

Un regard qualitatif sur l'appropriation de la pédagogie par projet par les équipes scolaires du primaire

Catherine Lanaris, Ph. D

Université du Québec en Outaouais.

Lorraine Savoie-Zajc, Ph. D.

Université du Québec en Outaouais.

Mélanie Dumouchel, M.A. en éducation

Université du Québec en Outaouais.

Isabelle Dupel, B.A. en éducation

Université du Québec en Outaouais.

Résumé

Dans le système scolaire québécois une réforme a été mise en œuvre dans les écoles primaires en 2000, favorisant l'utilisation de nouvelles démarches pédagogiques, comme, entre autres, la pédagogie par projets. Pour plusieurs organisations scolaires cette réforme a introduit un changement majeur amenant des défis de taille, car l'ensemble de l'équipe scolaire doit développer une nouvelle façon de travailler : formulation d'un projet éducatif, travail en équipe (élèves et enseignants), implication des élèves, nouveaux rôles des parents, etc. Face à ces changements, les écoles se trouvent souvent dépourvues. Afin d'explorer cette problématique, nous avons entrepris une démarche de recherche qualitative visant à examiner l'appropriation et la mise en pratique de la pédagogie par projets par une équipe scolaire. On considère qu'un regard qualitatif contribue à une meilleure compréhension du phénomène d'appropriation d'une nouvelle démarche pédagogique, puisqu'il permet de mettre en évidence le point de vue des différents acteurs impliqués. Le texte qui suit fait état de cette démarche de recherche, en mettant en évidence la façon dont les différents acteurs voient leur rôle dans un tel processus d'appropriation. Nous terminons par la présentation de certaines conditions qui pourraient en faciliter une appropriation efficace.

Mots-clés

PÉDAGOGIE PAR PROJETS, PROCESSUS D'APPROPRIATION, RÔLES DES ACTEURS, ÉQUIPE SCOLAIRE, CHANGEMENT DES PRATIQUES

Au Québec, une réforme scolaire est mise en place depuis l'automne 2000; celle-ci touche principalement les écoles primaires et s'inspire d'une approche par compétences privilégiant l'utilisation de certaines démarches pédagogiques, dont la pédagogie par projet. Nous avons mené une recherche auprès de cinq écoles primaires québécoises, afin d'examiner la façon dont chaque équipe scolaire s'approprie de la pédagogie par projets. Après six ans de mise en œuvre de la réforme et des démarches pédagogiques qui lui sont propres, plusieurs critiques lui sont adressées; il nous semblait pertinent de jeter un regard qualitatif sur le processus d'appropriation d'une démarche pédagogique, afin de comprendre la réalité à laquelle font face les différents acteurs impliqués dans ce processus. À l'heure actuelle, plusieurs critiques sont formulées à l'égard des démarches pédagogiques privilégiées par la réforme. Toutefois, avant de commencer à porter des jugements de valeur sur leur pertinence, il faudrait examiner le processus de leur mise en œuvre. En fait, la question qui constitue la trame de fond de cette recherche est de savoir quelles sont les conditions qui devraient être mises en place pour une appropriation efficace de la pédagogie par projets. Nous débuterons par une brève présentation du contexte; ensuite nous présenterons les objectifs de la recherche ainsi que la démarche méthodologique que nous avons privilégiée. Nous nous attarderons sur une partie des résultats, à savoir les conceptions que les acteurs ont de leur rôle dans l'utilisation de la pédagogie par projets et nous terminerons par quelques considérations sur les conditions d'une appropriation efficace de cette démarche pédagogique.

Le contexte

La réforme scolaire au Québec

Dans le contexte actuel de la réforme en éducation, on considère que l'acquisition de compétences disciplinaires et transversales, par la mise en place d'une approche multidisciplinaire, contribuera significativement à la réussite de tous les élèves (MÉQ, 1999; Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001). Dans cette perspective, l'élève qui réussira est celui qui deviendra l'artisan de son propre processus d'apprentissage; ce dernier se construit à travers la maîtrise des savoirs ainsi que le développement des compétences, dans des situations qui présentent un défi (Tardif, 1992). C'est pourquoi l'utilisation, parmi d'autres stratégies pédagogiques, de la pédagogie par projets est préconisée. Il va de soi que la mise en œuvre de la réforme nécessite une modification dans les pratiques des enseignants et également dans le fonctionnement des établissements scolaires. Comme on va le voir par la suite, l'utilisation de la pédagogie par projets devrait, en principe, amener les enseignants à modifier leurs pratiques dans les classes tout en redéfinissant les façons de faire des équipes scolaires.

