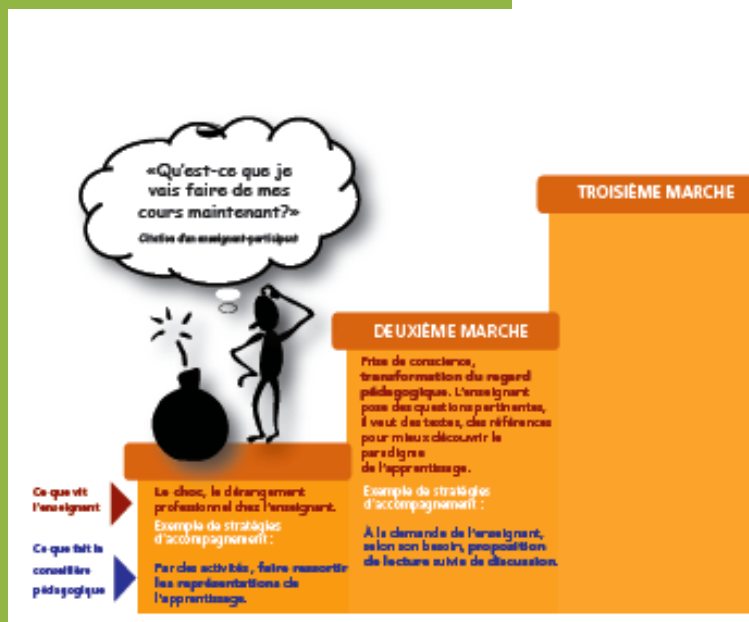


L'APPROPRIATION DU PARADIGME DE L'APPRENTISSAGE CHEZ DES ENSEIGNANTS DE CÉGEP PAR L'ACCOMPAGNEMENT D'UNE CONSEILLÈRE PÉDAGOGIQUE

Martine St-Germain



Juin 2008

L'APPROPRIATION DU PARADIGME DE L'APPRENTISSAGE
CHEZ DES ENSEIGNANTS DE CÉGEP PAR
L'ACCOMPAGNEMENT D'UNE CONSEILLÈRE
PÉDAGOGIQUE

Rapport de recherche

Martine St-Germain

Recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation dans le
cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et
l'apprentissage (PAREA)

L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez des enseignants de cégep par l'accompagnement d'une conseillère pédagogique.

Auteure : Martine St-Germain

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et de l'auteur.

Mots clés : Accompagnement, paradigme, apprentissage, conseiller pédagogique, enseignant du collégial, changement, renouveau au collégial

Mise en page : Carole Fortin et Stéphanie Demers

Révision linguistique : Carole Fortin et Stéphanie Demers

Maquette de la page couverture : Martine St-Germain, Charles-Antoine Bachand et Stéphanie Demers

Production :

Cégep de l'Outaouais

333 Cité des Jeunes,

Gatineau, Québec

J8Y 6M4

Courriel : martinstgermain@videotron.ca

819-770-4012 poste 2227

Dépôt légal - 2007

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 978-2-9803398-5-7

© Tous droits réservés – Martine St-Germain, Cégep de l'Outaouais

Toute reproduction de cet ouvrage en tout ou en partie, par quelque procédé que ce soit est strictement interdite sans l'autorisation écrite préalable de l'auteure.

Remerciements

Ce projet n'aurait pas pu prendre forme sans l'extraordinaire collaboration des participants et des participantes à la recherche. C'est à eux que je veux d'abord adresser mes remerciements. Ils ont été d'une générosité sans borne. Ils ont accepté de s'embarquer dans une aventure empreinte d'incertitudes. Ils ont fait confiance à la méthodologie de la recherche-action et aux collègues engagés dans la même galère. Au fil de la recherche, je les ai vus se transformer, s'éveiller aux possibilités du paradigme de l'apprentissage, je les ai vus expérimenter, témoigner, se questionner, trébucher, mais toujours se relever avec le support du groupe. Nous avons eu un immense plaisir à travailler ensemble.

Je tiens à remercier aussi mes proches collaborateurs qui m'ont accompagnée dans ce travail. D'abord mes deux amies critiques, Aline Bégin, qui m'a aidée à voir clair au début de l'analyse des données qualitatives et Stéphanie Demers, qui m'a permis d'explorer à fond les possibilités de la recherche-action, son regard inestimable sur le processus et sur les résultats préliminaires a alimenté et éclairé mes réflexions. Ensuite, je tiens à remercier les conseillers pédagogiques de mon service au cégep, soit Guy Leblanc et Charles-Antoine Bachand, qui ont su m'appuyer par leur présence et par leurs commentaires en cours d'action.

Je ne pourrais oublier mes professeurs de l'Université du Québec en Outaouais, soit Catherine Lanaris, Lorraine Savoie-Zajc, Jacques Chevrier, Benoît Charbonneau et André Dolbec, qui ont été une source d'inspiration continue dans ce projet. Leur ouverture sur le monde de la connaissance et de la recherche, leur grande sensibilité et leur rigueur intellectuelle ont donné forme à cette extraordinaire aventure de recherche-action.

Je tiens aussi à remercier les personnes exceptionnelles et engagées de l'Association pour la recherche au collégial (ARC) qui m'ont été d'une aide précieuse au début du projet et qui ont rendu possible ce projet, soit Lise St-Pierre, enseignante à l'Université de Sherbrooke, Sylvie Bessette, enseignante et conseillère pédagogique au cégep de Sherbrooke ainsi que Lynn Lapostole, enseignante au cégep du Vieux Montréal.

D'autres personnes ont été essentielles à ce projet de recherche, ce sont les conseillers pédagogiques, répondants locaux PERFORMA des autres cégeps et plus particulièrement Éric Francoeur, Pierre Foley, Jean-Pierre Gaudreau, Jean-Paul Lévesque, David Descent, Guy Corriveau, Roger De Ladurantaye, Andrée Cantin, Johanne Myre, Lise Lapierre, Marie-Claude Pineault, Nicole Bizier et la regrettée Mme Michelle Lauzon.

Aussi, un merci particulier à ma très grande amie et conseillère en analyse, Colette Ruel qui m'aide à donner un sens et une cohérence à cette démarche de recherche et à tout le reste dans ma vie.

La publication de ce rapport de recherche marque le passage d'une étape réalisées dans un esprit de coopération dans ce milieu en pleine évolution qu'est l'enseignement collégial au Québec. Le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports a d'ailleurs aussi grandement contribué financièrement à la réalisation de ce projet de recherche via une subvention du programme de recherche en enseignement et en apprentissage (PAREA), je les remercie grandement.

Je ne pourrais terminer cette liste de remerciements sans adresser un merci spécial aux administrateurs du Cégep de l'Outaouais qui m'ont permis d'avoir des conditions exceptionnelles pour mener à terme cette recherche-action.

Table des matières

Liste des tableaux et figures	11
Introduction	13
Chapitre 1- Problématique	15
1.1 Définition du problème, état de la question	16
1.1.1 <i>L'arrivée du Renouveau dans les collègues</i>	16
1.1.2 <i>La complexité du travail des enseignants</i>	16
1.1.3 <i>Les facteurs qui rendent difficile l'implantation effective des mesures du Renouveau</i>	17
1.1.4 <i>Impact du Renouveau sur la gestion locale du changement</i>	17
1.1.5 <i>Impact du Renouveau sur le rôle des conseillers pédagogiques</i>	17
1.1.6 <i>Les limites de la recherche</i>	17
1.2 Question de recherche	18
1.3 Objectifs	18
1.3.1 <i>Objectif général</i>	18
1.3.2 <i>Objectifs spécifiques</i>	18
Chapitre 2- Cadre théorique	19
2.1 Notion de paradigme	20
2.1.1 <i>Le paradigme de l'enseignement</i>	20
2.1.2 <i>Le paradigme de l'apprentissage</i>	21
2.1.3 <i>Changement de paradigme</i>	22
2.1.4 <i>Le passage d'un paradigme à l'autre en enseignement</i>	23
2.1.5 <i>Processus de changement</i>	24
2.2 Notion d'accompagnement	26
2.2.1 <i>Définition du concept d'accompagnement</i>	26
2.2.2 <i>La personne accompagnée</i>	27
2.2.3 <i>Rôle de l'accompagnateur</i>	28
2.2.4 <i>Accompagner, ce n'est pas...</i>	28
2.2.5 <i>Étapes d'accompagnement</i>	29
2.3 Le modèle de pratique réflexive de St-Arnaud (2003)	30
2.3.1 <i>L'efficacité, premier concept clé du modèle de St-Arnaud</i>	31
2.3.2 <i>La coopération</i>	31
2.4 Notions de représentation, de perception, de constructivisme et d'apprentissage	33
2.5 Le rôle des conseillers pédagogiques au collégial	35
2.5.1 <i>L'expérimentation d'un groupe de coopération professionnelle</i>	36
Chapitre 3 - Méthodologie	39
3.1 La recherche-action	40
3.2 Participants	41
3.3 Étapes de la recherche-action	43
3.3.1 <i>Étape 1 - Définir le problème</i>	43
3.3.2 <i>Étape 2 - Planifier le changement</i>	43
3.3.3 <i>Étape 3 - Boucle d'expérimentation, mise en œuvre des changements</i>	43

3.3.4	Étape 4 - Évaluation	44
3.4	Instruments de collecte de données	45
3.4.1	Compte rendu des rencontres de groupe	45
3.4.2	Le journal de bord de la chercheuse	45
3.4.3	Le journal de bord des participants	46
3.4.4	Entrevues semi-dirigées	46
3.4.5	Instruments de collecte des données secondaires	46
3.4.5.1	Consultation auprès de conseillers pédagogiques de cégeps	46
3.4.5.2	Questionnaire sur les perceptions	47
3.5	Méthode d'analyse des données	50
3.5.1	La théorisation ancrée	50
3.5.2	La codification	50
3.5.3	La catégorisation	50
3.5.4	La mise en relation	50
3.5.5	L'intégration	50
3.5.6	La modélisation	51
3.5.7	La théorisation	51
3.6	Remarques sur la déontologie	51
Chapitre 4 - Déroulement de l'action de cette recherche		53
4.1	La première étape du processus de cette recherche-action : Définir le problème	54
4.1.1	La première rencontre	54
4.2	La deuxième étape du processus de recherche-action : Planification	56
4.3	La troisième étape du processus de recherche-action : Boucle d'expérimentation	59
4.3.1	Échange entre pairs	60
4.3.2	Conception d'un tableau comparatif - paradigmes de l'enseignement et de l'apprentissage	60
4.3.3	Expérimentation en classe de stratégies, méthodes, attitudes centrées sur l'apprentissage	61
4.3.4	Exposé d'une expérimentation vécue en classe	61
4.3.5	Analyse à partir du tableau comparatif et des textes lus	61
4.3.6	Expérimentation	61
4.4	La quatrième étape du processus de recherche-action : l'évaluation	62
Chapitre 5 - Analyse des résultats du processus d'accompagnement		63
5.1	Caractéristiques du processus d'accompagnement	65
5.1.1	Les caractéristiques du processus d'accompagnement se divisent en six blocs	65
5.2	Étapes d'accompagnement	68
5.3	Les compétences de l'accompagnateur et des personnes accompagnées	70
5.3	Attitudes de l'accompagnatrice	71
Chapitre 6 - Analyse des résultats d'appropriation du paradigme de l'apprentissage		73
6.1	La pratique enseignante	74
6.2	Le modèle d'appropriation d'une innovation selon un processus à sept marches	75
6.2.1	La première marche, le dérangement professionnel, déséquilibre cognitif	77
6.2.1.1	Description	77
6.2.1.2	Difficultés rencontrées	78
6.2.1.3	Stratégies d'accompagnement	79
6.2.2	La deuxième marche, prise de conscience, transformation du regard pédagogique	80
6.2.2.1	Description	80

6.2.2.2	<i>Difficultés rencontrées</i>	81
6.2.2.3	<i>Stratégies d'accompagnement</i>	82
6.2.3	La troisième marche, phase de planification d'une idée qui émerge	83
6.2.3.1	<i>Description</i>	83
6.2.3.2	<i>Difficultés rencontrées</i>	84
6.2.3.3	<i>Stratégies de l'accompagnatrice</i>	84
6.2.4	La quatrième marche, réalisation d'un défi pédagogique à faire en classe	85
6.2.4.1	<i>Description</i>	85
6.2.4.2	<i>Difficultés rencontrées</i>	85
6.2.4.3	<i>Stratégies de l'accompagnatrice</i>	85
6.2.5	La cinquième marche, évaluation de l'expérimentation	86
6.2.5.1	<i>Description</i>	86
6.2.5.2	<i>Difficultés rencontrées</i>	86
6.2.5.3	<i>Stratégies de la conseillère pédagogique</i>	87
6.2.6	La sixième marche, métacognition, regard sur son identité professionnelle	87
6.2.6.1	<i>Description</i>	87
6.2.6.2	<i>Difficultés rencontrées</i>	87
6.2.6.3	<i>Stratégies de l'accompagnatrice</i>	88
6.2.7	La septième marche, appropriation du paradigme, consolidation	88
6.2.7.1	<i>Description</i>	88
6.2.7.2	<i>Difficultés rencontrées</i>	89
6.2.7.3	<i>Stratégies de l'accompagnatrice</i>	89
	Chapitre 7 - Analyse des résultats de données secondaires	91
7.1	Consultation auprès des autres conseillers pédagogiques des cégeps	92
7.2	Questionnaire sur les perceptions	93
	Chapitre 8 - Discussion	97
8.1	Liens avec les théories de l'apprentissage	101
8.2	Complexité du travail d'accompagnement	102
8.3	L'expérimentation des principes du modèle de praxéologie de St-Arnaud (2003)	103
8.4	Le phénomène de résistance	106
8.5	Le processus de changement	107
	Chapitre 9 - Conclusion	111
	Contribution de la recherche au développement de l'enseignement collégial	112
	Pertinence du projet pour l'établissement d'enseignement collégial	113
	Références bibliographiques	116
	Appendice 3.1 Formulaire de consentement	121
	Appendice 3.2 Questionnaire SoC (Stages of concern)	126
	Appendice 3.3 Modèle de Whitehead	135

Appendice 3.4 Courriel de suivi	140
Appendice 3.5 Compte rendu de la première rencontre du groupe de recherche-action	143
Appendice 4.1 Analyse de mon intervention selon St-Arnaud	145
Appendice 4.2 Les activités pédagogiques suivantes : Les limites de la stratégie pédagogique traditionnelle, mes croyances sur les modèles d'apprentissage et un exercice de métacognition	148
Appendice 6.1 Grille d'observation en classe lorsqu'on utilise, comme stratégie d'enseignement, l'exposé oral	152
Appendice 6.2 Grille d'observation à questions ouvertes lorsqu'on utilise, comme stratégie d'enseignement, l'exposé oral	156
Appendice 6.3 Dépliant et affiche pour la diffusion des résultats de la recherche	158
Appendice 7.1 Questionnaire de consultation distribué à des conseillers pédagogiques du réseau collégial du Québec	162
Appendice 7.2 Résultats détaillés des questionnaires SoC (Stages of concern) des participants	164

Liste des tableaux et figures

Tableau 2.1	Face à face des termes des deux paradigmes	22
Tableau 3.1	Profil des participants à la recherche	42
Tableau 3.2.	Relations entre les objectifs et les instruments de collecte de données	48
Tableau 3.3.	Relations entre les étapes de la recherche-action, l'échéancier, les personnes-ressources, les instruments de collecte de données et les activités prévues	49
Tableau 4.1	Résumé des actions planifiées au premier cycle de cette recherche-action	57
Tableau 4.2	Résumé des actions planifiées au deuxième cycle de cette recherche-action	58
Tableau 4.3	Résumé des actions planifiées au troisième cycle de cette recherche-action	59
Tableau 5.1	Résumé des caractéristiques du processus d'accompagnement et citations des participants à la recherche	67
Tableau 5.2	Résultats de la perception que les participants ont des attitudes facilitant l'accompagnement	72
Tableau 6.1	La pratique des enseignants-acteurs / Avant et maintenant.	74
Tableau 7.1	Évolution de l'intensité relative des préoccupations qu'ont eues les enseignants quant à leur appropriation du paradigme de l'apprentissage à partir du modèle de Hall, George et Rutherford (1986, 1998)	94
Tableau 8.1	Facteurs à considérer dans la relation d'accompagnement vers un changement de paradigme au collégial	105
Tableau 8.2	Synthèse des liens qui existent entre les étapes d'appropriation du paradigme de l'apprentissage les enseignants et les stratégies de la conseillère pédagogique	106
Tableau 8.3	Comparaison entre les modèles de changement	108
Figure 2.1	Les composantes de l'action	31
Figure 2.2	Le modèle praxéologique	32
Figure 2.3	Schéma du triangle didactique	34
Figure 3.1	Démarche de la recherche-action	44
Figure 4.1	Cycles de cette recherche-action	57
Figure 5.1	Les compétences de l'accompagnateur	70
Figure 5.2	Les compétences de la personne accompagnée	71
Figure 6.1	Modèle d'appropriation d'une innovation par un processus à sept marches	77
Figure 8.1	Transition d'un système de pensées et d'agir à un autre chez la personne accompagnée	99
Figure 8.2	Les compétences déployées en accompagnement	107

Introduction

Le paradigme dominant en éducation a été longtemps le paradigme encyclopédique qui prônait l'accumulation progressive des différents savoirs présentés d'une manière linéaire et compartimentée. Depuis quelques années, les recherches en psychopédagogie ont permis de laisser émerger un nouveau paradigme éducatif qui est centré davantage sur l'apprentissage des élèves. Ce nouveau paradigme éducatif n'est pas connu de tous les enseignants et plus particulièrement des enseignants du collégial qui sont embauchés sur la base d'une solide formation disciplinaire. N'ayant pas nécessairement de formation en pédagogie, ces enseignants du collégial ont donc besoin d'être accompagnés pour s'appropriier les éléments de ce paradigme éducatif centré sur l'apprentissage. Les conseillers pédagogiques ont un rôle crucial à jouer pour favoriser une meilleure intégration pédagogique de ces enseignants. Dans le contexte des réformes éducatives, les conseillers pédagogiques doivent développer de nouvelles habiletés pour leur permettre de jouer leur rôle d'accompagnement des enseignants.

Cette recherche-action vise le changement dans les pratiques des enseignants et de la conseillère pédagogique accompagnatrice. Le paradigme épistémologique qui guide les réflexions et les actions de cette recherche est interprétatif, c'est-à-dire qu'elle est conçue en tenant compte de la préséance de l'interprétation de l'individu pour donner un sens à son monde et à ce qu'il vit. Selon ce paradigme, il n'existe pas de réalité objective dans les phénomènes humains, mais plutôt des interprétations humaines. Cette recherche-action permet de faire émerger la perception qu'ont les enseignants de leur propre appropriation du paradigme de l'apprentissage en cours d'accompagnement. Or, des étapes d'appropriation de ce nouveau paradigme éducatif par les enseignants sont ressorties. Aussi, cette recherche-action permet de décrire les caractéristiques, les étapes du processus d'accompagnement et les stratégies et les attitudes requises pour faciliter l'accompagnement des enseignants vers l'appropriation de pratiques pédagogiques centrées sur l'apprentissage.

Chapitre 1 - Problématique

1.1 Définition du problème, état de la question

1.1.1 L'arrivée du Renouveau dans les collèges

1.1.2 La complexité du travail des enseignants

1.1.3 Les facteurs qui rendent difficile l'implantation effective des mesures du renouveau

1.1.4 Impact du Renouveau sur la gestion locale du changement

1.1.5 Impact du Renouveau sur le rôle des conseillers pédagogiques

1.1.6 Les limites de la recherche

1.2 Question de recherche

1.3 Objectifs

1.3.1 Objectif général

1.3.2 Objectifs spécifiques

1.1 Définition du problème, état de la question

1.1.1 L'arrivée du Renouveau dans les collèges

La réforme au collégial a été introduite en 1993. Souvent qualifiée de « Renouveau collégial », elle impose aux collèges la révision de l'ensemble de leurs programmes selon l'approche par compétences. Pour ce faire, les collèges se voient confier, par le ministère de l'Éducation, plus de responsabilités en matière de développement de programmes, ce qui a grandement contribué à complexifier le travail du personnel professionnel et enseignant (Conseil supérieur de l'éducation, 2000), en outre en raison d'une absence d'assises théoriques clairement définies. Certains travaux plus récents ont proposé un cadre théorique afin d'éclairer les différents intervenants en place sur les processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence (Dupuis et Lacoursière, 1994; Le Pôle de l'est, 1996; Tremblay, 1998; Cauchy, 1998; Ministère de l'Éducation, 2000), mais l'appropriation de ces travaux reste à faire par les acteurs en place dans les collèges.

La plus grande difficulté de cette réforme vient du fait que la toile de fond du Renouveau appelle une jonction plus efficace entre l'enseignement et l'apprentissage. Elle favorise, en somme, l'émergence d'un nouveau paradigme où l'accent est placé sur l'apprentissage des élèves (CSE, 2000). L'arrivée du Renouveau suscite donc un conflit paradigmatique. Nous avons d'un côté les réformes arrivant du Ministère de l'Éducation (1993), issues du paradigme de l'apprentissage et, de l'autre, une population d'enseignants qui acquièrent « sur le tas » leurs compétences en enseignement (Lauzon, 2001) et qui sont, en majorité, d'un autre paradigme, soit celui de l'enseignement. Le choc entre ces deux paradigmes est source de nombreux malaises que peuvent vivre les acteurs appelés à mettre en œuvre les mesures du Renouveau collégial. Les enseignants reproduisent souvent malgré eux les gestes du paradigme de l'enseignement, puisque ce sont les gestes qu'ils ont eux-mêmes vécus sur les bancs d'école et que sans incitation à la pratique réflexive, la reproduction est inévitable.

1.1.2 La complexité du travail des enseignants

Les enseignants vivent donc difficilement la nouvelle réalité des programmes définis selon l'approche par compétences. Le Conseil supérieur de l'éducation (2000) reconnaît la complexité du travail du personnel enseignant avec l'arrivée de ces nouvelles approches pédagogiques émergeant de la réforme. Il constate que l'exigence minimale requise pour enseigner au collégial, soit une formation universitaire dans leur discipline, s'écarte de plus en plus des attentes exprimées dans les faits. Il remarque aussi que les conditions de formation continue ne semblent pas répondre adéquatement aux besoins, ce qui fait que les membres du personnel enseignant ne disposent pas de tous les outils nécessaires pour maîtriser la nouvelle complexité de leur travail. Aussi, le Conseil « souhaite que l'on investisse davantage dans la formation du personnel enseignant des collèges, que l'on y intervienne différemment et, surtout, d'une manière qui respecte mieux la réalité particulière de cet ordre d'enseignement » (CSE, 2000 : 21). L'accompagnement des enseignants dans le travail d'appropriation de ces nouvelles valeurs et pratiques pédagogiques est une avenue à développer. Le Conseil Supérieur de l'éducation recommande même de mettre en place un cadre d'accompagnement des enseignants pour les introduire aux nouvelles approches pédagogiques (CSE, 2008 : 50).

Selon Pratte (2003), les enseignants du collégial sont particulièrement touchés par les exigences de la réforme, l'ensemble des nouveautés et des changements auxquels ils sont soumis est, pour nombre d'entre eux, source de frustrations, d'inquiétudes, de perte de confiance, de désengagement et même d'altération de l'estime de soi comme professionnel. Pour certaines personnes, une adaptation de leurs pratiques antérieures suffit, pour d'autres, une réelle métamorphose s'impose. La présente recherche vise les enseignants ayant besoin d'un réel changement.

1.1.3 Les facteurs qui rendent difficile l'implantation effective des mesures du Renouveau

Au Cégep de l'Outaouais, les conseillers pédagogiques reçoivent régulièrement des enseignants en consultation pour des questions pédagogiques et ils constatent chez plusieurs que le paradigme de l'apprentissage n'est pas intégré. Les pratiques pédagogiques restent rattachées au paradigme précédent malgré des changements dans la structure des programmes, les grilles de cours et les plans-cadres. L'implantation de la réforme n'est pas complétée au niveau des pratiques pédagogiques. Certains facteurs peuvent contribuer à une implantation insuffisante tels que la surestimation du niveau de qualification des professionnels, l'ignorance de la réalité du travail et le fait de ne pas associer les acteurs au pilotage (Perrenoud, 2003). Dans le milieu collégial, on peut dire qu'on a manqué de temps libéré, que l'accompagnement des conseillers pédagogiques a été insuffisant puisque ceux-ci n'avaient pas nécessairement les connaissances ni le cadre de référence et les compétences requises pour faciliter l'arrivée de ces mesures (Pratte & Houle, 2007). Le contexte de travail des enseignants n'était pas propice à l'appropriation de la réforme, souvent seulement quelques enseignants étaient associés à l'élaboration du nouveau programme et à l'écriture des plans-cadres, les autres étant informés sans plus. Les changements ne se répercutent pas vraiment dans leurs cours. On a voulu avancer trop vite, alors les pratiques pédagogiques sont restées inadéquates : exposés magistraux, peu d'évaluation formative, etc.

1.1.4 Impact du Renouveau sur la gestion locale du changement

Les collèges se retrouvent avec cette problématique de gestion de changement. Or, tous ces changements appellent, certes, une part d'innovation et d'adaptation à la nouveauté, mais aussi une part de résistance et de compromis. Dès lors, comment faire la part des choses dans la mouvance actuelle? Selon Savoie-Zajc (2001a), gérer le changement, c'est d'abord et avant tout gérer des individus et leur insécurité. Les enseignants qui sont au cœur des changements, doivent revoir et questionner leurs pratiques en fonction d'un nouveau curriculum défini par compétences.

1.1.5 Impact du Renouveau sur le rôle des conseillers pédagogiques

La recherche de Pratte et Houle (2007) sur la fonction des conseillers pédagogiques évoque tout l'impact que les mesures du Renouveau ont apporté à cette profession. Les conseillers pédagogiques sont appelés à intervenir différemment, puisqu'ils ont désormais un rôle d'accompagnement à jouer auprès des enseignants pour la réalisation de projets ou de changements pédagogiques. Les résultats de cette recherche illustrent la position privilégiée du conseiller pédagogique et les attentes du milieu à son égard quant aux rôles qu'il joue dans l'établissement : expert en pédagogie, expert en intervention (formation, animation, facilitation, consultation). Toutefois, les conseillers pédagogiques ont aussi vécu un changement important avec l'arrivée de la réforme : accroissement et complexification de leurs tâches, malaises et difficultés d'adaptation, renouvellement du personnel, et ainsi de suite. Un rapport sur l'évolution de la fonction de conseiller pédagogique dans le réseau collégial, réalisé par le groupe PERFORMA de l'Université de Sherbrooke (St-Pierre, 2005), montre ces impacts de la réforme : beaucoup moins de travail de formation, de consultation individuelle et d'animation auprès de professeurs volontaires et beaucoup plus de travail auprès de professeurs obligés de mettre en œuvre des changements imposés. Or, on le constate, la mise en œuvre de changements imposés ne s'accompagne pas nécessairement de changements en profondeur dans les pratiques pédagogiques. Il n'existe pas de programme de formation des conseillers pédagogiques dans les universités québécoises. Ces derniers doivent apprendre sur le tas la fonction d'accompagnement des enseignants. Actuellement, comme modalités d'accompagnement des enseignants vivant le Renouveau pédagogique dans les cégeps, plusieurs initiatives sont explorées par les conseillers pédagogiques, mais ces modalités n'ont pas été répertoriées, cette recherche permettra, entre autre, de faire connaître ces modalités expérimentées dans les différents cégeps.

1.1.6 Les limites de la recherche

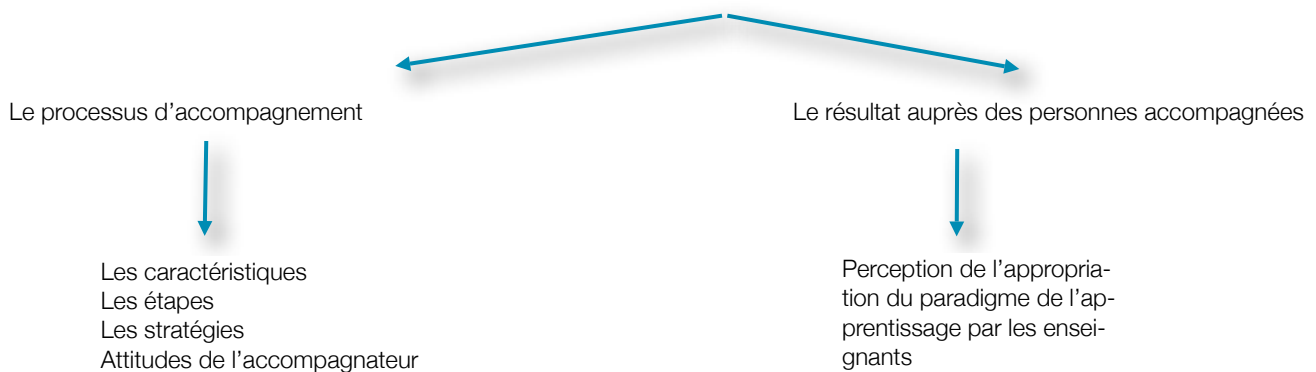
Cette recherche est faite dans un seul cégep et ne concerne que quelques enseignants (onze). Pour pallier au petit nombre de sujets, la méthodologie de la recherche-action permet d'aller plus en profondeur dans la démarche d'accompagnement de la part de la conseillère pédagogique et dans la démarche d'appropriation du paradigme de l'apprentissage de la part des enseignants. Une consultation auprès de conseillers pédagogiques d'autres cégeps concernant leurs modalités d'accompagnement permet d'élargir l'éventail des connaissances issues de cette recherche. Aussi, comme cette recherche porte sur un changement de posture professionnelle, le temps nécessaire à ces changements nécessite une grande période de recherche.

1.2 Question de recherche

Compte tenu du contexte amené par le Renouveau pédagogique dans les cégeps et des dispositions des acteurs, comment instaurer un changement, une communication, soit l'appropriation d'une nouvelle façon de voir? Comment un conseiller pédagogique peut-il aider des enseignants issus d'horizons pédagogiques différents à partager une vision éducative centrée sur l'apprentissage?

1.3 Objectifs

Cette recherche permet d'étudier simultanément deux volets



1.3.1 Objectif général

Dégager les modalités d'accompagnement utilisées par un conseiller pédagogique qui favorisent l'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez les enseignants du cégep, dans un contexte de coopération professionnelle.

1.3.2 Objectifs spécifiques

1. décrire les caractéristiques du processus d'accompagnement;
2. décrire les étapes d'accompagnement;
3. trouver les stratégies qui facilitent l'accompagnement;
4. énumérer les attitudes requises pour faciliter l'accompagnement;
5. caractériser la perception qu'ont les enseignants de leur appropriation du paradigme de l'apprentissage.

