre l'apprenant et le formateur (Garrison et Baynton, 1987, dans Carré 1992, p.163). « L'éducateur ne sera, ni fataliste à la manière "non directive" face à l'autonomie de l'apprenant, ni activiste dans la précipitation de l'autodirection, mais volontariste dans sa facilitation. » (Carré, 1992, p. 162).

Philippe Carré définit, à travers une recension des travaux de divers auteurs, les compétences attendues de ces formateurs facilitateurs. Ainsi, le formateur :

- « devra être en mesure de collaborer à l'amont du projet, en aidant à l'information, à l'orientation des stagiaires et à la mise au point de leurs projets. Il devra également avoir les compétences d'une personne-ressource sur le contenu concerné, agir en tant qu'organisateur du système et "participer à l'ingénierie de la formation" » (Enriotti, 1989, dans Carré 1992, p.164).
- « devra être concepteur, garant de la logistique pédagogique, devra être en mesure d'élaborer des diagnostics tout en conservant sa fonction d'enseignant qui néanmoins "guide l'apprenant vers une utilisation de plus en plus autonome des ressources éducatives" » (Cavet et Mor, 1988, dans Carré 1992, p.164).
- « sera "chaleureux, affectueux", aura "une haute estime des compétences des apprenants dans l'autoplanification de leurs apprentissages", se

considéreront comme participant à “un dialogue à égalité avec les apprenants” et seront “ouverts au changement, à de nouvelles expériences” tout en cherchant à tirer des leçons de leurs activités de facilitateurs » (Tough, 1971 dans Carré 1992, p.164).

- « sera doué des compétences de conseil, qui lui permettent d'aider l'apprenant à résoudre ses problèmes, et non de les résoudre pour lui » (Knowles, 1975 dans Carré 1992, p.164).

#### 5<sup>e</sup> pilier : Un environnement ouvert de formation

Une école est nécessairement un environnement ouvert à la formation puisque c'est, en fait, sa mission première. Toutefois, toutes les écoles ne présentent pas de manière optimale les conditions d'un environnement ouvert de formation. Carré (1992) ayant étudié l'autoformation dans le monde de l'entreprise, qui a plutôt comme mission première la production de biens et de services, relève trois aspects favorables afin de faire de l'environnement un lieu propice à l'autoformation. L'organisation autoformatrice, premier aspect émergent, se caractérise surtout par un climat d'ouverture à l'apprentissage permanent capable de soutenir à la fois les initiatives d'apprentissage, d'innovation et de souplesse. Ce type d'organisation vise à maximiser le potentiel d'apprentissage des acteurs en multipliant les occasions et les vecteurs de formation.

Le deuxième aspect qui caractérise l'environnement ouvert de formation est la disponibilité d'un centre de ressources qui est en quelque sorte l'endroit où prendra forme l'organisation apprenante. Ce lieu répond à une triple fonction et doit pouvoir « être utilisé en libre-service par les apprenants autodirigés, tenir le rôle de vitrine de

l'autoformation de l'institution et être un lieu de vie et de discussion pour les différents protagonistes de la formation » (Carré 1993, p.169).

Le troisième aspect concerne les moyens d'« apprentissage ouvert ». Ce sont les stratégies pédagogiques novatrices qui permettent de favoriser l'augmentation du contrôle de l'apprenant sur sa formation.

6<sup>e</sup> pilier : L'alternance individuel-collectif

L'autoformation telle qu'entendue par Carré n'est en rien une activité solitaire et isolée. Bien au contraire, elle est éminemment coopérative et sociale. Ce dernier met l'accent sur l'existence contigüe de phases réflexives personnelles, solitaires et privées alternant avec des phases coopératives, sociales et collectives.

Carré, se référant à Brookfield (1986, dans Carré, 1992, p.172) qui soutient que l'autodirection totale est « une chimère inaccessible, même si elle peut séduire » affirme que l'autoformation efficiente, en fait, est plutôt une dialectique entre hétéroformation et autoformation.

À l'occasion des sessions collectives ou coopératives de travail, l'apprenant peut confronter des difficultés, apprendre des expériences d'autrui et aller chercher un soutien psychologique et une motivation grâce aux autres. Cette alternance sert aussi à raffermir le concept essentiel de l'importance des temps de réflexion pendant la période « nocturne » de l'analogie de Pineau.

### 7<sup>e</sup> pilier : Un triple niveau de suivi

À l'instar de tous les projets, il est essentiel de faire le suivi et l'évaluation d'un projet d'autoformation. Carré (1992) en fait son septième pilier et insiste sur la nécessité de voir ce suivi se décliner selon trois niveaux allant de l'apprenant à l'institution.

Le premier niveau concerne l'individu et son contrat pédagogique. Il s'agit d'une évaluation personnalisée à travers laquelle l'apprenant et le formateur posent un jugement tant sur la démarche que sur l'objet de l'autoformation et qui comporte nombre d'éléments d'autoévaluation.

Au niveau intermédiaire, c'est le groupe d'apprenants qui s'évalue par des méthodes différentes de celles rencontrées habituellement. L'évaluation du groupe, chez Carré, revêt un défi non négligeable en ce qu'elle appelle à l'invention de modes d'évaluation nouveaux. Ce qui est indiqué par Carré concernant ce niveau de suivi nous semble toutefois inexistant et avare d'exemples.

Un troisième niveau de suivi, institutionnel cette fois, vise l'évaluation continue, par un groupe de pilotage formé des acteurs concernés (apprenants, formateurs, organisateurs, directeurs), du programme d'autoformation et de son dispositif pédagogique. Il s'agit, pour l'ensemble des acteurs du milieu, d'examiner périodiquement son appréciation de l'ensemble du dispositif et de vérifier les résultats de ses actions.

Finalement, Carré conclut au sujet de son modèle des sept piliers que :

« ... l'introduction d'une perspective d'autoformation [...] loin d'entraîner un relâchement ou une distanciation des différents acteurs eu égard à un apprenant devenu autonome, engage au contraire les acteurs à resserrer les différents aspects du soutien pédagogique et institutionnel à l'apprenant, pour mener à des formes nouvelles de partenariat pédagogique... » (Carré, 1992, p.177).

Au fil des lectures, le modèle d'accompagnement de l'autoformation développé par Carré nous est apparu comme étant une solution pour pallier le sentiment d'incohérence ressenti par l'équipe-école face à tous les changements proposés et à leurs faibles effets sur l'engagement et la réussite éducative des élèves. En plus d'offrir un cadre solide autour duquel orienter les actions de l'équipe-école, il permettait à la fois d'appliquer les principes de coéducation chers aux écoles alternatives, de donner la priorité au projet de l'élève tout en respectant le rythme d'apprentissage de celui-ci. En fait, le modèle des sept piliers de l'autoformation respectait les cinq balises identifiées par le RÉPAQ pour le choix des stratégies pédagogiques. Il arrivait ainsi à mobiliser l'équipe-école autour d'éléments-clés essentiels pour soutenir les élèves dans leur expérience d'autoformation au sein d'une école secondaire publique et alternative. Toutefois, n'ayant pas été conçu pour soutenir une population adolescente en formation générale, il s'avérait nécessaire d'en faire l'analyse en vue de l'adapter au contexte scolaire bien particulier.

#### **2.4 Objectifs du projet d'intervention**

Ce projet visait la compréhension et l'appropriation du modèle d'accompagnement de l'autoformation de Philippe Carré par une communauté éducative ainsi que son adaptation dans une école secondaire alternative.

En vue d'atteindre notre objectif général, nous avons piloté une démarche de recherche-action qui visait les objectifs spécifiques suivants :

1. Présenter à la communauté éducative (élèves, parents, équipe-école) le modèle d'accompagnement de l'autoformation de Philippe Carré (1992).
2. Développer une compréhension et une vision commune afin de susciter une réflexion chez la communauté éducative quant à l'application de ce modèle dans le milieu.
3. Élaborer un modèle d'accompagnement de l'autoformation adapté au contexte d'une école secondaire publique alternative sous la forme d'un référentiel destiné à soutenir la communauté éducative.

## **CHAPITRE III**

### **DÉVELOPPEMENT DE LA STRATÉGIE D'INTERVENTION**

Dans ce chapitre, nous exposerons la stratégie d'intervention choisie en décrivant tout d'abord la méthodologie employée ainsi que le plan d'analyse des données retenu. Nous détaillerons ensuite les rôles et responsabilités des participants ainsi que le calendrier des activités. Nous terminerons avec les considérations éthiques auxquelles la recherche a été soumise.

#### **3.1 Méthodologie**

Afin de favoriser la compréhension et l'adaptation du modèle proposé, nous avons choisi une méthodologie de recherche inspirée de la recherche-action. Dans un premier temps, analysons succinctement les enjeux de cette recherche-action. La recherche-action peut prendre une multitude de formes. Selon Van der Maren (2003), il existe deux types de recherches-action : l'une d'elles a des visées pragmatiques tandis que l'autre a des finalités plus politiques. La première vise un changement sur l'objet en soi par une analyse et une application du changement de pratiques alors que la seconde, plus politique, vise le changement d'une situation d'éducation avec la participation des populations concernées. La recherche-action à enjeu politique

cherche à affecter la dynamique des groupes afin de modifier les normes de la majorité des membres du groupe.

Comme notre intervention vise principalement un changement de paradigme concernant l'accompagnement offert aux jeunes en contexte d'autoformation afin de développer, avec la communauté éducative, un nouveau cadre de référence concernant cet accompagnement, nous croyons que notre intervention se rapproche davantage de la recherche-action à enjeu politique décrite par Van der Maren (2003).

La recherche-action, qui emprunte une démarche socioconstructiviste, peut être employée dans les milieux éducatifs afin de produire un changement dans une situation concrète. Elle permet d'intégrer l'action au processus de recherche afin que le changement visé se produise aussi pendant la recherche (Dolbec et Clément dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

Aussi, une stratégie d'intervention menée sous forme de recherche-action de nature collaborative s'est imposée d'elle-même. Nous avons déterminé avec l'équipe-école les modalités de consultation des différents acteurs et nous avons aussi convenu d'un échéancier de rencontres.

Comme la cogestion, la participation et l'engagement de tous dans les décisions prises à l'école sont autant de facteurs essentiels de la vie et du succès d'une école alternative, il était important d'intégrer les élèves, les parents et les membres du personnel à toutes les étapes du processus qui mènerait à la rédaction du référentiel pour l'école. C'est pourquoi l'entretien de groupe, sous forme d'atelier de discussion, a été retenu comme instrument de collecte de données.

### 3.2 Plan de collecte et d'analyse des données

Afin de nous assurer de la qualité de la démarche, nous nous sommes inspirées de la procédure proposée par Baribeau (2009) pour analyser les données des entretiens de groupe. Celle-ci propose une démarche en trois temps pour mener à une analyse de qualité. Il importe, dans un premier temps, de bien préparer la collecte de données. À cette étape, nous avons choisi de former des groupes sous forme d'atelier de discussion. Ces groupes étaient formés, dans la mesure du possible, des différentes catégories d'acteurs impliqués. Lors de l'animation des groupes, il y avait un va-et-vient constant entre l'échange d'informations concernant l'autoformation, les valeurs de l'école alternative et le modèle d'accompagnement et les perceptions entretenues par les participants à l'égard de ces concepts. Nous avons pris soin de bien préparer ces entretiens en tenant compte des diverses catégories d'acteurs composant les groupes.

Afin de pouvoir, dans un deuxième temps, procéder au traitement des données ainsi collectées, nous avons procédé à un enregistrement audio de tous les groupes de discussion. Nous nous sommes par la suite approprié le contenu de ces enregistrements afin de transcrire ce qui a été dit par les participants. L'information ainsi recueillie a été codée en fonction des sept piliers de l'autoformation élaborés par Carré (1992). Il est important de préciser ici que, lors des ateliers, les participants avaient le loisir de s'exprimer librement et, bien que les échanges étaient dirigés par l'animateur, il arrivait que ceux-ci portent sur différentes préoccupations non prévues au canevas du groupe de discussion.

Par la suite, nous avons catégorisé ces données autour de quatre thématiques importantes pour effectuer l'analyse : compréhension du pilier par les participants, situation actuelle en regard du pilier étudié, situation souhaitée et mises en garde. Les

données ainsi organisées ont été présentées à l'équipe-école afin, dans une autre phase, de valider leur fidélité et les enrichir.

Finalement, dans un troisième temps, nous avons effectué une analyse des données recueillies pour chacun des piliers proposée par Carré (1992). Les résultats de cette analyse furent présentés à l'équipe-école afin de valider leur adhésion et d'établir un consensus quant à l'adaptation du modèle.

### **3.3 Rôles et responsabilités**

Les participants de cette recherche-action ont joué plusieurs rôles et ont eu diverses responsabilités en cours de processus et tout au long du déroulement de la recherche. Voici plus en détail, à la page suivante et sous forme de tableau, les différents rôles et responsabilités de chacun des acteurs lors de ces différentes phases.

Tableau 3.1 Rôles et responsabilités des acteurs

LES SEPT PHASES DE LA RECHERCHE-ACTION								
Rôles et responsabilités	Préliminaire	1. Présentation en groupe	2. Collecte en groupe	3. Synthèse	4. Validation en groupe	5. Analyse	6. Validation de l'analyse en groupe	7. Référentiel
Chercheuse	Révision de la littérature, préparation de la méthodologie, vulgarisation du modèle	Animation d'un atelier pour la présentation du modèle et de l'approche de la recherche	Animation de rencontres avec des groupes de parents, élèves et enseignants Explication, évaluation des différents piliers du modèle	Transcription des échanges recueillis dans les différents groupes de discussion Catégorisation des données en fonction des thématiques émergentes	Présentation et explication des données synthétisées	Analyse critique des données et adaptation du modèle des sept piliers de l'autoformation	Présentation et explication de l'analyse effectuée et de l'adaptation du modèle des sept piliers de l'autoformation qui en a découlé	Rédaction du document
Direction	Approbation	Écoute de la présentation	Donner accès aux locaux de l'école Participation aux groupes de discussion en tant que directrice				Lecture et critique de l'analyse	Acceptation et diffusion du document
Enseignant-collaborateur		Participation en tant qu'enseignant	Support à la planification de la collecte et animation d'un groupe de discussion		Participation en tant qu'enseignant		Participation en tant qu'enseignant	
<b>Groupe de discussion</b>								
Enseignants, conseiller pédagogique, conseillère en orientation		Adhésion au projet de recherche-action	Développement d'un consensus sur l'autoformation Information et appropriation du modèle des sept piliers de l'autoformation Contextualisation de ce modèle pour l'école Le Virail		Appropriation des données, prise de conscience des forces et faiblesses du milieu en regard du modèle des sept piliers de l'autoformation Échanges et discussions quant à l'analyse à effectuer		Appropriation de l'analyse et de l'adaptation proposée Échanges et discussions quant au référentiel à produire	Absents
								Absents
Élèves								Absents
Parents								Absents

ACTEURS

### 3.4 Calendrier

Dans son ensemble, la recherche-action s'est déroulée sur près d'une année soit de janvier à novembre 2012. Elle s'est développée en sept principales phases. Le calendrier des étapes de l'intervention présenté ci-dessous comprend chacune des phases qui ont mené à l'adaptation du modèle d'accompagnement de l'autoformation pour l'école Le Vitrail.

#### Phase 1 : Présentation et adhésion au projet de recherche-action

L'équipe-école a été rencontrée lors d'une journée pédagogique. Lors de cette rencontre, les fondements pédagogiques de l'école alternative ainsi que ceux de l'autoformation ont été expliqués. Le modèle des sept piliers élaboré par Carré (1992 et 2002) a été présenté aux participants. Les enseignants ont été appelés à mettre en relation ce modèle avec leur pratique actuelle afin de réfléchir et de valider leur adhésion au projet de recherche-action envisagé.

Tableau 3.2 Calendrier de la phase 1

Date	Acteurs impliqués	But	Sujets traités	Coordination et animation
9 janvier 2012 9 h à 10 h 30	L'équipe-école	<p>Informer l'équipe-école sur l'autoformation telle que décrite par la littérature scientifique.</p> <p>Présenter le modèle d'accompagnement de l'autoformation de Carré.</p> <p>Valider son adhésion en ce qui a trait à son adaptation pour l'école Le Vitrail.</p>	<p>Concept d'autoformation dans une perspective historique</p> <p>Liens entre cette approche pédagogique et les valeurs de l'école alternative</p> <p>Modèle des sept piliers de Carré (Appendices B et C)</p>	Geneviève Dubois Psaila (enseignante à l'école le Vitrail et chercheuse dans le cadre de son M.Ed.)

## Phase 2 : Collecte de données

Au cours de cette phase, les différents acteurs de la communauté éducative (élèves, parents et équipe-école) ont été sollicités afin de réfléchir pour adopter une vision commune de l'autoformation à l'école Le Vitrail pouvant mener à un modèle d'accompagnement de l'autoformation qui soit pleinement satisfaisant et adapté à la réalité de l'école.

