



Accroître la capacité

Série d'apprentissage professionnel

ÉDITION SPÉCIALE
DU SÉCRÉTARIAT N° 16

L'enquête collaborative en tant qu'apprentissage professionnel

De nouvelles pistes pour la pratique professionnelle

Depuis de nombreuses années, il existe différents modèles d'enquête collaborative dans le domaine de l'enseignement (Little, 1982). Aujourd'hui, avec l'appui et l'attention accordés aux processus collaboratifs entre enseignants dans les écoles comme au sein de nombreux carrefours et réseaux, l'enquête collaborative joue un rôle de plus en plus important dans le travail quotidien des enseignants. De fait, le principe d'enquête collaborative commence à s'imposer comme l'un des maillons communs de la pratique de l'enseignement en Ontario, transformant ainsi les concepts liés à l'apprentissage professionnel (Hannay, Wideman et Seller, 2010).

Cette monographie identifie sept caractéristiques de l'enquête collaborative. Pour ce faire, elle s'est appuyée sur des comptes rendus de recherche ainsi que sur le travail qu'accomplissent aujourd'hui les enseignants, les directions d'école ainsi que les leaders des conseils scolaires. Les pages qui suivent reprennent de nombreux propos d'enseignants. Ces témoignages ont été recueillis à l'occasion d'initiatives de collaboration soutenues par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, à savoir l'Enquête collaborative pour l'apprentissage des mathématiques (ECA-M) et l'Enquête collaborative – Cycle préparatoire/1^{re} année.

Impliquer les enseignants en tant qu'apprenants

Grâce à l'enquête collaborative, les enseignants acquièrent de nouvelles connaissances relatives à l'apprentissage des élèves et à l'enseignement, et, en les approfondissant davantage, sont en mesure de les intégrer à leur pratique professionnelle existante. Pour les personnes qui participent à l'enquête, ce processus permet d'élargir et de préciser leurs propres connaissances sur ce que signifie être une enseignante

Pourquoi engager les enseignants dans des enquêtes collaboratives?

« Nous ne nous interrogeons pas pour éliminer des possibilités, mais pour trouver une compréhension plus fonctionnelle – pour créer la diversité, élargir nos connaissances et poser des questions plus complexes. »

(Short et Burke, 1991, traduction libre)

Mai 2011

ISSN : 1913 8482 (version imprimée)

ISSN : 1913 8490 (en ligne)

Le Secrétariat de la littératie et de la numératie

La *Série d'apprentissage professionnel* a été créée par le Secrétariat de la littératie et de la numératie pour soutenir le leadership et l'efficacité de l'enseignement dans les écoles de l'Ontario. Vous pouvez consulter les autres documents de la série à l'adresse <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/Inspire/research/capacitybuilding.html>. Pour de l'information, envoyez un courriel à Ins@ontario.ca.

appuyer chaque élève

 Ontario

ou un enseignant (Earl, sous presse). L'enquête collaborative offre une meilleure compréhension de « la salle de classe », le point d'intersection entre l'enseignement, le curriculum et les actions des élèves (Moore, 2004).

Concrètement, l'enquête incite les enseignants à se considérer comme des apprenants sur le plan de la pensée critique et créative. Elle prône l'ouverture d'esprit et la souplesse. Au moyen du dialogue collaboratif, les enseignants cherchent à faire émerger des possibilités, de nouvelles questions et des solutions pour améliorer l'apprentissage et le rendement des élèves. Cette caractéristique dite « itérative » se construit progressivement, en lien avec la réflexion continue et les résultats obtenus par les enseignants.

L'enquête permet aux enseignants de devenir des praticiens informés, capables de perfectionner leurs méthodes de planification, d'enseignement et d'évaluation envers un seul objectif : améliorer la précision, la personnalisation et la faculté d'innovation. L'enquête est axée sur l'apprentissage des élèves. Les données obtenues à partir des actions et du travail des élèves incitent les enseignants à étudier des questions nouvelles, intéressantes et pertinentes, à propos de ce que les élèves apprennent et comment ils apprennent. Ces questions donnent lieu à des interventions planifiées au sein de la salle de classe, lesquelles permettent à leur tour de préciser ou d'explorer de nouvelles pistes de réflexion.