La pédagogie par projets en milieu scolaire

Quelques définitions

Cette approche pédagogique puise ses fondements théoriques dans le courant socio-constructiviste, elle permet à l'élève de s'approprier son acte d'apprendre car elle privilégie la réflexion sur le sens des comportements, la résolution des problèmes et l'utilisation de l'ensemble du groupe dans une démarche de développement du sens des responsabilités (Caouette, 1992). Plusieurs définitions de la pédagogie par projets existent, celle donnée par Arpin et Capra (2001) semble être la plus complète; ces dernières définissent cette démarche pédagogique comme étant une approche qui permet à l'élève de s'engager pleinement dans la construction de ses savoirs en interaction avec ses pairs et son environnement, et qui invite l'enseignant à agir en tant que médiateur pédagogique privilégié entre l'élève et les objets de connaissance.

La mise en place dans une classe de la pédagogie par projet

Pour faire de la pédagogie par projets, un enseignant devrait amener les élèves à se donner des tâches collectivement définies, orientées vers des buts communs (résultant d'une collaboration entre les enseignants et les élèves), accomplies dans un esprit de coopération et conduisant à une production concrète et communicable (Ferdinand, Lorrain, Morissette, Pérusset, Rouleau, Sarrazin Soucy & Veilleux, 2000); de cette façon, les élèves atteignent des objectifs d'apprentissage et de développement personnel et social, tant sur le plan collectif que sur le plan individuel; par ce fait même, l'acquisition des compétences déterminées par les différents programmes ministériels, se trouve facilitée (idem). Selon Giasson, (1995) le projet poursuit une double visée, celle de fournir un contenu concret et vivant et celle de suivre un processus naturel d'acquisition d'apprentissages par des actions posées pour réaliser le projet. L'élève qui conçoit un projet qui l'intéresse, s'investit dans sa démarche, construit ses apprentissages en collaboration avec ses pairs et y consacre l'énergie nécessaire (Arpin & Capra, 2001). Il semblerait alors que cette pédagogie présente beaucoup d'avantages et peut même favoriser, jusqu'à un certain point, la réussite scolaire, puisqu'il s'agit d'une démarche de découverte, visant l'épanouissement de l'élève ainsi que la communication et le partage des connaissances, permettant de répondre aux besoins des élèves, de développer leur sens de responsabilités et, par conséquent, d'augmenter leur motivation (Lanaris, 2003; Arpin & Capra, 2001).

La structure actuelle

Dans le contexte actuel de la réforme, on incite fortement les écoles à définir leur projet éducatif qui devrait en principe être en lien direct avec le plan de réussite. Le projet éducatif est défini comme étant une démarche locale

dynamique, porteuse de vision et d'action, établie en concertation avec tous les partenaires de l'établissement, en vue de réaliser la mission éducative (Tardif, 1992). Pour ce faire, l'équipe-école est invitée à réfléchir sur ses orientations pédagogiques ainsi que sur la direction de son développement. Dans chaque école, il y a un Conseil d'Établissement qui est composé de la direction, de représentants du corps professoral, de parents ainsi que de représentants des membres de la communauté. Chaque Conseil d'Établissement adopte le plan de réussite et le projet éducatif qui sont la plupart du temps élaborés par certains membres de l'équipe école; la façon d'élaborer le plan de réussite et le projet éducatif varie d'une école à l'autre, car il n'y a pas de procédure unique. Une fois adoptés par le Conseil d'Établissement, ces textes deviennent des documents publics et sont déposés à la Commission Scolaire ainsi qu'au Ministère des Sports et du Loisir. Par la suite, le projet éducatif devrait aboutir à des projets qui seraient réalisés en classe et auraient des liens évidents entre eux et avec la thématique privilégiée par l'école. Nous pouvons constater que la structure actuelle est davantage une structure linéaire, qui ne favorise pas, par exemple, la modification du projet éducatif à la suite des projets expérimentés dans les classes; elle prévoit toutefois, une collaboration entre les différents acteurs dans l'établissement et la mise en œuvre du projet éducatif.