Tableau 3.3 Calendrier de la phase 2

Date	Acteurs impliqués	But	Sujets traités	Coordination et animation
27 février 2012 10 h à 11 h	Tous les élèves et membres du personnel de l'école	Sensibiliser les acteurs en vue de recruter des participants volontaires.	Concept d'autoformation dans une perspective historique Enjeux de cette approche pédagogique pour notre école	G. Dubois Psaila (enseignante-chercheuse) et P. Savard (enseignant-collaborateur)
29 février 2012 9 h à 10 h	Parents (gr.A) Directrice et conseillère pédagogique	Informier et introduire l'atelier de travail.	Concept d'autoformation dans une perspective historique Enjeux de cette approche pédagogique pour notre école	G. Dubois Psaila (enseignante-chercheuse)
29 février 2012 10 h 15 à 12 h 45	Parents (gr.A) Élèves inscrits Enseignants volontaires Directrice et conseillère pédagogique	Développer un consensus sur l'autoformation assistée. Contextualiser le modèle des 7 piliers pour l'école Le Vitrail (piliers 1 et 2).	Modèle des 7 piliers pour soutenir l'autoformation (Appendice D)	Deux groupes sont formés en raison du nombre de participants. G. Dubois Psaila (enseignante-chercheuse) et P. Savard (enseignant-collaborateur)
1 <sup>er</sup> mars 2012 19 h à 21 h 30	Parents (gr.B)	Développer un consensus sur l'autoformation assistée. Contextualiser le modèle des 7 piliers pour l'école Le Vitrail (piliers 1 et 2).	Concept d'autoformation dans une perspective historique Enjeux de cette approche pédagogique Modèle des 7 piliers (Appendice D)	G. Dubois Psaila (enseignante-chercheuse) et P. Savard (enseignant-collaborateur)
29 mai 2012 19 h à 21 h	Parents Élèves inscrits	Contextualiser le modèle des 7 piliers pour l'école Le Vitrail (piliers 3 à 7).	Modèle des 7 piliers pour soutenir l'autoformation (Appendice D)	G. Dubois Psaila (enseignante-chercheuse) et P. Savard (enseignant-collaborateur)
30 mai 2012 9 h à 12 h	Parents Enseignants volontaires Conseillère pédagogique et conseillère en orientation Directrice	Contextualiser le modèle des 7 piliers pour l'école Le Vitrail (piliers 3 à 7).	Modèle des 7 piliers pour soutenir l'autoformation (Appendice D)	G. Dubois Psaila (enseignante-chercheuse) et P. Savard (enseignant-collaborateur)

### Phase 3 : Transcription, synthèse et catégorisation des données recueillies

Afin d'avoir une vision globale des propos recueillis lors des différents ateliers, nous avons retranscrit et catégorisé les données en fonction des thématiques émergentes (compréhension du pilier, situation actuelle en regard du pilier étudié, situation souhaitée et mises en garde).

Tableau 3.4 Calendrier de la phase 3

Date	Acteurs impliqués	But	Éléments analysés	Production
Juin 2012	Geneviève Dubois Psaïla (enseignante-chercheuse)	Transcrire les propos recueillis lors des divers ateliers.  Synthétiser les données.  Catégoriser les données en fonction des thématiques émergentes.	Enregistrement des différents ateliers	Synthèse des données  Amorce du rapport d'activité

### Phase 4 : Validation des données auprès de l'équipe-école

Nous avons présenté le résultat de cette première démarche d'analyse à l'équipe-école afin de valider notre interprétation des propos recueillis. Cette alternance entre la recherche et l'action a permis à chacun de prendre conscience des forces et faiblesses du milieu en regard de l'autoformation et d'en approfondir par le fait même leur compréhension. Cette étape nous a aussi permis de préciser certaines informations et ainsi de modifier la suite de l'analyse.

Tableau 3.5 Calendrier de la phase 4

Date	Acteurs impliqués	But	Sujets traités	Coordination et animation
29 juin 2012 14 h à 16 h	Enseignants volontaires Conseillère pédagogique	Présenter la synthèse des données recueillies lors des différents ateliers.  Clarifier, corriger et compléter les données recueillies.	Synthèse des propos recueillis  Modèle des 7 piliers pour soutenir l'autoformation (Appendice D)	G. Dubois Psaïla (enseignante-chercheuse)

## Phase 5 : Analyse des données

À la lumière des échanges qui ont eu lieu et des connaissances théoriques développées, une analyse critique a été menée afin d'adapter le modèle existant à la réalité de l'école secondaire publique alternative visée par cette étude.

Tableau 3.6 Calendrier de la phase 5

Date	Acteurs impliqués	But	Éléments analysés	Production
Juillet et août 2012	G. Dubois Psaïla (enseignante-chercheuse)	Analyser les données.  Adapter le modèle des 7 piliers pour l'école Le Vitrail.	Synthèse bonifiée des propos recueillis	Rapport d'activité

### Phase 6 : Validation de l'analyse des données auprès de l'équipe-école

L'analyse effectuée ainsi que les orientations qui en ont découlé ont été présentées à l'équipe-école. Cette étape avait pour but d'enrichir leur compréhension du modèle d'autoformation et de lier son contenu de façon plus concrète à leur pratique.

Tableau 3.7 Calendrier de la phase 6

Date	Acteurs impliqués	But	Sujets traités	Coordination et animation
Octobre 2012	Enseignants volontaires Conseillère pédagogique Conseillère en orientation Directrice	Présenter l'analyse des données et les recommandations formulées.	Analyse et interprétation des données	G. Dubois Psaïla (enseignante-chercheuse)

### Phase 7 : Production du référentiel pédagogique

Cette phase finale de l'intervention a permis la rédaction d'un référentiel pédagogique qui se voulait vulgarisé et accessible à l'ensemble de la communauté éducative.

Tableau 3.8 Calendrier de la phase 7

Date	Acteurs impliqués	But	Éléments analysés	Production
Novembre 2012	G. Dubois Psaïla (enseignante-chercheuse)	Produire un référentiel d'accompagnement de l'autoformation destiné à l'équipe-école.	Analyse et interprétation des données bonifiées par l'équipe-école	Référentiel (Appendice E)

### **3.5 Considérations éthiques**

La participation des membres de la communauté éducative s'est faite sur une base entièrement volontaire. Une première rencontre s'est déroulée en présence de tous les élèves et des membres du personnel de l'école ainsi que les parents qui avaient été préalablement invités par courrier. À la suite de cette rencontre au cours de laquelle le contexte de la recherche-action et les étapes subséquentes ont été expliqués, les participants qui désiraient prendre part à la démarche ont rempli le formulaire de consentement.

La confidentialité des participants a été préservée en n'incluant aucune donnée nominative dans les transcriptions. Seul le type de participant est mentionné dans le document (élève, parent, membre de l'équipe-école ou enseignant).

De plus, nous avons obtenu une autorisation afin de nommer de façon explicite l'école dans laquelle s'effectuait la recherche-action (Appendice A).

## **CHAPITRE IV**

### **ANALYSE CRITIQUE DE L'INTERVENTION**

Dans ce chapitre, nous procéderons à l'analyse descriptive du processus de recherche-action lui-même ainsi qu'à l'analyse critique des données recueillies lors des différents ateliers de discussion en regard de l'adaptation du modèle des sept piliers de l'autoformation de Carré (1992).

#### **4.1 Analyse de la démarche de recherche-action**

Dans un premier temps, notre regard se portera sur la planification du travail pour ensuite juger de la qualité des rencontres et de la participation des acteurs. Ensuite, nous analyserons les limites de notre méthode et quelques difficultés rencontrées en cours de processus.

##### **4.1.1 Planification du travail**

Le nombre de rencontres planifiées s'est avéré suffisant. En effet, d'une part, tous les piliers ont été abordés et d'autre part, tout un chacun a disposé d'un temps raisonnable pour exprimer ses idées. Quant aux données accumulées, leur quantité et leur qualité nous ont permis d'en faire l'analyse. Plusieurs rencontres ont été

nécessaires afin de combiner la collecte de donnée et sa validation à chacune des étapes pour ainsi assurer la validité des résultats de l'analyse.

Bien qu'une démarche rigoureuse encadre le déroulement d'une recherche-action, il est souhaitable de ne pas rigidifier le processus méthodologique afin de pouvoir réagir aux imprévus rencontrés (Dolbec et Clément dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). En effet, dans le cas présent, le calendrier des rencontres a été modifié à quelques reprises afin de répondre aux contraintes des participants. Toutefois, nous devons constater que l'adaptation du calendrier a eu pour effet de différer quelques rencontres. Les délais imposés entre chaque rencontre ont pu être à l'origine d'un certain désengagement observé chez plusieurs participants.

La recherche préalable sur l'autoformation qui a permis l'élaboration des ateliers, les outils de collecte et de diffusion des données, la documentation remise aux participants ainsi que le mode d'animation et de coanimation proposé se sont avérés tout à fait adéquats et ont permis d'atteindre les objectifs de la recherche-action.

Il est intéressant de constater que, tout au long de l'intervention, les différents acteurs s'approprièrent un modèle théorique existant, le commentaient et l'adaptaient à leur contexte afin que puisse éventuellement s'opérer un changement de pratiques.

#### **4.1.2 Déroulement des rencontres et participation des acteurs**

Chacun des acteurs participants a pu s'exprimer dans un esprit de collégialité et de respect. Aucune différence ou jugement n'a été porté quant au statut de parent, d'enseignant ou d'élève à l'égard des propos. Les rencontres se déroulant sur une base volontaire ont permis ce climat et cet engagement dans les discussions.

Nous aurions aimé inclure les élèves et les parents à chacune des étapes, mais des contraintes liées au temps et à la disponibilité de ceux-ci nous en ont empêchés. Ceux-ci ont néanmoins été présents lors de la phase d'appropriation du modèle. C'est aussi leurs réactions lors des ateliers de réflexion qui ont contribué à l'adaptation du modèle.

Même si elle n'était pas présente à chacune des rencontres, la directrice de l'école s'est informée des échanges et du déroulement des rencontres. Les mêmes parents ont participé à plusieurs ateliers. Toutefois, cela n'a pas été le cas pour les élèves. La participation de ceux-ci fut plus fluctuante et tributaire de certaines contraintes liées à la vie scolaire (fin d'année, session d'évaluation, engagement dans différents projets, activité spéciale, etc.).

La participation des enseignants au processus a été plus réduite que prévue, car certaines préoccupations d'ordre syndical sont venues entraver le processus de participation. En effet, certains associaient la participation aux ateliers à des réunions supplémentaires à celles conventionnées. De plus, des craintes relatives à l'autonomie professionnelle ont été exprimées envers le modèle en raison de la forte participation à caractère pédagogique d'intervenants non-enseignant (parents, élèves, direction) qu'il sous-tend. Ces tensions ont alourdi le ton de certaines discussions si bien que quelques enseignants se sont retirés des échanges en cours de processus.

Néanmoins toutes les étapes de la recherche ont été menées à terme et les résultats obtenus ont permis d'atteindre les objectifs visés puisque des représentants de tous les groupes d'acteurs concernés ont poursuivi leur participation tout le long du processus.

### **4.1.3 Limites et difficultés**

Le fait que la participation était volontaire a certes été un facteur positif quant à l'engagement des participants lors des ateliers, mais elle a aussi constitué une limite importante en ce qui a trait à la faible représentativité des enseignants lors de certains ateliers. En fait, il a été impossible de mobiliser toute l'équipe-école en même temps lors d'une seule rencontre.

L'adaptation du modèle des sept piliers de l'autoformation s'est déroulée de façon parallèle à l'élaboration du plan de réussite de l'école et à l'adhésion de celle-ci aux conditions de développement de l'école alternative proposées par le RÉPAQ. Ces trois chantiers menés de front auraient dû bénéficier d'une meilleure coordination afin d'utiliser les ressources et le temps d'une façon plus optimale. En effet, la charge de travail exigée des enseignants, des parents et des élèves a été très importante et a eu un impact perceptible sur notre travail de recherche.

Vers la fin de la démarche de recherche-action, nous avons choisi d'aller relever de nouveaux défis professionnels et de quitter notre poste d'enseignante à l'école Le Vitrail. Ce départ a fait en sorte de mettre une pression sur l'échéancier qu'il aurait peut-être été souhaitable de prolonger un peu plus.

## **4.2 Analyse du modèle des sept piliers de l'autoformation**

Pour réaliser notre analyse sur le modèle d'accompagnement de l'autoformation de façon à ce qu'elle soit la plus complète possible, nous nous appuyons d'une part sur quelques écrits théoriques et d'autre part sur l'examen que nous avons fait des piliers selon quatre axes.

Ainsi, pour chacun des piliers nous proposons une réflexion critique portant sur les quatre axes suivants:

- La pertinence du pilier dans le milieu scolaire étudié
- La situation idéale consensuelle qui devrait prévaloir
- La situation actuelle qui prévaut
- Les actions à poser pour tendre vers la situation idéale

Au cours de l'analyse, notre discussion sera portée par des écrits scientifiques, les expériences vécues au sein de l'école Le Vitrail, les écrits de Charles Caouette, fondateur de l'école et, enfin et surtout, sur les ateliers et les discussions qui s'y sont déroulées avec toute la communauté éducative.

En premier lieu, afin de comprendre la portée et la méthode d'analyse, nous expliquons maintenant les quatre axes d'analyse proposés :

### *La pertinence*

Le modèle des piliers que nous étudions est issu de la recherche dans des milieux forts différents de l'école secondaire qui est sujet de notre étude. Ceci nous amène à nous demander si les sept piliers identifiés par Carré sont tous pertinents au contexte étudié et, si oui, dans quelle mesure.

Le fait de savoir que certains piliers sont plus importants que d'autres nous paraît essentiel en ce sens que cette pertinence relative permettra, lors d'une éventuelle mise en œuvre du modèle proposé, d'une part, de prioriser les actions posées pour maximiser leurs effets et, d'autre part, d'anticiper l'ampleur des impacts de telles actions.

### *La situation idéale consensuelle*

Nous voulions faire émerger, par les discussions qui ont eu lieu mais aussi à la lumière des différentes théories connues, quelle était pour chacun des piliers la situation qui permettrait au plus grand nombre d'intervenants d'évoluer positivement dans son rôle. Une situation idéale est celle où l'acteur possède toutes les ressources, les outils, les savoirs afin de mener à bien sa mission. De même, dans un contexte éducatif idéal, les élèves, les enseignants, les parents et toute l'équipe-école sont importants. Le terme consensuel se rapporte à une situation dans laquelle tous partagent les mêmes préoccupations visant ainsi les mêmes buts.

Le fait de viser une situation idéale consensuelle pourra paraître irréalisable, voire utopique, et il est certain que la réalité imposera certes des limites. Cependant, l'analyse devra nous inciter à considérer une adhésion de toutes les catégories d'acteurs et à prendre en compte leurs idéaux.

### *La situation actuelle*

Les changements qui seront proposés viseront à faire évoluer une école qui vit un problème d'engagement et de réussite vers une école meilleure. Il n'est aucunement question de faire table rase de ce qui se fait actuellement, c'est graduellement et par étapes que l'évolution doit se faire. Il y a certainement ici et là dans le modèle actuel des assises assez solides où ancrer les actions proposées. Ainsi, bien connaître la situation actuelle permettra d'arrimer les propositions à des réalités déjà concrètes. Notre projet concerne une école secondaire dont l'équilibre doit, dans la transition, être assuré afin que les changements soient opérationnels.

### *Les actions à poser*

Finalement, il nous est apparu important d'identifier ce qui peut être changé, ce qui ne peut pas l'être et ce que les intervenants souhaitent modifier dans l'avenir. Ainsi nous nous concentrerons sur ce qui doit être mis en place afin d'appliquer le modèle des piliers à l'école. À la lumière de l'analyse effectuée, nous proposons des pistes de solutions afin de mieux accompagner l'autoformation à l'aide du modèle des sept piliers de l'autoformation.

Nous savions que notre démarche comportait certains enjeux et pouvait être critiquée. Sans prétendre formuler une solution définitive, nous voulions surtout proposer des pistes de réflexion pour que l'autoformation soit davantage comprise par les membres de l'équipe-école et satisfaisante pour tous.

Nous tenons, d'entrée de jeu, à souligner l'ouverture d'esprit dont ont fait preuve les différents participants et la facilité avec laquelle ils se sont engagés dans une démarche de réflexion qui les a menés à constater les forces de chacun et celles du milieu, mais aussi, leurs difficultés et les lacunes du milieu. Tout au long des ateliers, les échanges se sont faits dans un climat de respect mutuel conférant aux diverses catégories de participants (élève, parents, enseignants, membres du personnel) un statut égalitaire ce qui a facilité la démarche d'analyse et d'appropriation.

#### **4.2.1 Le 1<sup>er</sup> pilier : Le projet individuel**

##### *Pertinence*

La pertinence de ce premier pilier, le projet individuel, est apparue rapidement comme capitale au moment des discussions. En effet, la qualité, la quantité et l'importance des discussions et remarques sur le sujet nous amènent à y accorder une attention particulière puisque c'est à travers la personnalisation des objets

d'apprentissage choisis par l'enfant plutôt que dictés par le programme d'études que l'école alternative se démarque de l'école traditionnelle (RÉPAQ, 2008).