Chapitre 2- Cadre théorique

2.1 Notion de paradigme

2.1.1 Le paradigme de l'enseignement

2.1.2 Le paradigme de l'apprentissage

2.1.3 Changement de paradigme

2.1.4 Le passage d'un paradigme à l'autre en enseignement

2.1.5 Processus de changement

2.2 Notion d'accompagnement

2.2.1 Définition du concept de l'accompagnement

2.2.2 La personne accompagnée

2.2.3 Rôle de l'accompagnateur

2.2.4 Accompagner, ce n'est pas...

2.2.5 Étapes d'accompagnement

2.3 Le modèle de pratique réflexive de St-Arnaud (2003)

2.3.1 L'efficacité, premier concept clé du modèle de St-Arnaud

2.3.2 La coopération

2.4 Notions de représentation, de perception, de constructivisme et d'apprentissage

2.5 Le rôle des conseillers pédagogiques au collégial

2.5.1 L'expérimentation d'un groupe de coopération professionnelle

Les préoccupations de cette recherche gravitent autour de trois concepts principaux, soit les paradigmes éducatifs, la gestion du changement et l'accompagnement. Le cadre conceptuel de cette recherche est basé sur ces trois thèmes.

2.1 Notion de paradigme

La notion de paradigme proposée par Kuhn (1983) se définit comme étant l'ensemble des croyances, des valeurs reconnues et des techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné. C'est un ensemble de conceptions d'hypothèses, de principes, de lignes de conduite adaptées par une communauté de chercheurs qui guident l'action dans un domaine. C'est également une façon de voir et de faire quelque chose en demeurant cohérent avec le point de vue adopté (Spady, 1998). Selon Barr et Tagg (1995), un paradigme se veut le règlement d'un jeu et l'une des fonctions de ce règlement est de définir le champ d'action et les possibilités de ce champ. Selon Foureg et ses collègues (1997 : 74) le paradigme est « l'ensemble des présupposés théoriques, pratiques et idéologiques qu'a adopté, dans son histoire, une discipline scientifique ». En d'autres termes, c'est la grille de lecture à travers laquelle une discipline regarde le monde et grâce à laquelle elle sélectionne ce qui l'intéresse.

D'une manière plus générale, les paradigmes filtrent toute expérience. La perception du monde est construite à travers les paradigmes en tout temps. Une sélection des données arrivant du monde extérieur est invariablement effectuée conformément à des règles et règlements établis et le reste est ignoré. Ainsi, ce qui peut paraître tout à fait évident pour une personne avec du paradigme X peut sembler absolument imperceptible à celle du paradigme Y. C'est ce que l'on appelle « l'effet paradigme » (Barker, 1995). Tout le monde, consciemment ou non, a de ces règles. L'effet paradigme dans toutes les entreprises du monde a empêché de voir de nouvelles opportunités et peut rendre impossible la capacité de voir des solutions originales et créatives pour résoudre un problème. Que nous soyons dans n'importe quelle organisation ou activité, le traitement des perceptions passe toujours par les paradigmes. Les règles qui nous habitent nous empêchent d'anticiper le futur, car que nous essayons de regarder le futur via la lunette de nos paradigmes existants, ce qui explique la difficulté de changer de paradigme.

2.1.1 Le paradigme de l'enseignement

Les enseignantes et les enseignants sont majoritairement habités par un ensemble de croyances, de valeurs et de techniques pédagogiques issues d'un paradigme appelé paradigme de l'enseignement (Barr et Tagg, 1995; Paquette, 1996; Tardif, 1997). L'appartenance des enseignants à ce paradigme est favorisée par leur spécialité disciplinaire et leurs propres expériences d'études.

Ce paradigme de l'enseignement réfère à des méthodes d'enseignement traditionnelles issues d'une pédagogie centrée sur l'enseignant et sur le contenu et non sur la relation pédagogique. Selon ce paradigme de l'enseignement, les connaissances sont, par définition, dispensées par l'enseignant qui est la personne responsable du processus d'enseignement. Cette transmission a lieu sans qu'il n'y ait nécessairement de rétroaction de la part des apprenants. Les étudiants, perçus comme des véhicules passifs, traitent les connaissances qu'ils pourront utiliser lors des examens. Dans ce paradigme, le volet de la communication interactive entre l'enseignant et l'élève pendant les prestations de cours est absent. Ainsi, selon ces définitions, tous les experts disciplinaires peuvent enseigner, puisqu'ils savent quels sont les éléments de contenu les plus importants à maîtriser. L'apprentissage est le cumul des connaissances assimilées et il y a diplomation lorsque l'élève a acquis assez de connaissances. Dans ce paradigme, les enseignants n'ont pas à s'investir dans la relation pédagogique.

2.1.2 Le paradigme de l'apprentissage

Selon le paradigme de l'apprentissage, ce dernier est conçu de façon holistique en reconnaissant que la responsabilité du processus est entre les mains des élèves qui doivent construire leurs connaissances. Les enseignants, quant à eux, ont la tâche d'aider les élèves à réaliser des apprentissages (St-Pierre, 1993) et à développer une relation pédagogique dynamique. Les connaissances ne sont ni cumulatives ni linéaires, mais plutôt conçues comme autant de ressources à mobiliser pour accomplir une tâche. L'enseignement et l'environnement d'apprentissage sont organisés pour permettre à l'élève d'acquérir un nombre suffisant de concepts, d'habiletés et de principes afin qu'il puisse sans gêne résoudre des problèmes dans des contextes différents (Jonnaert, Vander Borgh et al. 1999). Les apprentissages se réalisent ainsi dans une atmosphère de coopération, de collaboration et de soutien mutuels.

La posture épistémologique de l'enseignant permet d'identifier le paradigme auquel il fait référence lorsqu'il évoque les processus de construction des connaissances. Le paradigme de l'apprentissage auquel cette recherche se réfère lorsqu'il est question de construction des connaissances par les apprenants est inspiré du constructivisme. Cette posture épistémologique « postule que les connaissances sont construites par le sujet à travers les expériences qu'il vit dans son environnement. » (Jonnaert, 2003 : 28)

D'ailleurs, les travaux du Renouveau collégial sont basés sur les préceptes du paradigme de l'apprentissage. Dans une perspective d'approche par compétences, les documents issus de ces travaux précisent les compétences et les éléments de compétence à développer dans tous les programmes d'études offerts au collégial. Cette nouvelle orientation pédagogique exige donc une pédagogie axée sur le développement de compétences par les étudiants, tout en tenant compte de contextes particuliers de réalisation de ces cibles de formation. Les étudiants doivent être placés dans des situations complexes d'apprentissage. Une telle pédagogie est donc axée sur le processus et non seulement sur le résultat (Lafortune, 2001). Les approches pédagogiques les plus souvent préconisées dans le paradigme de l'apprentissage sont alors celles qui permettent à l'étudiant d'être au cœur des préoccupations pédagogiques et d'œuvrer dans des situations complexes. L'apprenant sera alors amené à construire ses connaissances tout en étant guidé par l'enseignant. Cette approche demande une solide compréhension du processus d'apprentissage par l'enseignant. Toutefois, peu d'enseignants de niveau collégial sont à l'aise avec cette approche.

Jean-Pierre Astolfi, dans son ouvrage *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers* (2003), fait une distinction fort pertinente entre les deux concepts que sont le paradigme de l'enseignement et celui de l'apprentissage. Des réformes éducatives analogues à la réforme québécoise en France et en Suisse ont introduit des transformations dans la conception des apprentissages scolaires. Cette conversion, selon Astolfi (2003), n'a pas abouti puisque les enseignants qui vivent ces réformes sont coincés entre deux positions professionnelles. La première dite traditionnelle, se réfère à leur vécu d'abord comme étudiant et ensuite comme enseignant, alors que la seconde est celle proposées par la réforme. Ces deux figures se font face. D'un côté tout le vécu, la mémoire sociale des enseignants et de l'autre, le nouveau vocabulaire des sciences de l'éducation issu des récentes recherches en pédagogie. C'est la confrontation de deux paradigmes. L'auteur suggère des mots, des termes qui reflètent les conceptions différentes de ces deux paradigmes. Voici un tableau qui résume la représentation de ces concepts qui se confrontent dans les deux paradigmes (Astolfi, 2003) :

Tableau 2.1 Face à face des termes des deux paradigmes (Astolfi, 2003 : 24-37)

Paradigme de l'enseignement Figure ancienne	Paradigme de l'apprentissage Figure nouvelle
Transmission	Construction
Instruction	Formation
Maître	Médiateur
Élève	Apprenant
Programme	Curriculum
Leçon	Dispositif
Notion	Concept
Mémoire	Cognition
Connaissances	Compétences
Contrôle	Évaluation

Ces termes démontrent que le changement de paradigme appelle à la fois une compréhension différente du processus d'apprentissage et de l'exercice du métier d'enseignant. Dans cette recherche, cette terminologie sera utile comme canevas de base, c'est-à-dire comme guide pour la personne accompagnatrice pour amener les enseignants vers la nouvelle réalité proposée par le Renouveau collégial.

Cette typologie exprime une rupture profonde entre les pratiques actuelles des enseignants et celles proposées par le nouveau paradigme (Dorais, 2003). Bien que celles proposées par le paradigme de l'apprentissage soient des approches novatrices (approche programme, pédagogie active, évaluation formative) et déjà expérimentées par quelques enseignants des collèges, la majorité des enseignants ne les ont jamais vécues. Face à cet état de fait et afin de favoriser une meilleure compréhension du rôle de l'enseignant du cégep (CSE, 2000), quatre champs de compétences balisant la formation du personnel enseignant des cégeps ont été proposés. Une de ces compétences fait référence au développement et à l'application de stratégies d'enseignement (tant au chapitre de la planification, de l'intervention que de l'évaluation) axées sur l'apprentissage et le développement des élèves. Cette recherche propose de développer plus particulièrement ce dernier champ de compétence.

2.1.3 Changement de paradigme

Selon Thomas Khun (1990), la personne qui adopte un nouveau paradigme doit, au tout début, le faire à l'aveugle. Ainsi, les traits marquants du pionnier du paradigme sont un grand courage et une confiance en son jugement. Pour faciliter l'appropriation par l'enseignant d'une nouvelle perspective en enseignement, le travail en équipe ou un accompagnement est sans doute nécessaire.

Certes, les nouvelles idées dérangent et chamboulent le statu quo. Elles déstabilisent et il est donc naturellement plus facile de continuer comme avant et plus dangereux de modifier quelque chose.

Que ce soit dans le monde de l'éducation ou dans n'importe quel autre domaine, il est naturel de rencontrer de la résistance aux nouvelles idées, car elles viennent bouleverser un équilibre établi depuis longtemps. De bonnes idées sont parfois rejetées par des gens qui pensent que le futur est purement une extension du passé (Johansson, 1997). Que ce soit dans les découvertes scientifiques ou ailleurs, le monde a toujours résisté au changement. Cette résistance peut parfois être très forte, mais s'avère normale lorsque les nouvelles idées affectent plusieurs valeurs du paradigme bien établi et partagé par tous depuis longtemps. La puissance de « l'effet paradigme » se retrouve dans la vision que l'on se construit d'un concept. Les filtres du paradigme font en sorte que l'on voit ce que l'on est habitué de voir, de façon à occulter le reste. De nombreuses études sur les perceptions le confirment d'ailleurs. Les données nouvelles qui nous arrivent peuvent être déformées par le cerveau pour les faire correspondre aux perceptions habituelles, alors chaque fois qu'une chose qui dépasse les limites du paradigme apparaît, elle reste difficile à voir, à comprendre ou à saisir. « L'effet paradigme » est très puissant et guide les actions et les réflexions.

Selon Johansson (1997), lorsqu'un paradigme change, tout retourne à zéro. Plus rien de l'ancien paradigme ne peut guider le nouveau. Les valeurs, les stratégies, les attitudes sont transformées. De plus, ces nouvelles valeurs ne sont pas fondées sur les anciennes, elles n'y prennent pas exemple, elles sont véritablement nouvelles. Il est donc important d'ouvrir l'esprit aux nouvelles idées et d'avoir la volonté d'explorer les façons différentes de faire. D'ailleurs, les paradigmes affectent la prise de décision et le jugement de façon dramatique en influençant les perceptions. Pour prendre de bonnes décisions pour le futur ou anticiper le futur avec succès, il faut être capable de reconnaître le paradigme actuel et être prêt à regarder au-delà de ses frontières. Aussi, lorsque confronté à une nouvelle idée, il faut savoir l'accueillir pour permettre de voir au-delà du paradigme actuel, ce qui est une tâche imposante.

Pour Joel Arthur Barker (1995), ceux qui créent un nouveau paradigme sont en général étrangers au paradigme existant, ils ne font pas partie du groupe ayant un paradigme bien enraciné. Ils n'ont rien investi dans le vieux paradigme et n'ont rien à perdre en créant le nouveau.

2.1.4 Le passage d'un paradigme à l'autre en enseignement

Selon Barr et Tagg (1995), les individus issus de paradigmes différents qui se côtoient dans les collèges ont des vues assez différentes quant à leur mission, à leurs méthodes d'enseignement et d'apprentissage, à leur théorie de l'apprentissage et aux responsabilités qu'ils donnent aux enseignants et aux élèves.

Le passage d'un paradigme à l'autre, pour la plupart des enseignants, reste d'autant plus difficile que les documents ministériels du Renouveau collégial sont demeurés vagues sur les fondements de la nouvelle pratique enseignante qu'on souhaite voir émerger (Dorais, 2003). Selon Dorais, la mise en œuvre du Renouveau n'est pas tâche facile parce que les compétences pédagogiques et didactiques que requiert cette mise en œuvre échappent à la majorité des enseignants de qui on a exigé à l'embauche que des compétences dans leur discipline d'enseignement.

Ainsi, le passage d'un paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage ne pourra se faire de façon graduelle (Tardif, 1997). Il ne semble pas possible selon Morin (1991), de prendre des éléments d'un paradigme et de les associer à ceux d'un autre paradigme pour en arriver à un compromis satisfaisant pour tout le monde. Dans un milieu donné, il peut donc y avoir

plusieurs paradigmes différents, mais on note toujours une incompréhension et une antinomie de l'un à l'autre. Il n'y a donc pas de continuité entre les deux, mais une rupture. L'enseignant qui passe d'un paradigme à l'autre aura donc à vivre cette rupture. Le changement de posture, selon Fullan et Stiegelbauer (1991), doit passer d'abord par la rééducation des perceptions et ensuite par l'acquisition de connaissances. Ainsi, la personne accompagnatrice doit tenir compte de ce fait, car seul un recadrage solide permet de renouveler le regard porté par les enseignants sur leurs situations d'enseignement (Astolfi, 2003).

2.1.5 Processus de changement

Voici tout d'abord quelques définitions du concept de changement tirées du dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005) :

Rupture avec l'habitude et la routine, obligation de penser de façon neuve à des sujets familiers et de remettre en question les anciens postulats). Processus par lequel une modification, une altération profonde et durable se produit dans un système spécifique (Savoie-Zajc, L. 1993).

« Le thème du changement est au coeur des expériences et des représentations quotidiennes, aussi bien sur le plan professionnel que personnel ». (Astolfi, 2003 :10)

Les modèles de changement en éducation sont nombreux. Dans son ouvrage sur les Modèles de changements planifiés en éducation, Lorraine Savoie-Zajc (1993) en décrit onze, mais mentionne qu'elle en avait répertorié quarante-sept dans une étude antérieure en 1987. Des onze modèles décrits dans l'ouvrage de Savoie-Zajc (1993), tous ont une vision du monde différente et des valeurs qui leur sont propres. Ils sont regroupés en trois familles. L'idée n'est pas d'en choisir une en particulier, mais de comprendre les mécanismes qui régissent le changement. La présente recherche laisse émerger son propre modèle en fonction des besoins et des valeurs issus de la problématique vécue en enseignement au collégial. Le processus de changement, ainsi que les mécanismes déjà connus du phénomène de changement permettent de mieux encadrer la recherche.

Pour que l'innovation soit acceptable par les acteurs, Rogers mentionne (dans Savoie-Zajc, 1993 : 75) que cette innovation doit posséder un avantage relatif, une compatibilité, une complexité, un échantillonnage et des conséquences observables.

D'autres auteurs (Ouellet, 1993, Colerette et al, 1996) en développement organisationnel évoquent les étapes du changement comme décristallisation, transition et recristallisation ou encore déséquilibre, transition, maintien ou encore déséquilibre, transition et l'intégration. Plus tard, en 1996, Ouellet et Pellerin affirment, en parlant de la réalisation d'un changement, que les individus auront à passer par les étapes suivantes : le choc, la remise en question, l'engagement et l'appropriation (25).

Il est indéniable que la réussite d'un changement dans une organisation dépend de sa préparation et de la façon dont il est réalisé (Ouellet, 1996).

Par ailleurs, dans le domaine du management, Ouellet (1993) décrit un exemple de développement organisationnel. Il parle de quatre grands systèmes organisationnels internes à une institution basés sur des questions fondamentales :

- Pourquoi change-t-on? Système orientation : la direction, l'esprit de l'organisation

- Comment? Système structure : la coordination des actions
- Avec quoi? Système-ressources : les ressources humaines, financières, matérielles
- De quelle manière? Système social : les relations de travail, les règles d'encadrement

Pour cet auteur, tous ces systèmes internes sont interreliés les uns aux autres. Aucun d'eux ne peut être mis de côté pour la réalisation efficace d'un changement. Selon lui, comme tout changement passe obligatoirement par les membres de l'organisation, il s'avère essentiel de considérer le système social interne dans la gestion des rôles et des responsabilités lors du changement. Toute intervention dans l'un des systèmes affectera l'un ou l'autre des systèmes. Par contre, dans cet exemple, la notion d'organisation du changement se fait à l'intérieur même des systèmes de l'institution.

Les résultats d'un changement se constatent par l'observation de la performance du milieu, qu'elle soit de nature humaine ou financière. Ainsi, de cette observation, les résultats d'un changement deviennent évidents. Au collégial, la performance humaine issue d'un changement de pratique pédagogique pourrait se constater dans la qualité de vie professionnelle des enseignants, c'est-à-dire dans l'augmentation des échanges pédagogiques entre enseignants, dans leur facilité à aller vers les autres pour élaborer des projets pédagogiques intégrateurs, dans l'éveil d'un esprit de coopération. Aussi, il serait possible d'observer une amélioration des résultats dans les rendements scolaires des étudiants, dans la rétention des étudiants au cégep et dans la diminution du nombre d'abandons, ce qui augmenterait par conséquent la performance financière, puisque le financement des collèges dépend du nombre d'étudiants inscrits.

Parler de changement de paradigme, c'est vouloir changer les valeurs de tout un système. Un niveau de complexité très élevé en découle donc. Cette recherche-action vise plus que le changement de quelques pratiques pédagogiques superficielles, elle cible la transformation de toute la culture pédagogique sous-jacente aux pratiques pédagogiques. Le temps consacré à cette recherche-action est un facteur clé du processus de changement, puisque le changement ne se veut pas imposé. Les participants ne doivent pas percevoir de pression de l'extérieur pour changer, mais doivent plutôt, par leurs réflexions et actions, en arriver à vouloir changer eux-mêmes leur culture pédagogique. Pour que la réflexion « gagne graduellement en profondeur, il faut faire appel à une capacité d'introspection et d'analyse qui exige du temps » (Lafortune, 2001 : 8). Ainsi, avec des objectifs clairs et un bon accompagnement, chacun peut opérer sa propre transformation pédagogique, en y prévoyant les obstacles à surmonter et les conditions de réalisations à mettre en place.

Les obstacles sont nombreux. On n'a qu'à penser entre autres à la bureaucratie ou à la hiérarchisation du système d'éducation. Le système actuel ne permet pas aux enseignants d'être reconnus et il est même impopulaire de parler de réussite pédagogique des étudiants entre collègues. De plus, les enseignants de cégep n'ont pas tous une formation en pédagogie, ils sont embauchés pour leur spécialité disciplinaire. Ils apprendront leur métier sur le tas (Lauzon, 2001). Ils sont libres d'agir à leur façon dans leur classe et échangent très peu quant à leurs stratégies pédagogiques lorsqu'ils discutent avec leurs pairs. Cette autonomie pédagogique devient donc une autre entrave au changement. Leur réalité historique constitue un autre obstacle non négligeable : les réformes passées et l'information que répandent les médias à propos des réformes pédagogiques actuelles occupent une place importante dans les perceptions des enseignants. Pour réussir un changement, il faut « se préoccuper de leurs perceptions sur les changements apportés, de la nature de leurs besoins réels et émergents plutôt que fixes et immuables » (Savoie-Zajc, 1993 : 45). Comme le mentionnait cette auteure, les paramètres importants dans la gestion d'un changement sont d'abord les acteurs, ensuite l'innovation elle-même, suivie des stratégies et du cadre conceptuel.

Dans cette recherche-action, l'idée n'est pas de suivre un modèle de changement déjà établi, mais de laisser émerger les étapes du processus par la recherche-action. Aussi, les stratégies utilisées dans cette recherche pour amener un changement tiennent compte des contextes social et politique. Elles sont par ailleurs un ensemble de procédures et de techniques basées sur des principes pédagogiques solides.

2.2 Notion d'accompagnement

2.2.1 Définition du concept d'accompagnement

Il existe une diversité de définitions du terme d'accompagnement en éducation et cela amène un peu de confusion (Le Bouëdec, 1998 ; Paul, 2004 et 2007 ; Robin, 2007 ; Vial, 2007). Depuis quelques années, le mot « accompagnement » est de plus en plus à la mode dans le discours des intervenants et des chercheurs. Il y a toutefois une mise au point à faire quant à ce qui distingue ce concept d'accompagnement du coaching, du guidage, du tutorat, de l'enseignement, du pilotage, du suivi, de la direction et des autres termes qui se veulent analogues sans toutefois l'être. En fait, toutes ces postures se situent en périphérie de l'accompagnement. Selon les contextes, elles viennent compléter ou suppléer à l'accompagnement. La posture d'un accompagnateur n'est pas simple, car il doit à la fois « soutenir ou confronter, inciter ou se tenir en retrait ». Ainsi, l'accompagnement « se situe dans un espace d'opposition et de contradictions, voire d'ambiguïtés et d'ambivalences », (Paul, 2007 : 251). De plus, dans l'accompagnement, il est difficile de situer la place des savoirs, car l'accompagnement a pour but de « se joindre à quelqu'un pour aller là où il va et en même temps que lui. », (Rey-Debove, Josette, 2002 :17). Ainsi, l'acquisition de savoirs n'est pas la finalité de l'activité d'accompagnement, bien qu'il y ait de la part de la personne accompagnée une transformation nourrie de connaissances.

L'accompagnement, c'est être en relation avec une personne ou un groupe de personnes. La qualité de cette relation « ne relève pas de l'empathie » (Le Bouëdec, 2001 et Paul, 2007 : 54), mais d'une forme d'engagement de part et d'autre vers une démarche de réflexion critique sur une situation actuelle et en devenir. L'activité d'accompagnement se passe dans un environnement rempli de « complexités et d'incertitudes » (Paul, 2007 : 254), car les personnes accompagnées sont fragiles et on leur demande de construire leur devenir à partir de ce qu'elles sont. Le regard porté sur la personne accompagnée par l'accompagnateur devient paradoxal, car il doit à la fois reconnaître chez cette personne une capacité à construire son devenir alors que si elle est accompagnée, c'est qu'elle ne peut assumer seule la construction de son projet. Un deuxième paradoxe, souligne Paul (2007), est le fait que la personne qui accompagne doit à la fois porter un savoir d'expert tout en se plaçant au niveau de l'autre dans la relation dialogique. Il y a alors possibilité d'un biais si la personne accompagnatrice use de son « pouvoir d'autorité ou de son pouvoir d'expert ou de son pouvoir personnel » (St-Arnaud, 2003 :167). Ainsi, en s'inscrivant dans la « coopération », l'accompagnement s'ouvre sur une relation basée sur l'écoute sans rien imposer à l'autre (Paul, 2007 : 255). Par contre, l'accompagnement est plus qu'une simple présence à l'autre, car dans la relation d'accompagnement et, surtout si elle se positionne dans une relation de coopération, les deux personnes impliquées ont des responsabilités de part et d'autre. Le point central de cette relation d'accompagnement serait alors l'objectif visé par la personne accompagnée et non la personne elle-même.

L'accompagnement prend son sens s'il part d'une interrogation qui débouche sur une ouverture des possibilités (Paul, 2004). Ainsi, l'accompagnement est l'occasion d'un remaniement identitaire. Il met en scène certaines conditions ou activités permettant à la personne accompagnée de découvrir ses propres possibilités et de cheminer. Selon certains auteurs (Le

Bouédec, 2001, 2007, Vial, 2007), l'accompagnateur n'a pas un savoir à donner à l'autre, il travaille à partir de la confiance qu'il porte à l'autre, par contre, comme la personne accompagnée est en mouvement, en transformation, il y aura probablement quelques apprentissages de réalisés. L'accompagnateur provoque le conflit, mais jamais le combat (Vial, 2007). Ainsi, accompagner, c'est travailler aux limites des situations et des réactions de l'accompagné. C'est ainsi que l'on peut avancer, car l'accompagnement, c'est de l'éducation (Le Bouédec, 2001).

L'accompagnateur vise le changement de l'accompagné, tandis que l'accompagné vise son propre devenir.

Accompagner une personne qui débute dans la profession, c'est d'abord et avant tout «être avec» cette personne, à ses côtés, pour l'aider à tirer le meilleur parti possible des interactions et des expériences nouvelles qu'elle vit au quotidien, dans l'action sur le terrain avec les élèves et avec les collègues, dans un contexte où beaucoup de choses sont nouvelles pour elle (L'Hostie et Boucher, 2004 : 131).

D'autres auteurs, Lafortune et Deaudelin (2001 : 199), définissent l'accompagnement comme suit :

Un accompagnement est un soutien que l'on apporte à des personnes en situation d'apprentissage afin qu'elles puissent progresser dans la construction de leurs connaissances.

L'accompagnement du personnel enseignant dans un contexte de réforme éducative devrait tenir compte des facteurs suivants, suggérés par Margaret Rioux-Dolan (2004 : 21) :

- Qu'il se fonde sur les principes mêmes de la réforme;
- Qu'il s'adresse à tous les acteurs et tienne compte des défis que chacun doit relever;
- Qu'il prenne diverses formes selon les besoins;
- Qu'il s'inscrive dans le temps.

La relation d'accompagnement soulève aussi des questions d'ordres philosophique, psychologique, social, culturel ou historique (Alhadeff-Jones, 2007). L'accompagnement appelle donc une posture critique ancrée sur plusieurs plans. Elle doit tenir compte des différents niveaux qui appellent ce processus d'accompagnement (individuel, institutionnel, organisationnel), obligeant ainsi la personne accompagnatrice à faire des choix et à être face à des dilemmes qui l'amènent à se questionner en tout temps sur la nature de son travail et, pour la personne accompagnée, à prendre position face aux alternatives qui lui sont présentées. Les présupposés épistémologiques de l'accompagnateur influenceront sa posture et ses gestes.

2.2.2 La personne accompagnée

La personne accompagnée est en cheminement. Comme pour la navigation, la personne accompagnée se fraye un chemin, essaie de s'y tenir, change d'allure au besoin, se repose, continue, va au bout. Chaque cheminement exige son temps propre, certains iront plus vite et d'autres prendront plus de temps.

Le cheminement, c'est l'homme en marche, c'est l'homme qui crée sa démarche. Pour suivre le chemin qui mène loin, il faut savoir marcher, trouver son rythme. Le cheminement, c'est l'épreuve

du chemin vers soi, de la marche dans la durée, autant que la réalisation de tâches. Mais la voie de la marche dans la durée n'est jamais tracée d'avance. Cheminer n'est pas rejoindre une autoroute. (Le Bouëdec, 2001 : 189)

Dans cette recherche-ci, les personnes accompagnées feront parties d'un groupe de coopération professionnelle, elles auront à créer une relation avec la personne accompagnatrice et avec les autres participants.

2.2.3 Rôle de l'accompagnateur

L'accompagnateur ne précède pas, ne corrige pas, il n'est pas le maître, il est le compagnon, l'ami critique (Vial, 2007). Accompagner n'est pas prendre en charge. L'accompagnateur, par son soutien, permet à l'accompagné de grandir, de se développer une dynamique qui se rapproche de la relation d'éducation. L'accompagnateur encourage le cheminement de l'accompagné tout en le déstabilisant. L'accompagnateur est avec l'accompagné dans une relation de coopération et n'essaie pas de se faire plaisir à lui-même ou de répondre à ses propres besoins. En tout temps, il reste centré sur les besoins de la personne qu'il accompagne et sur le groupe qu'il accompagne. Il doit dépasser ses besoins personnels, comme ceux d'être aimé, de contrôler, de s'ingérer ou de démontrer ses compétences (St-Arnaud, 2001). L'accompagnateur est une personne-ressource qui aide l'accompagné à problématiser lui-même les situations (Vial, 2007).

2.2.4 Accompagner, ce n'est pas...

Accompagner, ce n'est pas prendre la place de l'autre, prendre la direction ou prendre l'initiative (Le Bouëdec, 2001). Les énergies ne sont pas canalisées vers la production. Toujours selon Le Bouëdec (2001), l'accompagnement n'est pas « animer » non plus, car l'animation est réalisée, selon lui, par un leader qui veut amener le groupe vers une cible prédéterminée, car l'animateur organise, fixe, planifie, stimule les échanges, clarifie, coordonne les rapports, fait respecter les rôles, les règles. L'accompagnement n'est pas enseigner, car l'enseignement a un objectif précis. Selon Le Bouëdec (2001), l'accompagnement n'est pas non plus conseil, ni guidance ou conduite qui suit une orientation, ce n'est pas non plus intervention qui nécessiterait une connaissance technique de l'objet, il n'y a donc pas d'obligation de résultats. Selon cet auteur, toutes les fonctions de l'accompagnateur qui consistent diriger ou exercer une autorité ne sont pas de l'accompagnement. L'accompagnement exclut aussi toutes les situations qui requièrent d'être régies par un contrat ou par un règlement. Par contre, sans que l'accompagnement ne soit guidance, l'accompagnateur peut donner son avis, apporter un éclairage au besoin (Vial, 2007). Selon Le Bouëdec (2002 : 13), « l'accompagnement n'est pas suivi, direction ou animation ». Paul (2004 : 67) aura une approche différente de Le Bouëdec concernant l'accompagnement, pour elle « l'accompagnement appelle trois verbes : conduire, guider et escorter ». Ces trois verbes prennent différents sens selon la place que l'on fait à l'accompagné. Selon Paul (2004), l'accompagnateur reste dans une posture d'accompagnement tant que l'accompagné peut créer son propre chemin, tant qu'il n'est pas en train de suivre les traces de l'accompagnateur. Ainsi, selon Paul (2004), tant que la qualité de la relation reste le point central de la fonction d'accompagnement, il y a un réel accompagnement. La qualité et la forme que peut prendre la relation accompagnateur-accompagné définiront si l'on est en accompagnement ou non. L'accompagnement est une rencontre, c'est être avec l'autre, se donner un temps pour faire connaissance, pour travailler ensemble sur le chemin de la transformation et de la réflexion, ce qui veut dire qu'en cours de route, le chemin peut changer. Pour l'accompagnateur, il s'agit de trouver là où veut aller l'accompagné. La difficulté pour l'accompagnateur est de ne pas essayer de le précéder, de le tirer en avant, car on l'amènerait dans un chemin emprunté qui ne serait pas le sien. C'est le devenir de l'accompagné qui devient l'objet du travail (Vial, 2007). L'accompagnateur aura pour rôle de laisser de l'autonomie à l'accompagné afin que celui-ci trouve lui-même son chemin et apprenne de ses erreurs.