Objectifs de recherche

La recherche que nous avons menée vise à faire une analyse critique de la démarche d'appropriation dans les écoles primaires de la pédagogie par projets. Les connaissances actuelles sur le sujet nous ont amenées à formuler l'hypothèse que pour être utilisée de façon efficace, la pédagogie par projet doit refléter une cohérence entre les actions individuelles et les actions collectives. Les enseignants qui se sont approprié cette démarche, devraient alors être en mesure de la mettre en place dans leurs classes, en impliquant les élèves dans des tâches individuelles et collectives, permettant ainsi à ces derniers d'acquérir les compétences visées par les programmes et de développer leurs habiletés sociales. De plus, si l'école s'inscrit dans une logique « de projet », des liens entre les projets réalisés en classe et le projet éducatif devraient exister. La présente recherche se propose de jeter un regard sur la façon dont se vit l'utilisation de la pédagogie par projets dans diverses écoles de l'Outaouais québécois. C'est pourquoi les objectifs suivants sont poursuivis : Examiner le processus d'appropriation et la mise en pratique par les enseignants de la pédagogie par projets. Examiner l'appréciation des enseignants, des élèves et des parents de cette démarche pédagogique (apports, obstacles, conditions de succès). Examiner le lien entre ces pratiques et le projet éducatif de l'école. Par cette recherche on cherchait à mieux comprendre comment les écoles

s'approprient la démarche des projets et à dégager les conditions qui favorisent son utilisation efficace.

Démarche méthodologique

Type de recherche

Afin d'atteindre ces objectifs, nous avons mené une recherche exploratoire et descriptive, qui a eu lieu dans cinq écoles primaires de l'Outaouais québécois. Nous avons privilégié l'approche de l'étude de cas multi-sites (Karsenti & Demers, 2000; Merriam, 1988; Miles & Huberman, 1991; Stake, 1994). Cette dernière favorise une compréhension systémique du phénomène étudié. Nous visons donc d'abord une *compréhension verticale* dans la mesure où nous pourrions dégager la dynamique d'appropriation, la mise en pratique et l'appréciation que les acteurs scolaires pour *chacune* des écoles et aussi pour *chaque groupe* d'acteurs. Nous voulons en fait dégager ce que pensent les directeurs d'école, les enseignants, les élèves et les parents, de l'appropriation de la pédagogie par projets. Dans un deuxième temps, la comparaison entre les écoles et entre les groupes d'acteurs mène à une *compréhension horizontale*; cette double analyse permet de dégager les rôles que chaque groupe d'acteurs s'attribue, les difficultés rencontrées dans le processus d'appropriation, les avantages, selon chaque groupe de cette démarche pédagogique, ainsi que ses apports sur l'apprentissage des élèves.

Pour ces différentes catégories d'analyse on aura le point de vue de chaque école, qui sera mis en relation avec celui des autres écoles, afin de dégager les ressemblances et les dissonances. Ce double mouvement d'analyse nous permettra de mettre en évidence les conditions qui pourraient faciliter la mise en œuvre des projets.

Participants

La recherche s'est effectuée dans cinq écoles primaires de la région urbaine de l'Outaouais. Nous avons mené des entrevues individuelles avec 13 enseignants; ces derniers avaient entre 2 et 17 années d'expérience en enseignement; un enseignait au préscolaire, 5 au premier cycle, 3 au deuxième cycle et 4 au troisième cycle. Nous avons également rencontré individuellement les 5 directeurs d'école pour une entrevue d'une durée d'environ une heure. Nous avons effectué des entrevues de groupe dans les classes des 13 enseignants participant à la recherche et nous avons également formé trois groupes de discussion auprès des parents.

Instruments de collecte de données

Plusieurs modes de collecte de données ont été envisagées : entrevues individuelles, entrevues de groupe, observations de pratiques exemplaires, analyse de documents. Divers groupes de personnes ont été invités à participer à la recherche, en accord avec la dimension systémique de l'étude de cas: les enseignants-tes, les élèves, la direction de l'école, les parents. Nous avons également fait l'analyse du Plan de la réussite et du Projet éducatif de chacune des écoles. Des entrevues individuelles d'une durée d'une heure environ ont été menées auprès des directeurs d'école et des enseignants. Les thèmes abordés étaient leur définition de la pédagogie par projets, leur pratique de la pédagogie par projets (planification, partage des responsabilités, les problèmes rencontrés et la dynamique de résolution de problèmes, la contribution des autres acteurs dans une telle approche pédagogique; nous les avons également questionnées sur les obstacles, les conditions de succès, le lien entre le projet de classe et le projet éducatif de l'école.