Les discussions ont permis d'entrevoir que le projet individuel est associé à la question de la motivation scolaire des élèves. Comme la motivation est une condition essentielle à la réussite dans le modèle d'autoformation (Carré, 2010), il est clair que le projet individuel est de première importance.

### *Situation idéale consensuelle*

Les échanges nous ont amenés à constater qu'il régnait une grande confusion par rapport au terme « projet » dans la mention du pilier. En effet, plusieurs confondent apprentissage par projets et projet individuel. Or, la définition du pilier, n'inclut aucunement la première approche. La confusion s'explique assez facilement puisque les élèves sont souvent appelés à réaliser, dans le cadre de leurs ateliers, des situations complexes d'apprentissage habituellement appelées, en milieu scolaire, « projets ». De plus, l'école a mis en place une période « projet » afin que tous les élèves mènent à terme un projet personnel. Il n'est donc pas surprenant que la majorité des participants ait associé ce premier pilier à ces pratiques existantes.

Le sens donné au terme « projet » selon Carré est plutôt celui associé au projet d'autoformation entendu comme but ou leitmotiv de la démarche d'autoformation, ce qui incite chaque élève à se demander : « Pourquoi je choisis l'autoformation? Qu'est-ce que je vais venir chercher ici? ». La situation idéale serait que tous les élèves qui commencent leurs études au Vitrail sachent et arrivent à expliquer clairement leur « projet » de fréquenter Le Vitrail. Idéalement, c'est à travers le projet que les élèves témoignent de leur motivation intrinsèque puisque celui-ci doit être initié par l'élève, être formulé dans ses mots, avec ses idées, en fonction de ses envies et des efforts qui y seront consentis. C'est le projet qui permettra à l'élève de se

mobiliser personnellement pour réussir l'atteinte de « ses propres buts » tout au long de sa scolarité.

### *Situation actuelle*

À l'heure actuelle, les élèves et leurs parents doivent, au moment de l'admission, prendre connaissance du projet de développement intégral du plein potentiel de chacun des élèves. À la suite d'une entrevue d'information et de sélection, un stage de deux jours est proposé à l'élève. Ce stage lui permet de valider son adhésion aux orientations établies par l'école Le Vitrail. En choisissant le milieu, les parents et l'élève doivent en quelque sorte adhérer à la mission de l'école alternative et aux stratégies éducatives qui y sont appliquées. C'est à cet engagement que se limite le projet individuel au sens entendu théoriquement par ce pilier. Il est toutefois intéressant de mentionner que lors des discussions, un parent a fait prendre conscience au groupe de participants que le parent devrait peut-être lui aussi pouvoir bénéficier d'une formule lui permettant de le sensibiliser à ce qui se vit à l'école afin de s'engager pleinement : « Moi il a fallu que je vienne voir en action pour comprendre! Si le parent est au courant de la réalité de son jeune dans l'école, il va nécessairement devoir se positionner... il va choisir de rester ou de partir! Mais il doit savoir ce qui se passe pour qu'il comprenne. »

Il y a quelques années, on demandait aux élèves de répondre en début d'année à des questions visant une réflexion sur leur projet personnel et leur motivation. L'activité se résumait trop souvent à la rédaction de quelques généralités intéressantes des élèves au sujet de leur but, mais les idées paraissaient fort peu ressenties et réfléchies. Le document produit n'était pas suffisamment exploité et servait peu à animer ou à réanimer la motivation tout au long de sa progression scolaire.

Pourtant, lors des discussions, ce projet d'apprentissage et les aspects relevant de la motivation qui sous-tendent l'adhésion des élèves et de leurs parents au modèle ne font aucun doute. Un élève a fourni une remarque singulière qui révèle les conséquences négatives du manque de rigueur et de motivation face au projet : « Je pense que tout le monde qui vient au Vitrail a le goût d'apprendre, c'est juste qu'une fois arrivé, quand tu vois que tu as plus de liberté qu'ailleurs et que tu te fais des amis et que tes profs sont gentils... Ben là tu te mets à faire de moins en moins de travail. Tu apprends les choses que tu veux vraiment apprendre, mais le reste devient moins grave. »

Il est clair que la motivation des élèves existe a priori, mais que le milieu ne réussit pas actuellement à la conserver active et vivante.

Ce n'est souvent qu'en troisième ou quatrième secondaire que les jeunes s'engagent dans un projet de formation comportant un but bien précis : l'après-Vitrail. Avant cette étape, les élèves disent avoir de la difficulté à définir un projet porteur de sens qui soit assez mobilisant pour s'engager pleinement dans une démarche d'autoformation. En effet, nous avons constaté que si certains s'engagent dans une démarche d'autoformation avec un but bien précis en tête, ce n'est pas le cas pour la plupart des élèves de 12 ans qui s'inscrivent à l'école secondaire. Ils y viennent sans se poser trop de questions parce que l'école est obligatoire et que l'obtention d'un diplôme d'études secondaires leur ouvrira les portes vers des études supérieures ou vers le marché du travail. Ils choisissent l'école Le Vitrail principalement parce que c'est un milieu dont on apprécie le caractère familial et qu'ils pourront y poursuivre leur scolarité à un rythme qui convient à leurs capacités et à leurs intérêts.

Ceci n'est pas surprenant puisqu'en tout début d'adolescence, les élèves ne se connaissent pas vraiment et n'ont pas encore développé une capacité d'abstraction et

la rigueur intellectuelle que nécessitera le « métaapprentissage » lié à l'autoformation (Tremblay, 2003). Ils sont en adaptation entre l'enfance et l'âge adulte, en transition entre l'école primaire et l'école secondaire. Ils souhaitent apprendre ce qu'on leur désigne en ayant du plaisir, mais leur projet n'est pour ainsi dire pas encore « personnalisé ».

### *Les actions à poser*

Afin de tenir compte de la réalité inhérente à l'adolescence, nous suggérons que la conception du projet individuel se modifie en deux temps. Dans une première étape que nous appellerons « engagement de l'élève et du parent », l'école demandera à l'élève de s'engager envers lui-même et envers le modèle alternatif proposé sans toutefois devoir définir un projet précis. Il nous semble pertinent d'inclure la famille dans l'identification de cette première composante d'autoformation puisqu'il est apparu qu'une telle démarche d'autoformation, à l'adolescence, ne serait pas possible sans la participation active et le soutien des parents. Il est donc logique qu'ils s'y engagent eux aussi.

Durant cette période d'adaptation que nous proposons, l'école devra s'assurer de donner à l'élève des outils de connaissance de soi afin de prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses ainsi que de ses caractéristiques d'apprenant. Dans une deuxième étape, qui ne débutera qu'en troisième secondaire, ces outils seront utiles pour définir son « projet personnel d'autoformation ». Il faudra, bien entendu, rester continuellement à l'écoute des évolutions de celui-ci afin de ne pas restreindre l'élève dans un « projet déclaré » comme nous met en garde Poisson (2006, cité dans Carré, Moisan et Poisson 2010).

Au cours de la première étape, il faudra accorder une grande importance aux stratégies pédagogiques à adopter pour s'assurer que les élèves donnent un sens à

leurs apprentissages et s'engagent pleinement dans une démarche d'apprentissage autonome. Nous pensons que cette recherche de sens passera nécessairement par l'accomplissement de projets signifiants et choisis qui permettront le développement de la motivation intrinsèque et de l'auto-détermination de l'élève relevant du contrôle psychologique tel que défini dans le cadre théorique.

#### **4.2.2 Le 2<sup>e</sup> pilier : Le contrat pédagogique**

##### *Pertinence*

Ce deuxième pilier de l'autoformation, le contrat pédagogique, est sans contredit celui qui a suscité la plus grande opposition de la part des élèves. En effet, dans les institutions scolaires primaires et secondaires, le mot contrat réfère souvent à un outil de type « feuille de route » employé pour enrayer les écarts de conduite. Ce type d'outil, qui utilise les récompenses et les punitions comme moyen d'action pour augmenter la motivation et l'engagement des jeunes, n'est habituellement pas privilégié dans les écoles alternatives. Toutefois, pour diverses raisons, il arrive qu'on y ait recours. Les élèves y voient alors une privation de leur liberté et de leur pouvoir d'action à l'école. Il n'est pas étonnant de constater leurs inquiétudes comme le verbalise à sa façon un ancien élève : « ouais, et si tu ne respectes pas ton contrat, on va te "crisser" dehors! ». Cet a priori négatif en ce qui a trait au contrat pédagogique démontre le manque de confiance des jeunes envers l'institution.

Toutefois, nous considérons que le contrat pédagogique et le projet personnel sont deux éléments indissociables. S'il est primordial, à l'école alternative, que les élèves participent aux décisions portant sur le contenu de leurs apprentissages à travers des projets personnels (RÉPAQ, 2008), la notion de choix, quant à elle, revêt dans des recherches (Jézégou, 2005 cité dans Carré, Moisan et Poisson 2010) un caractère central pour l'autonomie du comportement.

Le contrat pédagogique s'avère donc un pilier essentiel dans un milieu qui valorise l'autoformation, car c'est à travers ce contrat que sont formalisés et balisés les choix faits par l'élève en regard des apprentissages prescrits par le MELS. Il engage et responsabilise les diverses parties envers la démarche d'autoformation. C'est sans contredit le contrat pédagogique qui permet une réelle personnalisation du projet d'apprentissage.

### *Situation idéale consensuelle*

Puisqu'à travers le contrat l'élève prend une part du contrôle pédagogique qui lui revient dans une situation d'autoformation, la situation idéale serait que chaque élève ait en tout temps une bonne connaissance de l'état d'avancement de son projet et du travail à accomplir pour atteindre ses buts en conformité avec ce qui aurait été préalablement défini. Aussi, en raison de certaines contraintes liées aux programmes d'études du MELS, il importe de définir très rapidement ce sur quoi l'élève aura du pouvoir. Ainsi il a été entendu lors des ateliers que ce serait à l'enseignant de déterminer les éléments négociables du contrat comme l'illustre un parent : « On part de l'élève, mais c'est le prof qui fait le travail de "couture" et qui dit à l'élève ce qu'il lui reste à développer en regard des exigences du MELS ».

La communauté éducative de l'école Le Vitrail estime que le contrat devrait aussi refléter l'engagement du parent et son adhésion au modèle éducatif en termes d'accompagnement du jeune à la maison. Étant donné la valeur importante attribuée à la coéducation, l'accompagnement de la démarche d'autoformation à l'école alternative secondaire devrait être un travail d'équipe. Cette volonté est habilement exprimée par un parent par l'analogie suivante : « L'autoformation au Vitrail c'est comme un vélo, la roue d'en avant c'est les profs, la roue d'en arrière c'est les parents

et sur le siège du conducteur il y a l'élève. Si quelqu'un arrête de faire sa job, l'élève tombe! »

### *Situation actuelle*

Actuellement les enseignants-spécialistes remettent aux élèves en début d'année un document appelé « cursus » dans lequel les contenus à travailler sont définis en termes de « projets » à réaliser durant l'année. Ce mode de fonctionnement place les élèves et les enseignants dans des situations parfois bien délicates puisque comme les projets sont proposés, ceux-ci ne sont pas nécessairement établis en regard des besoins exprimés par l'élève. Aussi certains élèves complètent les projets proposés sans pour autant réussir à développer les compétences qui y sont liées, tandis que d'autres y parviennent sans avoir fait la totalité des activités. Les élèves y voient une injustice et ont de la difficulté à accorder une valeur à ces cursus. Ils ont souvent l'impression que ce n'est pas important et qu'ils peuvent réussir sans faire les travaux proposés.

Aussi, avec cette façon de faire, le contrôle pédagogique relève pratiquement seulement de l'enseignant puisqu'il est le seul à pouvoir juger du niveau de maîtrise des compétences de l'élève (MEQ, 2006). Les parents n'en ont pas une bonne connaissance et les élèves profitent beaucoup de cette incompréhension pour « procrastiner ».

Pour aider l'élève à structurer ses apprentissages, le tuteur, quant à lui, de façon régulière élabore un plan de travail avec chacun de ses élèves. Ce plan de travail n'est toutefois pas un contrat pédagogique puisque les activités qui y sont indiquées ne sont pas nécessairement négociées et surtout ce plan de travail ne témoigne pas des engagements des enseignants spécialistes, du tuteur et des parents.

### *Les actions à poser*

Comme le projet personnel d'apprentissage et le contrat pédagogique sont deux piliers de l'autoformation intimement liés, nous suggérons de les réaliser en fonction des besoins et du niveau de développement de l'élève en regard de son engagement personnel ou de son projet personnel d'autoformation.

Aussi étant donné les aprioris négatifs et contraignants que génère le mot « contrat », nous choisissons de renommer, dans le modèle que nous proposons, ce pilier « accord d'apprentissage personnalisé ». Ce terme convient bien car il a une connotation plus souple. Aussi, il expose de façon explicite le caractère personnel de la démarche de négociation.

L'élaboration de cet accord d'apprentissage personnalisé devra être quadripartite et relèvera d'une responsabilité partagée entre l'institution, les différents enseignants, les parents et l'élève. Comme les enseignants à l'école Le Vitrail assument à la fois un rôle de spécialiste-matière et un rôle de tuteur, il est vite devenu évident que c'est le tuteur qui devra assurer la coordination de l'accord d'apprentissage personnalisé. Toutefois, étant donné le nombre de spécialistes qui peuvent intervenir auprès de l'élève et la diversité des contenus à l'étude tout au long du secondaire, il est proposé que l'accord d'apprentissage personnalisé puisse se réaliser sous diverses formes comme cela a été demandé lors des ateliers à la fois par les élèves et les enseignants : « il ne faut pas que ce soit trop contraignant avec plein de paperasse inutile ».

Au premier cycle, l'accord d'apprentissage personnalisé prendra la forme d'un questionnement initié par l'enseignant. Afin d'éviter d'avoir à demander de préparer de la documentation inutile et de générer ainsi une lourdeur administrative qui rendrait le processus irréaliste, nous croyons qu'il pourra se faire la plupart du temps oralement avec les enseignants en intégrant le questionnement (pourquoi, quoi,

comment et quand?) lors des ateliers. En s'assurant que tous les élèves se posent ces questions régulièrement, les enseignants faciliteront la démarche d'apprentissage autodirigé. Les réponses à ces questions pourront quant à elles être consignées dans les cursus ou dans les dossiers d'apprentissage afin de garder des traces du travail accompli.

Une fois rendu au deuxième cycle, avec l'aide de son tuteur et de ses parents, l'élève devra discuter ou déterminer formellement ses buts, de façon générale, pour l'année scolaire à venir. Il devra par la suite consulter les enseignants spécialistes afin de décider du rythme et des ressources qu'il comptera utiliser pour atteindre ses buts. Les différentes parties devront aussi spécifier le type d'accompagnement qu'elles comptent offrir à l'élève pour qu'il atteigne ses buts. C'est en fonction de cet accord d'apprentissage initial que seront négociés de plus petits accords d'apprentissage avec les enseignants-spécialistes en cours d'année.

Afin d'arriver à personnaliser la démarche de manière optimale, il sera important de développer un outil qui permettra de situer facilement l'élève dans chacune des matières par rapport au programme de formation. Avec cet outil, l'élève sera à même d'identifier ses besoins, de se fixer des buts en fonction de ceux-ci et de percevoir sa progression. La démarche d'évaluation devra nécessairement se faire en fonction de l'accord d'apprentissage personnalisé. Aussi, les modalités d'évaluation pourront être variées et privilégier l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs.

L'enseignant spécialiste pourra se servir des accords d'apprentissage établis avec les élèves pour élaborer sa planification pédagogique lors des ateliers.

#### **4.2.3 Le 3<sup>e</sup> pilier : La formation méthodologique**

##### *Pertinence*

Les échanges concernant ce troisième pilier témoignent d'une très bonne compréhension des différents acteurs concernant l'importance de la formation méthodologique. La formation méthodologique s'avère nécessaire pour développer de bonnes stratégies d'apprentissage et évoluer convenablement dans un dispositif d'autoformation. D'autant que les jeunes du secondaire sont en plein développement sur le plan cognitif. Actuellement, leurs stratégies de lecture ne sont pas suffisamment développées. Aussi, c'est au secondaire qu'ils doivent développer la rigueur intellectuelle dont ils devront témoigner leur vie durant. Puisque l'autoformation vise aussi l'« apprendre à apprendre », tous les membres de la communauté, consultés lors des ateliers, s'entendaient sur l'importance d'une solide formation méthodologique.