2.2.5 Étapes d'accompagnement

La posture d'accompagnement, selon Le Bouëdec (2001) est la centration inconditionnelle sur l'autre. C'est l'accueillir, l'écouter. C'est participer avec lui au dévoilement du sens de ce qu'il vit et recherche. C'est cheminer à ses côtés pour le confirmer dans le nouveau sens où il s'engage. Pour arriver à cette compétence d'accompagnement, Le Bouëdec (2001 : 142) propose quelques pistes méthodologiques :

- a. D'abord, accepter inconditionnellement ce que dit et éprouve l'autre : solitude, tristesse, remords, révolte, colère. « Parce que j'écoute, il existe » (Rogers, 2006).

Le plus important, c'est d'entendre l'autre dans tout ce qu'il a à dire :

- *Sans interprétation*
- *En étant sensible à ce qui n'est pas dit*
- *Au langage non-verbal (façon de dire, posture, silences)*
- *En le reconnaissant en tant qu'individu, dans tout ce qu'il exprime*

L'écoute dépend de celui qui écoute :

- *De sa personnalité,*
- *De sa place dans la société*
- *De son histoire personnelle*
- *De son «rôle» vis-à-vis l'accompagné*

b. Ensuite, reformuler les sentiments exprimés par l'autre, de telle sorte que l'autre puisse s'y reconnaître. À cette étape, il n'y a pas d'explication, d'interrogatoire ou de conseil, l'accompagnateur évite le jugement. Par contre, l'attention et l'accueil ne suffisent pas, doit s'y ajouter la capacité à transmettre à l'autre la certitude d'avoir été compris dans ce qu'il dit et dans ce qu'il vit, ses désirs, ses peurs, ses angoisses ou ses comportements, même les plus inavouables socialement (Servan-Shreiber, 2003). Rogers (2006) parlera de l'attention positive inconditionnelle, de l'empathie et de la congruence.

c. Après avoir écouté, vient l'étape de questionner avec des questions ouvertes, clarifier et recentrer pour permettre l'arrivée de l'étape de l'analyse intellectuelle, de la compréhension de la carte du monde de l'autre afin de diagnostiquer et découvrir ce qui se présente.

d. Suivra l'étape de l'éveil : ce sera le temps d'influencer l'autre avec intégrité, le confronter, le provoquer, le bousculer, le conseiller. Permettre à la personne accompagnée de s'ouvrir sur des réalités qu'elle ignore ou qu'elle ne soupçonne pas. Susciter la curiosité, la créativité permet à l'autre de sortir de son jeu, d'élargir son champ de vision, de trouver de nouvelles manières. Agir avec intégrité, pour l'éthique professionnelle, pour discerner ce qui est de l'ordre d'un jugement de valeur, d'une conviction personnelle, et ce qui est de l'ordre d'une liberté donnée, d'un élargissement de la vision.

« Accompagner quelqu'un, c'est participer avec lui au dévoilement du sens de ce qu'il vit et de ce qu'il recherche » (Le Bouëdec, 2001 :145). Abandonnée à elle-même, la personne accompagnée pourrait errer, la présence de l'autre la rassure.

Dans une relation d'amitié, il y a une symétrie totale entre les deux personnes, par contre, dans la relation d'accompagnement, il y a une asymétrie. C'est une posture paradoxale, car l'accompagnateur doit à la fois se permettre d'être très près de la réalité de l'autre tout en gardant une distance et être attentif aussi à soi. Cette compétence à être à la fois près de l'autre et près de soi n'est pas simple à développer, mais nécessaire pour que l'accompagnateur puisse jouer pleinement son rôle.

La dynamique de l'accompagnement dépend en grande partie de la demande de l'accompagné. L'accompagnement peut être long, car il n'est pas lié à la recherche d'un objet précis, mais à une volonté de vivre mieux sa fonction d'enseignant. Ainsi, tant que la volonté est là, l'accompagnement peut se poursuivre.

En accompagnement, il y a un danger de remplacer le désordre par un ordre correspondant à des normes qui varieraient selon la culture. L'influence sur l'accompagné doit s'exercer avec intégrité pour une pratique professionnelle, éthique et intègre de l'accompagnement (Lhôtellier, 2007).

2.3 Le modèle de pratique réflexive de St-Arnaud (2003)

Dans la fonction d'accompagnement, l'accompagnateur aura à combiner une diversité de manières d'agir. L'accompagnateur aura à prendre conscience de ses manières d'agir et d'interagir afin de bien gérer les relations qui s'établissent dans l'activité d'accompagnement. Le modèle de praxéologie de St-Arnaud peut être un bon outil, un guide pour aider le conseiller pédagogique à mettre en place l'élément réflexif qui est une compétence de l'accompagnateur. De plus, les concepts clés de ce modèle soit, l'efficacité et la coopération, rejoignent certains aspects des définitions de l'accompagnement. Comme le disait Paul (2007), quand l'accompagnement s'inscrit dans la « coopération », il permet à la relation d'être en ouverture et en écoute sans rien imposer à l'autre.

Le modèle d'Yves St-Arnaud (2003) est un modèle rigoureux d'analyse de la pratique professionnelle. En effet, ce modèle d'analyse permet au praticien (terme utilisé par l'auteur) qui l'utilise de devenir conscient et responsable. Alors, ce modèle permet de réfléchir pendant et sur son action afin de résoudre les problèmes qui apparaissent en cours d'interaction.

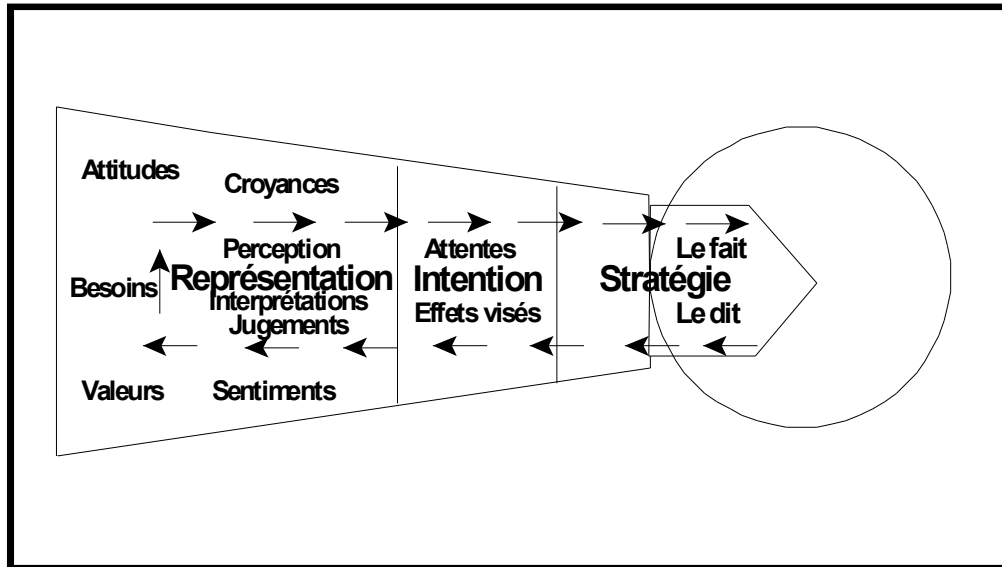


Figure 2.1 Les composantes de l'action du modèle de St-Arnaud, résumé par Chevrier et Charbonneau (2004).

2.3.1 L'efficacité, premier concept clé du modèle de St-Arnaud

Selon St-Arnaud, dans une interaction, toute action est intentionnelle. Les postulats derrière ce concept d'efficacité sont les suivants :

- Toute action résulte d'une attente de l'acteur (le conseiller pédagogique) face à son interlocuteur (l'enseignant)
- Tout comportement du conseiller pédagogique est instrumental, c'est-à-dire qu'il cherche à produire un effet visé.

L'étude des interactions peut donner au conseiller pédagogique un accès à sa théorie pratiquée. En cas de situation difficile, il y a presque toujours un écart entre la théorie épousée par le conseiller pédagogique pour expliquer son comportement et la théorie qu'il pratique vraiment. Un conseiller expérimenté s'améliore dans la mesure où il peut articuler ses théories de l'action (sa théorie professée et sa théorie pratiquée). Une interaction entre le conseiller pédagogique et l'enseignant est jugée efficace

- Lorsque l'effet visé par le conseiller pédagogique peut être observé dans le comportement de l'enseignant.
- Lorsqu'il ne se produit aucun effet secondaire indésirable, du point de vue du conseiller pédagogique (lorsqu'il ne devient pas mal à l'aise en cours d'interaction).

2.3.2 La coopération

Le mot « coopération » désigne un type particulier de relation qui s'est avéré être une source de grande efficacité professionnelle dans l'accompagnement. On ne réfère plus seulement à l'attitude de l'autre, mais à la structure de la relation, que le professionnel prend la responsabilité d'instaurer et de maintenir (St-Arnaud, 2003 : 9.). Ainsi, l'accompagnateur a la responsabilité de voir à ce que la relation s'établisse harmonieusement. La coopération comprend cinq règles: le partenariat, la concertation, l'alternance, la non-ingérence et la responsabilisation.

La première règle, celle du partenariat, insiste sur le besoin de fixer des objectifs communs. Si les partenaires se mettent d'accord sur les objectifs, alors ils doivent pouvoir communiquer plus facilement. Toujours selon St-Arnaud (2003), la règle de la concertation indique que le processus de communication est géré par le conseiller pédagogique qui doit être à l'écoute de ses interlocuteurs. Pour que la communication entre les partenaires se déroule bien, il est utile que le conseiller pédagogique change souvent de canal de communication. Ainsi, le conseiller respecte les différents styles d'interlocuteurs tout en obéissant à la règle de l'alternance. Lors d'une interaction efficace, il est important que le conseiller partage son pouvoir avec son interlocuteur, en sachant reconnaître ses limites. Ainsi, il exclut toute ingérence et il tient compte des besoins de ses interlocuteurs. C'est la règle de la non-ingérence. Celle-ci est complétée par la règle de la responsabilisation qui demande au conseiller pédagogique de susciter des choix éclairés chez ses interlocuteurs. Comme résultat, ils deviennent plus responsables de leur processus d'apprentissage. Le mérite de l'accompagnateur est le fait d'avoir créé un climat favorable à l'apprentissage tout en encourageant la participation active.

En somme, selon St-Arnaud, un accompagnateur/conseiller pédagogique qui respecte les règles de la coopération tout en visant l'efficacité de ses interactions est guidé par les principes de base suivants : chercher et désigner un objectif commun, gérer le processus de communication, changer souvent de canal de communication, reconnaître ses limites et exclure toute ingérence, susciter des choix éclairés.

Dans l'interaction, si le conseiller pédagogique respecte toutes les règles de la coopération, alors le résultat, selon cette théorie, pourrait être efficace et permettre un bon accompagnement. Mais, le passage de la théorie à la pratique n'est pas assuré et nécessite de la part du conseiller pédagogique d'être lui-même accompagné au début de cette expérimentation.

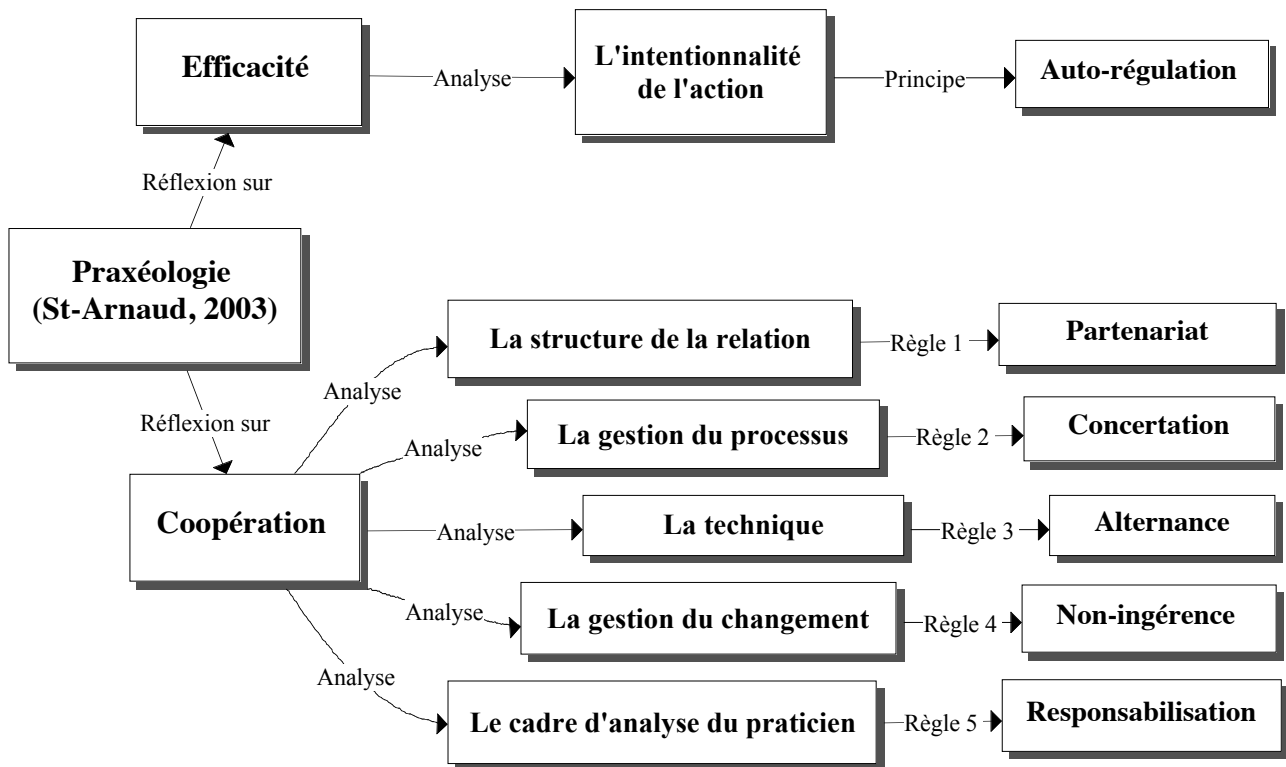


Figure 2.2 Résumé du modèle praxéologique de St-Arnaud (St-Germain et Chevrier, 2007)

2.4 Notions de représentation, de perception, de constructivisme et d'apprentissage

L'effet paradigme (dont il a été question plus haut) chez la personne vivant un changement nous conduit vers des exercices portant sur la perception de l'enseignement, soit sa représentation de cette fonction. La chercheuse s'inspire de cette notion de représentation et de perception pour guider ses premières interventions et réflexions. Elle essaiera d'aider les enseignants à prendre conscience de leur façon de voir l'enseignement et les interventions viseront une reconstruction de leur perception de l'enseignement qui intégrera les concepts de l'apprentissage.

Jonnaert (1999 : 22) indiquait « L'environnement tel que nous le percevons est notre invention ». Voici un résumé de leur réflexion :

À partir d'une situation identique



Nos représentations sont différentes



Ainsi, qui nous dit qu'une connaissance n'est pas une copie conforme de la réalité extérieure du sujet, mais une représentation de la construction qu'il s'en fait?



Ce qui nous amène à penser que les premiers savoirs auxquels toute personne est confrontée sont d'abord ses propres connaissances.

Selon Kurt Lewin (1946), pour changer les actions, il faut travailler sur les perceptions, car celles-ci guident les actions.

Since action is ruled by perception, a change in conduct presupposes that new facts and values are perceived. It is important, however, not to underestimate the difficulties inherent in changing cognition. These have to be accepted not merely verbally as an official ideology, but as an action-ideology, involving that particular, frequently non-conscious system of values which guides conduct (59).

« Le seul monde que nous pouvons reconnaître est le monde de nos expériences », disait Ernst Von Glasersfeld dans son chapitre d'introduction à un constructivisme radical de l'ouvrage sous la direction de Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra (2004 : 294). Dans ce chapitre, il mentionne que nous ne pouvons connaître que ce que nous construisons. La connaissance étant toujours le résultat d'une activité de construction. Il y a là une notion de responsabilisation, comme quoi l'être humain est

responsable de sa pensée, de sa connaissance et de ce qu'il fait. Dans cette perspective, la personne joue un rôle actif dans son processus d'apprentissage.

L'utilisation de stratégies constructivistes dans cette recherche a pour but de faire comprendre aux participants que l'enseignement peut se faire autrement. Cette approche vise à transformer l'image, la représentation qu'ils ont du système éducatif dans lequel ils œuvrent depuis longtemps. Plutôt que de théoriser sur ce que sont le paradigme de l'apprentissage et les concepts de constructivisme, l'application de stratégies par la chercheuse a permis aux participants de se construire eux-mêmes leur représentation du paradigme de l'apprentissage. Les participants à cette recherche ont vécu le processus selon une approche constructiviste afin de s'imprégner graduellement de l'esprit constructiviste qu'ils pourront appliquer par la suite.

Aussi, le concept de triangle didactique (Jonnaert et al, 2003 : 60) est utilisé comme fondement théorique aux interventions de cette recherche. Le triangle didactique est proposé aux enseignants afin de leur permettre de réfléchir à leur façon de concevoir à la fois leur rôle d'enseignant et celui d'apprenant.

Les questions de réflexion proposées aux enseignants sont les suivantes :

1. Qu'est-ce que je veux que l'élève apprenne ou qu'il fasse à la fin du cours, quel est le contenu d'apprentissage, les compétences à développer ? On a ici une réflexion sur l'objet, sur la nature de ce savoir, le statut épistémologique.

2. Comment l'apprenant peut-il construire ce savoir? Quelles sont les conditions facilitantes appropriées? Quels seront les processus mis en place par l'élève pour apprendre le savoir visé.

3. Concernant l'intervention de l'enseignant : Quelles seront les séquences d'organisation didactique qui permettront à l'élève de réaliser ses apprentissages de l'objet visé ?

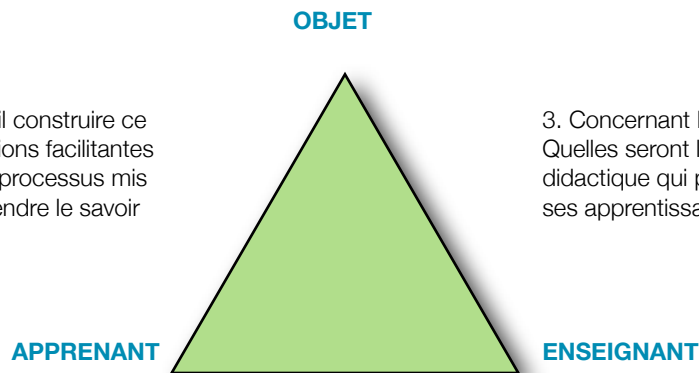


Figure 2.3 Schéma du triangle didactique.

On ne peut parler de paradigme de l'apprentissage, c'est-à-dire de pédagogie et d'apprentissage dans un contexte socioconstructiviste, sans parler de triangle didactique. La notion de didactique est fort utile pour le personnel enseignant. Le triangle est une image suggérée, mais l'important derrière cette image est la réflexion didactique qu'elle provoque chez les enseignants. Cette réflexion permet de visualiser les liens qui existent entre l'enseignant, l'apprenant et l'objet, soit les compétences à développer. Pour l'enseignant, ce modèle est un bon point de référence dans sa réflexion au sujet du paradigme de l'apprentissage. Il peut ainsi s'intéresser à la nature des savoirs, à la méthodologie de leur construction et à leur organisation. La réflexion didactique est alors dirigée vers l'action de l'enseignant et de l'apprenant.

L'enseignant est avant tout un professionnel de l'articulation du processus enseignement-apprentissage en situation, un professionnel de l'interaction des significations partagées (Altet, 2002). D'ailleurs, comme outil d'accompagnement, la pratique réflexive sera préconisée :

L'expérience réflexive consiste à expérimenter des idées, non pas en tentant sa chance, mais en suivant les règles de la méthode scientifique. Sa démarche consiste à poser certains gestes, à observer les résultats ainsi obtenus, puis à tenter de les expliciter à l'aide d'hypothèses qui sont soumises au test de la réalité. L'expérience réflexive est une démarche de connaissance qui associe très étroitement la pensée à l'action...La réflexion guide l'action, l'action nourrit la réflexion, l'action valide la réflexion, les réflexions développent les capacités de contrôle de soi et de son environnement, soit l'apprentissage et la construction de son identité professionnelle (Bernard, 1981 : 21).

Une autre notion fort importante à considérer dans cette recherche sur l'accompagnement des enseignants est la notion d'apprentissage. Le changement de paradigme signifie l'apprentissage d'un nouveau paradigme.

2.5 Le rôle des conseillers pédagogiques au collégial

La fonction de conseiller pédagogique au collégial est peu connue des différents acteurs (enseignants, adjoints) présents dans les établissements d'enseignement et du public. Cette fonction a évolué depuis les dernières années, avec l'arrivée des mesures du Renouveau et des plans de réussite. La recherche de Pratte et Houle (2007), sur l'exercice des conseillers pédagogiques au collégial, est éloquent à cet effet. Cette recherche démontre bien la complexité des tâches du conseiller pédagogique au collégial. Ainsi, dans ce contexte de changement, les conseillers pédagogiques sont invités à intervenir de façon très variées et à innover, car les enseignants du collégial expriment un besoin de plus en plus présent de soutien et d'animation pédagogique. Cette complexité de la tâche amène un besoin de ressourcement et de renouvellement de leurs connaissances puisque le cadre de référence à la base de ces réformes éducatives sont nouvelles et peu maîtrisées par les conseillers pédagogiques (Pratte, 2007 : 23). De plus, selon Pratte (2007), en ce qui concerne l'accompagnement d'un groupe d'enseignants au collégial, le cadre de référence et les outils d'accompagnement restent à développer.

Une autre étude sur la fonction d'accompagnement socioconstructiviste a été faite, en 2001, dans des écoles secondaires au Québec, par Lafortune et Deaudelin. Les résultats de cette recherche indiquent que les activités d'accompagnement favorisent un réel échange et une coconstruction où les remises en question sont partagées. Selon ces auteurs, pour favoriser un bon accompagnement, il faut créer un climat affectif favorable. Il faut prendre le temps nécessaire pour laisser émerger la construction de connaissances, ce qui est différent que d'offrir une simple formation. L'accompagnement permet de mettre en place des mesures d'aide, d'assister les enseignants vers leur destinée.

Le rapport du Conseil des collègues (1992) à la base du Renouveau indiquait que les changements souhaités dans l'enseignement collégial « ne sont possibles que dans la mesure où ils seront pleinement assumés et pris en charge par les personnes qui vivent et travaillent dans les collèges » (4). Les conseillers pédagogiques, s'ils sont bien préparés, sont très bien placés pour offrir une forme de soutien et d'accompagnement pédagogiques. Par contre, cette tâche n'est pas facile compte tenu du peu de connaissances qu'ils ont de leur rôle d'accompagnateur et « d'agent de changement », parce qu'elles impliquent la capacité de vivre avec le paradoxe et l'incertitude, la créativité, le goût du risque, l'affirmation de soi et l'intégrité, l'aptitude à vivre la complexité en toute simplicité (Cormier, 1998).

Trop souvent, les conseillers pédagogiques ont travaillé à la mise en œuvre du Renouveau dans un contexte qui ne se prêtait pas toujours à leur rôle d'accompagnateur et de formateur en raison d'une définition de tâches trop étroite, de contraintes de temps trop serrées, d'un manque des compétences requises, et ainsi de suite.

2.5.1 L'expérimentation d'un groupe de coopération professionnelle

Pour essayer de combler le vide qui existe au sein des collèges en ce qui a trait à l'accompagnement des enseignants vers une appropriation du paradigme de l'apprentissage, cette recherche est l'occasion de développer une forme de coopération professionnelle (Gather Thurler, 2000) favorisant l'appropriation collective du changement à l'échelle locale. Cette coopération s'établit au sein d'un petit groupe d'enseignants et une conseillère pédagogique. La conseillère pédagogique vit elle aussi un processus de changement, puisqu'elle doit intégrer les attitudes, les valeurs, les méthodes et pratiques favorisant un bon accompagnement. Les enseignants peuvent ainsi aider la conseillère pédagogique à identifier ces aspects de l'accompagnement et, en même temps, s'approprier le paradigme de l'apprentissage grâce aux activités d'accompagnement expérimentées par la conseillère pédagogique.

Des expériences récentes en recherche (Gather Thurler, 2000) montrent que les équipes d'enseignants qui prennent part à un tel travail de collaboration visant le changement, qui savent affronter l'insécurité qui l'accompagne et qui acceptent que le travail ne soit jamais achevé, parviennent à faire des choix avec plus de perspicacité et de sérénité. Dans la présente recherche, le leadership est assumé par la conseillère pédagogique, chercheure principale. Un leader dans ce type de travail peut influencer un processus d'innovation de multiples manières, car il peut conduire son groupe d'enseignants à se projeter collectivement dans l'avenir, à concevoir et à construire activement leur devenir.

La création du groupe de coopération professionnelle allégera peut-être les résistances que le conseiller pédagogique et les enseignants peuvent manifester envers toute transformation de leurs pratiques. Les inviter à abandonner leurs habitudes relativement efficaces pour une innovation sans doute prometteuse, mais qui n'a pas fait ses preuves, revient à leur demander de faire des efforts et à prendre des risques qu'ils ne sont peut-être pas prêts à accepter. Par contre, avec un accompagnement et un groupe de soutien, la perspective change instantanément. Comme on sait que le sort d'une réforme scolaire dépend de ce que les enseignants en pensent et en font, parce ce que ce sont eux qui la mettent en œuvre, il semble urgent de mettre en vigueur une telle innovation dans les collèges. Le groupe de coopération professionnelle peut aussi être appelé communauté de pratique ou groupe de travail. En effet, une communauté de pratique est un groupe de personnes qui partagent un même besoin, un même questionnement et qui a envie de se regrouper pour trouver des solutions.

La personne accompagnatrice doit pouvoir s'appuyer sur une solide culture pédagogique (Lafortune, 2001). Elle doit non seulement pouvoir s'appuyer sur des cadres théoriques, mais aussi les appliquer dans sa pratique auprès des enseignants qu'elle accompagne. Par exemple, si la théorie de l'apprentissage parle de conflits cognitifs à faire vivre aux étudiants, elle doit pouvoir faire vivre à ses enseignants ce déséquilibre pour qu'ils réalisent ce qu'est l'apprentissage. La personne accompagnatrice doit donc être un soutien conceptuel, pour placer les participants dans des situations d'apprentissage du nouveau paradigme, mais aussi un soutien affectif, car dans l'exemple donné précédemment, il est facile d'imaginer que les participants vivant un conflit sociocognitif auront à vivre une certaine insécurité. C'est pour ces raisons que les rencontres d'accompagnement ont une certaine durée. Un minimum de deux heures et idéalement trois heures favorise « un réel échange et une coconstruction où les remises en question sont partagées » (Lafortune, 2001 : 12). Ainsi pendant la durée de

l'accompagnement, on peut penser que le temps peut être divisé en plusieurs thèmes. Une partie peut porter sur les bases conceptuelles et une autre sur les échanges entre pairs. Le volet conceptuel permet aux participants d'approprier les théories issues du paradigme de l'apprentissage sous différents angles. Cette partie conceptuelle peut se faire évidemment selon une approche socioconstructiviste et non traditionnelle. Mais quelle que soit l'approche utilisée, « pour provoquer un changement conceptuel, il faut créer un état conflictuel chez la personne accompagnée » (Bernardz, 1991, dans Lafortune, 2001 : 24). En fait, ce qu'on veut, c'est que la personne accompagnée soit active dans la structuration du sens qu'elle donne aux informations qu'elle reçoit et dans la remise en question de ses conceptions. L'approche constructiviste semble avoir des outils fort utiles à l'atteinte de cet objectif, puisqu'avec cette approche, l'accent est mis sur les processus d'apprentissage de l'apprenant, « le sujet apprend en organisant son monde en même temps qu'il s'organise lui-même » (Jonnaert et Vander Borcht, 1999 : 29). La personne accompagnatrice dans cette perspective socioconstructiviste doit être une personne qui guide l'autre, elle ne doit pas être vue comme l'experte qui sait tout et sur laquelle on peut se décharger de sa responsabilité d'apprenant. Elle doit agir comme personne soutien qui met en place des situations facilitantes d'apprentissage pour aider les participants à construire eux-mêmes leur connaissance de l'objet à l'étude (Vial, 2007). Les interactions entre l'accompagnatrice et les participants au groupe de recherche doivent être empreintes de respect, de confiance, de loyauté, de solidarité et de transparence afin de permettre un bon travail d'équipe, caractéristiques à la base de la notion de travail d'équipe.

Chapitre 3 - Méthodologie

3.1 La recherche-action

3.2 Participants

3.3 Étapes de la recherche-action

3.3.1 Étape 1 - Définir le problème

3.3.2 Étape 2 - Planifier le changement

3.3.3 Étape 3 - Boucle d'expérimentation, mise en oeuvre des changements

3.3.4 Étape 4 - Évaluation

3.4 Instruments de collecte de données

3.4.1 Compte rendu des rencontres de groupe

3.4.2 Le journal de bord de la chercheure

3.4.3 Le journal de bord des participants

3.4.4 Entrevues semi-dirigées

3.4.5 Instruments de collecte des données secondaires

3.4.5.1 Consultation auprès de conseillers pédagogiques des cégeps

3.4.5.2 Questionnaire sur les perceptions

3.5 Méthode d'analyse des données

3.5.1 La théorisation ancrée

3.5.2 La codification

3.5.3 La catégorisation

3.5.4 La mise en relation

3.5.5 L'intégration

3.5.6 La modélisation

3.5.7 La théorisation

3.6 Remarques sur la déontologie

Il existe plusieurs types de recherche. Le choix a été effectué afin de répondre le mieux possible aux objectifs poursuivis. Ce choix nous permet l'apport de nouveaux points de vue théoriques et pratiques tout en contribuant à résoudre la problématique réelle qu'est l'accompagnement vers l'appropriation du paradigme de l'apprentissage. Or, la recherche-action répond à ces critères puisqu'elle se caractérise par une intention de produire un changement au moyen d'une approche qui utilise à la fois l'action et la recherche, dans un mouvement continu d'interaction. Le choix d'une méthodologie à caractère qualitatif s'inspire des croyances qui veulent que ce modèle de recherche prenne en compte la globalité des êtres humains, notamment leur expérience de vie et le contexte dans lequel se situent les relations avec l'environnement (Fortin, 2006).