Les sept caractéristiques de l'enquête

En Ontario, les enseignants s'engagent dans l'enquête collaborative au sein des communautés d'apprentissage professionnelles, des carrefours et des réseaux d'écoles, des partenariats de recherche-action et bon nombre de projets connexes. En ce qui concerne l'apprentissage professionnel au moyen de l'enquête collaborative, les caractéristiques suivantes jouent un rôle essentiel dans la création de nouvelles possibilités en matière de compréhension et d'action.

1. PERTINENCE

L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES ORIENTE L'ENQUÊTE

Dans le contexte de la pratique scolaire, la raison d'être de toute enquête est essentiellement de répondre aux besoins des élèves en les impliquant dans un processus d'apprentissage riche et pertinent. Une fois le processus d'apprentissage placé au cœur de l'enquête collaborative, la description de l'apprentissage des élèves devient le pivot du processus. Par conséquent, l'évaluation au service de l'apprentissage fait partie intégrante de l'engagement dans l'enquête collaborative. Le processus d'apprentissage des élèves (*Comment l'élève décrit-il son raisonnement ou sa pensée au cours d'une tâche?*) ainsi que les preuves d'apprentissage sont les éléments essentiels à considérer dans l'enquête collaborative.

La capacité d'analyser les preuves (transcriptions, notes anecdotiques, photos, vidéos, balados ou enregistrements audio) avec ses collègues contribue grandement à l'efficacité du processus. Le dialogue professionnel centré sur des problématiques authentiques et axées sur les élèves donne lieu à des hypothèses plus approfondies ou suscite des questions portant sur la meilleure façon d'apprendre dans un contexte spécifique. Ici, les descriptions et les analyses basées sur des observations en salle de classe permettent d'obtenir des connaissances et des perspectives nouvelles, qui peuvent avoir des effets immédiats et à plus long terme sur l'enseignement et l'apprentissage.

La parole aux enseignants

« Nous pouvons partager nos idées. Si l'un d'entre nous a du mal à faire comprendre quelque chose à un élève d'une certaine façon, l'autre prend tout naturellement la relève. Le simple fait de bénéficier de ce nouveau processus d'apprentissage professionnel [en coenseignant dans le cadre de notre groupe d'enquête collaborative] et de pouvoir s'appuyer sur quelqu'un d'autre a été très utile. »

« L'atmosphère qui règne nous encourage à prendre des risques; nous avons besoin d'un lieu où il est possible d'avoir des conversations courageuses [...]. Cette atmosphère est essentielle, car [...] nous avons pu parler de nos difficultés. »

Comment l'apprentissage des élèves oriente-t-il l'enquête collaborative

Commencez par ce que les élèves apprennent

1. Décrivez ce que les élèves font et apprennent.
2. Comment savons-nous ce que nous savons? Prenez en compte la qualité des preuves que nous utilisons pour répondre aux questions :
 - Les preuves décrivent-elles la relation entre l'enseignement et l'apprentissage?
 - Les preuves s'appuient-elles sur une expérience personnelle?
 - Les preuves s'appuient-elles sur des sources externes?
 - Les preuves vont-elles au-delà de l'énoncé?
3. Quelles sont les raisons susceptibles d'expliquer les réponses des élèves?
4. Quelles sont les prochaines étapes à accomplir par les élèves, et comment les enseignants peuvent-ils les aider?

Commencez par les croyances sur l'enseignement et l'apprentissage

1. Partez du point de mire de l'enquête collaborative pour élaborer un énoncé de type « **Si X, alors Y** ». Cet énoncé identifie les relations particulières entre l'enseignement et l'apprentissage à l'étude. Voici quelques exemples :
Si je demande aux élèves d'expliquer oralement ce qu'ils ont compris pendant qu'ils travaillent, alors leur travail s'améliore.