Nous avons mené des entrevues de groupe dans les classes des 13 enseignants qui ont participé à la recherche. Les thèmes abordés avec les élèves ont été la mise en pratique de la pédagogie par projets (tel que vécue par l'élève), la démarche du projet, la nature des relations avec leurs collègues et leur enseignant-te, des suggestions d'amélioration et de sources d'appui.

Nous avons également rencontré trois groupes de parents pour échanger sur les thèmes suivants : le rôle des parents dans une pédagogie par projets, les répercussions sur les parents de la pédagogie par projets, les apprentissages que leur enfant réalise, leur appréciation de cette approche, leur implication réelle et souhaitée, leur connaissance du projet éducatif et de ses liens avec les projets réalisés en classe.

Présentation des résultats

L'analyse des données a fourni plusieurs résultats intéressants, puisque les différentes catégories d'analyse touchent plusieurs aspects de l'appropriation de la pédagogie par projet. Pour les fins de ce texte, nous présenterons les ressemblances dans les conceptions que les différents acteurs ont de leur rôle dans le cadre de l'appropriation de cette démarche pédagogique.

Le rôle des directeurs d'établissement

L'aspect qui fait consensus concernant le rôle de la direction de l'école quant à l'appropriation de la pédagogie par projets, est celui du soutien; les différents acteurs questionnés sont d'accord sur le fait que c'est à la direction de l'école d'offrir un soutien financier aux projets et de faciliter le travail des enseignants. Les enseignants soulignent que la direction de l'école doit s'informer du projet et se montrer intéressée à connaître son déroulement.

Le rôle des enseignants

À la suite de l'analyse des entrevues, on constate que tous les acteurs sont d'accord sur le fait que ce sont les enseignants qui ont le rôle le plus important dans la réalisation des projets. Les quatre groupes questionnés indiquent que le rôle des enseignants est de faire respecter les consignes; les enseignants et les parents soulignent le fait que ce sont les enseignants qui doivent habiliter les élèves à travailler en projet, en leur fournissant les outils nécessaires pour ce faire. Selon les enseignants et les directeurs, le rôle de l'enseignant est de se former à cette démarche pédagogique. Les directeurs et les élèves mentionnent que le rôle de l'enseignant est d'évaluer le projet et d'assurer son suivi. Seuls les directeurs d'école voient la planification du projet comme faisant partie du rôle de l'enseignant, tandis que seuls les enseignants considèrent que c'est à eux de structurer le projet.

Nous constatons donc que même si les quatre groupes attribuent beaucoup de responsabilités à l'enseignant, ils ne s'entendent pas toujours sur la nature de ce rôle; on remarque également que la dimension du développement d'apprentissages est absente dans les conceptions du rôle de l'enseignant et de l'élève, et que seuls les directeurs d'école considèrent que c'est à l'enseignant que revient l'évaluation du projet.

Le rôle de l'élève

Trois groupes, les directeurs, les enseignants et les élèves mentionnent que le rôle de l'élève dans cette démarche pédagogique est de devenir plus responsable. Les enseignants et les directeurs indiquent également que le rôle de l'élève est de s'impliquer. Les enseignants et les parents sont d'accord sur le fait que le rôle de l'élève est de demander de l'aide.

On constate donc, encore une fois, qu'il existe peu de définitions communes sur le rôle de l'élève. De plus, on peut dire que ce dernier a un rôle assez limité, ce qui peut paraître paradoxal pour une démarche pédagogique qui se veut « active », puisqu'elle nécessite l'implication de l'élève. Il faut également souligner qu'aucun groupe ne fait référence au fait que dans cette démarche pédagogique le rôle de l'élève est de réaliser des apprentissages.

Le rôle des parents

Selon les quatre groupes, les parents n'ont pas un grand rôle à jouer dans l'appropriation de cette démarche pédagogique, car tout ce qu'ils peuvent faire c'est donner du soutien à leur enfant pendant la réalisation du projet. Seuls les parents mentionnent qu'une des responsabilités des parents serait d'aider leur enfant à faire le transfert des apprentissages à la maison.

Quelques conclusions

L'analyse des conceptions que chaque groupe d'acteurs a sur leurs rôles respectifs est fort intéressante; elle nous permet en fait de constater qu'il y a relativement peu de ressemblances dans la conception des rôles et qu'il ne semble pas avoir un consensus sur le « qui fait quoi » dans cette démarche pédagogique. On remarque également qu'il y a peu d'interdépendance entre les rôles : en fait, les différents acteurs ne semblent pas avoir des liens de collaboration et agir en synergie vers l'accomplissement de buts communs. On remarque également que les quatre groupes identifient l'enseignant comme l'acteur ayant le « rôle principal » dans cette démarche pédagogique. On note également une vision relativement « traditionnelle » du rôle de l'enseignant, étant donné que, d'après les quatre groupes, la responsabilité qui est le plus fréquemment mentionnée est celle de l'exercice de la discipline.