##### *Situation idéale consensuelle*

S'il est entendu qu'on ne peut pas enseigner à quelqu'un l'autoformation proprement dite, on peut certainement favoriser chez celui-ci le développement de ses capacités en lui donnant de bons outils. Il est primordial, dans un premier temps, que les différents intervenants connaissent les caractéristiques qui sont favorables aux situations d'autoformation. La recherche en sciences de l'éducation en dénombre plusieurs auprès des populations adultes. Par exemple, Tremblay (2003) en réponse à ses recherches sur l'activité autodidactique nous apprend que : « Les autodidactes utilisaient de nombreuses ressources, ils avaient leur réseau personnel de ressources et, de plus, ils se montraient particulièrement habiles à réfléchir sur leurs actions et à en tirer des leçons pour l'organisation de leur démarche ultérieure. » (Tremblay, 2003, p.144)

Aussi afin d'adopter un comportement de nature authentique et cohérente, les enseignants devraient se positionner en tant qu'apprenants et s'engager eux aussi dans une démarche d'autoformation. Ceci leur permettrait d'entretenir un nouveau rapport au savoir défini par Caouette (1992) comme la capacité à observer la réalité, à l'analyser, à consulter les données scientifiques diversifiées pour construire son propre savoir.

Il serait nécessaire d'amener les élèves à être rigoureux et à être capables d'organiser un travail personnel, de structurer des connaissances, d'évaluer leurs acquis et leurs compétences et de savoir tirer parti des ressources existantes en matière de conseil, de documentation, de formation (Carré, 2003 dans Carré et Tétart, 2003).

De l'avis de tous, lors des ateliers de réflexion, il s'avère toutefois important d'éviter le cours de méthodologie décontextualisé. La mère d'un élève, qui est également enseignante dans une école alternative, faisait remarquer que « La méthode naît de la nécessité, la notion de besoin immédiat est importante, il faut pouvoir se mettre en mode de recherche de solutions méthodologiques ». Il est donc important que les différents intervenants, tuteurs comme spécialistes, s'assurent que l'élève dispose de bons outils méthodologiques.

Nyhan (1991 dans Carré, 1992) soutient que les « autoapprenants » compétents sont ceux qui font preuve de motivation certes, mais aussi ceux qui possèdent de bonnes techniques donc qui savent comment apprendre. Suivant cette idée, l'accent serait mis, au premier cycle, sur les processus d'apprentissage et sur la rigueur intellectuelle plutôt que sur les connaissances et les compétences à développer.

### *Situation actuelle*

Plusieurs efforts ont été consentis par l'équipe-école ces dernières années afin de mieux accompagner les jeunes sur le plan méthodologique. Ainsi, depuis deux ans, l'école accorde une attention particulière, via des ateliers d'intégration, aux élèves de 1<sup>re</sup> secondaire lors de leur entrée à l'école. Les enseignants ressources ont comme mandat d'accompagner les jeunes dans la transition primaire-secondaire, dans leur insertion à l'école et dans le modèle d'autoformation. Les ateliers qu'ils animent visent une meilleure compréhension du milieu et l'adoption de méthodes de travail et d'organisation. Les tuteurs, pour leur part, accordent aussi une place importante à la gestion du temps, à la capacité à se donner des objectifs et à la réflexion. À travers le portfolio, ils essaient de responsabiliser les jeunes au sujet de leur cheminement et de leur processus d'apprentissage.

Par ailleurs, des ateliers sont maintenant obligatoires pour chacune des matières. Quelques enseignants-spécialistes travaillent, lors de ces ateliers, avec l'orthopédagogue afin de soutenir les élèves dans une meilleure gestion des processus d'apprentissage. Aussi, lors des discussions, les enseignants-participants se sont engagés à parfaire leur formation en ce qui a trait à la différenciation pédagogique et à l'utilisation d'approches novatrices centrées sur les besoins de l'élève.

Ceci étant considéré, les discussions nous ont permis de constater des lacunes au plan de l'accompagnement méthodologique de l'autoformation. Les difficultés sont de deux ordres. Tout d'abord, les enseignants manquent de connaissances sur le développement de l'autonomie chez les jeunes ainsi que sur les diverses habiletés nécessaires pour assurer un plus grand contrôle pédagogique sur leur formation. Ensuite, cette lacune se répercute sur le peu de temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage de stratégies cognitives. Les stratégies ne sont pas connues des élèves

si bien que certains les développent convenablement sans trop en être conscients alors que d'autres sont en difficulté et prennent du retard et se retrouvent frustrés et démotivés face à leurs apprentissages.

Les élèves se disent peu outillés quant aux possibilités et aux différentes méthodes pour mener à terme des activités d'apprentissage autodirigé satisfaisantes. Ils demandent : « Comment je suis supposé faire moi pour savoir ce que je peux faire? Il me semble que ça devrait être au prof de me dire que j'ai des choix pis de me les expliquer! »

### *Les actions à poser*

Plusieurs recommandations ont émergé lors des ateliers afin d'accompagner l'acte « d'apprendre à apprendre ». Il est d'ailleurs apparu, lors des échanges, que la formation méthodologique devrait être une responsabilité partagée par l'ensemble des spécialistes-matière. Pour appuyer ce constat, un enseignant a fait la recommandation suivante : « Les ateliers devraient servir à soutenir la démarche d'apprentissage plutôt que le contenu qui, lui, devrait maintenant être à la charge de l'élève grâce aux nouvelles capacités développées par sa formation méthodologique ».

Le premier cycle du secondaire devrait principalement servir à développer les stratégies qui permettront de réaliser une autoformation réussie et satisfaisante. Pour y arriver, l'équipe enseignante, soutenue par quelques élèves et parents, devrait faire des recherches sur les compétences nécessaires à l'autoformation. Plusieurs documents (inventaires et questionnaires) existent déjà dans les écrits théoriques portant sur l'autoformation (Pilling-Cormick, 1995, cité dans Tremblay, 2003). À partir de ceux-ci, le comité formé devrait dégager ce qui est pertinent dans le contexte de l'école et en dresser la liste. Notre expérience d'orthopédagogue ainsi que les lectures effectuées issues du courant cognitif de l'autoformation (Tremblay, 2003)

nous amènent d'ores et déjà à suggérer les composantes suivantes qui concernent des stratégies et des caractéristiques personnelles :

**Stratégies cognitives :**

Capacité à se questionner, à faire des liens entre les réseaux de connaissances, à mémoriser, à analyser, à planifier et à organiser son environnement

**Stratégies métacognitives :**

Prendre conscience de ses capacités, des résultats de ses actions, de porter un jugement sur soi-même et réguler ses actions

**Stratégies de lecture :**

Trouver l'information, reformuler, réinvestir l'information dégagée dans d'autres tâches

**Caractéristiques personnelles :**

Curiosité, estime de soi élevée, confiance en soi

De plus, les enseignants devraient consacrer une partie de leur accompagnement pour nommer et expliquer chacune des stratégies utilisées par les jeunes afin de les amener à prendre conscience des procédés efficaces.

Pour pouvoir s'appuyer sur un solide cadre méthodologique, émergeant de situations réelles et qui respecte les caractéristiques personnelles du jeune, nous pensons qu'il serait plus efficace de produire et de remettre des fiches explicitant diverses stratégies ainsi que de rendre disponibles des procéduriers en fonction des besoins ressentis plutôt que de distribuer en début de parcours un document d'accompagnement général contenant toutes les fiches.

#### 4.2.4 Le 4<sup>e</sup> pilier : Les accompagnateurs-facilitateurs

##### *Pertinence*

Ce pilier, appelé formateurs-facilitateurs, est celui qui a généré le plus de commentaires positifs de la part des élèves et des parents. La description du rôle de l'enseignant élaboré par Carré (1992) dans cette dimension de l'autoformation est bien connue et facilement acceptée par les élèves et les parents. Ceux-ci comprennent bien le fonctionnement de l'école alternative comme le souligne un élève : « Le prof n'a pas le même rôle que dans une école traditionnelle, ce n'est plus nécessairement lui qui transmet l'information, l'information se trouve partout ailleurs et l'enseignant va vous tendre des perches pour vous aider à pouvoir aller la chercher. Il ne sera pas la personne qui va vous la donner ». Étant donné que l'autoformation dont il est question ici se déroule en milieu scolaire, le statut accordé à l'enseignant ainsi que le rôle qu'il occupe doivent être clairement définis.

##### *Situation idéale consensuelle*

Le constat fait au sujet de la modification du rôle « habituel » de l'enseignant est bien documenté dans les écrits scientifiques consultés. Dans cette conception différente qu'est l'autoformation, les enseignants devraient éviter de prendre toute la responsabilité de l'apprentissage et du développement de l'élève (Kemp 1989 cité dans Carré, 1992). Ils doivent apprendre à abandonner leurs pouvoirs sans pour autant adopter une position totalement « non directive » face à l'autonomie de l'élève (Carré, 1992). En fait, selon Caouette (1992) qui, rappelons-le, est le fondateur de l'école, l'enseignant devrait mettre le pouvoir dont il dispose réellement au service de la démarche d'apprentissage personnelle et autogérée de l'étudiant. Il soutient :

« ... que lorsque des professeurs se consacrent à l'enseignement alternatif --- dans le sens d'une autoformation assistée ---, c'est d'une part, parce qu'ils sont prêts à faire confiance aux étudiants, parce qu'ils se font confiance à eux-

mêmes et, enfin, parce qu'ils escomptent et forcent un tel vote de confiance de la part de l'institution. D'autre part, cela signifie que ces professeurs sont prêts à remettre en question leur formation antérieure et à s'engager à fond dans un processus d'éducation permanente. » (Caouette, 1992, p. 183)

Aussi, étant donné l'importance accordée à la coéducation dans les écoles alternatives, le rôle d'accompagnateur-facilitateur pourrait être assumé par les différents acteurs de la communauté éducative. Chacun, à sa façon et en regard des responsabilités qu'on lui confèrerait, devrait veiller à entretenir la relation éducative. « L'autoformation assistée doit être assistée par le professeur, mais elle doit l'être aussi par les pairs » soutient Caouette (1992). D'ailleurs ce vœu a été clairement exprimé par les participants lors des ateliers: « il serait judicieux d'exploiter davantage l'entraide entre les élèves et la participation des parents » tel que le suggère un enseignant.

### *Situation actuelle*

La tâche éducative des enseignants est construite de manière à leur permettre d'exercer leurs différents rôles. Ainsi ils doivent, en alternance, animer des ateliers, être en disponibilité pour conseiller et répondre aux questions des élèves concernant leur discipline ou encore être en tutorat pour guider de façon individuelle les élèves dont ils sont responsables. Afin de permettre et de faciliter les échanges et les réflexions concernant la pédagogie, et, par le fait même, le rôle joué par les enseignants, une plage horaire est aussi libérée pour permettre des réunions appelées « comités pédagogiques ».

Pourtant, même si l'importance accordée à ce pilier semble aller de soi aux yeux de tous, et malgré les actions entreprises au fil des ans pour accompagner les enseignants dans leur fonction, nous jugeons que le rôle de l'enseignant n'est pas mis en application à sa pleine mesure. En effet, en raison du manque de formation pour enseigner dans une école alternative et du roulement de personnel, les compétences

professionnelles liées au rôle de formateur-facilitateur ne sont pas assez connues et ne sont pas développées également chez les enseignants. Ceci peut, en partie, expliquer pourquoi un enseignant a souligné lors des ateliers qu'il n'était pas rare de constater « qu'un enseignant éprouve un sentiment de culpabilité ou d'incompétence parce qu'il a le sentiment qu'il n'enseigne plus puisqu'il ne transmet plus que du contenu ».

Pour pallier ce manque de connaissances et ainsi parfaire les compétences professionnelles des enseignants, l'équipe-école s'est engagée dans une démarche réflexive de formation afin de mieux différencier ses pratiques.

### *Les actions à poser*

À la lumière des différentes prises de position quant au rôle de l'enseignant dans une approche d'autoformation, il nous apparaît primordial de placer ce pilier au premier rang des piliers avant même celui du projet. En effet, comme l'a formulé à sa façon un ancien élève lors des ateliers de réflexion : « Toutte c'qu'on a dit là sur l'autoformation c'est scrap si tu n'as pas une bonne relation avec ton tuteur ».

Il sera important de soutenir prioritairement les enseignants, et ensuite les autres membres de la communauté, afin de leur permettre de s'engager eux aussi dans une opération d'apprentissage autodirigé pour expérimenter toutes les étapes que suppose ce type de projet (Schuttenberg et Tracy, 1987 cité dans Carré, 1992). Chaque membre de la communauté pourrait ainsi définir et s'approprier le rôle qui leur revient en tant que tuteur, spécialiste-matière, parent ou même élève-formateur dans une école secondaire publique alternative.

Lors des échanges, nous avons constaté que les participants employaient spontanément les termes « accompagnateur-facilitateur » plutôt que celui de

« formateur-facilitateur ». À l'instar de Poisson (2010, cité dans Carré, 2010), c'est ainsi que nous le nommerons dans le référentiel.

#### **4.2.5 Le 5<sup>e</sup> pilier : L'environnement ouvert de formation**

##### ***Pertinence***

Chacun des piliers étant intimement relié aux autres, les réflexions concernant l'environnement ouvert de formation s'enchaînent naturellement au précédent. Il est apparu évident, lors des ateliers, que sans environnement ouvert de formation, l'autoformation en milieu scolaire serait difficilement envisageable. De même, la mise en place d'une telle ouverture devrait relever en grande partie du nouveau rôle attribué aux enseignants. C'est d'ailleurs ce type d'environnement qui est favorisé par les écoles alternatives tant à travers leur pédagogie qu'à travers les regroupements d'élèves.

C'est celui-ci qui permettra à l'élève, soutenu par ses accompagnateurs-facilitateurs, de prendre du pouvoir sur le plan pédagogique. D'ailleurs, c'est ce qui est préconisé dans les écoles alternatives où les élèves peuvent circuler en fonction des particularités des locaux et de leurs besoins et où les regroupements privilégiés sont hétérogènes.

##### ***Situation idéale consensuelle***

Tous s'entendent pour dire que ce pilier représente à la fois la structure physique, mais aussi les structures pédagogiques mises en place autour de l'élève pour permettre son autoformation. Mettre en place un environnement ouvert de formation suppose que c'est en laissant une partie du contrôle qu'ils exercent sur les apprentissages des élèves que les enseignants peuvent offrir une variété de choix dans

les manières d'apprendre. Ceux-ci doivent cependant s'assurer de donner les outils nécessaires aux jeunes pour développer leurs compétences disciplinaires.

Dans un environnement ouvert de formation, l'accompagnateur-facilitateur devrait pouvoir satisfaire des besoins d'apprentissage variables d'un élève à l'autre. D'autre part, dans une situation d'autoformation assistée, l'élève assumerait sa propre démarche d'apprentissage en fonction de ses intérêts, de ses buts et de ses besoins, c'est ainsi que l'élève deviendrait en quelque sorte le guide pédagogique de l'enseignant (Caouette, 1992).

L'environnement ouvert de formation devrait aussi permettre et favoriser la communication entre les acteurs. Ainsi les élèves pourraient décider collectivement des ressources nécessaires pour le mois suivant, comme le suggère Poisson (2010, cité dans Carré 2010) et participer à l'élaboration de dossiers d'autoformation ou d'ateliers coopératifs ou collectifs à mettre en place.

### *Situation actuelle*

Bien que depuis quelques années, les enseignants cherchent à diversifier leurs méthodes pédagogiques (enseignement modulaire, travail d'équipe, travail coopératif, exposé magistral), on constate que ce sont toujours ceux-ci qui exercent le contrôle au plan pédagogique en imposant ces choix. Comme le dit un élève : « On peut faire des choix, mais pas autant qu'on pourrait. Le choix n'existe pas toujours à l'intérieur d'une matière, mais on couvre un éventail varié quand on tient compte des stratégies proposées par l'ensemble des enseignants. »

En effet, en ce moment, la plupart des enseignants précisent qu'ils appliquent la formule pédagogique avec laquelle ils sont à l'aise et qu'ils choisissent le matériel didactique qui sera proposé aux élèves. Si un élève souhaite une approche différente,

ce sera généralement à lui qu'incombera la responsabilité de proposer des alternatives. Nous constatons toutefois que les élèves n'ont pas suffisamment de connaissances et d'expérience pour assumer de telles responsabilités, ce qui expliquerait en partie que plusieurs choisissent de suivre ce qui devient en quelque sorte imposé par l'enseignant ou que d'autres « abandonnent » et deviennent passifs face à leurs apprentissages.

Depuis peu, l'équipe-école s'est entendue pour travailler à son objectif principal qui consiste à amener les enseignants à différencier leurs pratiques afin que les élèves s'approprient leur processus d'apprentissage et puissent ainsi regagner du contrôle au plan pédagogique. Ceci est consigné dans le plan de réussite préparé pour les prochaines années (École Le Vitrail, 2011b).

En ce qui a trait à l'organisation de l'espace et à la gestion du temps, les élèves ont une certaine liberté. Comme l'horaire des ateliers et des disponibilités des enseignants est clairement défini et que tous y ont accès, ils peuvent choisir de travailler où ils veulent en fonction de leurs besoins. La vocation des locaux est aussi bien définie quoique plusieurs élèves choisissent d'en faire fi et travaillent plutôt en fonction de leur groupe d'amis. Aussi, des moments de tutorat de groupe sont prévus chaque jour afin d'aider les élèves à structurer leur temps et leurs objectifs de travail.