2. Dressez la liste des preuves susceptibles d'appuyer ou non cet énoncé.

Preuves qui appuient l'énoncé	Preuves qui n'appuient pas l'énoncé

3. Prenez en compte la qualité des preuves identifiées dans chaque colonne.
 - Les preuves décrivent-elles la relation entre l'enseignement et l'apprentissage?
 - Les preuves s'appuient-elles sur une expérience personnelle?
 - Les preuves s'appuient-elles sur des sources externes?
 - Les preuves vont-elles au-delà de l'énoncé?
4. Élaborez un plan d'intervention pédagogique afin de rassembler les preuves qui valideront l'énoncé.

Une fois que de nouvelles mesures ont été prises...

5. Qu'avons-nous appris à propos de nos élèves? Sur la compréhension que nous avons de l'apprentissage des élèves, quels sont les éléments que nous pouvons adapter, revoir ou préciser?

Pour obtenir de plus amples renseignements sur l'évaluation au service de l'apprentissage des élèves, veuillez voir Ministère de l'Éducation (2010), et le Secrétariat de la littératie et de la numératie de l'Ontario (2010).

2. COLLABORATION

L'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL AU MOYEN DE L'ENQUÊTE EST UN PROCESSUS COLLECTIF

Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant consiste à appuyer chaque élève. Cela peut sembler simple, mais il s'agit en réalité d'un objectif complexe. Lorsque les enseignants travaillent ensemble pour s'interroger sur l'apprentissage et l'implication de leurs élèves, ils voient cette complexité comme une occasion de mieux comprendre les choses, plutôt qu'un processus à simplifier.

La majeure partie du temps, les enseignants sont seuls en classe avec leurs élèves. Par contre, la nature collaborative de cette pratique leur permet d'approfondir le processus d'apprentissage. La collaboration offre aux enseignants de nouvelles perspectives, met l'accent sur la diversité et leur donne un espace au sein duquel ils peuvent s'interroger sur l'apprentissage des élèves, et ainsi obtenir un point de vue qui n'est pas accessible quand cette analyse est faite de façon individuelle. Pour trouver un terrain commun qui permet à tous les enseignants de coopérer avec authenticité, il faut passer par une phase de négociation. Des outils tels que l'« analyse du discours » peuvent contribuer à bâtir une perspective unifiée.

Conseils pour une meilleure pratique

L'analyse du discours

Au cours du processus d'analyse du discours (adapté du texte de Sagor, 1992), chaque participant a la possibilité d'être interrogé sur les aspects de l'enseignement et de l'apprentissage qu'il souhaite étudier dans le cadre de l'enquête. Les participants adoptent l'un des quatre rôles suivants : personne interrogée, personne qui interroge, personne qui identifie les enjeux réalisables et personne qui note les échanges. Les autres participants peuvent aussi jouer le rôle de la personne qui identifie les enjeux. Une fois que le premier participant a été interrogé, les rôles sont échangés de sorte que chaque participant ait la possibilité de jouer le rôle de la personne interrogée.

Webémission du SLN :

- L'Enquête collaborative pour l'apprentissage des mathématiques
<http://www.curriculum.org/secretariat/archivef.shtml>

Il est maintenant possible d'orienter la discussion sur les intérêts communs et divergents, et sur la façon de les aborder dans le cadre d'une enquête commune. Le tableau suivant propose aux participants des lignes directrices correspondant à chaque rôle.

Rôles – Lignes directrices	
<i>Personne interrogée</i>	Détaillez les enjeux que vous souhaitez explorer en priorité dans le cadre de votre pratique en salle de classe.
<i>Personne qui interroge</i>	Contentez-vous de poser des questions : ne proposez aucune solution et ne formulez aucun commentaire critique.
<i>Personne qui identifie les enjeux</i>	Écoutez la conversation et identifiez les enjeux réalisables et sur lesquels l'enquête peut se focaliser.
<i>Personne qui note les échanges</i>	Notez la conversation.