3.1 La recherche-action

Cette recherche consiste donc en une recherche-action, comme une stratégie de changement qui privilégie l'implication des personnes dans la clarification et la résolution de problèmes de pratique. La recherche se fait dans un ici et maintenant bien défini (Dolbec et Clément, 2000).

Dans ce contexte scolaire complexe qu'est l'arrivée des mesures du Renouveau, la recherche-action semble la plus propice pour occasionner un changement dans la pratique, car elle relie en même temps action et réflexion (Dolbec, Clément, 2000). De plus, elle se déroule dans le milieu naturel des participants et elle utilise de multiples méthodes interactives telles que la contribution de tous à la collecte des données. Pour apprendre, selon Lewin (1964), qui est fondateur de la psychologie sociale américaine, il faut que la réflexion s'inscrive dans l'action. Donc, ce genre de recherche permet d'intégrer systématiquement la conscientisation du groupe dans un processus de recherche, permettant aux personnes impliquées d'évoluer progressivement dans l'action vers l'atteinte d'un objectif commun. « Comme l'action durable dans un milieu ne saurait venir d'un seul auteur, ainsi en est-il de la recherche-action » (Lavoie, Marquis, Laurin, 1996 : 26). C'est à l'intérieur d'une telle démarche de recherche-action que la culture du milieu se modifie peu à peu, car elle permet au conseiller pédagogique et aux enseignants de prendre conscience de leur pratique, de devenir critiques vis-à-vis de celle-ci et d'être prêts à la changer (Dolbec et Savoie-Zajc, 1994). Aussi, les savoirs contextualisés et riches de sens qui se dégagent de ces activités de recherche-action offrent à l'ensemble de la collectivité collégiale des modèles d'interventions efficaces. De plus, par cette méthode de recherche, les questions se précisent à mesure que celle-ci avance.

Dans un premier temps, la recherche est axée sur l'accompagnement des enseignants vers l'appropriation du paradigme de l'apprentissage, c'est-à-dire la relation d'appui et de soutien qui existe entre la conseillère pédagogique et les participants-acteurs dans une perspective d'exploration et de compréhension du phénomène. Dans un deuxième temps, la recherche s'intéresse au processus d'appropriation du paradigme de l'apprentissage par les enseignants participants-acteurs. Ces deux aspects de la recherche sont présents tout au long de la méthodologie et de l'analyse des résultats. Ainsi, la collecte de données s'effectue chez les participants enseignants d'abord dans ce qu'ils vivent comme processus d'appropriation du paradigme de l'apprentissage et par la suite, dans ce qu'ils perçoivent des étapes et stratégies d'accompagnement. Aussi, pour la conseillère pédagogique, la collecte des données se construira à partir de ces deux volets : le regard qu'elle porte sur son processus d'accompagnement et sur ce qu'elle observe des étapes d'appropriation du paradigme de l'apprentissage par les participants enseignants. En résumé, ces deux volets sont indissociables :

1. le processus d'accompagnement de la conseillère pédagogique, c'est-à-dire les étapes, attitudes et stratégies;

2. l'appropriation du paradigme de l'apprentissage par les enseignants, c'est-à-dire leur cheminement vers un changement dans leur pratique.

La méthodologie repose donc sur ces deux aspects interreliés. Dans la mesure où cette visée est claire pour tous, il se crée une association chercheure-enseignants, où tous les participants à cette recherche-action sont considérés comme porteurs et créateurs de sens tant pour l'accompagnement que pour l'appropriation du paradigme de l'apprentissage. C'est ce qui fait l'originalité de cette recherche. Pour une première fois dans le monde collégial, un groupe d'enseignants et une conseillère pédagogique prennent le temps de regarder et d'analyser où ils en sont depuis l'implantation de la réforme au collégial tant pour les aspects d'appropriation du cadre théorique que pour les aspects de soutien et d'accompagnement. Pouvoir ensuite partager nos résultats contribue à fournir une nouvelle vision et des perspectives significatives sur tout le système collégial québécois et peut-être inspirer d'autres organisations éducatives. Donc, ce genre de recherche met à contribution une chercheure-conseillère et des acteurs-enseignants. Ces participants sont placés dans un mouvement continu d'évolution et de changement, où le processus même du changement devient objet d'étude et où les connaissances produites émergeront des interactions entre la chercheure-conseillère et les acteurs-enseignants.

3.2 Participants

Le groupe de personnes sollicitées pour cette recherche se compose de onze enseignants (six femmes et cinq hommes), une conseillère pédagogique et une « amie critique ».

En recherche-action, le chercheur principal et les participants sont aussi des acteurs dans la recherche, ils s'impliquent dans l'identification de la situation problématique et dans les actions menant au changement. De plus, pour s'assurer de la validité de la recherche, il y a introduction d'un « ami critique », qui est une personne...

...intéressée par la recherche et qui accepte que le chercheur principal partage avec lui ses données et ses interprétations. Il s'engage à réagir à ce qui lui est présenté en posant des questions et en offrant son point de vue tout en restant le plus honnête possible. (Dolbec et Clément, 2000 : 221).

Cet « ami critique » fait les entrevues semi-dirigées à la fin de chaque session, soit après une période de quinze semaines, permettant d'éviter un biais qu'aurait pu amener le « chercheur-acteur » (Van der Maren, 1995). La recherche se déroule sur une période de deux sessions, soit 30 semaines.

Les enseignants sont choisis en fonction de leur intérêt et de leur volonté d'imprimer une direction à une démarche d'appropriation du paradigme de l'apprentissage. Les enseignants impliqués sont des praticiens volontaires souhaitant réfléchir ensemble à une problématique et apporter les changements nécessaires à l'appropriation d'une pratique centrée sur l'apprentissage. Avec l'accord de la direction, ils sont libérés à leur horaire pour une période de trois heures chaque semaine pour mener à bien cette recherche. Par contre, la libération horaire ne leur permet pas de diminuer leur charge d'enseignement.

La conseillère pédagogique, chercheure principale, s'est déjà approprié le paradigme de l'apprentissage en théorie et en pratique. Elle connaît bien les principes sous-jacents au cadre de référence, aux méthodologies, aux stratégies pédagogiques de

ce paradigme à l'étude. En cours de recherche, elle portera les appellations de « conseillère pédagogique-chercheure ou d'accompagnatrice-chercheure ».

Le nombre d'enseignants ne doit pas être trop grand ni trop petit afin de permettre un équilibre dans les interactions lors des groupes de discussions. Selon Krueger et Casey (2000), le groupe doit être assez petit pour que tous les participants aient l'opportunité de partager leurs idées et assez large pour avoir une diversité de perceptions et de réflexions. Le groupe cible est composé de 11 personnes. Le recrutement s'est effectué par une lettre envoyée à tous les enseignants du Cégep de l'Outaouais les invitant à participer à cette recherche. Un article avait aussi été publié dans le journal du cégep. Une courte description de la recherche a été donnée et ils ont été invités à venir rencontrer la « conseillère pédagogique-chercheure » lors d'un midi-pédagogique pour leur permettre d'avoir plus de détails sur les objectifs de la recherche. S'il y avait eu un manque de candidats, il était prévu que la conseillère pédagogique puisse solliciter personnellement les enseignants qui étaient venus la consulter au cours de l'année précédente et qui avaient démontré un intérêt à vivre une relation d'accompagnement. Il y aurait pu avoir une sélection menant à l'exclusion de candidats si, par exemple, deux candidats avaient été du même département, pour éviter qu'une relation déjà établie entre deux personnes ne nuise au climat du groupe. Un groupe particulier aurait pu être ciblé, mais il semblait plus intéressant d'avoir des enseignants de différents milieux pour représenter l'ensemble des enseignants du cégep. Puisque les enseignants participants à la recherche-action seront aussi des acteurs dans cette recherche, ils auront les appellations « d'enseignants-acteurs ou d'enseignants-participants ».

Tableau 3.1 Profil des participants à la recherche

Genre	Discipline	Années d'expérience en enseignement collégial
Homme	Français	8
Homme	Biologie	12
Homme	Génie civil	10
Homme	Anglais	8
Homme	Art	8
Femme	Administration	8
Femme	Mathématiques	8
Femme	Éducation physique	15
Femme	Documentation	12
Femme	Psychologie	10
Femme	Hygiène dentaire	15

Les enseignants ne sont donc pas ciblés par département ou discipline ni selon leur sexe ou leurs années d'expérience, puisque dans la réalité, l'appropriation du paradigme de l'apprentissage touche les enseignants de plusieurs catégories différentes. La sélection des candidats s'est faite en fonction de la constitution d'un groupe diversifié, soit des enseignants provenant d'horizons différents, par leur discipline, leur âge ou leur sexe. En fait, comme ils provenaient tous de disciplines différentes, ils

avaient une connaissance très limitée les uns des autres, ils avaient cependant un élément en commun, car aucun n'avait beaucoup de connaissances du paradigme de l'apprentissage. Il faut rappeler que les enseignants au niveau collégial sont embauchés sur la base de leur formation disciplinaire et non pédagogique. Certains vont entreprendre des activités de perfectionnement pédagogique en cours de route, mais la plupart apprennent leur métier d'enseignant sur le tas (Lauzon, 2001).

3.3 Étapes de la recherche-action

Voici les étapes d'une recherche-action telles que proposées par la littérature. D'abord, selon Dolbec et Clément (2000), les processus à la base de la recherche-action sont la planification, l'action, l'observation, la réflexion et l'action à nouveau qui s'enchaînent dans un cycle itératif; ces étapes ont donc été suivies tout au long de la recherche. La procédure d'une recherche-action fait partie d'un processus qui s'inscrit dans une boucle dont les résultats, ou nouvelles informations, sont réinvestis en autant de boucles nécessaires à l'atteinte d'un point de saturation qui nous permet de valider les observations faites dans les étapes précédentes.

3.3.1 Étape 1 - Définir le problème

En premier lieu, il est nécessaire de comprendre la perception des difficultés ressenties par les diverses personnes et d'établir la nature des discours qu'elles tiennent au sujet de l'accompagnement vers l'appropriation du paradigme de l'apprentissage. Des données sont recueillies auprès du groupe tant par les enseignants-acteurs que par la conseillère pédagogique (vous trouverez au point 3.3 les méthodes de cueillette de données). À cette première étape, des notions sur les concepts sont introduites par la conseillère pédagogique chercheuse suivies d'un partage d'expériences. Les échanges entre participants permettent une meilleure connaissance du phénomène à l'étude et de leurs pratiques réciproques. À cette étape-ci, on identifie les facilitateurs ainsi que les obstacles qui pourraient empêcher une transformation des pratiques éducatives et d'accompagnement. Cette étape permet donc de comprendre la problématique.

3.3.2 Étape 2 - Planifier le changement

Deuxièmement, des orientations didactiques permettent à l'équipe de passer à l'action, de se donner un plan de travail et de déterminer une démarche de mise en œuvre de la recherche. Suivront ensuite une série d'observations faites par les enseignants-acteurs et la conseillère pédagogique pour identifier les pratiques, les ressources existantes et celles susceptibles d'être développées. Au cours de cette étape, quelques tentatives de développement et de mise en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement et d'accompagnement ont été explorées, le chapitre suivant explique plus en détails le contexte de cette recherche-action. Pendant cette phase, il est possible d'inviter des personnes de l'extérieur pour donner un avis sympathisant, mais rigoureux, quant aux démarches en cours.

3.3.3 Étape 3 - Boucle d'expérimentation, mise en œuvre des changements

Troisièmement, la phase d'expérimentation permet à chacun des membres de l'équipe d'explorer les différentes pistes établies. Les données ainsi obtenues sont discutées et analysées en vue d'une nouvelle phase d'expérimentation. L'accompagnement est alors crucial lors de l'exécution de cette phase - ici l'envie d'avancer et le besoin d'affirmer sa créativité et son originalité doivent l'emporter sur la méthode. Pendant cette phase, la confrontation critique, de nouvelles notions sur les concepts, ainsi que la présentation de scénarios alternatifs permettent d'élargir et d'approfondir les représentations communes. La coopération

s'avère alors un apport particulièrement précieux, dans la mesure où il est très difficile de changer tout seul, sans soutien, sans contradiction, sans la clarification conceptuelle qui permet aux enseignants-acteurs de donner un sens à leurs expériences successives. En effet, cette procédure part de l'idée que la complexité de la tâche, l'ambiguïté, la contradiction, le conflit sociocognitif sont des conditions indispensables pour tout processus d'apprentissage. Selon Gather Thurler (2000 : 92) :

Les difficultés rencontrées face au changement ne sont pas envisagées comme uniquement sociales ou uniquement techniques, mais comme sociotechniques, c'est-à-dire surmontables à condition qu'elles soient situées dans leur contexte et qu'on applique les méthodes appropriées.

3.3.4 Étape 4 - Évaluation

Vient ensuite la 4e étape qui consiste à revoir toutes les étapes précédentes et à observer les résultats de l'application d'actions mises en place. Les résultats, s'ils correspondent aux attentes, peuvent être appliqués de nouveau dans une situation semblable, sinon les idées sont rejetées et le problème sera reformulé. Les étapes ont été reprises l'une après l'autre, dans un processus itératif jusqu'à la résolution du problème. Ce processus devient cyclique et plusieurs cycles ont été nécessaires pour arriver à l'atteinte de nos objectifs. D'après Goyette et Lessard-Hébert, (1987 : 161) :

Le terme cycle est utilisé dans le sens d'un ensemble ordonné de phases qui, une fois complétées, peuvent être reprises pour servir de structure à la planification, à la réalisation et à l'évaluation... Un cycle se complète par une interprétation, une conclusion et une prise de décision qui entraîne généralement la poursuite d'un autre cycle dans lequel une expérience modifiée et enrichie est explorée et analysée.



Figure 3.1. Démarche de la recherche-action

3.4 Instruments de collecte de données

Le volet recherche s'appuie sur plusieurs méthodes pour recueillir les données, permettant ainsi la triangulation. Cette méthode de triangulation favorise une autre perspective, augmente sa rigueur et diminue la subjectivité (Dolbec, Clément, 2000). La triangulation de cette recherche est aussi soutenue par la collecte de données auprès de différents informateurs, soit la conseillère pédagogique, les enseignants-acteurs et l'introduction d'un « ami critique ».

La prise de notes et la rédaction d'un journal de bord lors des rencontres régulières entre les enseignants-acteurs et la conseillère pédagogique ont facilité la collecte des principales données. Les journaux de bord rédigés régulièrement par les enseignants-acteurs et la conseillère pédagogique ont permis de nourrir les rencontres. Les approches et les techniques utilisées par la conseillère pédagogique lors des rencontres visaient le développement d'une pratique réflexive (Schön, 1994, St-Arnaud, 2003). Les rencontres de groupes ont eu lieu aux trois semaines pendant quatre sessions.

3.4.1 *Compte rendu des rencontres de groupe*

À chaque rencontre de groupe, la conseillère pédagogique chercheuse a pris des notes et a fait un compte rendu. Les critères qui ont orienté la collecte de données sont inspirés des objectifs de recherche. Les données recueillies sont reliées au processus d'accompagnement, par exemple, les étapes qui semblent prometteuses et celles qui font obstacles. Aussi, des données portent sur l'accompagnatrice, entre autres sur ses attitudes et stratégies gagnantes ou dérangeantes. Enfin, d'autres données indiquent les résultats de l'accompagnement, la perception qu'ont les enseignants-acteurs de leur appropriation du paradigme de l'apprentissage et de l'accompagnement reçu.

3.4.2 *Le journal de bord de la chercheuse*

Le journal de bord permet à la chercheuse d'inscrire les observations et les réflexions journalières sur tous les événements qui surviennent avant, pendant ou après une activité avec les participants. Cet instrument peut contenir des informations en lien avec des actions planifiées et réalisées par le groupe de coopération professionnelle, il peut être utilisé pendant les rencontres de groupe, ou les rencontres individuelles, pour consigner les informations se rapportant aux objectifs de recherche. Toutes les découvertes au cours des rencontres y sont consignées. La chercheuse y consigne une réflexion continue, inspirée des rencontres de recherche ou de ses lectures. Le style d'écriture est libre et permet l'émergence d'éléments nouveaux. L'écriture est parfois en « je » quand il s'agit de prise de conscience d'attitudes, ou de stratégies d'accompagnement utilisées qui étaient encore inconnues de la chercheuse. Le style est parfois inspiré du modèle de praxéologie de St-Arnaud, qui propose d'inscrire d'un côté de la page l'événement, et de l'autre, les réflexions et le vécu. Les notes dans le journal de bord peuvent donc concerner des faits en rapport avec l'action des participants, ou en rapport avec la recherche et la chercheuse. Il est important d'avoir en tête que tout ce qui est rapporté dans les écrits est en lien avec la réalité des événements. Le défi est d'essayer d'éviter, le plus possible, de déformer la réalité avec la lunette de notre subjectivité ou de nos présupposés (Van Den Maren, 1995 : 109). De plus, la pertinence des inscriptions est à considérer, car selon cet auteur, « toute inscription n'a de sens en recherche que si, en même temps, elle fixe un événement et réifie le concept qui permet d'en parler ». Le journal est utilisé en tout temps, même la fin de semaine, il fait l'objet d'une notation presque quotidienne.

3.4.3 Le journal de bord des participants

Les participants ont été invités à utiliser le journal de bord. Ils y ont inscrit leurs réflexions journalières à propos de ce qu'ils observent en classe à la suite des discussions du groupe de coopération professionnelle. Ils ont été invités à porter un regard sur leur identité d'enseignant et à vérifier s'ils sont centrés sur l'apprentissage ou l'enseignement. Ils peuvent faire des annotations suite aux lectures ou suite aux prises de conscience qu'ils réalisent. Aussi, ils y inscrivent des faits en rapport avec les expérimentations qu'ils font en classe et sur ce qui les amène à changer de comportement. Ils ont été invités à en dire plus long sur leurs comportements, leurs réactions à la suite d'une interaction vécue en classe ou entre collègues. Ils font ressortir leurs points forts, leurs points faibles, l'efficacité du processus de leur démarche d'enseignement et d'apprentissage. Ils identifient leur capacité à reconnaître et à exploiter les ressources pertinentes, soit leurs connaissances, leurs habiletés et attitudes. Ils font une réflexion sur l'état de leurs ressources personnelles. Ces notes enrichissent la compréhension du phénomène à l'étude et nous donnent des indices sur leur cheminement dans l'appropriation d'une nouvelle façon d'enseigner et de voir les étudiants.

La tenue des journaux de bord et les rencontres périodiques d'objectivation lors des discussions de groupe nous ont assurés de répondre aux critères de rigueur associés à la recherche-action : le critère de respect des valeurs et des principes démocratiques, le critère de faisabilité, le critère de cohérence systémique et les critères de fiabilité et d'appropriation (Savoie-Zajc, 2001b). Ces critères sont une préoccupation constante de la chercheuse, elle a vu à les appliquer lors des rencontres par l'obtention des opinions de chacun lors des discussions, par la signature des formulaires de consentement et par la participation d'un ami critique tout au long de la recherche.

3.4.4 Entrevues semi-dirigées

À la fin de chacune des sessions, après quinze semaines, des rencontres individuelles sous la forme d'entrevues semi-dirigées ont été conduites auprès des enseignants-acteurs. Elles ont été animées par « l'amie critique » donnant ainsi plus de validité à cette collecte de données. Puisque la conseillère pédagogique chercheuse est présente dans toutes les autres étapes de collecte de données, sa présence lors des entrevues semi-dirigées peut influencer les réponses des enseignants-acteurs. Cette collecte permet de colliger des données de façon anonyme sur deux aspects; la perception qu'ont les enseignants-acteurs de leur appropriation du paradigme de l'apprentissage et leur opinion sur l'accompagnement reçu. Le schéma d'entrevue portant sur les expériences d'accompagnement menées par la conseillère pédagogique a été développé par celle-ci et l'amie critique et a été utilisé lors des entrevues semi-dirigées réalisées par l'amie critique. L'accent a été placé sur les aspects « actifs » ou « métacognitifs » des interventions vécues (Lafortune, Deaudelin, 2001 : 17).

3.4.5 Instruments de collecte des données secondaires

La collecte des données secondaires a été réalisée dans le but d'appuyer la validité des données primaires.

3.4.5.1 Consultation auprès de conseillers pédagogiques de cégeps

La recherche documentaire a été complétée par une consultation, par sondage, auprès de tous les autres conseillers du réseau collégial pour connaître ce qui a été expérimenté ailleurs comme stratégies d'accompagnement des enseignants-acteurs vivant un processus de changement. Ces données sont recueillies par courriel, courrier, téléphone ou en personne lorsque les stratégies étaient plus complexes.

3.4.5.2 Questionnaire sur les perceptions

Aussi, pour l'atteinte en partie du cinquième objectif spécifique qui consiste à décrire la perception qu'ont les enseignants-acteurs de leur appropriation du paradigme de l'apprentissage, un questionnaire inspiré du modèle de Hall, George et Rutherford (1998) a été expérimenté par le groupe de coopération professionnelle. Hall, George et Rutherford (1986) proposent une grille de perception de concepts généraux à 7 niveaux d'atteinte (1 à 7) qui comprennent la prise de conscience, informelle, personnelle, la gestion, la conséquence, la collaboration et la concentration. Ce modèle tire son origine du secteur de l'éducation d'un État du sud des États-Unis. Ces auteurs ont voulu améliorer la compréhension qu'on peut avoir des préoccupations des enseignants du primaire ou du secondaire vivant une situation de changement dans le système scolaire. Selon Bareil (2004 : 77) :

Une préoccupation est une inquiétude qui indique une zone d'inconfort, c'est atemporel et ça se réfère à quelque chose du passé, du présent ou aux conséquences anticipées d'une action éventuelle...Ce qui veut dire que si on peut agir directement sur la préoccupation, on peut alors s'éviter des comportements de résistance ou de rébellion.

En ce qui concerne les valeurs psychométriques de l'instrument, la consistance interne est acceptable, l'alpha de Cronbach varie entre .64 et .83, 6 des 7 coefficients obtenant un alpha supérieur à .70 (Hall, George and Rutherford, 1986).

L'intérêt de connaître ces phases de préoccupations des enseignants est donc de pouvoir mieux cibler nos interventions ultérieures afin d'éviter la résistance et faciliter la collaboration. Les phases de préoccupations tentent d'expliquer les réactions particulières des enseignants à l'aide du modèle appelé « Stages of Concern ». Le Multi dictionnaire de la langue française définit le mot «phase» comme suit : chacune des périodes successives d'un phénomène (1094). Hall, George et Rutherford (1986) ont découpé leur modèle en sept phases répétitives.

Ce questionnaire à trente-cinq items a été utilisé trois fois pendant la recherche. Il permet de voir l'évolution des perceptions qu'ont les enseignants quant à leur appropriation du paradigme de l'apprentissage (objectif cinq) soit au début, à la mi-temps et à la fin de celle-ci. Le questionnaire a fait l'objet d'une traduction libre et d'une adaptation au contexte de cette recherche-action et plus particulièrement de l'objectif cinq. La description de cet outil se retrouve à l'appendice 3.2. Les modifications aux questions ont été faites dans le respect de leur sens initial, seul le nom de l'innovation a changé. Ces précautions permettent au questionnaire de garder sa validité. L'expérimentation de cet outil permet de voir son utilité dans la planification des interventions auprès des enseignants du collégial.

Le tableau 3.2 fait la synthèse des liens qui existent entre les objectifs de la recherche et les instruments de collecte de données. Le tableau 3.3 quant à lui résume les liens qui existent entre les étapes de la recherche-action, l'échéancier, les personnes-ressources, les instruments de collecte de données ainsi que les activités prévues globalement.

Tableau 3.2. Relations entre les objectifs et les instruments de collecte de données

Objectifs poursuivis	Instruments	Indicateurs retenus
1) Décrire les caractéristiques du processus d'accompagnement	Journal de bord individuel et de groupe	Émergence des malaises et découvertes expérimentés par les enseignants-acteurs face à l'appropriation du paradigme de l'apprentissage et identification de la nature du besoin d'accompagnement.
2) Décrire les étapes d'accompagnement 3) Trouver les stratégies qui facilitent l'accompagnement	Discussion de groupe	Émergence des malaises et découvertes expérimentés par la conseillère pédagogique lors de ces activités d'accompagnement. Identification des activités faites par la conseillère pédagogique qui permettent l'appropriation du paradigme de l'apprentissage par les enseignants-acteurs.
4) Énumérer les attitudes requises pour faciliter l'accompagnement 5) Décrire la perception qu'ont les enseignants-acteurs concernant leur appropriation du paradigme de l'apprentissage	Journal de bord individuel et de groupe Discussion de groupe Entrevues semi-dirigées individuelles auprès de chacun des enseignants-acteurs. Grille de perception de l'appropriation du paradigme de l'apprentissage	Reconnaissance de ce qui a facilité ou nuï à l'appropriation par les enseignants-acteurs du paradigme de l'apprentissage. Description explicite de l'univers de chaque enseignant participant dans sa relation d'accompagnement et dans sa perception de son appropriation du paradigme de l'apprentissage

Tableau 3.3. Relations entre les étapes de la recherche-action, l'échéancier, les personnes-ressources, les instruments de collecte de données et les activités réalisées

Légende :

- C.P. = Conseillère pédagogique, chercheuse principale
 G.C.P. = Groupe de coopération professionnelle (les enseignants-acteurs et la conseillère pédagogique, chercheuse principale)
 A.C. = Amie critique

	Mois	Personnes ressources	Instruments	Activités réalisées
Étape 1 : de la recherche-action : définir le problème	Septembre à novembre, 2004	C.P.		Recrutement des participants à la recherche Formation du groupe de coopération professionnelle
		G.C.P.	Journal de bord Groupe de discussion	Compréhension de la nature du problème Identification des discours Entrée d'inputs conceptuels sur le paradigme de l'apprentissage et sur l'accompagnement Analyse pédagogique Expérimentation de la grille de perception permettant l'identification du niveau d'atteinte du paradigme
	décembre, 2004	C.P.		Récolte de premières données à partir de la grille de perception, des journaux de bord et des discussions en groupe animées par la conseillère pédagogique Recherche documentaire et consultation auprès des autres cégeps sur les processus d'accompagnement expérimentés ailleurs.
Étape 2 : planifier le changement	Janvier 2005 à mars 2005	G.C.P.	Journal de bord et groupe de discussion	Identification des orientations didactiques Élaboration d'un plan de travail Détermination de la démarche de mise en œuvre Rencontre de personnes invitées permettant de clarifier la démarche en cours
		A. C.	Entrevues semi-dirigées	Conduite d'entrevues semi-dirigées auprès des enseignants-acteurs et utilisation de la grille d'analyse de l'accompagnement et de la grille de perception de l'appropriation du paradigme de l'enseignement.
Étape 3 : mettre en œuvre les changements (étape la plus longue, compte tenu de la nature du changement)	Mars 2005 à juin 2007	G.C.P.	Journal de bord et Groupe de discussion	Troisième phase, cette phase est un processus itératif : → Expérimentation des pistes décidées Discussion et analyse en vue d'une nouvelle expérimentation Nouvelles notions sur les concepts Consultations techniques selon le besoin Mise en œuvre ou abandon de pratiques
		C.P.		Récolte de données à partir des journaux de bord, des rencontres semi-dirigées, des rencontres individuelles et des discussions en groupe animées par la conseillère pédagogique
		A. C.	Entrevues semi-dirigées	Conduite d'entrevues semi-dirigées auprès des enseignants-acteurs et utilisation de la grille d'analyse de l'accompagnement et de la grille de perception de l'appropriation du paradigme de l'enseignement.
Étapes 4 : Évaluation	Jun 2007 à Jun 2008	C.P. et A.C.		Observation des résultats de l'application Analyse des données recueillies Rédaction du mémoire

3.5 Méthode d'analyse des données

Des méthodes qualitatives d'analyse de données ont été utilisées en vue d'approfondir la compréhension de l'objet de la recherche : l'accompagnement des enseignants dans l'appropriation du paradigme de l'apprentissage.

Pour le journal de bord, une technique d'identification des thèmes a été utilisée (Dolbec et Clément, 2000). Le journal devient le témoin du changement, il sert d'instrument de validation. Le logiciel Atlas.ti a facilité l'analyse qualitative.

3.5.1 La théorisation ancrée

L'analyse de contenu par théorisation ancrée a été utilisée pour analyser les données relatives aux journaux de bord, aux discussions de groupe et aux entrevues semi-dirigées. Ce type d'analyse vise à découvrir la signification du message étudié (L'Écuyer, 1987). C'est une démarche inductive qui vise à décrire un problème présent dans un contexte social défini, le but est donc d'aboutir à une théorie explicative du phénomène étudié (Fortin, 2006). La théorie émergente se fonde sur l'observation et la compréhension d'un phénomène étudié et prend forme à l'étape de la collecte et de l'analyse des données sur le terrain. Les étapes de l'analyse par théorisation ancrée (Paillé, 1994) utilisées dans cette recherche sont inspirées du modèle de Paillé. Elles commencent par la codification, suivie de la catégorisation qui permet de fournir, par condensation, une représentation simplifiée des données brutes. Ce type d'analyse permet faire la transition entre des données brutes et des données organisées (Bardin, 1991) qui respectent les qualités suivantes : l'exclusion mutuelle; l'homogénéité; la pertinence; l'objectivité et la fidélité; la productivité. Ensuite la mise en relation est l'étape où des résultats d'analyse commencent à poindre, suivie de l'intégration, où l'essentiel du propos est cerné. Puis vient l'étape de la modélisation qui permet de reproduire la dynamique du phénomène étudié et enfin la théorisation qui laisse émerger une tentative de construction du phénomène étudié.

3.5.2 La codification

Cette étape consiste à étiqueter les éléments présents dans les textes issus de la collecte de données, soit les journaux de bord, les entrevues semi-dirigées, les rencontres de groupe et individuelles. À cette étape, on se pose la question suivante : De quoi est-il question ici? Sans répéter le verbatim, utiliser des mots, des expressions, de courtes phrases pour répondre à la question : Qu'est-ce que se passe? On s'arrête à l'essentiel et non aux détails du texte. Il faut éviter, selon Paillé (1994), l'interprétation trop hâtive.