### *Les actions à poser*

Comme une des façons d'obtenir du pouvoir, c'est de disposer de réelles possibilités et de liberté pour faire des choix, il serait souhaitable que les accompagnateurs-facilitateurs mettent à la disposition des jeunes des outils d'apprentissage variés et répertoriés en fonction de différents critères. Ainsi, à travers ces offres, l'élève pourrait découvrir son style d'apprentissage et choisir les outils les plus efficaces en

regard de l'apprentissage à effectuer. Aussi, à l'intérieur d'une même discipline, en fonction des buts qu'il se serait fixés, le matériel pourrait varier.

De plus, l'environnement ouvert de formation devrait permettre les initiatives d'élèves et de parents. Il devrait également être souple de manière à offrir une certaine marge de manœuvre aux différents acteurs.

Afin de bonifier les pratiques d'accompagnement liées à ce pilier, il faudrait créer des outils ou planifier des activités et des ateliers qui offriraient la possibilité à l'élève de faire des choix en fonction de ses caractéristiques personnelles. Pour faire un choix éclairé, l'accompagnateur-facilitateur devrait aider l'élève à bien évaluer son niveau de compétence et sa formation initiale en ce qui a trait à un projet d'apprentissage donné. Il devrait aussi amener l'élève à reconnaître son style cognitif, à évaluer sa motivation et sa disponibilité à s'engager dans l'apprentissage. De la sorte, l'élève serait davantage capable d'estimer les efforts qu'il devra fournir. Avec un portrait aussi détaillé, l'élève pourrait choisir à travers différentes stratégies de formation celle qui lui convient le mieux.

Évidemment, il serait souhaitable que l'accompagnateur-facilitateur consacre suffisamment de temps pour analyser les situations d'apprentissage et les outils qu'il propose à la lumière des éléments ci-haut mentionnés afin de les rendre explicites pour l'élève. Ceci impliquerait un réel changement dans les pratiques pédagogiques puisqu'on accorderait dorénavant une attention prioritaire aux processus mobilisés. Ces façons de faire nécessiteraient un investissement majeur de la part des enseignants comme le souligne un parent qui enseigne dans une école alternative depuis longtemps : « Les outils de profs, c'est comme les outils méthodologiques proposés aux enfants... On choisit ceux avec lesquels on va être à l'aise. On peut être

accompagné dans la démarche, mais il faut quand même prendre le temps de tout regarder et de s'approprier... donc ça c'est l'histoire d'une carrière! »

Les échanges en atelier ont fait émerger des solutions toutes simples et faciles à mettre en place à court terme. Ainsi un élève suggère « d'aménager des coins ressources dans chacune des classes dans lesquels les ressources documentaires seraient répertoriées et disponibles », « de faire une liste des ressources WEB telles Allô Prof! qui peuvent être utilisées ». Un autre élève propose même de « démocratiser la détermination des structures de cet environnement ouvert » en s'assurant que tous les membres de la communauté puissent participer à son élaboration.

#### **4.2.6 Le 6<sup>e</sup> pilier : L'alternance individuel-collectif**

##### ***Pertinence***

Une école n'est pas uniquement un milieu pour acquérir des connaissances, c'est également un milieu de vie. Dans cette perspective, on ne peut ignorer cette alternance entre des temps individuels et collectifs, qui constitue ce sixième pilier. D'ailleurs, Caouette (1992, p.170) soutient que « l'alternative au plan pédagogique est intégrée dans une dynamique de socialisation qui se préoccupe du cheminement de l'étudiant dans un contexte d'autoformation ». Ainsi, à l'instar des milieux de formation en entreprise et de l'éducation des adultes, l'alternance individuel-collectif est un pilier pertinent dans la réalité de l'école secondaire alternative.

##### ***La situation idéale consensuelle***

Bien qu'essentielle au succès de la démarche d'autoformation, l'alternance individuel-collectif ne devrait pas être imposée de façon uniforme pour tous. Les membres de la communauté éducative qui ont participé aux rencontres mentionnent

que chaque élève devrait pouvoir doser, selon son besoin et son désir, l'apport d'individuel et de collectif. Ainsi certaines activités prévues pourraient, pour ceux qui le souhaitent, être vécues collectivement ou individuellement.

Idéalement, chacun des enseignants devrait s'assurer pour sa discipline de développer et de favoriser des occasions d'apprentissage collectif. En exploitant divers types de regroupements, les échanges entre les jeunes seraient favorisés afin que l'autoformation assistée ne soit plus assumée entièrement par l'enseignant, mais aussi par les pairs (Caouette, 1992). D'ailleurs, Carré (1992) soutient que, pour être efficiente dans le contexte professionnel, l'autoformation doit s'inscrire dans une combinaison de réflexion individuelle et d'action collective.

Aussi, la coopération est l'une des valeurs mises de l'avant dans le Référentiel du RÉPAQ (2008) qui propose aux élèves, aux parents et aux enseignants de constituer une communauté d'apprentissage à l'intérieur de laquelle chaque élève se développe en fonction de ses besoins et de ses intérêts. Compte tenu de cette orientation, nous croyons qu'il serait aussi souhaitable de développer un modèle d'évaluation des activités collectives qui ferait en sorte que toute activité (organisation d'une assemblée générale, planification d'une fête, projet d'aide à un élève en difficulté, etc.) pourrait être reconnue et valorisée dans le cursus de l'élève.

### *La situation actuelle*

Les ateliers de réflexion ont permis à quelques enseignants de constater que ce pilier était à la fois une force et une faiblesse à l'école. En effet, si le fonctionnement de l'école Le Vitrail favorise cette alternance depuis sa création grâce aux périodes de tutorat de groupe et aux ateliers, les élèves et les enseignants n'exploitent pas ces moments autant qu'ils le pourraient.

Lors de la création de l'école, les élèves débutaient et terminaient la journée par un moment d'échange et de réflexion en groupe appelé « titulariat ». Comme ces moments étaient difficiles à animer et que plusieurs élèves n'y voyaient pas d'utilité, leur fréquence a progressivement diminué pour finalement être abandonnés et transformés en tutorat de groupe. Ces tutorats de groupe, bien qu'essentiels aux yeux de tous les enseignants, demeurent encore un défi de taille au plan de l'animation puisqu'ils ne semblent intéresser qu'une infime partie des élèves. En effet, plusieurs élèves ne voient pas l'utilité des périodes collectives. Une enseignante déplore que pour « certains élèves les retours en groupe ou l'entraide sont perçus comme une perte de temps ».

Par ailleurs, certaines stratégies de travail coopératif sont enseignées aux élèves de première secondaire, mais celui-ci reste peu exploité par les jeunes et les enseignants par la suite. En fait, les élèves peuvent choisir de travailler leurs projets seuls ou en équipe, mais trop souvent plusieurs font des choix qui ne leur sont pas nécessairement profitables.

En somme, à la lumière des entretiens réalisés avec les membres de la communauté éducative de l'école Le Vitrail, nous constatons que la force du groupe comme levier de motivation et d'apprentissage n'est pas exploitée par la majorité lors des ateliers. On y transmet souvent un enseignement magistral plutôt que de s'affairer à soutenir les élèves dans la construction de leurs apprentissages.

### *Les actions à poser*

C'est surtout sur la dimension collective qu'il faudra poser nos actions et celles-ci seront fortement liées à celles proposées pour le pilier des accompagnateurs-facilitateurs. En effet, ce sera lors des activités collectives que le rôle de l'enseignant prendra tout son sens.

La partie collective devrait être à la fois l'occasion de formaliser certains savoirs ou d'en découvrir d'autres tout en étant soutenue par des discussions d'ordre métacognitif. Une enseignante précise : « qu'il faudra viser des ateliers qui ne seront pas que du magistral, mais plutôt encourager la mise en commun et favoriser les conflits cognitifs ». Ces moments pourraient occuper une bonne partie de la journée selon les besoins et les initiatives des jeunes. Différentes formes de regroupements d'élèves pourraient être valorisées (selon les modules ou les projets en cours, pairages élèves forts-faibles, regroupements en fonction des besoins, etc.). Puisque ni les élèves, ni les enseignants ne sont familiers avec cette forme de différenciation, l'enseignant-ressource de l'école pourrait aider à mettre sur pied ce genre de regroupement.

Afin de mettre l'accent sur l'entraide et la coopération plutôt qu'uniquement sur le type de regroupement d'individus, nous ajouterons comme le suggère Poisson (2006 dans Carré, 2010), la dimension coopérative à ce pilier en le renommant alternance individuel-coopération-collectif.

#### **4.2.7 Le 7<sup>e</sup> pilier : Le triple niveau de suivi**

##### ***Pertinence***

Le triple niveau de suivi est essentiel à une démarche d'autoformation en contexte d'école secondaire publique. En effet, une démarche rigoureuse de régulation permet d'une part, au premier niveau, de suivre l'évolution de l'élève par rapport à ses propres objectifs, mais aussi en regard des attentes ministérielles. Elle permet aussi aux élèves et aux enseignants, au deuxième niveau, de mettre en action les mécanismes démocratiques qui leur sont dévolus au sein de l'école alternative (RÉPAQ, 2008). Enfin, au troisième niveau (institutionnel) ce sont les élèves, les enseignants, les parents et la direction qui sont appelés à s'investir dans l'évolution de

leur école. Que l'on parle de projet éducatif, de plan de réussite ou même de décision pour l'organisation d'une activité, l'ensemble de l'institution est directement impliquée dans ce troisième niveau. Le triple niveau de suivi, dans une école alternative peut être une avenue intéressante pour mettre en application le principe de cogestion auquel le RÉPAQ (2008) réfère dans son référentiel lorsqu'il illustre les valeurs démocratiques véhiculées à l'école alternative.

### *La situation idéale consensuelle*

#### Le niveau individuel

Sur le plan du suivi individuel, la démarche de suivi se situe tant sur le plan des objectifs d'apprentissage que sur le plan de l'utilisation des outils et des ressources pour y arriver. Par exemple, la démarche de portfolio doit permettre à l'apprenant d'apprendre à se situer par rapport à son projet personnel d'autoformation. Au premier cycle, cette autoévaluation accompagnée amènera plutôt l'apprenant à connaître ses capacités personnelles et à évaluer son degré de maîtrise des compétences transversales et méthodologiques tandis qu'au deuxième cycle ce sera plutôt le projet personnel qui sera au centre de l'autoévaluation. Ainsi, il semble judicieux de tenir compte de ce principe lors de l'évaluation comme en témoigne le commentaire d'un enseignant : « si on veut que le projet ait réellement du sens il faut tenir compte de l'évaluation de l'élève et l'évaluer en regard de ses objectifs personnels et pas juste en fonction du programme ».

Que l'on doive s'évaluer ou évaluer autrui, cette activité n'est pas innée, l'élève doit apprendre comment faire, savoir être juste avec lui-même et les autres et être capable d'une certaine distance. Par conséquent, ces activités d'autoévaluation doivent aussi être planifiées, modifiées et ajustées tout au long du parcours scolaire de l'apprenant.

En effet, on ne saurait exiger de l'élève de 1<sup>re</sup> secondaire la même objectivité et la même justesse que de l'élève de 5<sup>e</sup> secondaire.

### Le niveau du groupe

L'élève au secondaire appartient à un ou des groupes. Des groupes d'amis, certes, mais aussi des groupes scolaires. L'élève doit, au sein de ses groupes, prendre sa place et faire avancer le groupe par ses actions de collaboration, d'investissement, de coopération et d'entraide. Il doit aussi participer à l'évaluation de ses groupes. Une classe de français de 2<sup>e</sup> secondaire constitue un groupe. Bien que chaque élève ait son propre projet personnel, la structure veut qu'il appartienne, temporairement et seulement quelques heures par semaine, à ce groupe de français. Il est de la responsabilité de l'école que tous en viennent à se sentir investis d'une mission d'amélioration continue si ce n'est pour eux-mêmes, au moins pour ceux qui suivront.

Tous les élèves d'un groupe, tout en restant des individus, partagent plusieurs expériences d'apprentissage et c'est pour cette raison qu'il appartient à ces élèves le devoir de faire le suivi de ce groupe et d'évaluer le travail de celui-ci. Par exemple, à quatre reprises dans l'année on pourrait demander à chaque groupe de poser un regard critique par rapport à son cheminement. Chacun serait amené à se poser des questions comme : Quelle est ma place dans le groupe? Est-ce que le groupe travaille bien? Y voit-on un bel esprit d'entraide et de coopération ou plutôt une attitude d'indifférence? Les activités proposées par l'enseignant sont-elles bien calibrées, sont-elles en lien avec les attentes du groupe? La charge de travail est-elle bien répartie et raisonnable? L'enseignant semble-t-il compétent? Est-il assez passionné par son sujet pour nous transmettre cette passion? Respecte-t-il l'individualité des projets personnels à travers son accompagnement?

Bien qu'audacieux, nous croyons que, pour appuyer la confiance accordée aux apprenants et tendre à les impliquer réellement et positivement dans leur processus d'apprentissage, il est pertinent de se livrer à un tel exercice.

#### Le niveau institutionnel

L'école alternative doit être un projet en constante évolution. Les élèves, les parents, les enseignants et les directeurs passent, mais l'institution reste. Elle doit donc évoluer à chaque moment afin de s'adapter aux besoins des jeunes qui la composent. Carré (1992) invite à la création d'une instance spécifique nommée « groupe de pilotage » du dispositif d'apprentissage afin d'encadrer les ressources et méthodes mises de l'avant par l'école. Ce conseil permanent d'évaluation devrait être composé d'élèves, d'enseignants, de parents ainsi que des représentants de la direction. Sans imposer les orientations, les méthodes et les objectifs institutionnels, ce conseil aurait pour but de faire émerger des idées, de poser un jugement objectif et critique sur tout ce qui se vit à l'école et d'allouer de façon optimale les ressources en fonction des contraintes, des limites, des besoins et des objectifs.

#### *La situation actuelle*

##### Le niveau individuel

Bien que l'école dispose d'un bulletin particulier qui lui permet d'évaluer les différentes dimensions liées au développement des compétences des élèves, le suivi et l'évaluation de celles-ci sont surtout abordés en regard des attentes externes définies par les programmes de formation (MEQ, 2006). Un suivi plus personnel est effectué par le biais du plan de travail avec le tuteur, mais le lien entre les objectifs du plan de travail et les attentes des enseignants spécialistes n'est pas toujours bien établi.

L'accompagnement offert par le tuteur diffère beaucoup d'un tuteur à l'autre comme le relève un élève « moi mon tuteur ne regarde pas juste les estampes (présences aux ateliers obligatoires), il s'occupe aussi de mes projets, de ce que j'vis à l'extérieur de l'école. C'est pas tous les tuteurs qui sont de même ».

#### Le niveau du groupe

Actuellement il y a peu de suivi de groupe lors des ateliers disciplinaires. La plupart des enseignants sont maîtres de leur planification et les élèves ne sont pratiquement pas consultés quant à la planification des ateliers obligatoires. Ils regagnent un plus grand pouvoir lors des tutorats de groupe. C'est à l'intérieur de ce type de regroupement que les élèves exercent la plus grande forme de démocratie scolaire.

D'autres regroupements permettent d'assurer la régulation. Les comités de coordination et les comités pédagogiques sont des regroupements qui permettent à l'équipe-école d'élaborer de nouvelles stratégies éducatives, d'en évaluer les impacts ou simplement de se coordonner en tant que groupe. Le comité de participation des enseignants aux politiques de l'école (CPEPE) est, quant à lui, un comité conventionné qui permet aux enseignants de se positionner en tant que groupe d'enseignants. Ceux-ci peuvent émettre leurs points de vue et participer aux décisions de l'école.

#### Le niveau institutionnel

Du point de vue institutionnel, plusieurs réflexions et analyses ont lieu périodiquement au sujet du fonctionnement de l'école. Chaque année, lors des journées précédant les vacances, l'équipe-école fait un bilan et une évaluation des démarches entreprises au cours de l'année. C'est aussi le moment d'évaluer de façon plus formelle le Plan de réussite.

À plusieurs reprises au cours des dernières années, les élèves, leurs parents ainsi que les membres de l'équipe-école se sont engagés dans diverses démarches de réflexion et de suivi à travers les différentes activités proposées (forum sur l'inaction en 2007-2008, comité du changement ou même via les consultations concernant les piliers). Les élèves et les parents ont été consultés sur la structure et les changements apportés par le biais de questionnaires.

### *Les actions à poser*

#### Le niveau individuel

Le suivi individuel des élèves se ferait de façon rigoureuse et individualisée sur une base multidimensionnelle (différents acteurs évalueront différents aspects). Ce suivi devrait être effectué à la fois par le tuteur, le spécialiste, l'élève et ses parents. Il devrait tenir compte des accords d'apprentissages et de la formation méthodologique nécessaire à l'autoformation. Des moments de régulation devraient avoir lieu régulièrement. Ces moments, fixés selon des modalités négociées et à une fréquence variable, déterminée selon les besoins, permettraient l'évaluation. L'évaluation formelle devrait porter sur les attentes du programme de formation, bien entendu, mais aussi, voire nécessairement, sur la réalisation du projet d'autoformation de l'élève.