La parole aux enseignants

« Les données, ou "le travail de l'élève", ne se limitent pas seulement au produit fini, [c'est aussi] le processus, les comportements, les conversations et la communication, verbale comme non verbale. »

« Nous avons réalisé que pour avoir le meilleur impact possible sur nos élèves, il faut peut-être prendre le temps de leur parler et d'établir une relation avec eux. »

« Mon expérience dans le cadre de l'ECA-M a démontré que le coenseignement peut présenter de remarquables atouts pour les enseignants et les élèves. Le coenseignement a considérablement amélioré ma compréhension des mathématiques et de la façon de les enseigner. De plus, cela m'a permis d'avoir un aperçu de nouvelles approches pédagogiques, et cela a suscité en moi un enthousiasme franchement inattendu pour l'enseignement collaboratif. »

3. RÉFLEXION

LES ACTIONS SONT INFLUENCÉES PAR LA RÉFLEXION

En recherche appliquée, la réflexion est une partie essentielle de l'analyse. Les mesures prises à la suite de l'enquête en cours permettent de mieux comprendre le type de conditions qui font progresser l'apprentissage des élèves.

Quand les enseignants prennent des décisions pédagogiques, ils réfléchissent à l'engagement et à l'apprentissage des élèves qui résultent de leurs décisions précédentes (Schon, 1983). Le fait de prévoir des moments de réflexion permet à la pensée collective de devenir intentionnelle et explicite. Ceci donne aussi l'occasion de considérer et d'analyser de nombreuses perspectives et des explications différentes en matière d'apprentissage des élèves. La réflexion permet de confirmer ou de contester la corrélation entre les actions des enseignants et des élèves et les convictions et les théories d'apprentissage sous-jacentes.

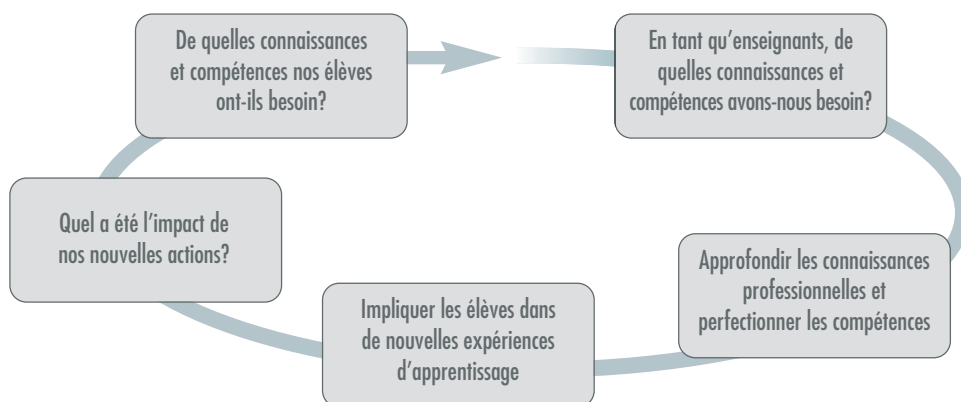
La qualité de l'analyse collaborative fait toute la différence. Lorsque les enseignants s'engagent dans une pratique réflexive collective, ils posent des questions, réfléchissent et proposent des idées qui permettent de pousser davantage la pensée du groupe. La confiance, l'ouverture d'esprit et la tolérance à l'ambivalence sont des caractéristiques essentielles à l'équipe collaborative.

4. ITÉRATION

LA COMPRÉHENSION PROGRESSE AU FIL DES CYCLES D'ENQUÊTE

Le processus réflexif évoqué ci-dessus est le plus efficace quand il revient sur les enquêtes antérieures pour les réétudier et s'en inspirer. Ce travail de réflexion itérative est facilité par une analyse régulière et cohérente de ce que les élèves apprennent, et de la façon dont ils acquièrent ces connaissances. Cela implique un niveau d'analyse continu pour déterminer les prochaines étapes à faire suivre aux élèves dans des contextes d'apprentissage spécifiques, mais également une analyse de ce que les élèves et les enseignants apprennent au fil du temps. Des cycles d'enquête cohérents et réguliers permettent de faire progresser la compréhension. Les équipes se sont appuyées sur de nombreux cadres pour identifier des pistes de réflexion au fil du temps. Au sein des cycles d'enquête collaborative, les enseignants repèrent des thèmes récurrents, ainsi que des sujets rarement évoqués, mais dignes d'intérêt, pour obtenir une meilleure compréhension du sujet à l'étude. L'enquête est plus qu'un projet : c'est une prise de position sur l'enseignement et l'apprentissage.