3.5.3 La catégorisation

Cette deuxième étape consiste à relier les codes, les regrouper, questionner, classifier afin d'en arriver à l'émergence de catégories, de regroupements. On peut laisser certains codes qui paraissent inutiles. Tout n'est pas repris, seulement ce qui parle, qui nous permet de répondre à la question : En face de quel phénomène suis-je? Les catégories sont ensuite définies.

3.5.4 La mise en relation

C'est là que l'analyse commence. Il faut mettre en relation les catégories, y trouver les liens pour répondre à la question suivante : Ce que j'ai ici est-il lié avec ce que j'ai là? En quoi est-ce lié?

3.5.5 L'intégration

C'est ici que le cadre théorique commence à s'élaborer. Il faut saisir l'essentiel du propos. C'est ici que l'analyse rejoint les questions de recherche, car il apparaît des brides de théories.

3.5.6 La modélisation

Il s'agit de dégager les caractéristiques importantes, les propriétés et ainsi reproduire le plus fidèlement possible l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles qui caractérise le phénomène à l'étude.

3.5.7 La théorisation

Selon Mucchielli (1996), théoriser, ce n'est pas uniquement produire une théorie. Théoriser c'est amener les phénomènes étudiés à une compréhension nouvelle, insérer des événements dans des contextes explicatifs, lier dans un schéma englobant les acteurs, interactions et processus à l'œuvre dans une situation éducative.

Cette analyse de contenu par théorisation s'est effectuée avec le support technologique du logiciel Atlas.ti.

3.6 Remarques sur la déontologie

Cette recherche comporte un risque minimal. Elle est réalisée conformément aux règles de déontologie qui concernent les recherches portant sur des sujets humains. Les participants ont rempli un protocole déontologique. Le projet est soumis au comité de déontologie de l'Université du Québec en Outaouais. Un certificat éthique a été complété en bonne et due forme ainsi qu'un formulaire de consentement qui a été signé par tous les participants (appendice 3.1). De plus, comme il s'agit d'une recherche-action et que tous les participants échangent en groupe leurs idées et leurs points de vue, une attention particulière a été apportée au respect de la confidentialité des rencontres de groupe. Ainsi, lors des entrevues semi-dirigées, la collecte de données s'effectue de façon anonyme, conférant à cet instrument toute la rigueur voulue.

Chapitre 4 - Déroulement de l'action de cette recherche

4.1 La première étape du processus de cette recherche-action

4.1.1 La première rencontre

4.2 La deuxième étape du processus de recherche-action

4.3 La troisième étape du processus de recherche-action : Boucle d'expérimentation

4.3.1 Échange entre pairs

4.3.2 Conception d'un tableau comparatif entre le paradigme de l'enseignement et le paradigme de l'apprentissage

4.3.3 Expérimentation en classe de stratégies, méthodes, attitudes centrées sur l'apprentissage

4.3.4 Exposé d'une expérimentation vécue en classe

4.3.5 Analyse à partir du tableau comparatif et des textes lus

4.3.6 Expérimentation

4.4 La quatrième étape du processus de recherche-action : l'évaluation

Le chapitre précédent a décrit les principes généraux de la méthodologie appliquée à cette recherche-action. Maintenant, avant même de décrire les résultats obtenus aux différentes étapes de la recherche, il apparaît important de décrire le contexte dans lequel cette méthodologie s'est déroulée. Cette explication permet de bien se situer par rapport au processus de cette recherche-action et de rendre plus précis ses résultats. En fait, comme la conduite d'une recherche-action est souvent plus sinueuse que rectiligne, et ce, même si l'on se conforme à une suite logique d'étapes, ce chapitre nous permet de distinguer les interventions et actions qui ont nourri le processus de cette recherche. Ainsi, il permet au lecteur de prendre un certain recul et de visualiser ce qui s'est produit réellement et non seulement tel que le voulait les étapes de la méthodologie. En fait, la réalité de ces étapes peut être tellement différente d'un groupe de recherche à un autre qu'il devient impératif de rédiger une partie du chapitre de la méthodologie sur le sujet. Par ailleurs, reconnaissant qu'en recherche-action, la place qu'on laisse à l'émergence peut faire varier considérablement le processus malgré le canevas de base méthodologique, il apparaît essentiel pour le lecteur de pouvoir connaître ce qui s'est passé pendant le processus pour qu'on en arrive à de tels résultats. Comme le disent si bien les auteurs de *The Action Research Dissertation*, participer à une recherche-action c'est comme « dessiner le plan de l'avion dans lequel on est en train de voler » (Herr et Anderson, 2005 : 69, traduction libre).

Cette mise en contexte permet au lecteur de faire le lien entre le chapitre sur la méthodologie et celui de l'analyse des résultats, le saut étant alors moins grand. Cet exercice permet aussi de comprendre comment le processus de la recherche a permis l'émergence de données pertinentes, comment ces étapes en boucle itérative ont pu faire prendre des chemins permettant de mettre en lumière la complexité du processus d'accompagnement et d'accéder à une plus grande clarté du phénomène à l'étude. La mise en contexte permet aussi de voir l'ensemble des circonstances entourant les étapes vécues par les participants et les conditions dans lesquelles ils se sont trouvés. Ces conditions ont pu influencer le processus de recherche.

Puisque je développerai davantage sur le processus que j'ai vécu personnellement, à la fois comme chercheuse, accompagnatrice et conseillère pédagogique, j'expliquerai le contexte en utilisant la première personne du singulier.

4.1 La première étape du processus de cette recherche-action : Définir le problème

L'étape de définition du problème a nécessité quelques rencontres. Le nombre de ces rencontres a varié selon les participants, certains étaient plus réceptifs, et sont parvenus à définir le problème en une séance. D'autres participants ont eu besoin de plusieurs rencontres pour se situer dans la démarche de recherche.

4.1.1 La première rencontre

La description de la première rencontre est importante puisque c'est à ce moment que tout le processus de recherche s'enclenche et il nécessite une forme d'engagement de la part des participants. Comme seuls les actes démontrent une forme d'engagement, ce que les participants proposeront de faire dès le début devient primordial pour s'assurer du bon déroulement de la recherche.

La première étape, telle que décrite dans le chapitre de la méthodologie, est la définition du problème, elle permet aux participants et de faire ressortir la perception qu'ils ont de leurs difficultés et d'identifier les discours qu'ils tiennent au sujet de l'accompagnement vers l'appropriation du paradigme de l'apprentissage. Voici, plus en détail, les activités réalisées à cette étape :

- Animation d'un tour de table pour que les participants expriment leurs attentes quant à leur participation à ce groupe de recherche.
- Court exposé théorique de ce qu'est une recherche-action.
- Recours au modèle de Whitehead, (appendice 3.3) pour amener les participants à réfléchir sur leur projet personnel de développement professionnel visant l'appropriation du paradigme de l'apprentissage.
- À la demande des participants, proposition de courts textes¹ sur le thème de l'apprentissage. Les textes pouvaient être proposés par les enseignants-acteurs.

L'utilisation du modèle de Whitehead (appendice 3.3) a permis aux participants de structurer leur réflexion en identifiant un problème relatif au sujet à l'étude et en imaginant tout de suite une solution afin de passer à l'action.

Le compte rendu de cette première rencontre (appendice 3.5) démontre premièrement les attentes des participants face à cette recherche, ensuite leur position professionnelle avant la recherche et, finalement, la visualisation qu'ils avaient de ce qu'ils pourraient être dans trois ans après avoir cheminé avec le groupe.

Le deuxième exercice, toujours inspiré du modèle de Whitehead, les a amenés à faire ressortir l'image qu'ils avaient d'eux-mêmes en tant qu'enseignant avant la recherche et à ce qu'ils pourraient devenir à la fin de la recherche. Les résultats sont bien sûr différents pour chaque enseignant-acteur, mais il ressort toutefois deux points communs :

- le désir d'un changement de posture entre le début et la fin de la recherche et
- le besoin d'arriver à un équilibre, à un certain contrôle de leur pratique. À se sentir plus à l'aise.

Malgré les différences entre les réponses des participants, la majorité du groupe avait un objectif commun, soit le changement de posture professionnelle. Ils espèrent tous l'atteinte d'un équilibre qui les soulagerait d'un malaise manifeste dans leur pratique.

Après la première rencontre, j'ai senti le besoin de faire parvenir un courriel (appendice 3.4) à tous les participants. Ce message avait pour but de faire un résumé écrit de la rencontre pour rappeler les points dont nous avons discutés en fin de séance et qui, à mes yeux, ne semblaient pas avoir été retenus. Lors de la rencontre, je n'ai pas vu les participants prendre de notes (ou très peu). Ce courriel rappelait aussi les activités suggérées à exécuter d'ici la prochaine rencontre de groupe, par exemple, faire les lectures proposées et relever ce qui semble plus important à leurs yeux afin d'alimenter la discussion à la prochaine rencontre. La suggestion finale était de rédiger un journal de bord et d'essayer de trouver un défi pédagogique en lien avec les courtes discussions ou avec les textes proposés et de noter les effets ou leurs réflexions dans ce journal.

La correspondance électronique n'était pas prévue, elle a été improvisée, mais très appréciée des participants. Voici quelques-uns de leurs commentaires :

«J'aime bien ça. J'aime bien recevoir l'ordre du jour, avec tous les renseignements»

«À chaque fois que j'avais un courriel de Martine là, j'étais très contente. Ça m'a maintenu en contact, c'est très important.»

«Moi, j'ai beaucoup aimé les courriels, car je me rends compte que je ne suis pas ordonnée, j'aimais ça quand elle nous rappelait les décisions qu'on avait prises lors des rencontres et qu'elle mentionnait le travail qu'on avait à faire pour l'autre rencontre. Elle nous faisait un résumé qui me convenait très bien.»

¹ Les textes étaient choisis en fonction des besoins exprimés. Ils pouvaient provenir d'ouvrages récents en enseignement et en apprentissage ou de rapports de recherche PAREA, PERFORMA ou du Conseil supérieur de l'éducation ou de revues en éducation, comme par exemples, Pédagogie collégiale ou la Revue des sciences de l'éducation.

Dans l'fond c'est ça, il faut qu'on m'aide à m'organiser, j'aime être encadrée. Alors, avec cet aide-mémoire, je savais ce que je devais faire.»

Cette activité improvisée d'échange de courriels m'a permis de comprendre la dynamique de la recherche-action, de l'importance d'ajouter l'action à la recherche, de me permettre des changements en cours de route pour arriver à l'objectif ultime qui est de favoriser un bon accompagnement. Ainsi, à partir d'un problème vécu, qui s'est traduit par un malaise dans le groupe à la fin de la rencontre, j'ai changé ma pratique. Je me suis permis d'intervenir autrement, j'ai introduit les courriels et j'en ai évalué immédiatement les effets sur le groupe.

Aussi, après la première rencontre, j'ai ressenti le besoin de proposer des rencontres individuelles pour permettre à tous les participants d'aller plus en profondeur dans l'exercice du projet personnel de développement professionnel. Lors de la rencontre de groupe, nous n'avions pas été capables de répondre à toutes les questions et celles qui demandaient plus de réflexion ne semblaient pas bien comprises. La rencontre individuelle a permis à chacun d'exprimer leurs craintes et leurs incompréhensions. En rencontre individuelle, tous les participants ont pu finaliser la rédaction de leur projet personnel de développement professionnel relativement à l'appropriation du paradigme de l'apprentissage. Leur projet personnel allait être le point d'ancrage des discussions de groupe qui allaient se faire dans la suite de la recherche.

4.2 La deuxième étape du processus de recherche-action : Planification

Aux rencontres suivantes, le groupe a défini ses règles de fonctionnement afin de travailler ensemble, dans la même direction, avoir un but commun, et aussi être tous sur la même longueur d'onde afin d'éviter certaines incompréhensions ou mauvaises interprétations quant au rôle de chacun. Un tour de table nous a permis de laisser chaque participant exprimer sa position et ses suggestions. Le groupe a convenu de diviser le temps de rencontre en deux parties. La première servirait à exprimer le vécu de chacun quant à leur projet de développement professionnel, à leur processus de changement ou d'appropriation du paradigme de l'apprentissage, alors que le deuxième serait consacrée à des expérimentations, animées soit de ma part ou de la part d'un participant.

Une participante a ensuite proposé comme activité de créer une grille d'analyse qui nous permettrait de faire la distinction entre le paradigme de l'enseignement et le paradigme de l'apprentissage. Cette grille allait être une synthèse des textes proposés et permettrait aux participants d'avoir un canevas de base pour identifier à quel moment ils agissent selon l'un ou l'autre des paradigmes éducatifs. La grille a donc été élaborée sous forme de tableau faisant ressortir les différents aspects de l'enseignement et de l'apprentissage selon ce que font l'enseignant et l'apprenant lorsqu'ils se trouvent soit dans l'un ou l'autre des paradigmes. Cette grille s'est transformée en cours de recherche, les résultats seront présentés au chapitre suivant.

Cette étape de planification a été revue ultérieurement au deuxième et au troisième cycle de la démarche de recherche. Comme je l'ai indiqué au chapitre de la méthodologie, les quatre étapes sont reprises en autant de cycles qu'il est nécessaire pour atteindre nos objectifs. Ainsi, dans cette recherche, trois cycles ont été réalisés. Cette étape de planification s'est donc modifiée au deuxième et au troisième cycle sur la base des résultats obtenus pour permettre une meilleure continuité de la recherche. Tout au long de la recherche, nous avons fait l'évaluation et l'analyse des actions, car nous portons un regard critique sur toutes nos actions et nous cueillons des données au fur et à mesure. Nous avons suivi le modèle d'analyse par théorisation ancrée qui propose de faire l'analyse tout au long de la recherche. C'est à la lumière de celle-ci que nous avons modifié nos actions en

cours de route vers la compréhension et l'amélioration des pratiques. Les activités planifiées au premier cycle ont servi de point de départ, mais ont été modifiées, adaptées au cycle suivant. Le groupe, à ce jour, poursuit toujours ses rencontres, mais il n'y a plus de données de recherche collectées, les enseignants poursuivent toujours leur appropriation du paradigme de l'apprentissage. Certains participants ont quitté et d'autres enseignants se sont joints au groupe.

Il est important de ne pas confondre « étapes » et « cycles ». Les étapes sont, rappelons-le, la définition du problème, la planification, la mise en œuvre du changement et l'évaluation, ces étapes forment un cycle. Elles ont été reprises trois fois dans cette recherche-action et elles se poursuivent toujours, mais les données des trois premiers cycles seront utilisées pour établir les résultats de cette recherche-action.

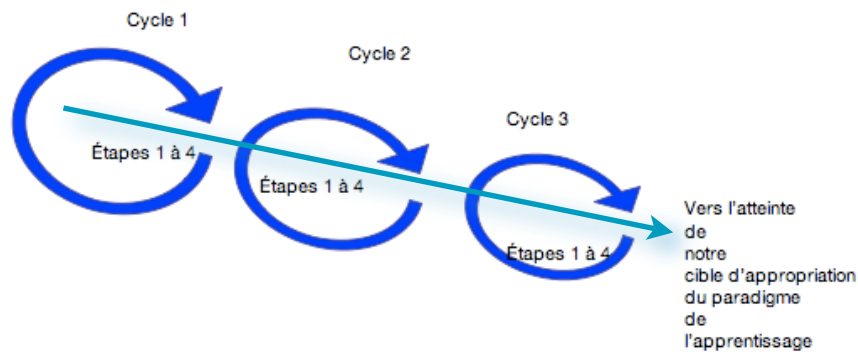


Figure 4.1 Cycles de cette recherche-action

Tableau 4.1 Résumé des actions planifiées au premier cycle de cette recherche-action

Actions des enseignants-acteurs	Actions de la conseillère pédagogique accompagnatrice-chercheure
<ol style="list-style-type: none"> 1. Discussion, échange entre pairs. 2. Conception d'un tableau comparatif des paradigmes de l'enseignement et de l'apprentissage. 3. Expérimentation en classe de stratégies, méthodes, attitudes centrées sur l'apprentissage. 4. Exposé de cette expérimentation. 5. Analyse à partir du tableau comparatif et des textes lus. 6. Expérimentation en groupe de coopération professionnelle d'activités où ils vivent un déséquilibre cognitif leur permettant de saisir ce qu'est l'acte d'apprendre. 7. Écriture dans le journal de bord pour certains. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Animation des discussions. 2. Recherche documentaire sur l'accompagnement et le paradigme d'apprentissage. 3. Conception du tableau demandé par le groupe. 4. Rencontres individuelles des participants, aide à la planification d'activités centrées sur l'apprentissage. 5. Écriture dans le journal de bord. 6. Recherche de techniques d'aide à l'accompagnement. 7. Planification d'activités permettant de faire vivre le déséquilibre cognitif inhérent à l'apprentissage. 8. Rédaction des comptes rendus et envoi de courriels entre les rencontres.

Cette phase de planification sera revue et modifiée quelque peu au deuxième cycle de la recherche. Par exemple, au deuxième cycle, la planification a repris les mêmes éléments qu'au premier cycle (énumérés au tableau 4.1), mais le groupe a placé l'accent sur l'exposé des expérimentations faites par les enseignants-acteurs.

Comme chercheuse, accompagnatrice et conseillère pédagogique, je vis aussi un processus de changement. J'ai donc cherché à recevoir de l'aide pour mieux comprendre mon rôle et mes interventions auprès de collègues, de l'ami critique et de mes professeurs à l'Université du Québec en Outaouais. Ils ont été d'une précieuse aide. Ils ont pu m'écouter et me suggérer des lectures ou certaines stratégies d'accompagnement.

Tableau 4.2 Résumé des actions planifiées au deuxième cycle de cette recherche-action

Actions des enseignants-acteurs	Actions de la conseillère pédagogique accompagnatrice-chercheuse
<ol style="list-style-type: none"> 1. Exposé des expérimentations réalisées en classe de stratégies, méthodes, attitudes centrées sur l'apprentissage. 2. Échange entre pairs 3. Adaptation du tableau comparatif des paradigmes de l'enseignement et de l'apprentissage à la suite des expérimentations. 4. Analyse à partir du tableau comparatif et des textes lus. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Animation des discussions et adaptation de ses interventions selon les besoins des participants 2. Gestion des analyses, notions sur les concepts au besoin. 3. Rencontre individuelle, aide à la planification d'activités centrées sur l'apprentissage et observation en classe à la demande.

Tel que décrit au tableau 4.1, au premier cycle, la planification des activités suggérées par les enseignants-acteurs était surtout orientée vers l'échange entre les pairs. Les discussions tenaient une place importante pour les participants; elles répondaient à leur besoin d'échange et à la nécessité de nourrir leur sentiment d'appartenance à la communauté enseignante collégiale.

Leurs actions au deuxième cycle (tableau 4.2) ont été guidées par leur besoin de découverte « dans l'action ». Ils voulaient expérimenter en classe des défis pédagogiques nouveaux et orientés sur l'apprentissage. Ils avaient ensuite surtout le goût d'échanger avec leurs pairs de ce qu'ils avaient vécu. Ils souhaitaient recevoir de la rétroaction pour s'assurer d'être sur la voie de l'apprentissage.

Au troisième cycle, les enseignants-acteurs ont signifié leur intérêt à mieux intervenir en classe et à investir sur la relation pédagogique. À cette étape, ils commençaient à être à l'aise avec les éléments théoriques du paradigme de l'apprentissage, mais avaient de la difficulté à les mettre en application en classe. Tous les aspects de la relation pédagogique et des interactions qu'elle nécessite étaient un domaine qu'ils voulaient mieux comprendre afin de mieux agir. L'accompagnement des participants dans cette démarche s'inscrivait dans une optique d'amélioration et d'élargissement des perspectives, ainsi que dans le respect du critère méthodologique de l'authenticité ontologique (Savoie-Zajc, 2004). Nous avons exploré les règles d'efficacité et de coopération de St-Arnaud (2003), celles-là même que j'utilisais pour m'aider dans mon rôle d'accompagnatrice. Si ces règles pouvaient me permettre d'accompagner les enseignants, elles pouvaient sûrement aider les enseignants à mieux agir et interagir en classe. Ce cycle nous a permis d'explorer tout le domaine des stratégies permettant à l'enseignant d'être plus efficace dans

ses interactions en classe. Aussi, les règles de coopération proposées par St-Arnaud (2003) ont été explorées pour permettre aux enseignants de mettre en application les éléments du paradigme de l'apprentissage en classe.

Tableau 4.3 Résumé des actions planifiées au troisième cycle de cette recherche-action

Actions des enseignants-acteurs	Actions de la conseillère pédagogique accompagnatrice-chercheure
<ol style="list-style-type: none"> 1. Choix d'une situation insatisfaisante vécu en classe (appendice 4.1) 2. Analyse de cette situation insatisfaisante à l'aide des documents proposés. 3. Échange entre pairs. 4. Écriture dans le journal de bord 5. À partir de la situation insatisfaisante, analyse de son efficacité dans l'interaction et de ses postulats, à l'aide des documents inspirés de St-Arnaud (2003). 6. À partir de la situation insatisfaisante analyse de son application des cinq règles de la coopération selon St-Arnaud (2003). 7. Lien entre ces deux types d'analyse et le paradigme de l'apprentissage. 8. Suite à ces analyses sur l'efficacité et la coopération, transfert en classe de cette pratique visant l'efficacité et la coopération. 9. Discussion en groupe des liens qui existent entre l'efficacité, la coopération et les théories de l'apprentissage. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Animation des discussions et adaptation de des interventions selon les besoins des enseignants-acteurs. 2. Gestion des analyses proposées. 3. Exposé sur les concepts d'efficacité et de coopération selon St-Arnaud (2003) au besoin. 4. Rencontre individuelle, aide à la planification d'activités centrées sur l'apprentissage et observation en classe à la demande. 5. Écriture dans le journal de bord. 6. Poursuite du soutien à l'accompagnement individuellement. 7. Planification d'activités permettant d'amener les enseignants-acteurs en réflexion sur l'efficacité et la coopération en lien avec les éléments du paradigme de l'apprentissage

4.3 La troisième étape du processus de recherche-action : Boucle d'expérimentation

Les différentes activités planifiées à l'étape précédente ont été réalisées tout au long de la recherche. Afin de clarifier le contexte de cette recherche-action et de bien comprendre comment se sont déroulées les activités qui ont permis de faire ressortir les données tout au long de la recherche, voici une brève description des activités principales effectuées par le groupe de coopération professionnelle :

- l'échange avec les pairs;
- conception d'un tableau comparatif entre le paradigme de l'enseignement et le paradigme de l'apprentissage;
- l'expérimentation en classe de stratégies, méthodes, attitudes centrées sur l'apprentissage;
- l'exposé d'une expérimentation vécue en classe;
- l'analyse à partir du tableau comparatif et des textes lus;
- l'expérimentation en groupe de coopération professionnelle d'activités pédagogiques (appendice 4.2) ayant comme objectif de créer un déséquilibre cognitif pour faire saisir ce qu'est l'acte d'apprendre.
- analyse de son efficacité et de sa capacité à entrer dans un mode de coopération en classe favorisant l'application des principes du paradigme de l'apprentissage.

4.3.1 Échange entre pairs

Au premier cycle, comme il avait été planifié, chaque rencontre du groupe de coopération professionnelle (aux trois semaines) débutait par une période d'échange et de discussion d'une durée d'au moins une heure. Cette période permettait à chacun d'exprimer ce qu'il avait expérimenté ou fait comme prise de conscience depuis la dernière rencontre. Le besoin de ce type d'échange est ressorti clairement à plusieurs reprises tant dans les journaux de bord, qu'au cours des entrevues semi-dirigées. Il arrivait que le focus soit fait sur une ou deux personnes seulement. Ils abordaient soit leur projet de développement professionnel ou tout simplement leur vécu d'enseignant expérimentant de nouvelles stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Par ailleurs, ces échanges permettent de faire des divers points de vie exprimés de véritables objets d'apprentissage et de passer de la perspective individuelle à la perspective collective (Savoir-Zajc, 2004).

Une participante disait : « Avoir la chance d'échanger sur les approches pédagogiques à utiliser pour atteindre le paradigme de l'apprentissage avec les autres enseignantes m'aide et encourage mes réflexions ». Une autre disait : « J'ai décidé de faire cette activité après avoir discuté avec une collègue à la première rencontre du vendredi ».

Comme animatrice du groupe et chercheuse principale, j'ai toujours en tête l'appropriation du paradigme de l'apprentissage, j'en profite donc tout au long de ces diverses activités de rencontres, pour insérer des éléments de contenu. Je peux ainsi, tout au long des discussions, amener différents éléments du paradigme de l'apprentissage afin de favoriser une meilleure compréhension de cette innovation. J'ai joué aussi le rôle de recadrer ce qui était dit par les enseignants-acteurs afin d'éviter une mauvaise construction des connaissances. Je les aide aussi à dire les choses correctement et à utiliser la bonne typologie. Cette pratique a permis aux enseignants-acteurs d'intégrer les connaissances au fur et à mesure et de les relier à leur contexte. J'ai aussi appris à ne pas dire les choses trop vite, à laisser les enseignants-acteurs découvrir par eux-mêmes. Les discussions autour de leur projet de développement professionnel ont servi de point d'ancrage au processus de découverte du paradigme de l'apprentissage. Ils partent d'où ils en sont et expriment les moyens qu'ils prennent pour la mise en œuvre de pratiques pédagogiques centrées sur l'apprentissage. Chacun prend des moyens différents pour y arriver, les rencontres permettent d'exprimer là où ils en sont et ce qu'ils font pour la mise en œuvre d'un changement dans leur pratique. Lors des rencontres, il s'est établi un équilibre entre une ouverture et une structure de fonctionnement. J'ai dû apprendre à vivre avec une certaine dose d'incertitude, ce qui n'a pas été facile tout le temps, il m'a fallu développer le « lâcher-prise » et laisser aux enseignants-acteurs le contrôle pour favoriser l'apprentissage. Le groupe n'aurait pas pu progresser sans cette forme d'autonomie.

Ainsi, mon rôle comme accompagnatrice-chercheuse ou animatrice ou conseillère pédagogique n'était pas toujours clair, des mises au point ont été importantes à faire, car certains participants s'attendaient à ce que je dirige les rencontres, ce que je m'empêchais de faire pour leur laisser vivre leur cheminement. L'analyse des données permettra au chapitre suivant de clarifier ce rôle.

4.3.2 Conception d'un tableau comparatif - paradigmes de l'enseignement et de l'apprentissage

Dans la boucle d'expérimentation, il y aussi eu cette activité demandée par le groupe. En cours de discussion, une participante avait un grand besoin de schématiser les concepts du paradigme de l'apprentissage. Elle a émis l'idée que l'élaboration d'une grille pouvant nous aider à enseigner selon le paradigme suggéré. Une recherche documentaire a été faite par tous. De courts textes ont été soumis au groupe.

4.3.3 Expérimentation en classe de stratégies, méthodes, attitudes centrées sur l'apprentissage

Cette troisième activité se déroulait entre les rencontres du groupe de coopération professionnelle. Les enseignants-acteurs avaient décidé d'explorer de nouvelles approches pédagogiques centrées sur l'apprentissage. Certains avaient besoin d'être guidés pour y arriver. Des rencontres individuelles avec la conseillère pédagogique ont donc permis à ces enseignants de peaufiner leur planification. J'ai été aussi parfois invitée à observer en classe l'enseignant qui n'était pas certain si son approche répondait au cadre théorique d'une approche centrée sur l'apprentissage. Le modèle socioconstructiviste était le cadre de référence de base à ces expérimentations.

4.3.4 Exposé d'une expérimentation vécue en classe

Lors des rencontres du deuxième cycle plus particulièrement, les enseignants-acteurs à tour de rôle expliquaient aux autres ce qu'ils avaient expérimenté. Ça pouvait prendre la forme d'un extrait de cours où les participants à la recherche jouaient le rôle d'apprenants. Les exposés étaient assez longs, soit 45 minutes, pour permettre de bien voir l'enseignant agir. Nous pouvions observer deux participants par rencontre. Mon rôle comme accompagnatrice-chercheuse était de faciliter les discussions après les exposés, garder en tête le fil conducteur des objectifs de la recherche pour éviter d'errer ou de s'en éloigner. Une des difficultés que j'ai perçue dans l'accompagnement était d'être capable de bien suivre les différents cheminements des enseignants-acteurs. Certains étaient plus avancés dans leur appropriation du paradigme que d'autres, je devais donc adapter mes interventions, car des présentations pouvaient faire référence à l'un ou l'autre des paradigmes selon la progression des enseignants-acteurs. Je devais aussi clarifier les concepts qui étaient parfois mal compris.

Lors de ces exposés, je devais être continuellement à l'affût de ce qui pouvait permettre aux enseignants-acteurs de mieux saisir les stratégies, méthodes, attitudes issues du paradigme de l'apprentissage. Je devais donc improviser au besoin lorsque je voyais que les participants tournaient en rond ou stagnaient.

La personne qui accompagne a donc un rôle important lors de ces rencontres. Même si elle ne fait pas elle-même d'exposé, elle doit veiller à ce que les enseignants-acteurs en retirent toujours quelque chose et que ce soit juste et en lien avec le paradigme de l'apprentissage. Il y a donc une grande part d'improvisation, ce qui peut devenir insécurisant à la longue pour la personne accompagnatrice. L'accompagnement d'un groupe est différent de l'accompagnement individuel.

4.3.5 Analyse à partir du tableau comparatif et des textes lus

Cette activité d'analyse jette une lumière sur les exposés des enseignants-acteurs, car après ceux-ci, ce tableau comparatif a permis de faire ressortir les aspects reliés au paradigme de l'apprentissage. Les deux grilles d'observation des caractéristiques d'un enseignement favorisant l'apprentissage pouvaient s'ajouter au tableau comparatif des deux paradigmes lors de l'observation des enseignants-acteurs. Une discussion basée sur ces points suivait les exposés et était riche d'apprentissages. Elle nourrissait leur progression vers l'appropriation et facilitait le rôle de l'accompagnatrice.

4.3.6 Expérimentation

Plusieurs activités ont été proposées et expérimentées par le groupe de coopération professionnelle. L'objectif était de créer un déséquilibre cognitif concernant l'acte d'apprendre pour qu'ils puissent se projeter dans la peau de leurs apprenants. Certaines des activités étaient planifiées d'avance, d'autres improvisées lorsque qu'une situation se présentait. Le Carrefour de la réussite

(2008) a créé des troussees d'activités très pertinentes. Il est bon pour la personne accompagnatrice de prendre connaissance de ces troussees d'activités avant les rencontres de groupe.