#### Le niveau du groupe

Le suivi de groupe permettrait à l'élève d'acquérir du pouvoir sur ses apprentissages en tant que partenaire au sein d'une équipe apprenante. L'exercice devrait permettre une réflexion et une prise de conscience qui optimiseraient les moments d'apprentissage collectif. Il importe, dorénavant, d'instaurer et de soutenir activement ces moments de régulation à l'intérieur des différents regroupements mis en place à l'école, et ce, tant lors des ateliers disciplinaires que lors des périodes de tutorats de

groupe ou des périodes « projet ». Le groupe devrait pouvoir se référer à cette réflexion et s'y appuyer afin d'aller de l'avant.

#### Le niveau institutionnel

Afin de permettre la régulation et l'amélioration de la démarche d'autoformation des élèves au sein d'une école alternative, il serait pertinent d'inclure au calendrier scolaire des moments officiels pour effectuer une réflexion avec les différents acteurs (élèves, parents, équipe-école). Aussi, pour alimenter ces moments de réflexion, il serait intéressant de remettre sur pied le « comité des sages » afin qu'il assure la fonction du groupe de pilotage du dispositif suggéré par Carré (1992). Ce comité serait aussi appelé à susciter un consensus autour du projet éducatif, du code de vie et de l'organisation physique des lieux. Il aurait également le loisir de s'exprimer au sujet des horaires et des méthodes pédagogiques utilisées dans l'école. Ce comité central devrait être en quelque sorte le point de rencontre du conseil d'établissement (CÉ), de l'organisme de participation des parents (OPP), du conseil d'élèves ainsi que du comité pédagogique.

#### **4.3 Proposition d'un modèle adapté des sept piliers de Carré**

Maintenant que chaque pilier a été analysé en détail et que cette analyse a tenu compte des données collectées, nous nous pencherons maintenant sur l'adaptation du modèle. L'analyse ayant révélé sur certains points des écarts importants entre le modèle proposé et le modèle souhaité, notre intervention a cherché à proposer des compromis qui respectent à la fois l'esprit du modèle de Carré tout en répondant aux besoins de la communauté éducative de l'école Le Vitrail.

À la lumière de l'analyse effectuée, nous constatons que les piliers concernant le projet et le contrat sont quasi indissociables tout comme ils sont essentiels à la démarche d'autoformation. Toutefois nous pensons qu'il serait irréaliste, voire même néfaste pour la suite des choses, de s'attarder sur ceux-ci dès la 1<sup>re</sup> secondaire. En fait, tout ce travail de réflexion avec la communauté éducative nous a permis de constater qu'une transition devait s'opérer entre l'ordre primaire et l'ordre secondaire, même pour les enfants issus d'une école alternative primaire. À l'instar des travaux de Burteaux (2001, dans Carré 2010, p.191), il nous semble pertinent d'introduire une notion de temporalité dans notre adaptation du modèle des sept piliers. Ainsi nous croyons qu'une première phase, d'une durée variant entre un et trois ans, devrait permettre à l'adolescent une intégration vers l'autoformation et lui donner l'opportunité de développer ses capacités d'autodétermination. Nous estimons aussi qu'il serait plus productif et satisfaisant, lors de cette première étape, de travailler en fonction de ses besoins réels plutôt qu'en fonction d'un programme de formation préétabli. Ainsi l'élève développerait de bonnes aptitudes au travail et à la pensée qui lui permettraient de faire des apprentissages beaucoup plus efficaces et significatifs par la suite. La deuxième phase quant à elle permettrait au jeune de s'engager pleinement dans son projet d'autoformation. Celle-ci débiterait lorsque le jeune serait prêt et perdurerait jusqu'à la fin de son passage à l'école. C'est lors de cette deuxième étape que le projet personnel d'autoformation et les accords d'apprentissage personnalisés prendraient tout leur sens. Ainsi, nous ne priorisons pas les piliers liés au projet d'engagement et à l'accord d'apprentissage personnalisé, mais nous suggérons plutôt leur mise en place dans une position subséquente.

Si Carré (2003) prétend qu'il n'y a pas d'autoformation possible sans projet, la communauté éducative de l'école Le Vitrail en est venue à la conclusion qu'une autoformation satisfaisante pour une majorité d'élèves n'était pas possible dans une école secondaire sans des accompagnateurs-facilitateurs de qualité. Compte tenu de

leur importance, nous mettrons le pilier accompagnateurs-facilitateurs à l'avant-plan de notre structure éducative. C'est à travers le développement de leurs compétences au regard des pratiques efficaces que la pérennité de l'école demeurera. C'est donc ce pilier qui devient la base fondatrice de notre modèle d'autoformation.

Il va sans dire que tous les piliers sont importants lorsqu'il s'agit d'accompagner l'autoformation. Aussi l'équipe-école doit se donner les moyens de s'y référer pour les mettre en application de façon cohérente dans l'exercice de leur pratique respective.

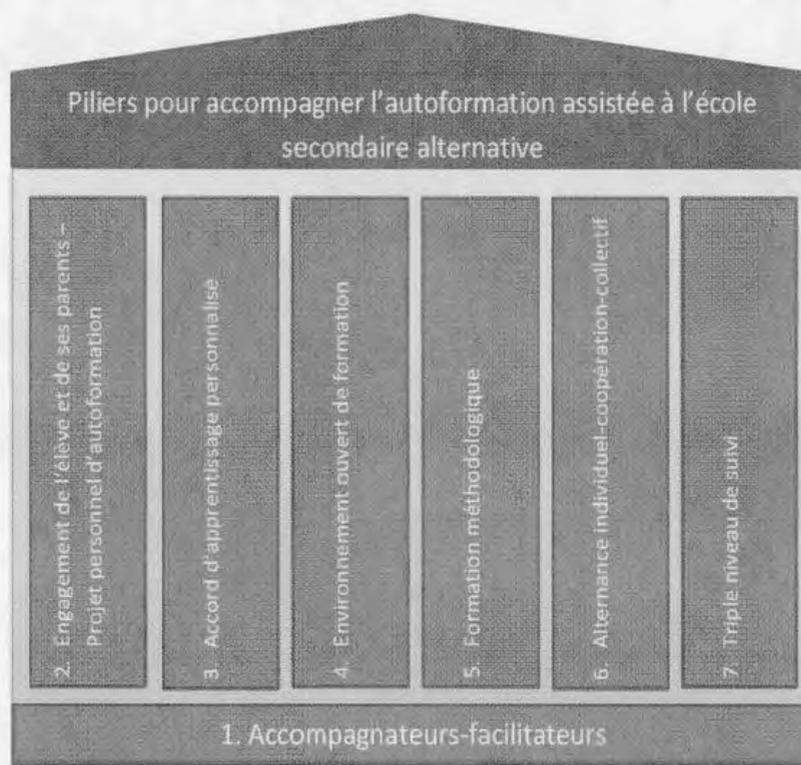


Figure 4.1 Les piliers pour accompagner l'autoformation assistée à l'école secondaire alternative Le Vitrail (Adaptation du modèle de Carré, 1992 et 2002)

## CONCLUSION

L'objectif de notre intervention visait l'appropriation par l'équipe-école d'un modèle d'accompagnement de l'autoformation et l'adaptation de celui-ci à la réalité d'une école secondaire alternative. Pour y arriver, nous avons mené une recherche-action avec les différents membres de la communauté éducative. C'est dans ce cadre que nous avons animé des ateliers de réflexion avec des élèves, des parents et une partie de l'équipe-école.

Au cours de cette intervention, les différents acteurs ont pris connaissance du modèle théorique proposé par Carré (1992) et se sont approprié celui-ci. Ils ont pu le confronter à leurs perceptions, mais aussi à la réalité de l'école dans laquelle ils évoluent.

Nous avons par la suite analysé les propos recueillis lors des ateliers de réflexion et avons partagé notre interprétation avec des représentants de l'équipe-école afin de nous assurer de la fiabilité et la validité de l'analyse effectuée. Des ajustements ont ainsi été apportés afin de produire une adaptation du modèle initial ajusté au contexte étudié afin de répondre aux besoins de cette école secondaire alternative. Rappelons que nous avons proposé cette démarche afin de pallier les lacunes ressenties dans l'engagement des élèves. Ces lacunes étaient liées en grande partie à la méconnaissance des fondements du modèle d'autoformation et à la manière d'accompagner les élèves dans leur autoformation.

À partir de cette adaptation, nous avons élaboré un référentiel pédagogique pour accompagner l'autoformation assistée qui témoigne de la recherche-action effectuée et qui répond à un besoin réel exprimé par le milieu.

Il appartient maintenant à la communauté éducative du Vitrail (équipe-école, parents et élèves) de traduire en actions et décisions concrètes et réalistes la mise en place de mécanismes permettant l'atteinte de l'idéal que nous avons présenté dans ce référentiel. Certes, il ne s'agit pas d'une tâche aisée, mais nous avons confiance qu'avec une vision à long terme et un engagement sincère et réfléchi de l'ensemble des acteurs, le meilleur reste à venir pour l'école Le Vitrail.

## APPENDICE A



514, rue DuBois  
Montréal (Québec) H3W 1H1  
Téléphone: 514 506 4050  
Téléfax: 514 506 4051

Montréal, le 13 mai 2013

Madame,  
Monsieur,

La présente est pour vous informer que j'ai bien pris connaissance du projet d'intervention en lien avec l'école secondaire alternative Le Vitrail.

J'autorise Geneviève Dubois-Psaila à nommer de façon explicite le nom de l'école Le Vitrail dans son projet d'intervention déposé dans le cadre de sa maîtrise en éducation à l'UQAM.

Pour de plus amples renseignements, n'hésitez pas à communiquer avec moi directement.



Annie Lamarre  
Directrice

## APPENDICE B

### Plan de la rencontre du 9 janvier 2012 avec l'équipe-école

#### Intention de la rencontre

- Informer l'équipe-école sur le concept d'autoformation tel que décrit par les écrits scientifiques.
- Présenter le modèle d'accompagnement de l'autoformation de Philippe Carré (1992).
- Valider l'adhésion de l'équipe-école en ce qui a trait à l'adaptation de ce modèle pour l'école Le Vitrail.

#### Activation des connaissances

- Pourquoi avoir choisi l'autoformation assistée comme approche pédagogique à l'école Le Vitrail ? (5 minutes)
  - Charles Caouette
  - Le GOÉLAND, Le RÉPAQ
- Concrètement, comment l'autoformation assistée se vit-elle dans votre discipline et en général à l'école Le Vitrail ? (20 minutes)
  - Document à compléter

#### Exposé théorique sur l'autoformation

- Historique (10 minutes)
  - Modèle américain
  - Modèle européen
  - Définitions retenues
  - Huit courants
- Les sept piliers (15-20 minutes)
  - Document à compléter

#### Partage des réflexions

- Retour sur les questions (30 minutes)

## APPENDICE C

Journée Pédagogique du 9 janvier 2012

Est-ce que le modèle des sept piliers, proposé par Philippe Carré comme levier d'accompagnement de l'autoformation, pourrait s'appliquer et « être aidant » à l'école Le Vitrail ?



<b>L'autoformation Dans ma discipline :</b>	<b>L'autoformation En général à l'école</b>

## Les sept piliers

Filière #1 Le projet	
Est-ce applicable? Est-ce qu'on le fait déjà? Pourrait-on le faire mieux? Pourrait-on le faire à l'école? Est-ce une force? Est-ce une faiblesse? Est-ce une priorité?	

Filière #2 Le contrat	
Est-ce applicable? Est-ce qu'on le fait déjà? Pourrait-on le faire mieux? Pourrait-on le faire à l'école? Est-ce une force? Est-ce une faiblesse? Est-ce une priorité?	

Filière #3 La formation méthodologique	
Est-ce applicable? Est-ce qu'on le fait déjà? Pourrait-on le faire mieux? Pourrait-on le faire à l'école? Est-ce une force? Est-ce une faiblesse? Est-ce une priorité?	

<b>Filier #4 Les accompagnateurs-facilitateurs</b>	
Est-ce applicable? Est-ce qu'on le fait déjà? Pourrait-on le faire mieux? Pourrait-on le faire à l'école? Est-ce une force? Est-ce une faiblesse? Est-ce une priorité?	
<b>Filier #5 L'environnement ouvert de formation</b>	
Est-ce applicable? Est-ce qu'on le fait déjà? Pourrait-on le faire mieux? Pourrait-on le faire à l'école? Est-ce une force? Est-ce une faiblesse? Est-ce une priorité?	
<b>Filier #6 L'alternance individuel-collectif</b>	
Est-ce applicable? Est-ce qu'on le fait déjà? Pourrait-on le faire mieux? Pourrait-on le faire à l'école? Est-ce une force? Est-ce une faiblesse? Est-ce une priorité?	
<b>Filier #7 Les 3 niveaux de suivi</b>	
Est-ce applicable? Est-ce qu'on le fait déjà? Pourrait-on le faire mieux? Pourrait-on le faire à l'école? Est-ce une force? Est-ce une faiblesse? Est-ce une priorité?	

**Notes ou questions...**

*Préparé par Geneviève Dubois Psaila*

**9 Janvier 2012**

## APPENDICE D

### 😊😊😊 Les sept piliers 😊😊😊

#### **1<sup>er</sup> pilier : Le projet personnel**

Le projet c'est la motivation à s'engager dans une démarche d'apprentissage autodirigé.

Permet une réelle autodirection des apprentissages en fonction de l'atteinte des objectifs et des buts fixés par l'apprenant lui-même et non pas uniquement par l'institution scolaire.

C'est « simplement un effort majeur, hautement délibéré, pour acquérir un certain savoir ou savoir-faire (ou pour changer d'une autre façon) »

L'anticipation d'une utilisation ou d'une application des savoirs ou savoir-faire est la plus forte motivation de la majorité des projets d'apprentissage.

L'apprenant doit donc facilement se représenter à quoi pourrait servir un apprentissage donné. (Avoir du sens)

#### **2<sup>e</sup> pilier : Le contrat pédagogique**

Le contrat pédagogique est l'élément central de l'accompagnement de l'autoformation.

Il permet la formalisation du projet, sa négociation avec l'institution, le soutien des efforts autodirigés et son évaluation.

Il facilite la négociation entre pédagogues et apprenants.

C'est un moyen de transition entre la formation traditionnelle et l'autoformation.

Le contrat pédagogique utilisé dans l'accompagnement de l'autoformation devra comporter les quatre séries d'informations suivantes :

1. La détermination réaliste des buts de l'apprentissage, en termes d'objectifs pédagogiques opératoires.
2. La sélection des ressources pédagogiques qui seront utilisées, en termes de documents, d'encadrement humain, de modalités pratiques.
3. La description des conditions de l'atteinte des objectifs, eu égard au temps nécessaire et aux critères de validation finale.
4. La détermination des modalités d'évaluation.

### **3<sup>e</sup> pilier : La formation méthodologique**

Il s'avère nécessaire « d'apprendre à apprendre » et cet apprentissage doit se faire tout au long du parcours d'autoformation.

La formation méthodologique vise à augmenter le degré de contrôle pédagogique des apprenants sur leur formation.

Elle permet une plus grande compréhension du modèle pédagogique proposé, des étapes de l'apprentissage autodirigé, de l'utilisation des ressources disponibles et des stratégies d'apprentissages qui pourront être mobilisées.

La formation méthodologique doit faire en sorte d'amener l'apprenant à :

- auto-estimer son potentiel, ses attitudes, ses capacités et percevoir ses points forts et points faibles;
- évaluer l'investissement personnel demandé par la formation;
- situer son style d'apprentissage : souhait quant au cadre de travail, attentes vis-à-vis des comportements des formateurs, méthodes de travail valorisées et souhaitées.

**4<sup>e</sup> pilier : Les formateurs-facilitateurs**

C'est grâce à l'accompagnement humain et à la relation développée entre l'apprenant et le « maître » que la transition de l'école traditionnelle vers l'autoformation s'effectue.

Le formateur n'est plus qu'un transmetteur de contenu, il doit se mettre au service de l'apprenant pour l'aider dans sa prise de contrôle graduelle de l'apprentissage.

Le formateur joue un rôle de guidance en ce qui a trait aux processus d'apprentissage plus qu'aux contenus de formation.

La relation pédagogique doit être vécue comme une forme de partenariat dans l'apprentissage.

L'éducateur se voit déchargé d'une partie de sa fonction d'enseignement grâce à une organisation nouvelle.

Idéalement, la formation devient « une transaction éducative à responsabilité partagée » entre l'apprenant et le formateur.

**5<sup>e</sup> pilier : L'environnement ouvert de formation**

Favoriser un climat d'ouverture à l'apprentissage permanent capable de soutenir à la fois les initiatives d'apprentissage, d'innovation et de souplesse.

Nécessité d'avoir accès facilement et de façon autonome à différentes formes de « formation ».

Des stratégies pédagogiques novatrices qui permettent de favoriser l'augmentation du contrôle de l'apprenant sur sa formation.

**6<sup>e</sup> pilier : L'alternance individuel-collectif**

L'autoformation telle qu'entendue par Carré n'est en rien une activité solitaire et isolée. Bien au contraire, elle est éminemment coopérative et sociale.

L'apprentissage s'effectue par l'alternance de périodes solitaires et de périodes de groupe.