L'enquête collaborative et le cycle de développement des connaissances en vue d'améliorer les résultats des élèves



Adapté de l'étude de Timperley (2010). La permission de reproduire ce schéma nous a été gracieusement accordée par le programme Iterative Best Evidence Synthesis, une initiative du ministère de l'Éducation de Nouvelle-Zélande.

5. RAISONNEMENT

L'ANALYSE PERMET D'APPROFONDIR L'APPRENTISSAGE

Lorsque les équipes d'enquête identifient les thèmes d'apprentissage communs et divergents, elles font appel à trois types de raisonnement :

Le raisonnement inductif

On dit qu'une analyse est inductive quand elle cherche à identifier une règle ou un motif générique parmi plusieurs situations d'apprentissage spécifiques. Nous nous livrons au raisonnement inductif quand nous tentons de déterminer si des preuves propres à la façon d'apprendre ou au raisonnement d'un élève sont suffisantes pour tirer une conclusion générale sur ce qui a été appris. Ce type de raisonnement s'appuie en grande partie sur la nécessité d'inclure des preuves plus variées ou de prendre en compte des explications différentes.

Ainsi, quand 30 élèves ont eu la possibilité de choisir le thème d'une enquête, on observe que 27 d'entre eux se sont impliqués dans l'apprentissage. La possibilité de choisir a peut-être été la raison qui a amélioré l'engagement des élèves, mais il est impossible d'en être certain. Il est important de prendre en compte de nombreux facteurs avant de tirer des conclusions.

Le raisonnement déductif

On dit qu'une analyse est déductive quand elle applique une règle générique à des situations d'apprentissage spécifiques. Nous nous livrons au raisonnement déductif quand nous nous demandons comment appliquer une pratique largement acceptée à une situation spécifique et à des élèves particuliers. Par exemple, des études ont démontré que le fait de donner une rétroaction descriptive constitue une pratique efficace. En utilisant le raisonnement déductif, nous pouvons travailler ensemble pour déterminer à quoi ressemblera la rétroaction descriptive dans des situations spécifiques d'apprentissage.

Le raisonnement abductif

Dans la plupart des cas, l'analyse privilégie un raisonnement abductif. Ce type de raisonnement peut concilier le raisonnement inductif et le raisonnement déductif. Nous nous livrons au raisonnement abductif quand nous formulons et validons une hypothèse. Ainsi, une équipe peut partir de la supposition que si les intérêts des élèves sont intégrés au programme, leur capacité à concevoir des questions plus élaborées sera améliorée. L'équipe valide ensuite cette hypothèse au moyen d'actions en classe qui sollicitent les intérêts des élèves, puis examine la conversation et les actions des élèves. De plus, l'équipe peut consulter d'autres ressources professionnelles et recherches pour connaître d'autres initiatives mises en œuvre pour améliorer l'engagement des élèves. Ce type de raisonnement abductif est à la base de la plupart des raisonnements scientifiques.

La parole aux enseignants

« Un enseignant a expliqué que le fait de voir une autre école en action, qui de plus est une école semblable à la sienne, avait été très enrichissant. Il s'agissait de vrais enfants, de vraies classes [...]. Rien à voir avec une vidéo de 12 enfants sages comme des images [...]. Il s'agissait de la vraie vie — d'une expérience authentique —, il s'agissait d'enseignants accomplissant leur travail quotidien. Cette expérience a été vraiment fructueuse. C'est enrichissant de voir que les autres ont des difficultés, tout comme vous, et que vous n'êtes pas seul. On est tous dans le même bateau. »

« Vous avez la possibilité de voir différents styles d'enseignement en action, et d'observer [à des niveaux différents] la façon dont réagissent différents élèves, dans différentes situations. Vous perfectionnez votre pratique en réutilisant ce que vous avez vu dans d'autres classes [...]. Chaque fois que j'ai visité une classe, j'ai appris quelque chose de nouveau sur moi et sur mes élèves. »

La parole aux enseignants

« Les enseignants apprennent beaucoup. Le fait de pouvoir collaborer et d'entendre tout le monde dire, "Non, cette conception est peut-être erronée", est très utile. Il y a tellement d'idées à exploiter dans sa propre classe. »