4.4 La quatrième étape du processus de recherche-action : l'évaluation

Cette étape a permis de revoir tout le processus et d'observer les résultats de l'application des actions mises en place au premier cycle et de mieux comprendre le malaise que je vivais à accompagner un groupe. L'analyse par théorisation ancrée a cette capacité de permettre, tout comme la recherche-action, d'agir dans l'action. Les résultats de cette évaluation, décrits au chapitre suivant, ont été appliqués dans les situations nouvelles de rencontre de groupe au deuxième cycle, mes interventions ont été plus adaptées et efficaces.

À titre d'exemple, au cours des premières rencontres, j'ai vécu un malaise, j'avais de la difficulté à me situer par rapport aux enseignants-acteurs, je me demandais constamment : quelles stratégies appliquer, quelles attitudes adopter? Les participants n'évoluaient pas au même rythme et j'ai eu du mal à m'adapter à toutes ces différences. Ce malaise a persisté tout au long du premier cycle et grugeait mes énergies, la fatigue s'installait.

Or, à cette étape d'évaluation, après avoir échangé avec les enseignants-acteurs, relu les journaux de bord et les comptes rendus, discuté avec l'ami critique et poursuivi l'analyse par théorisation ancrée, des points précis sont ressortis et ont permis au groupe de reprendre le deuxième cycle de la recherche sous une autre forme et de s'adapter au fur et à mesure des besoins émergents.

Qui plus est, à la fin du deuxième cycle, la mise en relation des différentes catégories d'analyses ressorties, suivie de l'intégration et de la modélisation du processus de théorisation ancrée ont fait ressortir la dynamique du phénomène à l'étude et dégager des caractéristiques importantes du processus d'accompagnement d'un groupe et du processus d'appropriation par les enseignants du paradigme de l'apprentissage. Le prochain chapitre d'analyse permettra ainsi de démontrer les relations structurelles et fonctionnelles qui caractérisent l'accompagnement vers l'appropriation du paradigme de l'apprentissage.

Chapitre 5 - Analyse des résultats du processus d'accompagnement

5.1 Caractéristiques du processus d'accompagnement

5.1.1 Les caractéristiques du processus d'accompagnement se divisent en six blocs

5.2 Étapes d'accompagnement

5.3 Attitudes de l'accompagnatrice

Les chapitres suivants exposent les résultats obtenus de cette recherche-action. Les résultats sont le fruit des expériences et des étapes proposées aux chapitres précédents.

La validité de cette recherche-action repose sur les principes de la triangulation des données. Cette triangulation est d'une importance majeure dans le cas de cette analyse qui repose, en grande partie, sur les perceptions d'un groupe restreint et qui vise en plus la transférabilité.

Les données recueillies sont de deux niveaux : les données primaires et les données secondaires. Les données primaires ont été recueillies directement des étapes du processus de la recherche-action, soit par les journaux de bord, les rencontres de groupe, les rencontres individuelles ou les entrevues semi-dirigées. Dans un deuxième temps, les données secondaires viennent valider les données primaires. Elles sont issues, entre autres, des consultations auprès des autres conseillers pédagogiques du réseau collégial (appendice 7.2) et de l'application d'un questionnaire sur la perception (appendice 3.2). Ce questionnaire a été utilisé à trois reprises pendant la recherche auprès des enseignants participants, soit au début de la recherche, en cours de recherche et à la fin.

Les deux prochains chapitres exposeront d'abord les données primaires et, ensuite, suivront les données secondaires.

L'ensemble des données permettent de répondre à la question de recherche qui porte sur deux volets :

1. L'accompagnement de la conseillère pédagogique auprès des participants :

- caractéristiques du processus d'accompagnement
- étapes d'accompagnement
- stratégies qui facilitent l'accompagnement
- attitudes requises

2. L'appropriation du paradigme de l'apprentissage par les enseignants participants :

- perception qu'ont les enseignants de leur appropriation.

L'appropriation du paradigme de l'apprentissage par les enseignants signifie leur capacité à mettre en pratique en classe, avec autonomie et assurance, certains concepts reliés à l'enseignement et à l'apprentissage. L'analyse des résultats était axée sur la progression du groupe et non sur la progression individuelle de chaque participant. Les cheminements individuels peuvent avoir quelques différences, mais des similarités se sont exprimées pour la majorité, alors nous élaborerons sur ces points de convergence. L'utilisation de la première personne du singulier lors de la présentation d'une partie des résultats s'est avérée la seule façon de les exposer adéquatement puisqu'ils sont très près de ce que j'ai pu vivre comme chercheure et conseillère pédagogique accompagnatrice. D'ailleurs, les termes « chercheure », « conseillère pédagogique » et « accompagnatrice » concernent la même personne. Ainsi, il serait difficile pour moi d'exprimer ces résultats à la troisième personne du singulier, puisqu'ils sont le reflet de ce qu'est j'ai pu vivre comme accompagnatrice.

Des résultats pour chacun des objectifs visés seront exposés sous cinq thèmes qui rejoignent les cinq objectifs de recherche. Ensuite, la poursuite de l'analyse par théorisation ancrée a permis l'émergence d'un point de jonction entre les différents

résultats. Ainsi est apparu un modèle d'appropriation d'une innovation pédagogique tel que vécue par le groupe d'enseignants. Ce modèle, qui sera exposé au chapitre suivant, englobe la majorité des résultats obtenus et répond aux différentes questions qui sont apparues en cours de recherche, tant pour ce qui est de l'accompagnement que de l'appropriation du paradigme de l'apprentissage par les enseignants-acteurs. Le modèle apparu s'appelle « le modèle d'appropriation d'une innovation à sept marches », l'innovation étant ici l'appropriation du paradigme d'apprentissage. À ce modèle se grefferont les stratégies d'accompagnement.

Ce processus de recherche-action et cette méthode d'analyse m'ont permis d'aller bien au-delà de mes attentes de départ.

5.1 Caractéristiques du processus d'accompagnement

Bien que l'accompagnement, par définition, est de se joindre à quelqu'un, il y a derrière cette activité tout un volet de gestion et d'organisation des rencontres qui doit être pris en considération par la personne accompagnatrice. Ainsi, les caractéristiques qui ont émergé de l'activité d'accompagnement comprennent aussi les aspects organisationnels de l'activité.

La définition du terme « caractéristique » dans ce chapitre fait référence à l'ensemble des faits organisés dans le temps qui m'ont permis de réaliser un accompagnement, qui ont éclairé la réflexion et l'action. Ce sont les facteurs, les éléments à prendre en considération lorsqu'on accompagne. Cette catégorie me permet donc de mettre en lumière les propriétés, les traits importants qui sont ressortis dans la façon de procéder et d'agir lors de cet accompagnement pédagogique. L'analyse des données par codification et catégorisation a permis de faire émerger une première organisation des données. Grâce à la codification, des idées principales sur les caractéristiques du processus d'accompagnement permettant l'appropriation du paradigme de l'apprentissage se sont précisées.

5.1.1 Les caractéristiques du processus d'accompagnement se divisent en six blocs

- a) solide connaissance du concept central visé par l'accompagnement : le paradigme de l'apprentissage, le constructivisme;
- b) la création et l'animation d'un groupe stable de disciplines différentes, organisation et gestion efficace du groupe ;
- c) l'établissement d'une relation de confiance entre tous les participants et avec la conseillère pédagogique;
- d) l'action en tout temps, la mise en apprentissage, la déstabilisation;
- e) le suivi constant, le fil conducteur clair, le questionnement pertinent - soit une veille assidue de chacun des cheminements des participants et des participantes par l'accompagnatrice, une évaluation continue;
- f) le temps nécessaire et différent pour chacun.

Ces caractéristiques du processus d'accompagnement formeront le canevas de base à l'identification des compétences de l'accompagnateur et de la personne accompagnée.

La première caractéristique du processus d'accompagnement qui émerge est la nécessité de bien connaître les concepts visés par l'accompagnement. Les participants doivent sentir que je maîtrise bien le sujet de l'apprentissage et de l'enseignement.

La création et l'animation d'un groupe stable qui permet à chacun de créer des liens forts sont les composantes de la deuxième caractéristique. Par la création de ce groupe, les participants expriment ne plus se sentir seuls dans leur démarche de changement, ils ont des personnes à qui parler, avec qui échanger. Dans une optique interprétative/ socioconstructiviste, il importe de placer les participants dans un contexte de coconstruction du sens de leurs pratiques. L'approche collective favorise de surcroît l'élargissement des perceptions et des perspectives des participants, sans lesquelles il ne peut y avoir d'apprentissage. De plus, ce groupe cible me permet de concentrer mes actions plutôt que de me perdre à essayer de travailler auprès de l'ensemble des enseignants du cégep. Aussi, lors de l'animation, j'ai exprimé un besoin d'être bien organisée tout au long de la démarche. Cette remarque s'est exprimée tant chez les participants à cette recherche-action que dans mon journal de bord. Je m'imposais de constamment revoir la planification et l'organisation des rencontres, tout en laissant assez de latitude et de souplesse pour permettre au groupe de bien progresser. Cette caractéristique exige que je prenne en charge l'ensemble de la démarche des rencontres du groupe, par exemple, que j'établisse les dates de rencontre en groupe ou de rencontres individuelles, que je fasse un plan préliminaire pour le déroulement de la rencontre, que je réserve les locaux, confirme les dates, prépare le matériel, envoie les courriels, etc.

Ensuite, la troisième caractéristique précise le fait qu'il soit salubre de développer une relation de confiance entre chacun des participants. La confiance étant cette capacité à pouvoir se fier à quelqu'un en toute sécurité (De Villers, 2001). Cette confiance était nécessaire au bon fonctionnement du processus d'accompagnement et de changement. Ce contact entre les participants et cette confiance se sont établis par des stratégies d'accompagnement que j'ai expérimentées. Ces stratégies seront détaillées plus loin dans ce chapitre. D'ailleurs, les catégories qui suivent explicitent en détail les étapes, stratégies et attitudes favorisant un bon accompagnement.

La quatrième caractéristique présente l'importance d'être continuellement dans l'action. Je dois, par mes actions, permettre aux participants de vivre des apprentissages, des moments de déstabilisation nécessaires aussi au processus de changement. Être dans l'action veut aussi dire que je dois devenir un modèle, c'est-à-dire leur démontrer, dans l'action, ce que peut être une enseignante ou une animatrice centrée sur l'apprentissage. Les participants ont exprimé leur appréciation de voir, par les actions, que l'enseignement centré sur l'apprentissage peut se vivre dans la pratique, que c'est possible, que ce n'est pas simplement de nature théorique.

La cinquième caractéristique du processus d'accompagnement concerne l'importance dans la gestion de mes actions d'offrir un suivi individuel continu ou en groupe. Je dois avoir en tête à tout moment le fil conducteur de la démarche et aussi le niveau de progression de chacun des cheminements pour pouvoir intervenir efficacement, soit par un questionnement à propos ou par la proposition d'une activité ou d'une pratique réflexive au bon moment, au bon participant. Aussi, ce qui s'ensuit est la nécessité de me placer constamment en période de veille assidue afin de pouvoir intervenir au moment opportun pour chacun, au moment où le participant ou la participante démontrera de la réceptivité aux commentaires ou aux suggestions donnés.

Finalement, une dernière caractéristique dont il faut tenir compte est le temps nécessaire à chacun pour vivre son changement. Tous n'ont pas le même rythme d'apprentissage et le respect ou non de cette réalité peut faire toute la différence dans la réussite de la démarche d'accompagnement.

Tableau 5.1 Résumé des caractéristiques du processus d'accompagnement et citations des participants à la recherche²

Caractéristiques du processus d'accompagnement	Citations des participants
a) Être à l'aise avec le concept visé par l'accompagnement : le paradigme de l'apprentissage	<p>« ... elle a déjà tout fait un déblaiement dans les théories ou les stratégies d'enseignement, ça fait que les outils sont plus faciles à s'approprier. »</p> <p>« Savoir les thèmes à l'avance ...ainsi, on a toujours en tête les raisons pour lesquelles on fait tel ou tel exercice. »</p> <p>« ...elle est toujours là pour nous aider à nous structurer nous-mêmes puis à structurer nos idées. »</p>
b) Prendre en charge l'animation d'un groupe d'enseignants intéressés à parler de pédagogie Être bien organisé, savoir planifier et informer les personnes accompagnées.	<p>« Je pense que ça fait longtemps que ça aurait dû être fait au cégep, ce genre de rencontre en groupe de disciplines différentes. »</p> <p>« Avec ce groupe, on se crée des réseaux de pédagogues, qui ont le goût de travailler ensemble. »</p> <p>« Moi, ce que je trouve d'intéressant c'est de pouvoir voir des gens de différentes disciplines qui peuvent quand même permettre aux autres de modifier leur apprentissage. »</p> <p>« La cohérence dans les activités c'était l'élément le plus fort, le plus important. »</p>
c) Établir une relation	<p>« Si j'ai besoin d'elle, j'ai l'impression, pis je pense que c'est vrai, que je peux frapper à sa porte n'importe quand pis elle va me trouver de la place et elle va m'aider, c'est rassurant. »</p> <p>« ...je sens qu'elle est là ça m'enlève une pression et je trouve ça tellement bon. Il y a un accompagnement. »</p>
d) Être dans l'action avec les participants vivant un processus de changement	<p>« Elle est vraiment en action avec nous autres. Dans ce sens-là, elle nous permet d'intégrer la matière sans que ça soit indigeste. »</p> <p>« ...puis je pense qu'elle est un excellent modèle, car on se dit : est-ce que je peux avoir cette attitude-là ou cette façon de faire-là en classe auprès de mes étudiants? »</p>
Déstabiliser les participants dans leur croyance préalable afin qu'ils puissent reconstruire sur de nouvelles bases.	<p>« Elle nous permettait de défaire certaines perceptions qu'on avait de notre enseignement, de l'enseignement des autres ou l'enseignement en général. De replacer non pas la vision de l'enseignement qu'on donnait, mais sur l'apprentissage des étudiants. »</p>
Les placer en situation d'apprentissage	<p>« Dans les mises en situation qu'elle nous a fait vivre en action, en mode apprentissage... elle nous permet nous autres mêmes d'être en situation d'apprentissage pour comprendre ce dont on parle. »</p> <p>« ...ce qui aidait c'était de nous mettre dans la situation de l'élève et là à ce moment-là on pouvait comprendre un peu plus comment est-ce qu'on doit agir comme élève et comment est-ce que le prof peut agir pour aider l'étudiant »</p>
e) Animer le groupe, suivre un fil conducteur, un objectif commun, mais tout en prenant différents chemins pour y arriver.	<p>« Elle arrivait à toujours revenir pis à faire la preuve de ce qui a été mentionné pour qu'on puisse comprendre de différentes façons, nous permettant de continuer notre réflexion. »</p> <p>« De vivre ce que les autres ont, de faire vivre avec les autres des exercices que quelqu'un venait de vivre, ça c'était vraiment bon, parce que nous autres on ne l'a jamais vécu ce paradigme là, fait que c'est dur de le vivre dans notre tête, on n'a pas l'occasion. »</p> <p>« Elle nous permet de nous « réaligner » sur la discussion quand c'est nécessaire. »</p> <p>« ...quand elle nous propose quelque chose c'est toujours pour nous faire comprendre les différents modes d'enseignement par rapport la façon d'apprendre des élèves »</p>

² Les citations présentées représentent un ensemble de citations qu'il aurait été long d'énumérer

Caractéristiques du processus d'accompagnement	Citations des participants
Faire un suivi constant entre les rencontres, donner des consignes claires et détaillées, faire une évaluation continue.	« Des fois, je ne les lisais pas effectivement les textes là, y'en a plein là-dedans que je n'ai pas lus. Mais, très honnêtement, j'aurais aimé plus d'encadrement, de direction pour les lectures. Aussi, savoir que tout le monde va faire ça devient une motivation supplémentaire. » « ...ce que je trouve qui m'aide beaucoup, c'est quand on ferme la bouche et quand on fait un retour. »
Questionner l'enseignant tout au long de son processus de changement	« ... l'élément déclencheur je pense vraiment qu'un moment donné je me suis dit, pis c'est pas moi qui me le suis dit de moi-même, c'est Martine qui m'a dit ça un moment donné, j'étais assis à son bureau pis elle m'a dit bon, le but c'est pas que nos étudiants nous aiment, c'est clair. Mais, la bonne question c'est : Est-ce que mes étudiants apprennent? »
f) Se donner le temps	« ...c'est d'avoir du temps pour pouvoir l'appliquer ou l'expérimenter et faire un retour sur ce qu'on vient de vivre. »

5.2 Étapes d'accompagnement

Chacun ayant sa personnalité, son expérience et son histoire, il va de soi que les personnes accompagnées n'évoluent pas au même rythme. Face à cet état de fait, la personne accompagnatrice doit s'ajuster constamment aux différences de chacun. L'accompagnateur n'est cependant pas le seul responsable du bon déroulement de la rencontre et je démontrerai plus loin que plusieurs compétences doivent être mises en œuvre par la personne accompagnée pour qu'elle puisse vivre cet accompagnement. L'accompagnateur doit démontrer une capacité d'adaptation remarquable. Par exemple, au début de la recherche, j'ai senti un malaise par rapport aux étapes d'accompagnement et cela a persisté tout au long du premier cycle de la recherche-action. Les séances de discussion étaient laborieuses, car ces rencontres demandaient beaucoup d'improvisation de ma part pour être justement attentive aux différences dans les cheminements de chacun, pour être en veille. Par exemple, une activité proposée avait beaucoup de sens pour un ou deux participants tandis qu'elle causait des frustrations chez les autres. Cet état de veille, ce silence permet à la personne accompagnatrice d'être sensible aux réactions de chacun et à proposer des modifications à l'activité afin que celle-ci ait l'effet voulu pour chacun. Comme accompagnatrice, je cherchais constamment quel pouvait être le point commun des étapes d'accompagnement qui pouvait maximiser son efficacité. Je me disais qu'il devait bien y avoir un moyen plus juste de suivre chaque progression. Il importait d'établir s'il y avait un lien entre chaque cheminement de ces personnes différentes. Je cherchais un guide d'accompagnement qui soit moins empreint d'incertitude, d'inconnu et d'improvisation. Je mentionne dans mon journal :

...je réalise que mes interventions ne sont pas appropriées pour tous lors des rencontres de groupe, certains les acceptent très bien, d'autres semblent ne pas les comprendre, ils ne sont pas rendus au même endroit et je trouve difficile de bien intervenir. Comme chercheuse et accompagnatrice, je ne dois pas être celle qui vient apporter des solutions aux problèmes vécus par les participants, mais plutôt celle qui accompagne et aide les participants à découvrir par eux-mêmes, mais comment les suivre de plus près? Où sont-ils rendus dans leur cheminement d'appropriation du paradigme d'apprentissage?

Comme le disait Le Bouëdec « Accompagner quelqu'un, c'est participer avec lui au dévoilement du sens de ce qu'il vit et de ce qu'il recherche » (2001: 145). C'est d'ailleurs ce qui est ressorti des résultats de cette recherche. Les étapes d'accompagnement doivent prendre en considération l'autre dans son cheminement. Comme accompagnatrice, je devais d'abord avoir une attitude d'ouverture et d'écoute afin de bien comprendre le problème et aider la personne accompagnée à

problématiser elle-même sa situation. Ensuite, la technique de reformulation pouvait aider l'enseignant-acteur à reconnaître ce qu'il vivait. Ce qui était difficile était de ne pas arriver avec une solution toute faite, réflexe habituel du conseiller pédagogique. Le rôle du conseiller pédagogique dans sa relation d'accompagnement est d'aider l'autre à réfléchir à sa situation afin que la personne accompagnée se donne elle-même des pistes d'action et qu'elle les suive par la suite. Dans cette recherche-ci, l'accompagnement se faisait auprès d'un groupe. Ainsi, les modalités d'accompagnement inspirées des expériences de Le Bouëdec (2001) et de Paul (2004), ont été adaptées à la réalité d'un accompagnement de groupe. La richesse du groupe en accompagnement est que chaque participant à l'activité d'accompagnement devient en quelque sorte l'accompagnateur d'un autre participant. Il faut évidemment qu'il se soit établi une belle relation de confiance et de complicité entre les participants au groupe. Cette situation est très valorisante pour le participant, car en plus d'être un enseignant-acteur, il se voit attribuer une fonction d'accompagnateur. Il y a toujours un participant qui peut en aider un autre, ainsi la relation d'accompagnement se voit multipliée par les acteurs en place. Par exemple, à l'étape de reformulation un autre participant pouvait donner son avis ou ses commentaires pour aider l'autre enseignant à problématiser sa situation. Il s'est produit des éveils à plusieurs reprises chez les enseignants-acteurs suite à des avis des autres enseignants-acteurs lors des rencontres de groupe. L'étape suivante est l'analyse qui permet de comprendre la problématique propre à chaque participant-acteur. Cette analyse est suivie de l'éveil qui permet à la personne accompagnée de s'ouvrir à de nouvelles réalités. Cette étape d'éveil est faite en groupe suite à une activité ou une discussion dans laquelle il peut y avoir confrontation et provocation, mais toujours avec le souci d'aider l'autre à voir clair sur sa problématique. Susciter la curiosité, la créativité permet à l'autre de sortir de son jeu et d'élargir son champ de vision afin de trouver de nouvelles manières d'être et de faire en lien avec le paradigme de l'apprentissage. Cet éveil se fait dans le respect des règles d'éthique professionnelle. Par exemple, l'influence qui s'exerce lors des discussions doit suivre la direction établie par la personne accompagnée.

Après la période d'éveil, comme personne accompagnatrice, je suis la personne accompagnée tout au long de sa progression, je ne peux la laisser à elle-même. L'autonomie de la personne accompagnée vient beaucoup plus tard que la période d'éveil au nouveau paradigme et elle suivra des étapes qui sont décrites au chapitre suivant. La période d'éveil semble être la première étape d'appropriation du paradigme de l'apprentissage par ces enseignants-acteurs. Viendra ensuite les étapes d'appropriation propres à une intégration de nouvelles pratiques pédagogiques.

Résumé des étapes d'accompagnement du groupe d'enseignants-acteurs et de la chercheure-conseillère pédagogique :

- a) En groupe, à l'aide d'activités ou de discussions, écoute de chaque participant;
- b) rencontres individuelles entre l'enseignant-acteur et l'accompagnatrice conseillère pédagogique à la demande de la personne accompagnée;
- c) En groupe, reformulation, aider l'autre à réfléchir à sa situation ;
- d) Analyse en groupe et en rencontres individuelles entre l'enseignant-acteur et l'accompagnatrice conseillère pédagogique au besoin;
- e) Éveil par des activités de groupe ou discussions avec confrontation au besoin;
- f) Suivi du cheminement de l'enseignant-acteur par l'accompagnateur conseillère pédagogique et par le groupe lors des rencontres de discussion ou lors des activités planifiées par le groupe.

Ce qui ressort des résultats est que le volet accompagnement, tel que décrit à ces étapes, est jumelé à des tâches connexes tout aussi importantes pour que soit viable l'accompagnement. Par exemple, pour que l'accompagnement puisse se vivre,

l'accompagnatrice doit aussi avoir un rôle d'organisation et d'animation des rencontres. Bien que ces fonctions ne soient pas réellement de l'accompagnement, elles doivent être présentes en périphérie à l'accompagnement. Ainsi, pour que la personne accompagnatrice puisse bien agir auprès de son groupe, elle doit démontrer un ensemble de compétences.

5.3 Les compétences de l'accompagnateur et des personnes accompagnées

Ainsi, les étapes doivent prendre en considération l'ensemble des compétences de l'accompagnateur. La compétence se définit comme étant un ensemble de ressources qui sont mises en œuvre dans l'action (Le Boterf, 2005).

Voici les compétences de la personne accompagnatrice qui sont ressorties de cette expérimentation :

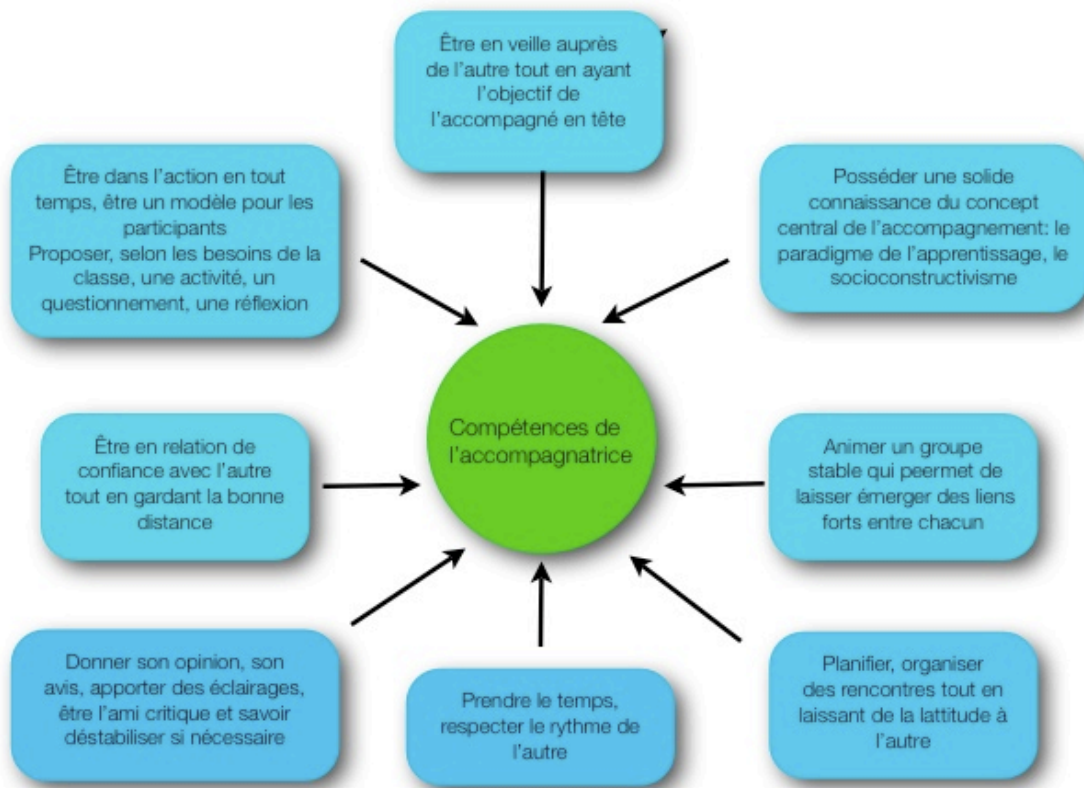


Figure 5.1 Les compétences de l'accompagnateur

Ainsi, je dois en cours d'action agir selon l'une ou l'autre de ces compétences en fonction du besoin de l'autre. Par contre, comme le processus d'accompagnement est dynamique et itératif, les compétences sont déployées consciemment, mais également de façon intuitive et rarement seules, certaines étant indissociables des autres.

Parallèlement aux compétences de l'accompagnatrice, la personne accompagnée doit elle aussi développer, adopter ou posséder des compétences dans cette activité d'accompagnement. Puisque les enseignants participants doivent prendre en charge leur propre développement professionnel, ils ont des tâches à faire pour décider de leur cheminement, de leur progression. Voici les compétences qui se sont avérées essentielles de la part de l'enseignant accompagné dans cette recherche-action :

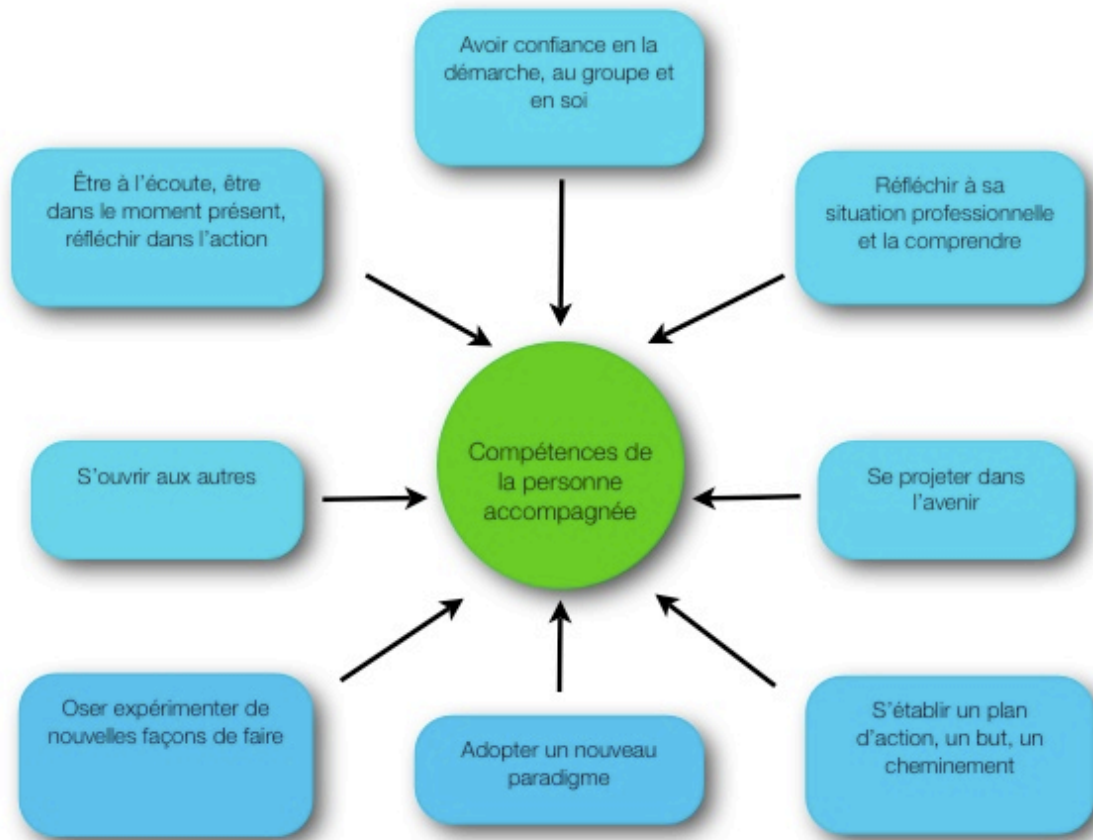


Figure 5.2 Les compétences de la personne accompagnée

5.3 Attitudes de l'accompagnatrice

La codification a permis de dégager les idées principales qui sont ressorties quant aux attitudes que doit adopter la personne accompagnatrice selon les enseignant-acteurs pour favoriser un changement de paradigme. Une attitude « est une manière d'agir dans une situation » (Legendre, 2005). Plusieurs attitudes se sont révélées comme étant favorables à la démarche d'accompagnement par les enseignant-acteurs. Un des éléments principaux de ces résultats est la qualité de la relation qui est établie par la personne accompagnatrice. Cette qualité se traduit dans l'action, par une attitude d'ouverture et d'écoute nécessaire pour mener les gens en confiance et pour qu'ils se sentent à l'aise de s'exprimer, d'échanger et surtout d'expérimenter des défis pédagogiques sans crainte de jugement, de rejet, etc. Ainsi, on retrouve ici des éléments analogues aux critères relationnels de la recherche interprétative tels que décrits par Savoie-Zajc (2004 : 144), soit l'authenticité ontologique

et éducative. La personne-ressource dans cette relation d'accompagnement devient celle qui est porteuse d'un savoir, celle qui est l'experte, sans pour autant s'attribuer un pouvoir sur l'autre. L'authenticité, la cohérence, la constance sont aussi importantes puisque je deviens un modèle à suivre, une inspiration. De plus, le sens de l'organisation, la créativité et l'humour permettent aux activités de rouler rondement. Finalement, l'humilité, la patience, la présence et la reconnaissance assurent un climat favorable à la poursuite du processus.