Un autre élément qui est assez intéressant, est l'absence de la dimension de l'apprentissage : en fait, seuls les parents voient qu'ils ont un rôle à jouer dans le transfert à la maison des apprentissages réalisés en classe. Il est assez étonnant que ni les enseignants, ni les élèves ne mentionnent pas le développement et l'acquisition de nouveaux apprentissages dans leurs rôles respectifs. On pourrait conclure que, même s'il s'agit d'une démarche pédagogique, les acteurs ne voient pas nécessairement le lien avec le processus d'apprentissage qui devrait, en principe, faire partie des projets. Les projets restent davantage dans le domaine du « social », et les différents acteurs ne voient pas tellement leur impact dans le processus d'apprentissage.

Ce regard qualitatif dans le processus d'appropriation de la pédagogie par projets dans 5 écoles primaires québécoises nous amène à dégager certaines « tendances » : dans un premier temps on remarque qu'actuellement le processus d'appropriation est davantage vécu dans les classes que dans l'ensemble de l'école : en fait, les projets fonctionnent par classe et peu des liens sont établis entre ces derniers et le projet éducatif de l'école; également il existe peu de liens de collaboration entre les acteurs : les enseignants sont perçus comme étant les « premiers responsables » du projet, tandis que les autres groupes ne voient pas tellement leur implication dans cette démarche pédagogique. En fait, on pourrait dire que la conception des rôles défie ce qu'on connaît sur l'utilisation efficace de cette démarche pédagogique puisque, pour travailler en projet, une équipe devrait avoir établi des buts communs, ce qui nécessite une compréhension commune des rôles respectifs ainsi que le développement d'une interdépendance permettant d'atteindre des buts communs (Boutinet, 1990, 2005). Les entrevues nous laissent déduire que le travail en projet se fait davantage de façon isolée, et que chaque participant a de la difficulté à inscrire ses actions dans un cadre plus global.

Les conditions favorisant l'appropriation de la pédagogie par projet

À la lumière de l'analyse des résultats, on peut voir que la façon dont la pédagogie par projet est mise en place dans les écoles, n'est pas toujours la plus optimale. Chaque acteur ne semble pas avoir développé une compréhension précise de son rôle, ni de celui des autres et il ne se voit pas en interaction avec les autres dans la mise en œuvre du projet; on pourrait alors dire que les conditions actuelles font en sorte que chaque acteur a une vision « compartimentée » de son rôle et n'agit pas en coopération avec les autres. Cette façon de faire s'éloigne de ce qu'on connaît sur la mise en œuvre optimale d'une démarche par projet.

On peut en fait conceptualiser une situation idéale d'appropriation du « projet », comme étant celle d'une équipe-école qui se dote, en collaboration avec les différents partenaires, d'un projet éducatif auquel se greffent, de façon cohérente et réfléchie les pratiques enseignantes qui engagent leurs élèves dans la pédagogie par projets. Selon Boutinet (1990, 2005), deux dimensions interreliées devraient être présentes dans un projet: une dimension volontariste (l'individu qui se dirige) et une anticipation (vers un avenir projeté). Il est donc pertinent de s'attendre à ce que le projet soit orienté vers un but, une compétence à atteindre et réalisé par un individu engagé dans la poursuite de ce but. Le projet de l'élève peut alors être différent de celui de l'enseignant et de celui de l'école; cependant l'un et l'autre devraient poursuivre des visées de développement et d'apprentissage idéalement interreliés.

On peut dire alors qu'une des conditions de succès de cette pédagogie est la cohérence entre les projets individuels des élèves et le projet collectif poursuivi par l'ensemble des élèves; autrement dit, dans une classe on devrait trouver une cohérence entre, d'une part, les buts d'apprentissage et de développement poursuivis par le projet collectif de la classe et d'autre part, les buts personnels et les besoins spécifiques des élèves (Giasson, 1995; Arpin & Capra, 2001). Boutinet (1990, 2005) ajoute cependant une dimension systémique à la démarche des projets : selon ce dernier, il existe de multiples types de projets dans une institution scolaire, donc pour que cette approche puisse être profitable, il est nécessaire de réussir à articuler ces différents projets en respectant le projet individuel de l'élève.