« Notre surintendant s'est joint à nous plusieurs fois, ce qui montre bien qu'il s'agit d'une initiative importante. Il s'agit d'une approche qui nous tient à cœur, et tout le monde fait de son mieux pour faire progresser les autres. Voir toutes ces personnes m'a vraiment fait prendre conscience de l'importance de notre travail. »

6. ADAPTATION

L'ENQUÊTE FAÇONNE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE, ET VICE-VERSA

L'enquête suscite une réflexion dynamique et créative chez les enseignants qui cherchent des méthodes permettant de répondre aux besoins des élèves. Les enseignants qui participent à l'enquête s'adaptent sans cesse et appliquent continuellement des connaissances et des approches pédagogiques dans leur travail en classe. Ce travail peut parfois s'avérer incertain et ambigu. La réceptivité et la flexibilité sont donc deux qualités essentielles.

Les questions se concentrent sur l'impact d'un aspect spécifique de la pratique pédagogique sur un aspect spécifique de l'engagement et de l'apprentissage des élèves. Certaines questions initiales permettent de lancer des conversations productives. Exemple : « Quel est l'impact d'une pratique pédagogique spécifique sur un aspect spécifique relatif aux besoins des élèves? », ou plus simplement, « Qu'ont-ils appris et comment pouvons-nous le savoir? ». Les données obtenues à partir du travail effectué en classe encouragent les enseignants à étudier des questions nouvelles, intéressantes et pertinentes, pour comprendre ce que les élèves apprennent le mieux et de quelle façon, afin de les préparer au prochain apprentissage. Plus l'apprentissage professionnel au moyen d'enquêtes collaboratives évolue, plus les questions deviennent spécifiques. Parfois les enseignants se rendent compte que les questions doivent être plus précises pour refléter davantage la nature de leur enquête. Il s'avère parfois que certaines questions n'ont pas de réponse. La remise en question continue du point de mire de l'enquête permet de s'adapter de façon continue.

Conseils pour une meilleure pratique

Quelques lignes directrices à l'appui de votre enquête

« Apprends du passé, vis pour le présent et espère pour l'avenir. L'important, c'est de continuer à se poser des questions. » Albert Einstein [Traduction libre]

La question est-elle adaptée au contexte de votre classe?

La question est-elle ouverte, avec plusieurs possibilités de réponse?

L'enquête est-elle réalisable (temps, efforts, ressources)?

Les termes de la question ont-ils été opérationnalisés? (Les termes de l'enquête collaborative ont-ils été définis de façon observable?)

Comment l'apprentissage des élèves est-il documenté?

Documentez-vous l'apprentissage des élèves en rapport avec votre objectif?

Comment les changements dans la pratique pédagogique sont-ils documentés?

Les enseignants impliqués sont-ils passionnés par l'exploitation de la question? Si ce n'est pas le cas, pourquoi?

7. RÉCIPROCITÉ

IL EXISTE UN LIEN DYNAMIQUE ENTRE LA THÉORIE ET LA PRATIQUE

L'un des aspects les plus importants de l'enquête consiste à s'impliquer dans ce que d'autres ont découvert à propos de la question étudiée (Coburn et Stein, 2010). Puisque les domaines d'expertise à explorer sont vastes et variés, et le temps permettant d'agir sur les besoins spécifiques des élèves est limité, l'utilisation de connaissances expertes doit donc être stratégique et bien définie. L'utilisation ciblée de textes ou d'articles et la consultation d'autres professionnels sont aussi des moyens qui permettent d'intégrer l'enquête aux connaissances existantes. Quand elle s'appuie sur les connaissances existantes, les résultats d'une enquête contribuent à améliorer le savoir collectif de la profession.