À l'occasion des sessions collectives ou coopératives de travail, l'apprenant peut confronter des difficultés, apprendre des expériences d'autrui et aller chercher un soutien psychologique et une motivation grâce aux autres.

**7<sup>e</sup> pilier : Le triple niveau de suivi**

Le premier niveau concerne l'individu et son contrat pédagogique.

Le deuxième niveau concerne le groupe en tant que « collectif apprenant ».

Le troisième niveau de suivi vise l'évaluation continue, par un groupe de pilotage formé des acteurs concernés (apprenants, formateurs, organisateurs, directeurs), du programme d'autoformation et de son dispositif pédagogique.

D'après Philippe Carré, 1992 et 2002

## **APPENDICE E**

### **RÉFÉRENTIEL**



## **Référentiel pédagogique pour accompagner l'autoformation assistée**

Élaboré par Geneviève Dubois Psaila  
en collaboration avec l'équipe-école Le Vitrail

Version d'octobre 2013

## **Référentiel pédagogique pour accompagner l'autoformation assistée**

**Auteure : Geneviève Dubois Psaila**

Ce référentiel est le fruit d'un travail de recherche réalisé dans le cadre de la maîtrise en éducation (M.Ed.) profil professionnel *Intervention pédagogique*. La recherche théorique ainsi que l'analyse des données recueillies ont été effectuées, en 2011 et 2012, par Geneviève Dubois Psaila, étudiante à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et orthopédagogue et enseignante-ressource à l'école Le Vitrail de la Commission scolaire de Montréal.

La rédaction de ce référentiel n'aurait été possible sans la précieuse collaboration d'Annie Lamarre, directrice de l'école Le Vitrail.

Un merci particulier est formulé à Philippe Savard, pour sa collaboration à l'animation des ateliers de discussion et pour son soutien tout au long du projet.

Toute reproduction totale ou partielle de ce document est autorisée, à condition que la source soit mentionnée.

## **Pourquoi ce référentiel?**

L'école Le Vitrail, fondée en 2001, est la seule école publique secondaire alternative de l'île de Montréal. Le modèle éducatif alternatif qui y est privilégié est celui de l'autoformation assistée. En raison de cette unicité, il est nécessaire de bénéficier d'un guide afin de transmettre d'intervenants intervenant la juste philosophie de l'école.

Ce référentiel s'inscrit dans un processus de changement et de conscientisation qui a débuté en 2007-2008 alors que l'école en était à sa sixième année d'existence. L'équipe-école, qui avait alors constaté certains problèmes liés à la réussite scolaire et à l'engagement de l'élève dans ses apprentissages, a donc décidé de réfléchir collectivement afin d'améliorer la situation.

En 2011-2012, l'équipe-école a observé qu'une partie de la solution se trouvait sans doute dans un meilleur accompagnement du processus d'autoformation des élèves. Ainsi, des ateliers de discussion et des réflexions théoriques ont été menés avec les parents, les élèves et les membres du personnel.

De ces ateliers est né ce référentiel pédagogique sur l'accompagnement de l'autoformation assistée à l'école Le Vitrail. Si au premier chef nous avons d'abord voulu fournir un cadre aux enseignants pour soutenir leur pratique, ce cadre s'est vite élargi à toute la communauté éducative. C'est donc avec confiance que nous croyons que ce document saura amener les différents acteurs à une meilleure compréhension de l'autoformation pour ainsi mettre en œuvre des pratiques pédagogiques cohérentes afin de soutenir nos élèves vers une autoformation réussie.

Souhaitons-nous enfin que ce référentiel soit constamment mis à jour et enrichi de nos découvertes et du fruit de nos expériences.

## **Qu'est-ce que l'autoformation assistée?**

L'autoformation assistée est une approche éducative qui s'inspire des valeurs humanistes liées à l'idée que l'être humain a le désir et le pouvoir de se développer intégralement. Par le fait même, on le considère comme capable de faire les bons choix pour réaliser des apprentissages durables et signifiants qui lui permettront d'être en formation tout au long de sa vie.

Partant de ce postulat, nous reconnaissons, à l'école Le Vitrail, que l'élève est le principal agent de sa formation et nous remettons entre ses mains la responsabilité de sa formation. Pour assumer une telle responsabilité, l'élève doit prendre des initiatives vis-à-vis de sa propre formation. Il doit orienter et gérer ses apprentissages en fonction des buts qu'il souhaite atteindre. Pour y arriver, il doit faire preuve d'un certain contrôle au plan psychologique certes, mais aussi au plan pédagogique.

Le contrôle au plan psychologique se caractérise principalement par la motivation, l'autorégulation et le sentiment d'auto-efficacité qui en résulte. Comme cette dimension est essentielle et nécessaire à toute situation d'autoformation, la majeure partie des interventions pédagogiques doivent viser son développement.

Le contrôle au plan pédagogique relève quant à lui du pouvoir décisionnel sur les objets, les méthodes, les ressources, le rythme et les délais ainsi que les lieux et les modalités d'évaluation de l'apprentissage. Dans une situation traditionnelle de formation, ce contrôle est exercé par les enseignants, mais dans une situation d'autoformation, les enseignants délèguent ce contrôle en partie ou en quasi-totalité à l'élève. C'est ce qui lui permet d'actualiser pleinement son contrôle psychologique.

Nous considérons que le développement de ces aptitudes ne peut se faire que dans l'exercice authentique d'une démarche d'autoformation. En effet, nous croyons que la meilleure façon d'apprendre l'autoformation c'est de vivre l'autoformation!

Dans une situation d'autoformation assistée, le pouvoir lié aux deux dimensions du contrôle se négocie principalement à travers la relation éducative que l'élève développe avec ses partenaires d'éducation. Ces partenaires sont bien entendu ses enseignants, mais aussi le personnel non-enseignant, les parents et les autres élèves, qui constituent tous des membres de la communauté éducative.

Ainsi nous sommes persuadés qu'en accompagnant de façon efficace et cohérente la démarche d'autoformation, tous les partenaires en sortiront gagnants.

### **Sept piliers pour guider nos actions et nos pratiques et accompagner l'autoformation assistée**

L'autoformation est une approche éducative pratiquée par une population adulte dans divers milieux au Québec, au Canada et partout dans le monde. Pratique particulière comportant ses propres exigences, elle est étudiée depuis plus de 30 ans par des chercheurs qui ont développé divers modèles. Nous nous sommes inspirés d'un modèle existant<sup>1</sup> afin de définir sept piliers de notre approche pédagogique et du milieu de vie qu'est notre école.

- Accompagnateurs-facilitateurs
- Engagement de l'élève et de ses parents – projet personnel d'autoformation
- Accord d'apprentissage personnalisé
- Environnement ouvert de formation
- Formation méthodologique
- Alternance individuel-coopération-collectif
- Triple niveau de suivi

Bien que nous croyions que la réussite de l'autoformation à l'école secondaire est possible en grande partie grâce à l'accompagnement de qualité offert par les accompagnateurs-facilitateurs, nous tenons à préciser que les sept piliers sont intimement liés et que l'accompagnement de l'autoformation ne serait complet sans une attention de tous les instants portée à chacun des piliers.

---

<sup>1</sup> Il s'agit du modèle des sept piliers de l'autoformation développé par Philippe Carré.

## Piliers pour accompagner l'autoformation assistée à l'école secondaire alternative

**2. Engagement de l'élève et de ses parents –  
Projet personnel d'autoformation**

**3. Accord d'apprentissage personnalisé**

**4. Environnement ouvert de formation**

**5. Formation méthodologique**

**6. Alternance individuel-coopération-collectif**

**7. Triple niveau de suivi**

**1. Accompagnateurs-facilitateurs**

## ACCOMPAGNATEURS-FACILITATEURS (1<sup>er</sup> pilier)

### Un enseignant nouveau genre

L'autoformation au Vitrail, c'est d'abord une question de relation. La qualité exceptionnelle des relations entre les enseignants, les élèves, leurs parents ainsi que l'équipe de direction est fondamentale pour l'autoformation. Nous sommes tricotés « serré » et la réussite de tous nous importe. Les enseignants sont des guides, des mentors, ils mettent moins l'accent sur la « transmission » de matière, ils tentent plutôt de donner à l'élève toutes les ressources nécessaires et les pouvoirs afin que ceux-ci cherchent les connaissances et développent les compétences convoitées.

### Un carrefour de solutions

L'enseignant se doit de connaître mieux que quiconque son domaine d'expertise et les outils s'y rattachant. Il est un spécialiste de l'apprentissage et s'évertue à analyser, à comprendre et à conscientiser l'élève au regard des processus cognitifs à déployer afin de faciliter l'apprentissage. Il ne travaille pas qu'avec UN SEUL livre, il accompagne l'élève avec une foule de livres, d'outils, de sites web, d'exercices, de fiches se rapportant à sa discipline. Il alimente sans cesse sa banque de ressources afin de pouvoir satisfaire les « appétits » les plus capricieux de ses élèves. Il devient en soi un carrefour de connaissances, de savoirs et de ressources pour l'élève.

### Des moments uniques

En tant qu'accompagnateur-facilitateur, l'enseignant du Vitrail vit des moments particuliers avec certains élèves qui sont appelés ses *tutorés*. On lui attribue un groupe d'élèves d'âges multiples avec qui il aura une relation privilégiée d'accompagnement tout au long du passage au Vitrail. Le tuteur a comme responsabilité de supporter l'élève dans l'élaboration de son plan de travail et de sa charge de travail. Il doit également l'aider à coordonner les différentes matières et projets dans lesquels il a choisi de s'investir.

### L'enseignant-apprenant

Être enseignant au Vitrail, c'est aussi s'investir personnellement dans une démarche d'autoformation qui durera tout au long de sa vie professionnelle. D'une part afin de parfaire son art et son bagage de ressources et d'autre part, afin d'être soi-même un modèle qui expérimente l'autoformation pour les élèves qui l'entourent. C'est avec la collaboration du milieu que l'enseignant aura à sa disposition les ressources et le temps requis pour s'investir dans une constante recherche de connaissances et d'apprentissages qui alimenteront sa curiosité personnelle, mais aussi enrichiront tout le milieu et le modèle d'enseignement.

Ce sont donc sur ses différentes facettes que repose la qualité de l'enseignement à l'école Le Vitrail.

## **ENGAGEMENT DE L'ÉLÈVE ET DE SES PARENTS – PROJET PERSONNEL D'AUTOFORMATION (2<sup>e</sup> pilier)**

### **Un projet en deux temps**

L'adolescence est une période de changements intenses. En première secondaire, nous recevons des élèves qui ont été plus ou moins guidés dans leurs apprentissages et qui n'ont, pour la plupart, jamais été impliqués dans des choix d'apprentissage. Nous voulons qu'ils terminent en cinquième secondaire complètement maître de leurs savoirs et avec une connaissance aiguë d'eux-mêmes. Afin d'y arriver en respectant un rythme qui puisse aider tout le monde à atteindre cet objectif, au Vitrail, nous procédons en deux temps.

Dans un premier temps, les premières années de l'élève en notre compagnie sont consacrées à découvrir notre modèle d'apprentissage, à choisir de s'engager dans celui-ci et enfin à travailler à se connaître suffisamment afin de pouvoir construire par lui-même son projet personnel d'autoformation. Au départ, nous proposons une panoplie de situations d'apprentissage permettant au jeune de vivre différentes expériences. Peu à peu, nous devenons de moins en moins « directifs » avec l'élève et nous l'invitons à s'investir davantage dans ses choix, mais aussi dans ses responsabilités. Cette première phase varie entre un et trois ans et se complète lorsque l'élève est prêt à passer à l'étape suivante. Par la suite, l'élève sera en mesure d'élaborer lui-même son projet personnel d'autoformation qui le guidera tout au long des deux à quatre années à venir parmi nous. Bien entendu, ce projet personnel d'autoformation ne sera pas figé, il évoluera avec l'élève et sera réactualisé minimalement une fois par année

### **Pour lui, par lui et avec lui**

L'école traditionnelle vise à transmettre des connaissances en fonction d'un programme d'enseignement. C'est le programme qui est à la source de la méthode et des séquences d'enseignement. Le rythme est également dicté par la succession des apprentissages liés au programme. Au Vitrail, bien que nous voulions aussi satisfaire entièrement les exigences du programme, ce sont principalement les désirs et les intérêts des élèves qui doivent guider l'organisation et la séquence des apprentissages.

L'élève doit donc être au centre d'un projet qu'il élaborera lui-même en puisant dans le lot de ressources mises à sa disposition. Comme ce sont principalement ses intérêts et ses capacités personnelles qui seront à l'origine de ses choix, il est impératif que l'élève se connaisse et soit en mesure de se créer des objectifs et échéanciers réalistes pour lui. Les accompagnateurs-facilitateurs sont là, au premier temps de la démarche, pour l'amener à se poser des questions qui lui permettent de trouver un sens à ses apprentissages et de gagner de plus en plus de pouvoir en regard de ceux-ci.

La liberté dont l'élève jouit n'est pas synonyme de déresponsabilisation des parents ou des enseignants. Ces derniers devront tout mettre en œuvre pour appuyer l'élève dans la réalisation de son projet et s'assurer que ce projet témoigne du développement du plein potentiel de l'élève.

## ACCORD D'APPRENTISSAGE PERSONNALISÉ (3<sup>e</sup> pilier)

### La clé d'une autoformation de qualité

Dès son entrée à l'école, l'élève doit apprendre à faire des choix en fonction de ses désirs certes, mais aussi au regard de ses besoins afin de gagner de façon graduelle un plus grand contrôle au plan pédagogique. Au Vitrail, c'est sans contredit l'accord d'apprentissage personnalisé qui permet une réelle personnalisation des apprentissages de l'élève. En effet, il amène chaque jeune à réfléchir pour définir des buts et des étapes à franchir afin d'actualiser son projet personnel d'autoformation.

Au début, l'accord d'apprentissage personnalisé prend principalement la forme d'un questionnaire initié par l'enseignant qui vise à amener l'élève à donner du sens à ce qu'il fait. En s'assurant que les élèves se questionnent tant sur les objets d'apprentissage que sur les méthodes pour y arriver, les enseignants facilitent la démarche d'apprentissage autodirigé. Ils s'assurent de rendre transparents les processus à mobiliser et les choix qui peuvent être faits en regard des compétences à développer. L'élève est amené à laisser des traces de cette réflexion dans son cursus ou son dossier d'apprentissage.

### Un projet qui se concrétise

Lorsque l'élève est prêt à concevoir son projet personnel d'autoformation, l'accord d'apprentissage personnalisé lui permet d'opérationnaliser et de concrétiser celui-ci en déterminant formellement le rythme et les ressources qu'il compte utiliser pour atteindre ses buts. Cet accord d'apprentissage personnalisé, qui est coordonné par le tuteur, relève d'une responsabilité partagée entre l'institution, les différents enseignants spécialistes, les parents et l'élève. Chacune des parties spécifie l'accompagnement qu'elle compte offrir à l'élève pour qu'il atteigne ses buts. Il va sans dire que l'élève doit préciser et détailler comment il compte s'engager dans cette démarche. C'est en fonction de cet accord principal que l'élève négocie de plus petits accords d'apprentissage avec ses enseignants spécialistes en cours d'année. Cette négociation est capitale puisqu'en regard des exigences du programme de formation, l'enseignant demeure responsable de déterminer les éléments négociables de ce contrat. La démarche d'évaluation qui s'ensuit se fait de façon cohérente dans le respect de l'accord d'apprentissage personnalisé. Les modalités de celle-ci sont variées et privilégient l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs.

Bien que cette démarche entraîne une réelle personnalisation des apprentissages, elle permet aussi à l'enseignant d'effectuer une planification pédagogique de qualité pour arrimer les exigences du MELS aux besoins réels des élèves lors des ateliers collectifs.

## **ENVIRONNEMENT OUVERT DE FORMATION (4<sup>e</sup> pilier)**

### **Un espace de rencontre**

Le Vitrail est bien plus qu'un ensemble de classes semblables où évoluent des élèves de période en période. Le Vitrail, c'est un ensemble de lieux de rencontre où les élèves, les accompagnateurs et d'autres intervenants interagissent afin de réaliser le projet de l'élève. Physiquement parlant, les élèves se déplacent de classe en classe afin de trouver les ressources qui leur seront utiles et non pas selon des horaires stricts. Chacun de ces lieux a des caractéristiques particulières. Par exemple, certaines classes sont des lieux de silence où le travail intellectuel personnel est à l'honneur tandis que d'autres sont de bruyants incubateurs où les élèves font des expérimentations. Certaines autres classes sont le lieu de convergence des élèves qui doivent trouver des ressources dans une matière particulière et y rencontrer un guide compétent entouré de ses outils pédagogiques.

### **Au-delà d'un lieu physique, un carrefour des savoirs**

L'environnement ouvert de formation, c'est plus que des lieux physiques, c'est une philosophie de l'enseignement qui lui est propre. C'est un concept qui suggère que l'on doit pouvoir retrouver en un endroit une variété organisée de sources de savoir (exercices, manuels, activités pédagogiques, etc.) et un guide prêt et capable de concocter le meilleur cocktail de ressources afin d'appuyer l'élève dans son évolution. C'est par la connaissance de l'élève, de son projet et de ses forces et faiblesses que l'accompagnateur est en mesure de choisir ou de proposer ce qui sera le meilleur, à son avis, pour l'élève devant lui.