En fait, comme le souligne Caouette (2003), une cohérence au sein de l'équipe-école au niveau des valeurs et des pratiques est nécessaire afin que les projets contribuent à la réussite scolaire des élèves. Pour que la pédagogie par projets fonctionne dans une classe, l'ensemble de l'école devrait donc être engagé dans un projet collectif, en lien avec les projets développés dans les classes, et posséder les habiletés pour le faire.

Par ailleurs, plusieurs recherches indiquent que pour favoriser la réussite des élèves la création d'une communauté éducative autour de ces derniers est un facteur de succès; la communauté éducative consiste en un regroupement de partenaires qui se sentent concernés par la réussite et le développement du plein potentiel des élèves et qui partagent des valeurs, une vision et des buts communs (Deslandes, Bertrand, 2001). Ces partenaires sont évidemment les enseignants, la direction, les professionnels de l'école, mais également les parents; on peut dire que l'engagement dans un projet collectif cohérent avec les projets poursuivis dans les classes, devient, en quelque sorte, la clé du succès de la démarche pédagogique par projets. Pour être efficace, une communauté éducative devrait reposer sur un sentiment d'appartenance habité par des valeurs de partage, de coopération et de cohérence. Il est nécessaire alors, de développer une cohésion entre ce qui se fait dans les classes et ce qui se passe dans l'ensemble de l'école. La cohésion ne cherche pas à créer une uniformité, mais plutôt une association et un engagement autour de préoccupations, d'intérêts et des buts communs (Caouette, 2003). En fait, il devrait y avoir une mobilisation autour d'un projet commun (projet-école), qui se concrétise par des projets-classe englobant les projets individuels des élèves.

Références

- Arpin, L., Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montréal : Chenelière Mc-Graw Hill.
- Boutinet, J-P. (1990, réédition 2005). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Caouette, C. (1992). *Si on parlait d'éducation: pour un projet de société*. Montréal : VLB éditeur.
- Caouette, C. (2003). Les valeurs qui habitent un vieux rêve. *Vie pédagogique*, 126, 22-25.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Deslandes, R., Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève ; une intervention cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recherche. Québec : CRIRES.
- Ferdinand, M.F., Lorrain, L., Morissette, P.L., Pérusset, C., Rouleau, A., Sarrasin, L., Soucy, L. et Veilleux, J. (2000). *Vivre la pédagogie du projet collectif*. Montréal : Chenelière Mc-Graw-Hill.
- Giasson, S. (1995). *La lecture, de la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous les élèves. Projet de politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc. *Introduction à la recherche en éducation* (p.p. 225-247). Sherbrooke: Éd. du CRP.
- Lanaris, C. (2003). L'exercice de la discipline dans la pédagogie par projets. *Vie pédagogique*, 126, 68-69.
- Merriam, S.B. (1988). *Case Study research in Education*. San Fransisco, CA: Jossey Bass Inc.Pub.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1991). *Analyse de données qualitatives: recueil de nouvelles données*. Bruxelles: De Boeck.
- Stake, R.E. (1994). Cases Studies. In N.K. Denzin & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-246). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Logiques.

Catherine Lanaris est professeure au département des Sciences de l'Éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Elle détient un doctorat en Psychopédagogie et une maîtrise en psychoéducation.. Ses intérêts de recherche et d'enseignement portent sur la gestion de la classe, l'utilisation de nouvelles pratiques pédagogiques et les processus de changement de la pratique, en lien avec la réussite scolaire. Ses publications sont orientées vers l'efficacité professionnelle et l'appropriation du changement par les enseignants qui font face à diverses problématiques reliées à la réussite scolaire. Dans ses travaux de recherche elle privilégie les démarches qualitatives et mixtes; elle a une expérience en recherche-formation, recherche-action et science action.

Lorraine Savoie-Zajc est professeure au département des Sciences de l'Éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Elle est titulaire d'un doctorat en technologie éducative de la Indiana University. Elle est impliquée depuis plusieurs années dans des recherches portant sur le processus de mise en œuvre d'innovations pédagogiques ainsi que les ajustements de pratiques professionnelles. Elle s'intéresse aussi aux conditions facilitantes à la réussite scolaire d'adultes de retour à l'école, engagés dans des programmes de formation professionnelle. Elle a signé plusieurs articles et des chapitres de livres sur ces diverses thématiques. Du point de vue méthodologique, elle travaille avec des approches qualitatives/ interprétatives et la recherche-action.