Conseils pour une meilleure pratique

Instaurer un climat propice à l'enquête

- Valoriser la curiosité, l'émerveillement et la prise de risques
- Respecter la diversité dans les idées, la pensée et les actions prises
- Offrir des choix
- Encourager les questions et la mise à l'épreuve des idées
- Accéder à des ressources professionnelles de qualité, notamment des comptes rendus, des recherches
- Faire appel à des experts – coordonnateurs et conseillers pédagogiques, formateurs, leaders pédagogiques (p. ex., des directions d'école), consultants-rechercheurs et autres professionnels (p. ex., orthophonistes, psychologues scolaires)

Construire à partir des acquis

L'enquête est efficace parce qu'elle peut s'adapter et est influencée par la pratique professionnelle. Ce que nous apprenons et comprenons aujourd'hui sur l'apprentissage des élèves alimentent les questions de demain. L'enquête dans le domaine de l'enseignement est une prise de position qui fait progresser notre profession. Chaque jour, les enseignants « créent du savoir » en s'interrogeant sur ce que leurs élèves apprennent, et la façon dont ils l'apprennent. Grâce à des occasions de dialogue professionnel, les enseignants peuvent échanger et réfléchir sur leurs connaissances pratiques, et sur les moyens de les enrichir. De nouvelles structures et technologies permettent de mobiliser ce savoir et de l'apporter au sein des communautés d'apprentissage professionnelles qui évoluent au-delà des murs de la salle de classe. Les réseaux et les communautés d'apprentissage professionnelles sont des véhicules essentiels pour le processus de mobilisation des connaissances (Levin, 2008). Dans toute la province, les enseignants s'appuient sur un ensemble de pratiques innovatrices et conjuguent les pratiques exemplaires courantes aux recherches actuelles.

Bibliographie

- COBURN, C.E. et M. K. STEIN (2010). *Research and practice in education: Building alliances, bridging the divide*, Lanham, M.D.: Rowman et Littlefield.
- EARL, L. (sous presse). « Educators as knowledge leaders », dans Robertson et Timperley (éditeurs), *Leadership and learning*, Thousand Oaks (Californie): Sage Publishing.
- HANNAY L., R. WIDEMAN et W. SELLER (2010). *Professional learning to reshape teaching*, Toronto (Ontario) : Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario.
- HARSTE, J. (2001). « What education is and isn't », dans S. BORAN et B. COMBER (éditeurs), *Critiquing whole language and classroom inquiry* (p. 1-17), Urbana (Illinois) : National Council for Teachers of English.
- LEVIN, B. (2008). *How to change 5000 schools: A practical and positive approach for leading change at every level*, Cambridge (Massachusetts) : Harvard Education Press.
- LITTLE, J. W. (1982). « Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success », *American Educational Research Journal*, vol. 19, n° 3, p. 325-340.
- MOORE, A. (2004). *The good teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*, New York (New York): RoutledgeFalmer.
- ONTARIO. Ministère de l'Éducation (2010). *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*, Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- SAGOR, R. (1992). *How to conduct collaborative action research*, Alexandria (Virginie): Association for Supervision and Curriculum Development.
- SCHON, D. (1983). *The reflective practitioner*, New York: Basic Books.
- SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2010). *Évaluation au primaire – Enseignements tirés de l'Enquête collaborative de la maternelle à la 1^{re} année*
- SHORT K. et C. BURKE (1991). *Creating curriculum: Teachers and students as a community of learners*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- TIMPERLEY, H. (2010). Using evidence in the classroom for professional learning. Étude présentée lors du Colloque ontarien sur la recherche en éducation, février 2010.
- TIMPERLEY H., A. WILSON, H. BARRAR et I. FUNG (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*, Wellington (Nouvelle-Zélande): ministère de l'Éducation.

Pourquoi l'enquête est-elle si efficace?

« Aux yeux des enseignants, il ne s'agit pas seulement d'acquérir plus de connaissances sur la matière, sur les stratégies à mettre en œuvre en salle de classe ou sur les techniques de gestion du comportement – il s'agit aussi de promouvoir une compréhension authentique, et constructive de l'interaction avec la classe, en plus de comprendre ce que veut dire être un enseignant et un apprenant. » (Moore, 2004, p. 24, traduction libre)

« L'enquête ne se définit pas par le fait de trouver des solutions simples à des problèmes complexes. Il s'agit plutôt de mettre en évidence cette complexité. » (Harste, 2001, traduction libre)

« L'éducation par l'enquête donne aux apprenants la possibilité d'explorer de façon collaborative des sujets d'intérêt personnel et social, en adoptant le point de vue d'autrui, mais également en s'inspirant des apports de nombreux domaines d'expertise (psychologie, anthropologie, économie, écologie, féminisme) et de nombreux systèmes de signes (art, musique, mathématiques, langues) afin de bâtir un monde plus équitable, plus juste, plus réfléchi. Le programme devient ainsi la métaphore de la vie que nous voulons vivre et de la personne que nous voulons devenir » (Harste, 2001, traduction libre).