Au Vitrail, nous n'utilisons pas qu'un seul manuel choisi pour une matière donnée, nous en avons plusieurs. Nous ne nous limitons pas à une série choisie d'exercices, nous offrons une foule d'activités et, aussi, de séries d'exercices. Plus intuitif ou plus déductif? Apprentissage par problèmes? Un exerciceur peut-être? À chaque élève ses ressources!

### **Une équipe hors du commun**

Au-delà de l'environnement physique et des ressources matérielles, ce qui permet un réel environnement ouvert de formation, ce sont aussi des accompagnateurs-facilitateurs à l'affût des innovations pédagogiques, ouverts aux idées des élèves et prêts à sortir des sentiers battus. Ce sont des enseignants capables d'abandonner une partie du contrôle pédagogique qui leur est habituellement dévolu au profit des nouvelles compétences acquises par les élèves. C'est une équipe-école curieuse, capable de s'engager dans une démarche de questionnement et de recherche pour aller de l'avant afin d'élargir son répertoire de compétences dans le respect des différences et des caractéristiques personnelles de chacun.

## **FORMATION MÉTHODOLOGIQUE (5<sup>e</sup> pilier)**

### **Apprendre à apprendre**

Il est commun de dire qu'on ne peut pas enseigner à quelqu'un l'autoformation. Toutefois, on peut certainement affirmer qu'à l'école Le Vitrail, on peut favoriser le développement des capacités liées à l'autoformation en offrant de bons outils aux jeunes. L'accent est mis, au premier cycle, sur les processus d'apprentissage et la rigueur intellectuelle. Le jeune apprend à organiser un travail personnel, à structurer ses connaissances, à évaluer ses acquis et ses compétences et à tirer profit des ressources mises à sa disposition.

### **Un savoir en évolution**

Afin d'être authentiques et cohérents, les enseignants s'engagent eux aussi dans une démarche d'autoformation afin de demeurer alertes en ce qui concerne les processus d'apprentissage au regard des données scientifiques, mais aussi au regard de leurs propres expériences d'apprenants.

Pour que les capacités d'apprentissage autodirigé se développent, il faut un bon niveau de motivation, mais aussi un bon niveau d'autonomie. Nous pensons, au Vitrail, que l'adolescence est le moment privilégié pour parfaire cette quête d'autonomie et que c'est en soutenant le jeune dans des situations d'autoformation authentiques qu'il développera de bonnes techniques et qu'il se constituera une banque d'outils méthodologiques.

### **Une responsabilité partagée**

Comme il est convenu que cet apprentissage doit être contextualisé et de responsabilité partagée, il n'y a pas de cours de méthodologie au programme : la métho est partout! Enseignants spécialistes comme tuteurs se font un devoir de prendre le temps de nommer et d'expliquer chacune des stratégies utilisées par les jeunes afin de les amener à prendre conscience de ce qui fonctionne bien et de ce qui n'est pas efficace pour eux. Les jeunes développent ainsi un éventail de stratégies cognitives et métacognitives qui leur permettent par la suite d'adopter des stratégies de lecture efficaces et de développer des caractéristiques personnelles favorables à l'autoformation.

## **ALTERNANCE INDIVIDUEL-COOPÉRATION-COLLECTIF (6<sup>e</sup> pilier)**

### **Une danse savamment chorégraphiée**

L'autoformation au Vitrail n'est en rien une activité solitaire et isolée. Bien au contraire, elle est éminemment coopérative et sociale. Bien campée dans une perspective socioconstructiviste, l'école alternative est plus qu'un lieu d'apprentissage, c'est un milieu de vie à l'intérieur duquel est constituée une communauté d'apprentissage qui vise le développement du plein potentiel de chacun de ses membres.

Nous constatons que la force du groupe est un levier de motivation et d'apprentissage essentiel. Les ateliers collectifs sont l'occasion de formaliser certains savoirs ou d'en découvrir d'autres. La partie collective de l'expérience permet au jeune de prendre connaissance d'autres points de vue et d'autres méthodes d'apprentissage. Grâce à cette approche, il peut également confronter ses propres certitudes afin de faire murir ses réflexions et connaissances. Les sessions collectives permettent des discussions, des échanges et des mises en commun qui favorisent les conflits cognitifs, mais aussi des occasions d'explorer différentes façons de travailler en groupe.

Plusieurs formes de regroupement sont valorisées. Ainsi certains élèves se regroupent en fonction de leurs affinités, d'autres selon leurs besoins ou les projets en cours. Certains se retrouvent en dyades, en trios ou en sous-groupes. D'autres recherchent le mentorat des plus vieux ou les habiletés des plus forts.

C'est ainsi que les élèves du Vitrail vont passer de périodes de travail individuel à des sessions de groupe. Bien entendu, chacun dispose toujours d'une certaine liberté et il revient à chaque jeune le pouvoir de doser, selon son besoin et son désir, l'apport d'individuel et de collectif qui agrémentera sa journée.

Chacun des enseignants, pour sa discipline, développe et favorise les occasions d'apprentissage collectif lors des ateliers ou à travers les situations proposées. Ainsi, en exploitant divers types de regroupements, on s'assure que l'autoformation est assistée par l'enseignant, mais aussi par les pairs.

### **Une question de coopération et d'entraide**

Parmi les valeurs chères à toute la communauté du Vitrail en sus de celles du respect et de l'acceptation, ce sont bien celles de la coopération et de l'entraide qui sont au cœur de notre projet social. Les activités collectives se rapprochant de ces valeurs sont encouragées et reconnues. L'élève participant et s'engageant dans ce type d'activité verra certainement sa participation notée et relevée dans son cursus. C'est FON-DA-MEN-TAL. Ainsi, les élèves prennent conscience que donner est aussi important que recevoir et à quel point c'est source d'autosatisfaction. Qui plus est, n'oublions jamais que celui qui aide son collègue à apprendre apprend tout autant sinon plus encore. Unissons ces valeurs d'entraide, de coopération, de respect et d'acceptation d'autrui et nous obtiendrons le mortier de notre école liant toutes ses briques ensemble.

## **TRIPLE NIVEAU DE SUIVI (7<sup>e</sup> pilier)**

### **Liberté engagée**

Au Vitrail, il est certain que l'élève a un degré de liberté bien plus grand que dans une école conventionnelle, mais cette liberté n'est pas gratuite. En contrepartie, elle découle d'un engagement formel et de l'acceptation d'être suivi de près. En effet, un élément essentiel de la pédagogie de l'autoformation se situe au plan du suivi. En fait, nous devrions dire « des suivis ». Au Vitrail, dans le respect de la philosophie de ses fondements, il existe trois niveaux de suivi : un suivi rapproché, qui veille à ce que l'élève respecte et s'oriente conformément à ses choix; un suivi de groupe, qui vise à réévaluer en continu la pertinence et la qualité de fonctionnement des groupes; un suivi organisationnel qui se destine à réfléchir et réévaluer, encore en continu, le modèle même de l'enseignement et de l'autoformation. Chez nous, ça bouge tout le temps. Jamais, ni les élèves, ni les enseignants, ni la direction, ni les parents ne s'assoient sur leurs lauriers. Tout le monde regarde en avant et cherche à s'améliorer et à améliorer sans cesse l'expérience de vie au Vitrail.

10

### **Un suivi personnalisé (niveau 1)**

Le premier niveau de suivi concerne directement l'élève. On lui demande de s'assurer qu'il converge vers ses objectifs personnels à un rythme suffisant et qu'il attrapera au vol tout ce qu'il lui faut pour aussi atteindre les objectifs ministériels. Une grande partie de l'orientation repose sur le principe de l'autoévaluation et par conséquent, les accompagnateurs-facilitateurs veillent à ce que l'élève possède les outils et les techniques afin de bien savoir s'autoévaluer. Cette capacité ne tombe pas du ciel, elle s'apprend! Idéalement, tous les intervenants participent à cette évaluation en continu : l'élève, ses pairs, ses enseignants et aussi ses parents. Par leurs opinions, avis et remarques, ils contribuent tous à la meilleure connaissance qu'a l'élève de lui-même et de son travail scolaire.

### **Le pouvoir du groupe (niveau 2)**

Parlons ici de la famille rapprochée de l'élève à l'école : ses groupes. En effet, à y vivre cinq heures par jour et cinq jours par semaine, c'est vraiment un peu comme sa famille. L'élève est appelé dans son groupe à participer à l'évaluation continue du fonctionnement de celui-ci, des expériences pédagogiques qu'il vit et des modes d'enseignement qu'il expérimente. Comme l'élève est un acteur de premier plan dans les activités pédagogiques qu'il entreprend, il est normal qu'il participe activement à leur réévaluation pour ainsi contribuer au développement du savoir collectif. Une attitude positive de l'élève dans ce travail, jumelée à une ouverture intéressée des enseignants et des pairs, sera la clé de l'amélioration continue de la qualité, de la variété et de la quantité des ressources pédagogiques disponibles au sein de l'école.

### **Une réflexion collective (niveau 3)**

C'est par la participation de tous les intervenants, ainsi que celle des élèves et de leurs parents, que l'école évoluera comme institution. Chacun est appelé à mettre la main à la pâte et l'épaule à la roue afin de faire du Vitrail un modèle d'institution participative et dynamique. Différents comités de participation

existent et c'est par leur travail continu et la constante remise en question que l'école grandit. L'élève a son mot à dire et il s'agit même de son devoir de participer activement à ces instances. Que l'on parle de révision de règlements, de changement d'approche pédagogique ou de révision des accords d'apprentissage personnalisés, tous les élèves sont invités à y participer.

C'est notre façon à nous de leur apprendre leur rôle de citoyen engagé dans une démocratie

## **LE VITRAIL : SEPT PILIERS POUR L'AVENIR**

L'école Le Vitrail n'est résolument pas une école comme les autres, on pourrait même dire qu'à l'heure actuelle, elle est unique en son genre! Fondée en 2001 par Charles Caouette, et reposant sur un vote de confiance envers les élèves, elle préconise une autoformation qui est véritablement assistée par des éducateurs engagés, des pairs coopérants, des parents investis et une direction inspirée. L'adaptation du modèle des sept piliers afin de guider les actions et les choix de l'équipe-école entraîne, à coup sûr, un renforcement de la philosophie de l'autoformation assistée auprès des adolescents. Bien que tous les piliers aient leur importance et soient essentiels, celui des accompagnateurs-facilitateurs permet de tous les lier assurant ainsi la cohérence du modèle. C'est en quelque sorte ce pilier qui est porteur de l'édifice de l'accompagnement de l'autoformation à l'école secondaire publique alternative.

Il appartient maintenant à la communauté du Vitrail (équipe-école, parents et élèves) de traduire en actions et décisions concrètes et réalistes la mise en place de mécanismes permettant l'atteinte de l'idéal que nous avons présenté dans ce référentiel. Certes, il ne s'agit pas d'une tâche aisée, mais nous avons confiance qu'avec une vision à long terme et un engagement sincère et réfléchi des acteurs, le meilleur reste à venir pour l'école Le Vitrail.

## RÉFÉRENCES

- Caouette, C. E. (1992). *Si on parlait d'éducation. Pour un nouveau projet de société*. Montréal, VLB éditeur.
- Caouette, C. E. (1997). *Éduquer. Pour la vie!*. Montréal, Les éditions écosociété.
- Carré, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris, La documentation française.
- Dubois Psaila, G. (à paraître en 2013). *L'appropriation d'un modèle d'accompagnement de l'autoformation et son adaptation à la réalité d'une école secondaire publique alternative*. Rapport d'activité inédit, Université du Québec à Montréal.
- Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin, Montréal, 3<sup>e</sup> édition.
- Long, H. (1989). *Self-directed learning-Emerging theory and practice*. Norman, University of Oklahoma.
- Pallascio, R., L. Julien et G. Gosselin (1996). *L'école alternative; un projet d'avenir*, Laval, Beauchemin.
- Pallascio, R et N. Beaudry (2000). *L'école alternative et la réforme en éducation : continuité ou changement?*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- RÉPAQ (2008). « Référentiel des écoles publiques alternatives du Québec ». En ligne, [http://www.repaq.qc.ca/IMG/pdf/REFERENTIEL\\_DU\\_REPAQ-AVRIL\\_2008.pdf](http://www.repaq.qc.ca/IMG/pdf/REFERENTIEL_DU_REPAQ-AVRIL_2008.pdf), consulté le 13 octobre 2011.
- Tremblay, N-A. (2003). *L'autoformation pour apprendre autrement*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

## RÉFÉRENCES

- Allaire, L. (2001). « Ce n'est pas en tentant d'améliorer le cheval qu'on a inventé l'avion ». *Nouvelles CSQ*, mars-avril, p.21.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, vol. 28 (1), 133-148.
- Caouette, C. E. (1992). *Si on parlait d'éducation. Pour un nouveau projet de société*. Montréal, VLB éditeur.
- Caouette, C. E. (1997). *Éduquer. Pour la vie!*. Montréal, Les éditions écosociété.
- Carré, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris, La documentation française.
- Carré, P., A. Moisan et D. Poisson (1997). *Autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris, PUF.
- Carré, P. et M. Tétart (2003). *Les ateliers de pédagogie personnalisée ou l'autoformation accompagnée en actes*. Paris, Le Harmattan.
- Chamberland, G., L. Lavoie et D. Marquis (1995). *20 formules pédagogiques*. Québec, Presse de l'Université du Québec.
- Commission scolaire de Montréal (CSDM) (2009). « Plan RÉUSSIR ». En ligne, [http://www.csdm.qc.ca/CentreDocumentation/TrousseReussir.aspx#Les publications de la CSDM](http://www.csdm.qc.ca/CentreDocumentation/TrousseReussir.aspx#Les_publications_de_la_CSDM). Consulté le 22 novembre 2011.

Commission scolaire de Montréal (CSDM) et Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports (MELS). (2010). « Convention de partenariat ». En ligne, <http://cybersavoir.csdm.qc.ca/collectifcentre/files/2010/10/ConvPartCSDM-MELSetAnn.pdf>. Consulté le 22 novembre 2011.

École Le Vitrail (2008). *Consolidation-bilan 2008*. Montréal : non publié.

École Le Vitrail (2009). *Projet éducatif 2009-2014*. Montréal : non publié.

École Le Vitrail (2011). *Guide du personnel 2011-2012*. Montréal : non publié.

École Le Vitrail (2011b). *Plan de réussite 2011-2013*. Montréal : non publié.

École Le Vitrail (2011a). *Présentation plan d'action CE*. Montréal : non publié.

Faure, E. (1972). « Apprendre à être ». UNESCO. En ligne, [http://www.unesco.org/education/pdf/15\\_60\\_f.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/15_60_f.pdf)

Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (2004). *La recherche en éducation : étape et approches*. Sherbrooke, Éditions du CRP

Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin, Montréal, 3<sup>e</sup> édition.

Long, H. (1989). *Self-directed learning-Emerging theory and practice*. University of Oklahoma.

Ministère de l'Éducation (MEQ) (2006). « Programme de formation de l'école québécoise » En ligne, [http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme\\_de\\_formation/secondaire/prformseclercycle.htm](http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/secondaire/prformseclercycle.htm). Consulté le 18 juin 2013.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009). « L'école j'y tiens! » En ligne, [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation\\_jeunes/LEcoleJyTiens\\_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf). Consulté le 22 novembre 2011.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2011). « Progression des apprentissages ». En ligne.  
<http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/secontaire/index.asp>. Consulté le 22 novembre 2011.
- Office québécois de la langue française, Québec (2011). « Grand dictionnaire terminologique ». En ligne,  
[http://www.gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=8365718](http://www.gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8365718). Consulté le 22 janvier 2012.
- Pallascio, R., L. Julien et G. Gosselin (1996). *L'école alternative; un projet d'avenir*, Laval, Beauchemin.
- RÉPAQ (2008). « Référentiel des écoles publiques alternatives du Québec ». En ligne,  
[http://www.repaq.qc.ca/IMG/pdf/REFERENTIEL\\_DU\\_REPAQ-AVRIL\\_2008.pdf](http://www.repaq.qc.ca/IMG/pdf/REFERENTIEL_DU_REPAQ-AVRIL_2008.pdf). Consulté le 13 octobre 2011.
- RÉPAQ (2011). « Coordonnées 2011-2012 des écoles publiques alternatives du Québec » (version novembre 2011). En ligne,  
[http://repaq.qc.ca/IMG/pdf/COORDONNEES\\_2011-2012\\_DU\\_REPAQ.pdf](http://repaq.qc.ca/IMG/pdf/COORDONNEES_2011-2012_DU_REPAQ.pdf). Consulté le 22 janvier 2012.
- Robert, P. (2009). *Le Nouveau Petit Robert de la langue française 2010*. Paris, Nouvelle édition millésime.
- Tremblay, N-A. (2003). *L'autoformation pour apprendre autrement*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles, Édition De Boeck Université.