Tableau 5.2 Résultats de la perception que les participants ont des attitudes facilitant l'accompagnement

Attitudes	Description suggérées par les participants
Authenticité	Être soi-même dans la facilité ou dans les difficultés. Ne pas jouer de jeux inutiles, les autres le voient tout de suite.
Cohérence	Dans les interventions, il faut une bonne dose de cohérence pour aider le participant à cheminer dans son processus, il ne faut absolument pas le mélanger dans ce qu'il apprend ou vit.
Confiance	Créer un lien de confiance. Témoigner de la confiance aux participants en tout temps, peu importe l'étape où ils sont rendus. Entrer en relation avec chacun et favoriser les échanges entre eux.
Constance	La relation qui se crée en accompagnement demande de la constance, du suivi, sans quoi le participant décroche.
Créativité	Pour amener les participants dans un déséquilibre cognitif.
Écoute	Pour être capable de l'aider, il faut pouvoir voir où il est rendu. L'écoute est tant visuelle qu'auditive. C'est l'attention que l'on porte à l'autre. Cette attention peut faire la différence lorsque l'accompagnateur intervient par une réflexion ou une question pertinente auprès d'un participant. Ça peut amener le participant un peu plus loin dans sa réflexion et même dans un déséquilibre.
Être un modèle	Mettre en pratique ce qu'on dit. Être le « porteur heureux » de ce qu'on enseigne.
Humilité	Rester humble devant le débutant. La confiance créée avec le participant lui permettra de s'ouvrir et d'ouvrir même la porte de sa classe pour être observé.
Humour	Déramatiser les situations qui peuvent parfois paraître très pénibles pour les participants vivant un changement.
Organisation	Être préparé adéquatement avant les rencontres. Faire les lectures avant les autres, surtout faire le suivi au fur et à mesure. Faire les analyses au fur et à mesure.
Ouverture	Être capable d'accepter que le participant ne veuille pas franchir une étape, accepter de le prendre là où il est et là où il peut aller.
Patience	Quand on veut qu'ils franchissent l'étape du déséquilibre et que rien ne se passe.
Présence	La présence de l'accompagnateur rassure les participants, même si c'est à distance physiquement ou dans le temps. Faire le suivi aussi est fort important. Ne pas les abandonner avant la fin.
Reconnaissance	Connaître l'autre dans ses forces et ses faiblesses. Reconnaître les capacités de l'autre.
Stimulant	Y croire profondément, donner des pistes, dire où sont les faiblesses et où on peut améliorer les choses. Avoir de l'intérêt pour le sujet, être vibrant et vivant.

Chapitre 6 - Analyse des résultats d'appropriation du paradigme de l'apprentissage

- 6.1 La pratique enseignante
- 6.2 Le modèle d'appropriation d'une innovation selon un processus à sept marches
 - 6.2.1 La première marche : dérangement professionnel, déséquilibre cognitif
 - 6.2.1.1 Description
 - 6.2.1.2 Difficultés rencontrées
 - 6.2.1.3 Stratégies d'accompagnement
 - 6.2.2 La deuxième marche, prise de conscience, transformation du regard pédagogique
 - 6.2.2.1 Description
 - 6.2.2.2 Difficultés rencontrées
 - 6.2.2.3 Stratégies d'accompagnement
 - 6.2.3 La troisième marche, phase de planification d'une idée qui émerge
 - 6.2.3.1 Description
 - 6.2.3.2 Difficultés rencontrées
 - 6.2.3.3 Stratégies de l'accompagnatrice
 - 6.2.4 La quatrième marche, réalisation d'un défi pédagogique à faire en classe
 - 6.2.4.1 Description
 - 6.2.4.2 Difficultés rencontrées
 - 6.2.4.3 Stratégies de l'accompagnatrice
 - 6.2.5 La cinquième marche, évaluation de l'expérimentation
 - 6.2.5.1 Description
 - 6.2.5.2 Difficultés rencontrées
 - 6.2.5.3 Stratégies de la conseillère pédagogique
 - 6.2.6 La sixième marche, métacognition, regard sur son identité professionnelle
 - 6.2.6.1 Description
 - 6.2.6.2 Difficultés rencontrées
 - 6.2.6.3 Stratégies de l'accompagnatrice
 - 6.2.7 La septième marche, appropriation du paradigme, consolidation
 - 6.2.7.1 Description
 - 6.2.7.2 Difficultés rencontrées
 - 6.2.7.3 Stratégies de l'accompagnatrice

6.1 La pratique enseignante

Les enseignants-acteurs ont vécu un processus d'appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques. Ils ont expérimenté en classe, en situation réelle, de nouvelles stratégies d'enseignement et d'apprentissage selon les principes du paradigme de l'apprentissage inspiré du socioconstructivisme. Les résultats de cette partie de la recherche portent sur la perception que les enseignants-acteurs ont exprimée de ce vécu. Ainsi, le tableau 6.1 porte sur le résultat de la perception des enseignants quant à leur appropriation du paradigme de l'apprentissage. Celui-ci a été construit en tenant compte des citations des enseignants-acteurs. Le tableau était le meilleur moyen pour exprimer le vécu des enseignants-acteurs dans chacune des postures pédagogiques. L'analyse des journaux de bord, ainsi que des entrevues semi-dirigées, ont permis la modification et l'évolution de ce tableau tout au long de la recherche. Il s'est modifié jusqu'à la fin des deux premiers cycles de la recherche. Certains enseignants trouvaient ce type de tableau comparatif pertinent et utile, car tout au long de cette démarche, certains ressentaient un fort besoin de se comparer au paradigme dans lequel ils se trouvaient en début de la recherche, soit le paradigme de l'enseignement. Le résultat de cette collecte de données a donc pris la forme d'un tableau comparatif entre les deux paradigmes.

Tableau 6.1 La pratique des enseignants-acteurs

Résultat de la perception qu'ont les participants enseignants-acteurs selon qu'ils se trouvent dans le paradigme de l'enseignement ou de l'apprentissage.

Par rapport à ...	Paradigme de l'enseignement	Paradigme de l'apprentissage
Ce que fait l'apprenant	Prend des notes, essaie de comprendre par lui-même. Se fait ses propres représentations. Accroche à ce qu'il peut, à ce qui lui donne le sens	Apprend à apprendre. Actif. Participe.
Ce que fait l'enseignant	Centré sur le contenu. Dicte les éléments de contenu. Enseignement vertical, du prof à l'étudiant, il y a un concept de hiérarchie omniprésente, de contrôle de l'un sur l'autre. Lance ses idées à sa façon. Le prof parle, il a son individualité, alors ceux qui vont accrocher, c'est ceux qui sont plus proches de ce que lui est. Part du contenu à voir. Structure la démarche. Prend le contrôle de la situation d'apprentissage. Respecte la matière à couvrir, l'étale au complet selon une structure qui lui est propre. Explique la matière. Est près de la matière et des auteurs. Connaît bien sa matière et les auteurs. Laisse l'étudiant faire les liens entre les éléments de contenu.	Centré sur l'apprenant. Fait découvrir. Enseignement horizontal, au même niveau que l'étudiant, nous sommes dans l'entraide, la coopération, l'ouverture. Ne parle presque plus. Guide l'étudiant. Part de la compétence, se centre sur l'actualité, donne un sens à tous les éléments de contenu. Implique l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage, lui laisse structurer son propre processus. Est en retrait, tout en étant attentif à tous. Vit un détachement calculé. Respecte l'apprenant en partant d'où il est et vérifie au fur et à mesure jusqu'où il peut aller pour arriver avec celui-ci ou ceux-là à l'atteinte de la compétence. Est près de la compétence à développer avec tous les savoirs que ça comprend, mais est aussi près des étudiants. Connaît ses étudiants. Écoute. Aide l'étudiant à faire des liens entre les éléments de la matière.

Par rapport à ...	Paradigme de l'enseignement	Paradigme de l'apprentissage
La préparation des cours	Le cours est structuré en fonction de la matière à couvrir. Le plan de leçon tient compte du temps pour couvrir chacune des étapes, il est l'horloger du savoir, le « chrono maître ». La leçon se déroule pour les apprenants, mais sans eux. Indépendamment d'eux, de ce qu'ils comprennent ou non, de ce qu'ils disent ou non.	Le début est très important. L'étudiant doit être guidé dans cette nouvelle approche pédagogique. On doit lui enseigner, par des exercices, les stratégies pour apprendre. Exemple : les aptitudes au travail d'équipe doivent être enseignées et les attitudes aussi. Il anticipe et prévoit les choses, mais l'approximation reste la règle, les rectifications de tir sont nécessaires. Il laisse la situation instaurée produire par elle-même ses effets. Par exemple, une discussion bien dirigée en début de cours peut ouvrir sur la matière, on profite donc de l'occasion pour poursuivre et guider les apprenants dans la construction de leur savoir
Questions qu'on se pose	« Quel est le contenu à voir? » « J'ai combien de temps pour passer cette matière? »	« Comment peuvent-ils apprendre ça? » « Quelles activités pourrais-je leur faire faire? » « Comment est-ce qu'il faut que je fasse pour qu'ils fonctionnent bien entre eux? » « Qu'est-ce qu'il faut que je fasse pour qu'ils travaillent en équipe? »
L'évaluation	Évaluer les contenus.	Construire une grille avec une échelle à énoncés descriptifs qui démontre bien l'atteinte de la compétence. Évaluation globale qui permet d'inférer la compétence

Aussi, en groupe, nous avons grandement discuté de l'exposé oral, appelé aussi l'exposé magistral et de la façon de l'adapter à des conditions d'apprentissage. Nous avons réussi à cerner les caractéristiques importantes qui font d'un enseignement un exercice centré sur l'apprentissage. À partir de ces caractéristiques, nous avons construit une grille d'observation (appendice 6.1). Celle-ci peut être utilisée lors du retour réflexif de l'enseignant après sa prestation en classe. Elle devient un outil réflexif. Elle met en lumière les actions qui favorisent ou nuisent à l'apprentissage chez un enseignant faisant un exposé magistral. Une autre fiche d'observation a été construite par la conseillère pédagogique à partir de ces mêmes caractéristiques, mais elle est toutefois différente en ce sens qu'elle suggère des questions ouvertes qui demandent plus de réflexion de la part de l'enseignant qui l'utilise (appendice 6.2). L'une et l'autre des grilles semblent répondre aux critères d'évaluation d'un enseignement centré sur l'apprentissage. Ces grilles ont permis aux participants d'avoir un outil de réflexion après leur exposé en classe.

6.2 Le modèle d'appropriation d'une innovation selon un processus à sept marches

La poursuite de l'analyse itérative et continue des données par théorisation ancrée m'a permis de mieux comprendre ce qui se passait chez les enseignants-acteurs qui vivaient un changement de paradigme. Après le codage et la catégorisation, l'analyse s'est poursuivie : la mise en relation des différents thèmes ressortis suivie de l'intégration, de la modélisation, et de la théorisation. En ce sens, après avoir relu les catégories et les thèmes ressortis, avoir échangé avec les participants et relu les journaux de bord, les comptes rendus des rencontres individuelles et de groupe, la mise en relation de tous ces aspects a permis de faire émerger une ligne directrice dans l'évolution de leur processus d'appropriation. C'est là que la structure des résultats est apparue. Selon Paillé (1994), l'analyse par théorisation ancrée permet d'intégrer et de lier les événements dans un schéma englobant toute la démarche poursuivie vers une meilleure compréhension du phénomène à l'étude.

Ainsi, les données énoncées dans les catégories précédentes me permettaient d'identifier les caractéristiques de l'accompagnement, mais je sentais que je devais adapter plus subtilement mes stratégies si je voulais rejoindre les différents besoins des participants. Certains participants s'étaient appropriés plus aisément les éléments du paradigme de l'apprentissage tandis que d'autres étaient encore très résistants. Au fil de mes observations et de mes questionnements dans leur processus, après avoir discuté avec l'amie critique et poursuivi l'analyse avec les outils proposés par la théorisation ancrée, des points communs sont ressortis dans les étapes d'appropriation du paradigme d'apprentissage que vivait le groupe. En ce sens, une séquence dans l'évolution du processus d'appropriation des participants enseignants est apparue. En effet, des étapes essentielles se précisaient dans leur processus d'appropriation du paradigme de l'apprentissage ou même de leur processus de changement. Ce qui était majeur et très important à découvrir et à réaliser, pour moi comme accompagnatrice, c'était que les participants enseignants semblaient vivre les mêmes étapes, mais à des moments distincts et parfois par le biais d'activités différentes. Cette recherche ne permet pas d'aller plus en profondeur sur les raisons de ces différences entre les participants, mais elle permet de dresser un portrait d'une évolution-type d'un groupe vivant une expérience d'accompagnement, elle permet de situer les étapes de leur processus d'appropriation du paradigme de l'apprentissage.

De cette analyse a émergé la théorie du « modèle d'appropriation du paradigme de l'apprentissage selon un processus à sept marches ». Il semble que toutes les données recueillies tout au long de cette recherche-action (y compris les stratégies de l'accompagnatrice) peuvent se rattacher à ce modèle. Le portrait que suggèrent ces sept marches permet d'éclairer la démarche d'accompagnement pour la rendre plus enrichissante, afin d'exploiter pleinement tout son potentiel transformateur. Les caractéristiques de chacune de ces étapes d'appropriation ainsi que les stratégies qui les accompagnent laisse entrevoir un plan de travail. Ce plan laisse toute la place à l'émergence des besoins des participants tout en guidant les stratégies d'accompagnement, réduisant ainsi l'incertitude du processus vécu par l'accompagnatrice. De plus, les indices de progression ressortis servent de guide à l'accompagnement. Par le discours de l'enseignant, on peut situer son degré d'appropriation, évaluer à quelle étape il est rendu dans sa séquence d'appropriation.

L'accompagnateur et la personne accompagnée sont deux entités uniques portant chacune un bagage à découvrir. Par conséquent, comme accompagnatrice, si je veux m'adapter à eux dans mes interventions, il faut que je comprenne bien où ils en sont dans leur processus de changement, à quelle étape ils sont rendus, sans quoi mes interventions et mes stratégies - même en groupe - n'ont pas d'effet dans leur processus et sont inutiles. C'est là que j'ai compris l'origine de mes frustrations. Ces étapes m'ont permis de comprendre pourquoi un participant qui n'était pas rendu à l'étape de planification ne pouvait pas échanger avec les autres de la même façon ou avec le même engagement. Par exemple, il doit d'abord vivre le déséquilibre et en prendre conscience pour ensuite avoir des idées. La prise en compte de ces données rend les étapes d'accompagnement plus intéressantes à vivre pour tous. Ainsi, on peut, lorsqu'on voit qu'un participant n'a pas vécu de déséquilibre, guider les énergies du groupe pour lui faire vivre ce déséquilibre et travailler sur ses résistances. Aussi, on pourrait suggérer aux personnes arrivées en phase de planification de se réunir en petit groupe pour échanger des idées. De cette façon, ceux qui n'en sont pas à cette phase évitent de vivre des frustrations inutiles, comme il est arrivé à quelques reprises entre deux participants.

Ces étapes, je les ai nommées « marches », puisqu'elles se gravissent une à une et, surtout, telle l'ascension d'une très haute montagne, elles se gravissent avec une dépense d'énergie parfois fort importante de la part des participants et de l'accompagnateur. Enfin, ces marches semblent représenter la nature évolutive du processus de changement vers

l'appropriation du paradigme de l'apprentissage vécue par les participants de cette recherche-action et me permettent de me positionner quant à mes stratégies. Nous sommes donc à un point de jonction des deux volets de cette recherche, soit de l'accompagnement et de l'appropriation par les enseignants d'un nouveau paradigme éducatif.

La figure 6.1 et l'appendice 6.3 illustrent bien chacune des sept marches d'appropriation du paradigme de l'apprentissage telle que vécue par les participants de cette recherche-action. Mes étapes d'accompagnement, mes stratégies et attitudes viennent s'intégrées à ces sept marches d'appropriation.



Figure 6.1 Modèle d'appropriation d'une innovation par un processus à sept marches.

6.2.1 La première marche, le dérangement professionnel, déséquilibre cognitif

6.2.1.1 Description

Cette première marche exprime le besoin que les enseignants participants ont eu de vivre un déséquilibre cognitif afin de mieux reconstruire leur cadre de référence autour de l'apprentissage. Sans ce déséquilibre, il n'apparaît pas possible pour eux d'aller plus loin et d'accepter des lectures ou de faire des expérimentations, car ils n'en ressentent pas le besoin. Selon Vygotsky (dans Ménard, 2002), l'équilibre entre le connu et le non connu caractérise la notion de zone proximale de développement (ZPD) et c'est là que résident les meilleures possibilités d'apprentissage. Cette zone représente ce que l'apprenant n'est capable de faire qu'en étant guidé par une personne plus compétente tout en ayant les connaissances et les habiletés de base sur lesquelles il doit s'appuyer.

À cette première étape, leur façon de voir l'enseignement et l'apprentissage paraît ébranlée. Leurs références ne sont plus aussi solides, tout a l'air d'être remis en question. C'est une position très inconfortable. Ils expriment un besoin d'aide pour passer à

l'autre étape qui sera la prise de conscience du phénomène à l'étude. L'accompagnement semble pouvoir faciliter ce passage. Les rapports humains, la confiance que les participants ont entre eux et avec moi favorisent leur accession à cette étape.

Ceux qui ont vécu ce déséquilibre pouvaient par la suite poursuivre leur cheminement et évoluer. Par contre, ceux qui n'ont pas vécu cette première marche pouvaient parfois nuire au groupe de discussion quand les sujets étaient trop reliés aux marches supérieures, soit la planification ou la réalisation d'activités d'apprentissage. L'interaction avec les autres favorise habituellement la construction des connaissances, mais une confrontation des conceptions au début est parfois trop polarisée pour être fructueuse. Les points de vue étant si différents d'un paradigme à l'autre qu'il vaut mieux laisser cette période de confrontation à une étape ultérieure. La personne qui vit le déséquilibre est encore trop fragile pour se défendre adéquatement. Elle le fera après avoir solidifié ses concepts suite à des expérimentations positives. Elle a d'abord besoin de valider ses nouvelles représentations.

6.2.1.2 Difficultés rencontrées

Cette étape n'est pas facile à vivre pour les participants ni pour la personne accompagnatrice.

Citations des participants :

- « C'est un choc, qu'est-ce que je vais faire de mes cours maintenant? »
- « Je me sens instable, je n'ai plus de point de références, je ne sais plus comment agir, je ne vois plus venir les choses comme avant »
- « Dépendant à qui je parle, à qui je rencontre, ça me fait vivre beaucoup de vagues en dedans de moi, face à mon travail, puis face à moi-même »

Chez certains, cette situation semble plus pénible, alors que chez d'autres c'est une révélation, un soulagement à un questionnement récurrent. Le bouleversement que vivent certains participants remet en question la pertinence de cet accompagnement. J'écrivais dans mon journal de bord : « Qui suis-je pour faire vivre cela à mes collègues enseignants? ». Pour moi, cette étape était difficile à vivre, elle remettait en question le droit que je me donnais de placer des participants enseignants dans ce déséquilibre. Je me demandais s'il n'y avait pas un moyen moins bouleversant de faire vivre le passage d'un paradigme à l'autre. Tous les participants qui ont été en processus de changement ont vécu ce passage à un degré d'intensité différent, mais la plupart l'ont vécu péniblement. Plusieurs diront : « C'est un choc ». Certains participants ont exprimé de la colère, une autre de la rage et des larmes, d'autres des questionnements. Enfin, cette étape ne paraît pas se faire sans heurts. C'est pour cela qu'on s'y réfère comme une « rupture », c'est déchirant.

Le participant difficile à rejoindre à cette étape est celui qui n'est pas convaincu du bienfait de ce dont on parle. Les indices démontrant qu'un participant n'a pas franchi la première marche se manifestent dans sa façon de parler de ses cours et de ses étudiants. Il sera centré sur son rôle d'enseignant et non sur celui des apprenants.

Lors des rencontres de groupe et des discussions, le participant n'ayant pas franchi cette marche trouvera que nous tournons souvent en rond. Il a de la difficulté à voir l'utilité de toutes les discussions qui permettent pourtant à ses collègues de mieux comprendre et d'évoluer. Cette réaction, cette résistance est normale, puisqu'il n'a pas encore franchi la première marche, alors tout ce qu'on peut lui proposer est vide de sens pour lui, une perte de temps et même une provocation. C'est là qu'on comprend toute l'importance de ces marches. Mes interventions comme accompagnatrice devaient donc, pour cet individu, se centrer sur les stratégies de la première marche pour le mener vers le déséquilibre.

Indicateurs que le participant n'a pas franchi la première marche :

- il trouvera que nous tournons souvent en rond lors des discussions, il semble impatient ou ennuyé;
- il a de la difficulté à voir l'utilité de toutes les discussions du groupe;
- il a tendance à s'exprimer avec énergie et intensité, il défend ses convictions avec ténacité, il peut même être rude et tranchant;
- il réussit à semer le doute chez ses collègues, il essaiera de les garder de son bord, d'aller chercher leur appui;
- il est centré sur son rôle d'enseignant et non sur celui des apprenants. Quand il parle de ses cours, il parle de lui plus que de ses étudiants.

6.2.1.3 Stratégies d'accompagnement

Pour aider les participants à accéder à cette première étape de déséquilibre, il semble que les enseignants aient besoin d'être touchés dans leurs convictions profondes.

Les activités³ suivantes ont permis, selon la perception des participants, ce passage à la première marche :

- Recours au modèle de Whitehead (appendice 3.3) pour faire réfléchir les participants sur leur projet personnel de développement professionnel visant l'appropriation du paradigme de l'apprentissage.
- Activité : Le pouvoir de la parole. Cette activité travaille le concept de « représentations » que se font les apprenants en situation d'apprentissage.
- L'affiche portant sur l'apprentissage. Cette activité permet de travailler aussi les représentations que se font différentes personnes d'une notion, elle met en lumière les différences individuelles dans la construction d'un concept. Nous avons travaillé le concept « d'apprendre ».
- L'interprétation des affiches. Cette activité, complémentaire à la dernière, permet de faire prendre conscience de l'interprétation différente que se font les gens d'une même image, elle renvoie à la notion de représentation à la base du concept de la construction des connaissances.
- Échanges en groupe de leurs apprentissages après une activité.
- À la fin de la séance, afin de vérifier où en sont les participants, utilisation de la phrase à compléter, « je repars avec... » ou « aujourd'hui, j'ai appris... » ou « après cette activité, je me sens... »
- Rencontres individuelles suivant les échanges de groupe. Cette activité permet d'échanger avec un participant sur un aspect qui est apparu ou a émergé lors de la rencontre de groupe. Comme chercheuse accompagnatrice, je note lors de chaque rencontre de groupe les besoins émergents de chacun quant à leur appropriation de l'objet à l'étude et j'utilise ces données lors de la rencontre individuelle.
- L'utilisation de la vidéo en salle de classe (pour les plus récalcitrants, je propose d'aller filmer en classe une intervention et il s'ensuit une discussion). Une grille d'observation est aussi utilisée.

Parmi les stratégies, il y en a une qui relève de la personne qui accompagne, car je dois être bien préparée, bien formée à ce qu'est l'innovation que je veux faire découvrir par les participants, je dois aussi être capable de mettre en pratique ce que je dis, être un modèle. Je dois donc lire sur les théories de l'apprentissage et de changement et les appliquer lors de rencontres.

³ Certaines activités sont détaillées à l'appendice 4.2 : les limites de la stratégie pédagogique traditionnelle, l'affiche et un exercice de métacognition.

6.2.2 La deuxième marche, prise de conscience, transformation du regard pédagogique

6.2.2.1 Description

Le déséquilibre vécu à la première marche semble amener les participants vers une prise de conscience de l'existence du paradigme de l'apprentissage. Ils posent beaucoup de questions, ils ont soif de connaître ce qu'est d'abord un paradigme et ensuite ce qu'est cette innovation centrée sur l'apprentissage. Ils posent des questions pertinentes, ils veulent des textes, des références pour mieux découvrir et connaître l'innovation. Le déséquilibre créé à la première marche sera alors atténué à la seconde marche par un accompagnement qui saura répondre à leurs questions.

La théorie du TOUT, la marche de non-retour, la transformation du regard pédagogique

À cette marche, il a été surprenant de voir les effets, les résultats de ce passage :

Paradigme de l'enseignement → VERS → Paradigme de l'apprentissage

Le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage commence à se faire de façon draconienne. Il se vit une rupture. Cette étape d'un paradigme à l'autre pourrait être comparée à l'effet du déplacement des électrons dans les couches électroniques, ce que le monde scientifique appelle le « saut quantique ». C'est-à-dire que lorsque la prise de conscience s'effectue par rapport à l'existence du paradigme de l'apprentissage, le passage se fait par bond extraordinaire, le saut est haut, la marche est très haute, il se vit une transformation. Les participants expriment alors le besoin de tout changer, car le paradigme de l'enseignement ne répond plus du tout à leurs nouvelles attentes. Pour eux, il apparaît que, tout d'un coup, tout doit changer : le regard qu'ils portent aux étudiants, le regard qu'ils portent à la matière, à leur rôle, aux finalités du cours, à leur position professionnelle, bref, à tout. Ils portent de nouvelles lunettes. Cette transformation semble d'ailleurs épuisante puisqu'elle se transfère aussi dans leur vie personnelle. De plus, après avoir vécu le choc de la première marche, ils prennent maintenant conscience de tout l'univers de l'apprentissage et de ce que cela veut dire pour eux en termes de travail à accomplir, surtout pour la préparation des cours. Il est apparu primordial de renforcer l'accompagnement dans cette phase, car pour les participants enseignants, un déséquilibre difficile à supporter tant pour eux que pour les autres participants se vivait, puisqu'ils remettent tout en question, même leur identité d'enseignant.

Différentes réactions se sont exprimées, certains participants m'en voulaient des les avoir amenés dans cette galère. L'enseignant ne trouve plus cela drôle de faire partie de cette recherche-action, mais d'un autre côté, il réalise bien que ses anciennes pratiques pédagogiques ne peuvent plus donner de bons résultats quant à l'apprentissage. Une participante disait au moment où elle vivait ce passage : « Je crois que je vais me retirer, je n'ai rien de bon à apporter au groupe ». À cette intervention, c'est le groupe qui a réagi et a demandé à la participante de rester. Mon rôle d'accompagnatrice a été de suggérer à cette participante, qui vivait la première ce saut quantique, de prendre du recul, de réfléchir à ce qu'elle venait de vivre, d'écrire dans son journal et de ne pas penser tout changer pour demain, d'y aller à petits pas.

Citations des participants lors de la prise de conscience :

- « C'est comme si je recommençais à enseigner ou plutôt à faire apprendre »
- « Je réalise que je dis trop de mots, je parle trop, mais comment faire pour les aider à apprendre? »
- « Je ne me dis plus comment je vais passer ma matière, mais comment ils vont apprendre la matière? »
- « J'ai fait une activité, j'ai donné un « non-cours », j'y croyais pas et puis les étudiants sont venus me voir et ils me disaient : on a vraiment aimé ça, trouvé ça l'fun. Je me suis demandé pourquoi, puisque je n'ai pas donné une virgule de matière en avant, c'est eux qui devaient apprendre par eux-mêmes.
- « Maintenant, ce n'est plus pareil, on dirait que je me vois au même niveau que les étudiants »

6.2.2.2 Difficultés rencontrées

La difficulté majeure est de les convaincre de doser leurs ardeurs après la prise de conscience. Ils ont l'intention de tout changer dans leur enseignement, ils ne peuvent plus enseigner comme avant, car ils sont tout à coup conscients de ce qu'est l'apprentissage et cette constatation les fascine et les angoisse tout à la fois. Cette déstabilisation, cette nouvelle identité à recréer, ce sentiment du vide et le deuil associé à l'abandon de leurs anciennes pratiques sont très présents.

Aussi, à cette marche, les enseignants-acteurs veulent comprendre, ils posent beaucoup de questions, il est primordial de leur donner les informations justes, les alimenter, sans toutefois tomber dans le piège du paradigme de l'enseignement ce qui s'est produit à un moment de la recherche. Comme chercheure et conseillère pédagogique à la fois, je me suis mise à expliquer les théories de l'apprentissage, le résultat a été négatif, après vérification, personne n'a retenu les informations transmises puisque sans m'en rendre compte j'avais utilisé des stratégies du paradigme de l'enseignement. Des lectures ont été suggérées, mais il semble que ces lectures ne se soient pas faites. Ils ont besoin de plus d'encadrement et d'être stimulés pour aller au bout des lectures. Par exemple, un participant suggère que chacun souligne les éléments du texte qu'ils associent au paradigme de l'apprentissage pour qu'on puisse ensuite en discuter ensemble à la prochaine rencontre.

Ils n'ont donc pas fait beaucoup d'apprentissage par les lectures par manque d'encadrement. Comme accompagnatrice, je dois leur demander de chercher des textes ou de s'expliquer entre eux les théories plutôt que de le faire moi-même, ou encore de donner une intention de lecture analogue à la situation-problème à régler, ou de leur demander de formuler une telle situation-problème. J'ai expliqué quelques théories qui ont vite été oubliées par la suite, ce fut du temps perdu. À un moment donné lors de la recherche, les participants ont demandé plus d'informations sur les concepts, mais les explications théoriques et les réponses spontanées de ma part n'ont pas favorisé un bon apprentissage des concepts de base du paradigme.

La surcharge de travail, le manque de temps et même le manque de motivation de la part des enseignants m'ont obligée, comme conseillère, à tenir une planification plus serrée. Aussi, certains se disaient : « Pourquoi je lirais ça? ». Ils ne perçoivent pas encore l'utilité s'ils n'ont pas vécu le déséquilibre. Comme accompagnatrice, il est nécessaire que je fasse attention de ne pas essayer de répondre à des besoins qui n'y sont pas, je dois être consciente du processus de chacun pour que mes interventions soient utiles.