Soutien aux enseignants-chercheurs

Le site Web de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario propose désormais un nouveau service de recherche, grâce auquel ses membres peuvent accéder directement à Elton B Stephens Company (EBSCO) une base de données consultable qui propose la version intégrale d'une grande variété de revues et de journaux professionnels, ainsi que des documents pertinents en éducation. <http://www.oct.ca/library/Default.aspx?lang=fr-CA>

7

Les sept caractéristiques de l'enquête

1 Pertinence

L'apprentissage des élèves oriente l'enquête

L'apprentissage des élèves est le fondement de l'enquête. Le processus d'apprentissage des élèves ainsi que les preuves d'apprentissage sont les éléments essentiels de l'enquête.

2 Collaboration

L'apprentissage professionnel au moyen de l'enquête est un processus collectif

Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant consiste à appuyer chaque élève. Cela peut sembler simple, mais il s'agit en réalité d'un objectif complexe. Lorsque les enseignants travaillent ensemble pour s'interroger sur l'apprentissage et l'implication de leurs élèves, ils voient cette complexité comme une occasion de mieux comprendre les choses, plutôt qu'un processus à simplifier.

3 Réflexion

Les actions sont influencées par la réflexion

Quand les enseignants prennent des décisions pédagogiques, ils réfléchissent à l'engagement et à l'apprentissage des élèves qui résultent de leurs décisions précédentes. Le fait de prévoir des moments de réflexion permet à la pensée collective de devenir intentionnelle et explicite.

4 Itération

La compréhension progresse au fil des cycles d'enquête

Le processus réflexif est le plus efficace quand il revient sur les enquêtes antérieures pour les réétudier et s'en inspirer. Ce travail de réflexion itérative est facilité par une analyse régulière et cohérente de ce que les élèves apprennent, et de la façon dont ils acquièrent ces connaissances.

5 Raisonnement

L'analyse permet d'approfondir l'apprentissage

Le raisonnement inductif : nous nous livrons au raisonnement inductif quand nous tentons de déterminer si des preuves propres à la façon d'apprendre ou au raisonnement d'un élève sont suffisantes pour tirer une conclusion générale sur ce qui a été appris.

Le raisonnement déductif : nous nous livrons au raisonnement déductif quand nous nous demandons comment appliquer une pratique largement acceptée à une situation spécifique et à des élèves particuliers.

Raisonnement abductif : nous nous livrons au raisonnement abductif quand nous formulons et validons une hypothèse. Ainsi, une équipe peut partir de la supposition que si les intérêts des élèves sont intégrés au programme, leur capacité à concevoir des questions plus élaborées sera améliorée. L'équipe valide ensuite cette hypothèse au moyen d'actions en classe qui sollicitent les intérêts des élèves, puis on examine la conversation et les actions des élèves.

6 Adaptation

L'enquête façonne la pratique professionnelle, et vice-versa

L'enquête suscite une réflexion dynamique et créative, chez les enseignants qui cherchent des méthodes permettant de répondre aux besoins des élèves. Les enseignants qui participent aux enquêtes s'adaptent sans cesse et appliquent continuellement des connaissances et des approches pédagogiques dans leur travail en classe.

7 Réciprocité

Il existe un lien dynamique entre la théorie et la pratique

Les domaines d'expertise à explorer sont vastes et variés, et le temps permettant d'agir sur les besoins spécifiques des élèves est limité. L'utilisation ciblée de textes ou d'articles et la consultation d'autres professionnels sont aussi des moyens qui permettent d'intégrer l'enquête aux connaissances existantes. Quand elle s'appuie sur les connaissances existantes, les résultats d'une enquête contribuent à améliorer le savoir collectif de la profession. L'utilisation de connaissances expertes doit donc être stratégique et bien définie.