Comme chercheure et participante à la recherche, je suis aussi en processus de changement, je dois aussi m'approprier les pratiques pédagogiques qui s'apparentent au paradigme de l'apprentissage. Mes stratégies doivent être centrées aussi sur l'apprentissage. Pensant être complètement dans le paradigme de l'apprentissage avant la recherche, l'analyse de mes théories

professées et pratiquées, inspirée de Schön, m'a démontrée que je ne l'étais pas toujours. J'ai dû être vigilante lors de mes interventions et changer quelques postulats à la base de ces dernières.

Ce qui a été le plus efficace à cette étape pour les enseignants-acteurs a été les découvertes qu'ils ont faites eux-mêmes, guidées par une animation efficace, centrées sur leur apprentissage tel que les principes du paradigme de l'apprentissage le préconisent.

Indicateurs du passage de la deuxième marche chez le participant :

- il demande des textes pour mieux comprendre;
- il pose beaucoup de questions sur les théories de l'apprentissage;
- il a le goût d'expérimenter de nouvelles stratégies pédagogiques, même qu'il veut tout changer, il faut le ralentir dans ses ardeurs;
- il se remet en question, se pose des questions sur sa pratique en général.

6.2.2.3 Stratégies d'accompagnement

À cette étape-ci, le rôle de l'accompagnatrice est d'abord de donner confiance et de créer un climat de connivence. Comme accompagnatrice, je suis devenue médiatrice, permettant le passage d'un paradigme à l'autre, tout en essayant de rester au même niveau que les participants, sans trop jouer le rôle d'experte. Bien que dans une approche socioconstructiviste, le rôle de la personne-ressource soit celui d'expert, de porteur d'un savoir, cette personne ne s'affirme pas la détentriche d'une vérité absolue et ne s'approprie pas d'un pouvoir sur l'autre. Je dois aussi avoir une grande disponibilité en tout temps et une solide compétence quant à l'écoute active. L'authenticité et l'honnêteté lors de mon accompagnement ont été ressenties par les participants. Ces attitudes ont permis aux participants de s'ouvrir et de se dévoiler au grand jour dans tout ce qu'ils sont sans avoir peur du ridicule devant leurs collègues.

Aussi, à cette étape, le dialogue pédagogique s'est imposé avec les participants afin de donner de l'information pour les aider à comprendre ce qu'ils vivent. C'est-à-dire, qu'il se crée une zone de dialogue entre l'ensemble des participants à la recherche et cette interaction entre participants et savoirs permet la construction de connaissances. Voici les stratégies qui ont, selon les participants, ont aidé à franchir cette marche :

- à la demande des participants, offrir des textes, leur faire lire des extraits que l'on discute ensuite en groupe;
- faire réaliser des exercices d'exploration des nouveaux concepts en utilisant une approche socioconstructiviste, faire vivre une activité socioconstructiviste où les participants jouent le rôle d'apprenant;
- discuter des différents aspects du passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Le texte d'Astolfi (2003) a été retenu, voici les thèmes abordés :
 - de la transmission à la construction des savoirs;
 - de l'instruction à la formation;
 - de l'enseignant à l'accompagnateur;
 - de l'élève à l'apprenant;
 - de la notion au concept;
 - de la mémoire à la cognition;
 - des connaissances aux compétences;
 - du contrôle à l'évaluation
- répondre aux questions des participants en donnant un peu de théorie sur la base des concepts de paradigme, de l'apprentissage, du triangle didactique, les orienter, donner des explications claires, tout en ayant une approche centrée sur leur apprentissage;
- envoyer des courriels régulièrement pour rappeler la lecture d'un texte et la discussion qui va suivre;
- commencer à demander aux participants de relever un défi pédagogique en classe inspiré de ce que nous avons expérimenté ensemble, un seul défi pour commencer;
- les aider à structurer leur processus de réflexion métacognitive;
- suggérer l'utilisation d'un journal de bord.

6.2.3 La troisième marche, phase de planification d'une idée qui émerge

6.2.3.1 Description

À cette étape, les participants se demandent « Qu'est ce que je peux faire avec ce paradigme de l'apprentissage? Est-ce que ça peut m'être utile? Comment puis-je l'utiliser moi-même? En quoi, suis-je concerné? Est-ce que la matière que j'enseigne est propice à l'utilisation de ce paradigme? » Ils commencent donc à regarder de quelle façon ils pourraient l'intégrer à leurs cours.

Citations des participants :

- « Je place l'élève au centre de mes préoccupations, je me demande comment peut-il apprendre ça? »
- « Quand je prépare mon plan de cours, je pense projet, ou disons plus activités d'apprentissage »
- « Comment je pourrais aborder cette matière-là pour que ce soit plus de l'apprentissage que de l'enseignement »
- « Quand je vais préparer mes cours, je vais regarder ce que je veux leur faire apprendre, je ne vais pas regarder la matière que j'ai à passer, mais bien, je travaille à partir du plan-cadre maintenant plutôt que la table des matières d'un livre »
- « Le fait d'avoir participé à ce groupe de recherche, ça stimule le questionnement avant chacune des activités, en ce sens que si j'utilise une activité, je me demande pourquoi je la fais? Qu'est-ce que je veux? Qu'est-ce que ça va me donner, pis qu'est-ce que je veux que les étudiants apprennent au travers de ça? Pis qu'est-ce que je veux qu'ils retirent de ça? »

6.2.3.2 Difficultés rencontrées

Les participants se trouvent à toujours penser à comment ils pourraient enseigner ou aider à apprendre telle matière ou telle notion. Il est exigeant d'être toujours à l'affût de l'actualité et de ce qui pourrait accrocher les étudiants ou les déstabiliser. Les participants expriment le besoin d'un repos mental. Ça devient une préoccupation constante.

Ils voudraient avoir des trucs tout faits, mais ce n'est pas si simple. Il faut vraiment partir de la compétence à atteindre et chaque compétence est différente et porte une activité cachée qu'il faut découvrir. Ils ont eu besoin d'être rassurés dans leur planification, car tout est si nouveau. Des rencontres individuelles ont été nécessaires pour combler ce besoin personnel. En tout temps, et avec respect, j'étais là comme accompagnatrice pour les aider à entrevoir une façon différente de faire les choses, soit par des questions lors des rencontres individuelles ou de groupe ou par ma présence en classe. En tout temps, j'étais disponible, j'étais présente pour écouter, reformuler, questionner, analyser, éveiller.

Pendant les discussions de groupe, certains participants auraient voulu couper court. Ils avaient parfois l'impression de tourner en rond. Comme accompagnatrice, je devais gérer en tout temps les moments d'arrêt, de pause cognitive, même si un participant veut prendre plus de temps. L'utilisation des principes de coopération de St-Arnaud (2003) a facilité ma tâche. Malgré cela, certains participants ont décroché lors des discussions puisqu'ils n'avaient pas atteint cette marche. Ils doivent d'abord vivre le déséquilibre et faire la prise de conscience, sinon les discussions n'ont pas de sens et ne les rejoignent pas. À partir du moment où, comme accompagnatrice, j'ai pris conscience des marches du processus d'appropriation, j'ai pu être plus efficace et mieux comprendre et agir avec les participants moins avancés dans leur processus. Je leur ai alors suggéré des rencontres individuelles ou même des rencontres avec d'autres enseignants de leur programme. Cette approche individualisée s'avérait moins stressante pour tout le groupe. Les participants se sentaient mieux compris, car mes interventions comme accompagnatrice étaient plus ciblées, je pouvais les diriger vers une activité qui avait plus de sens pour eux, soit une activité de la première ou de la deuxième marche. Ces activités individualisées pouvaient se faire en dehors des activités du groupe de recherche.

6.2.3.3 Stratégies de l'accompagnatrice

- bonifier l'utilisation du journal de bord pour colliger toutes les informations qui surgissent en cours de route et pour éviter d'avoir à garder cela en tête;
- suggérer quelques activités de planification qui soient plus globales sous la forme de « dispositifs » (Astolfi, 2003);
- se référer au guide de planification d'un plan d'études écrit par le cégep;
- favoriser les échanges entre eux sur leur planification;
- faire vivre quelques activités où l'enseignant est placé en situation d'apprentissage, ça donne des idées d'expérimentation et d'exemples concrets avec la pratique;
- proposer des rencontres individuelles ou des activités individualisées (ce n'était pas prévu, mais vraiment nécessaire suite aux rencontres de groupe à cause de l'écart entre les cheminements individuels);
- faire un retour sur le journal de bord en rencontres individuelles.

Indicateurs du passage de la troisième marche chez le participant :

- se pose beaucoup de questions sur sa planification de cours, sur sa microplanification;
- vit du stress dans sa recherche d'activités d'apprentissage significatives.

6.2.4 La quatrième marche, réalisation d'un défi pédagogique à faire en classe

6.2.4.1 Description

Il s'agit de l'étape où l'enseignant se lance dans l'arène de nouvelles approches pédagogiques centrées sur l'apprentissage. Il relève le défi d'oser une activité nouvelle auprès de ses étudiants. C'est ce que Savoie-Zajc qualifie d'authenticité tactique (2004 : 145), qui révèle que les participants à l'étude sont prêts à passer à l'action.

Citations des participants:

« C'est créatif d'essayer une nouvelle stratégie en classe, ça m'a permis de mieux comprendre le paradigme. »

« Expérimenter en classe, c'est fatigant, très fatigant, stressant au début. »

6.2.4.2 Difficultés rencontrées

Même s'ils commencent à comprendre les principes de base de l'apprentissage, les appliquer n'est pas toujours facile, car « voir les étudiants dans l'embarras et avoir de la misère est déchirant » disait une participante, c'est plus facile de régler son problème et de lui donner des réponses toutes faites. On peut se sentir démuni lorsqu'on ne peut plus donner les réponses, lorsqu'il faut les aider à chercher par eux-mêmes, « ça semblait tellement facile et valorisant de donner la réponse » ajoutait cette participante. Cette étape semble permettre aux enseignants-acteurs de prendre conscience du processus d'apprentissage des étudiants, ce qui n'était pas présent dans leurs préoccupations d'enseignant avant qu'ils ne s'intéressent réellement à l'apprentissage.

6.2.4.3 Stratégies de l'accompagnatrice

Pour aider les enseignants-acteurs dans cette étape aussi difficile que les autres, il fallait d'abord que je sois une « porteuse heureuse⁴ » des pratiques que je prône tout en étant aussi une experte dans le domaine, c'est-à-dire que je maîtrise bien les concepts des différents éléments du paradigme de l'apprentissage, mais aussi du changement des pratiques et du travail de recherche-action.

Différentes activités sont proposées :

- animer les échanges entre participants enseignants sur leurs expérimentations, discussion;
- offrir à l'enseignant participant de nous faire une prestation de son activité avant qu'il ne la réalise avec ses étudiants ou après qu'il l'ait expérimentée. L'objectif est de l'aider à voir les difficultés rencontrées ou à trouver des solutions en groupe. Cela requiert des lignes directrices, l'utilisation du tableau sur les différences des paradigmes ou d'une discussion bien dirigée;
- observation dans la classe de l'enseignant par la chercheuse;
- rencontres individuelles pendant et après l'observation;
- publication d'un journal info vécu (entre les membres du groupe) qui relate une expérimentation d'un enseignant qui a bien ou moins bien été. Il relate alors les points forts et faibles de son activité et ce qu'il a pensé faire pour l'améliorer.

Comme accompagnatrice, ma stratégie était aussi de revoir régulièrement mon cadre de référence du paradigme de l'apprentissage.

⁴ Terme emprunté à Marielle Pratte lors d'une session de formation sur l'enseignement des attitudes (2004).

Les participants ont beaucoup apprécié la première activité, soit les échanges entre eux après l'expérimentation. Ils apprennent beaucoup par ces échanges sur leurs pratiques d'enseignants. Même si la matière n'est pas la leur, ils sont capables de retenir une partie de l'activité et de l'adapter ou la transférer à leur contexte, ils en retirent donc une grande satisfaction.

Indicateurs du passage de la quatrième marche chez le participant :

- expérimente en classe de nouvelles pratiques pédagogiques centrées sur l'apprentissage;
- est impatient de partager ses nouvelles expériences, ses succès ou ses difficultés pédagogiques avec ses collègues.

6.2.5 La cinquième marche, évaluation de l'expérimentation

6.2.5.1 Description

À cette étape-ci, l'enseignant procède à une évaluation des résultats de ses expérimentations. Il peut maintenant voir concrètement les résultats de ses changements de méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Il y a eu amélioration, un changement s'est amorcé et il constate des résultats tangibles en classe. Il peut en évaluer l'efficacité et s'ajuster pour continuer à progresser dans son appropriation. Les résultats positifs semblent se révéler tant dans la motivation des apprenants que dans les résultats scolaires. Enfin, les enseignants participants décèlent des progrès quant aux apprentissages réalisés par les étudiants. L'évaluation quantitative des différences ne faisait pas l'objet de cette recherche, mais ils semblent positifs selon les informations recueillies lors des entrevues semi-dirigées à la fin de la deuxième session.

Citations des participants:

« Mes nouvelles stratégies sont plus efficaces pour les étudiants, ils ne peuvent plus être dans la lune, car ils sont presque toujours actifs.

« Si je compare mes résultats, la moyenne est supérieure, ils semblent avoir mieux compris, mieux intégrés cette partièlà où j'avais essayé une méthode différente. »

« Maintenant, j'ai de la misère dans l'approche traditionnelle, je les vois s'emmerder. »

6.2.5.2 Difficultés rencontrées

L'évaluation des expérimentations par les enseignants-acteurs leur a permis de réaliser qu'être dans le paradigme de l'apprentissage demande beaucoup d'imagination et de temps, car au début, tout est à construire. Ils réalisent qu'ils devront y consacrer beaucoup de temps afin de rendre tous leurs cours centrés sur l'apprentissage et ce constat provoque du découragement chez certains enseignants. Le rôle de l'accompagnatrice sera à ce moment crucial afin de les rassurer et de leur dire d'y aller à petits pas, tout comme on le disait au passage des marches précédentes. Le suivi individuel sera décisif à cette étape pour le moral des troupes.

6.2.5.3 Stratégies de la conseillère pédagogique

- par le questionnement, faire ressortir les résultats des expérimentations, les points forts et les effets sur l'apprentissage des étudiants;
- faire écrire le défi réalisé avec les résultats pour partager avec les collègues;
- partager en groupe leur évaluation;
- poursuivre le suivi régulier.

Indicateurs du passage de la cinquième marche chez le participant :

- Vit les résultats tangibles de ses nouvelles pratiques sur l'apprentissage;
- Prend conscience de l'ampleur du travail qui l'attend pour transformer tous ses cours en approches centrées sur l'apprentissage.

6.2.6 La sixième marche, métacognition, regard sur son identité professionnelle

6.2.6.1 Description

La mise en pratique de nouvelles approches pédagogiques amène les enseignants participants à des réflexions en cours d'action sur l'effet que ces nouvelles approches ont, non seulement sur les apprentissages des apprenants, mais aussi sur leur nouvelle identité d'enseignant. À l'étape précédente, ils ont découvert les résultats de leurs expérimentations, maintenant ils voient les effets sur leur nouveau rôle au sein de leur département, de leur programme et même de leur collège, ce qui les amène à vouloir valider, auprès des collègues de la recherche, leurs nouvelles perceptions de l'enseignement.

Citations des participants :

- « Quand j'ai commencé à travailler, j'étais une spécialiste disciplinaire, je suis devenue prof, maintenant, je suis créatrice d'activités d'apprentissage. C'est tellement différent, tellement différent. »
- « ... on les écoute en classe puis on réalise : bon là il est en train d'apprendre, je pouvais le voir et puis je me suis permis de le faire réaliser aux étudiants pour qu'ils se rendent compte qu'ils apprennent, ça, j'ai jamais fait ça de ma vie. Quelle belle job! »
- « C'est incroyable l'écoute que ça demande cette approche-là ». « On est dans la classe, pis les équipes travaillent et on attrape des phrases pis on se dit : Ah! mon Dieu, ça nous enrichit de façon tellement incroyable qu'après on se dit, oh ben, l'activité, je vais la faire plutôt de telle façon. Oh mon Dieu, qu'il a eu une bonne réflexion cet étudiant là par rapport à ça! Ça, je vais le souligner, ça apporte énormément, énormément. Je me suis transformée. »

6.2.6.2 Difficultés rencontrées

Les enseignants ont parfois de la difficulté à observer ce qui se passe en classe en même temps qu'ils enseignent, alors le fait d'en parler, d'échanger avec les autres les aide à comprendre les processus d'apprentissage qui se mettent en place dans leur classe. La nouvelle construction de leur identité semble se faire beaucoup plus facilement par l'échange avec leurs pairs et avec la personne accompagnatrice. Lors des échanges avec leurs pairs, les enseignants-acteurs demandaient parfois à avoir des trucs tout faits pour arriver à changer leurs pratiques. Je devais, avec l'aide des autres participants, guider l'enseignant dans son processus de réflexion pour l'amener à comprendre lui-même ce qu'il devait faire et ainsi le rendre autonome. La nouvelle construction de l'identité de l'enseignant s'installe plus facilement lorsqu'il y a confrontation et ensuite la validation avec les pairs.

Le journal de bord leur a demandé aussi beaucoup de discipline et il s'est avéré utile seulement quand l'enseignant y voyait un avantage concret. Sinon, il n'a pas été réellement utilisé.

La proposition de la formation d'un petit groupe de soutien (deux ou trois des participants) est mal accueillie à ce stade, ils ont encore besoin de renforcer leur savoir et leur pratique individuellement. Voici une citation tirée des entretiens semi-dirigés :

« Lorsqu'on en est à nos premiers pas dans le paradigme de l'apprentissage et qu'on est encore en train d'expérimenter, alors on n'est pas prêt à échanger avec une ou deux personnes dans un petit groupe restreint, on a besoin de prendre du recul soi-même pour comprendre ce qui se passe, on est encore en déséquilibre et on a des deuils à faire de nos anciennes manières. »

6.2.6.3 Stratégies de l'accompagnatrice

- rencontrer les enseignants individuellement pour guider la démarche réflexive;
- aller en classe pendant la prestation de l'enseignant et faire une rétroaction en cours de séance pour l'aider à identifier ses stratégies d'apprentissage;
- échanger en groupe sur les défis relevés, discussion, mise au point de ce qui s'est passé;
- faire un retour en groupe sur le cadre de référence du paradigme de l'apprentissage;
- proposer d'utiliser le journal de bord par les enseignants tout de suite après le cours pour qu'ils puissent noter leurs réflexions dans l'action.

Aussi, comme stratégie à déployer de ma part, je dois m'assurer d'être disponible en tout temps afin de pouvoir donner, au moment opportun, la rétroaction désirée par le participant.

Indicateurs du passage de la sixième marche chez le participant :

- prend conscience de sa nouvelle identité professionnelle;
- fait la distinction entre ses stratégies d'enseignement et d'apprentissage;
- vit le deuil de ses anciennes pratiques pédagogiques

6.2.7 La septième marche, appropriation du paradigme, consolidation

6.2.7.1 Description

L'équilibre semble venir remplacer le déséquilibre du départ. Tout au long des six premières étapes, l'enseignant a vécu une situation instable puisqu'il n'a pas encore fait de bilan de ce qu'il vient de s'approprié ou d'apprendre. L'enseignant, à la septième marche, semble heureux, en confiance, mais demande encore de l'accompagnement, car l'équilibre est précaire. La première fois qu'il arrive à cette étape, il ne s'est pas encore approprié tous les aspects du paradigme de l'apprentissage, mais une grosse partie de l'appropriation est faite. Il n'aura plus à abandonner à nouveau toutes ses références de base en pédagogie, seulement quelques-unes. Il a déjà commencé à construire ses nouvelles représentations de l'enseignement et de l'apprentissage.

Citations des participants:

« Accompagner un étudiant en classe, c'est être capable de le diriger, de le prendre là où il est pour l'amener quelque part, en fonction de la compétence où on veut l'amener. Pas nécessairement l'amener là où on veut l'amener, mais l'amener là où il est prêt à aller en fonction de la compétence prescrite. »

« Je vois la connaissance, je la sens, je la vois, quand je pars d'eux, de leur texte que je souligne les bons coups, ils ajoutent les coups à améliorer, après quelques minutes, le ciment pogne, le jello prend, ils font les liens, ils ont appris. »

6.2.7.2 Difficultés rencontrées

Comme accompagnatrice, il n'a pas toujours été facile de reconnaître là où l'enseignant était rendu dans son processus d'appropriation. C'était très exigeant de m'adapter à tous ces cheminements différents, surtout au début quand je n'avais pas pris conscience des différences. À cette étape-ci, il était important pour l'enseignant de comprendre qu'il venait de franchir une étape ultime d'appropriation du paradigme. Quand il arrive à cette étape, il faut lui dire qu'il a réussi et qu'il est rendu au sommet, mais qu'il peut toujours s'améliorer évidemment en revenant à ses planifications et en repassant les étapes ultérieures en boucle. La difficulté sera pour l'enseignant de voler de ses propres ailes, de laisser le groupe de coopération professionnelle qui le supporte depuis le début et de devenir autonome.

Au début de cette recherche-action, celui qui était rendu plus loin dans son processus d'appropriation a été laissé à lui-même. J'étais trop préoccupée par les enseignants-acteurs vivant les phases préliminaires. Par exemple, un enseignant qui était rendu à expérimenter pour la troisième fois une approche par projet a été laissé à lui-même, car je pensais qu'il avait tous les outils nécessaires pour poursuivre son chemin. Mais a posteriori, cela s'est avéré faux. Il avait aussi besoin d'accompagnement, mais son besoin était différent des autres. Il s'agit d'un état de fait que, j'ai réalisé seulement plus tard. Curieusement, une des faiblesses de cet enseignant était le manque de rétroaction auprès de ses apprenants et, parallèlement, comme accompagnatrice, j'ai aussi manqué à mon devoir qui est l'accompagnement et la rétroaction auprès de lui. Par contre, cet enseignant a servi de modèle, d'inspiration pour quelques participants.

Dans cette recherche, les participants évoluant dans les premières marches du processus d'appropriation ont reçu un meilleur accompagnement. Je me suis approprié la démarche qui émergeait au fur et à mesure. Le groupe se fiait beaucoup à mon expertise, et avait peu d'autonomie. Cela était dû probablement au fait qu'ils ne savaient pas eux-mêmes ce qu'ils vivaient comme processus.

Indicateurs du passage de la septième marche chez le participant :

- fait le lien avec les théories de l'apprentissage et ce que vivent ses étudiants;
- est autonome, a pris confiance en ses nouvelles pratiques, ne se fait pas déstabiliser facilement par les détracteurs de l'enseignement qui sont contre toute réforme; il pourra plutôt influencer ses collègues vers de nouvelles pratiques;
- est heureux de sa nouvelle identité d'enseignant et en parle avec assurance et fierté.

6.2.7.3 Stratégies de l'accompagnatrice

- signifier à l'enseignant l'atteinte du paradigme de l'apprentissage;
- rappeler aux participants qu'ils sont responsables de la poursuite de leur démarche, ils doivent développer leur autonomie;
- proposer un blogue, un lieu d'échange virtuel pour garder le contact;
- proposer qu'ils demandent une rétroaction par leurs étudiants sur leur enseignement;
- proposer de travailler avec les participants leur compétence relationnelle pour leur permettre d'interagir dans l'efficacité et la coopération selon le modèle de praxéologie de St-Arnaud (2003).

Les sept marches qui viennent d'être illustrées et qui sont reproduites dans un dépliant et une affiche (appendice 6.3) permettent aux enseignants et aux personnes accompagnatrices de se donner un repère lorsqu'ils travaillent dans un processus de cheminement vers l'appropriation de pratiques pédagogiques centrées sur l'apprentissage.

Il aurait été aussi intéressant de travailler, en groupe, à l'élaboration d'une grille de compétences des enseignants qui sont dans le paradigme de l'apprentissage. Pour chacune de ces compétences, élaborer les éléments de la compétence et les critères de performance afin qu'ils puissent bien évaluer leur appropriation complète des éléments constitutifs du profil d'un enseignant issu du paradigme de l'apprentissage.

De même, il serait intéressant de proposer aux participants de travailler en équipe selon leur niveau d'appropriation du paradigme. À ce titre, à partir des indicateurs décrits à chacune des marches, une grille d'évaluation de l'atteinte des différentes marches serait intéressante à construire, cela permettrait de regrouper un ensemble d'enseignants de même niveau, et ainsi faciliter la tâche de la personne accompagnatrice.

Chapitre 7 - Analyse des résultats de données secondaires

Les données secondaires

- 7.1 Consultation auprès des autres conseillers pédagogiques des cégeps
- 7.2. Questionnaire sur les perceptions

Les données secondaires valident l'analyse des données primaires. Ces données secondaires sont issues d'abord d'une consultation auprès des autres conseillers pédagogiques du réseau collégial et ensuite de l'expérimentation du questionnaire sur la perception de Hall, G.E. et A.A. George et al. (1986).

7.1 Consultation auprès des autres conseillers pédagogiques des cégeps

Cette consultation a été réalisée par l'envoi d'un questionnaire (appendice 7.1), auprès des conseillers pédagogiques du réseau collégial pour connaître ce qui existe ailleurs comme stratégies d'accompagnement des enseignants vivant un processus d'appropriation du paradigme de l'apprentissage. Cette triangulation des données donne plus de force et de validité aux résultats. Ces données ont été recueillies par courriel et en personne. Sur les trente-trois conseillers répondants locaux Performa⁵ qui ont été sollicités, douze ont répondu. Les données recueillies lors de la consultation sont issues des réponses posées aux conseillers et conseillères pédagogiques du réseau collégial. Vous retrouverez dans le texte suivant un résumé de ce qui a été colligé. Dans le but de ne pas perdre les idées intéressantes, certaines réponses ont été transcrites intégralement.

Un fait à noter, à la lecture des questions, les conseillers pédagogiques étaient un peu embêtés par le terme « accompagnement », car ils l'utilisent rarement dans leur description de tâche.

Voici les activités d'accompagnement citées lors du sondage qui ont favorisé, selon les conseillers pédagogiques consultés, l'appropriation du paradigme de l'apprentissage par les enseignants de leur cégep :

- activité d'accueil du nouveau personnel;
- activité sous le thème « pédagogie de la première session ». La base de la discussion portait sur les résultats des élèves au sondage « Aide-nous à te connaître » du SRAM qui traite, notamment, des caractéristiques personnelles et « scolaires » des nouveaux admis. Cela touche, d'une certaine façon, leurs manières d'apprendre;
- activité lors de l'accompagnement des équipes dans des travaux d'élaboration de programme, le sujet se présente très souvent, particulièrement dans l'écriture des contenus essentiels ou les plans-cadres;
- activités MIPEC (Module d'insertion professionnel en enseignement collégial) de l'Université de Sherbrooke;
- activité MEC (Maîtrise en enseignement collégial) de l'Université de Sherbrooke, plus particulièrement le cours PED 875, intitulé « Enseigner au collégial: fondements et défis ». L'objectif du cours consiste à situer ses pratiques par rapport aux fondements et aux défis de l'enseignement collégial;
- activité d'accompagnement, depuis trois ans, d'une équipe d'enseignants en sciences. Nous révisons le programme de sciences de la nature en appliquant la méthode pédagogique de l'apprentissage par problèmes. Nous avons démarré la première cohorte à l'automne 2005;
- activité d'accompagnement offerte au nouveau personnel enseignant pour leur permettre d'actualiser leurs connaissances sur l'apprentissage et leur rôle d'enseignant, des thèmes comme l'évaluation des apprentissages, le plan de leçon et les théories de l'apprentissage sont abordés;
- activité de vidéo feedback. Un enseignant était le porteur de cette idée, il n'y avait pas de publicité, juste du bouche à oreille;
- activité où la conseillère a demandé au personnel enseignant d'écrire une situation difficile qu'ils avaient vécue et d'expliquer comment ils s'en étaient sortis. Cette histoire était publiée dans le journal pédagogique. Les impacts furent intéressants. Quinze enseignants ont offert des textes. Les effets positifs ont permis des échanges entre enseignants. Certains ont écrit en équipe. Cela a permis de démystifier le travail des enseignants et de voir que les difficultés font partie du métier. Enseigner, ce n'est pas bien paraître!
- toutes les activités de perfectionnement orientées vers l'action;

⁵ Un répondant local PERFORMA est un conseiller pédagogique dans un cégep qui a la responsabilité de dispenser des activités de perfectionnement offertes par l'Université de Sherbrooke

- activité d'animation qui permet aux enseignants de faire des partages, la force du groupe d'enseignants est indéniable, les enseignants se réfèrent ensuite mutuellement. Ils deviennent des agents multiplicateurs;
- une activité intitulée « débiter dans l'enseignement », de quinze heures créditées, donnée par la conseillère pédagogique avec un vieux prof. Activité offerte volontairement aux nouveaux, mais presque tous y allaient.

Certains conseillers pédagogiques hésitent à animer eux-mêmes du perfectionnement pédagogique, comme le proverbe dit : « Nul n'est prophète dans son pays ». Par contre, ils considèrent qu'ils ont un rôle clé à jouer pour faire naître une culture pédagogique centrée sur l'apprentissage. La personne accompagnatrice ne doit pas porter de jugement, elle doit prendre les enseignants là où ils sont. L'accompagnatrice doit aussi compter sur une administration des études qui collabore à sa tâche. Le discours de la direction du collège doit être le même que celui des conseillers pédagogiques accompagnateurs et être en lien avec les principes du Renouveau pédagogique. Les conseillers pédagogiques ne peuvent pas porter seuls le fardeau du changement pédagogique. Selon Jean-Paul Lévesque, conseiller pédagogique du cégep de Matane:

Ils doivent par ailleurs être compétents, l'accompagnateur doit connaître la situation des programmes et le démontrer lorsqu'il intervient avec un groupe d'enseignants. Il doit aussi clarifier son mandat et disposer de balises pour intervenir et il doit se faire une planification qui identifie les moyens. Il est un messenger mandaté par la direction ou par les enseignants, il est le confident, l'expert polyvalent, le motivateur, mais surtout l'accompagnateur. Celui qui mise sur la relation de confiance fondée sur le respect mutuel et le leadership éclairé. Enfin, un bon accompagnateur est à l'écoute de son milieu, met en place les conditions pour jouer son rôle d'accompagnateur, il a de l'espace, de l'autonomie et est stratégique selon les situations.

Ainsi, avec des stratégies efficaces, il apparaît que l'approche par compétences pourrait être vue dans un collège comme une approche aidante plutôt qu'une menace.

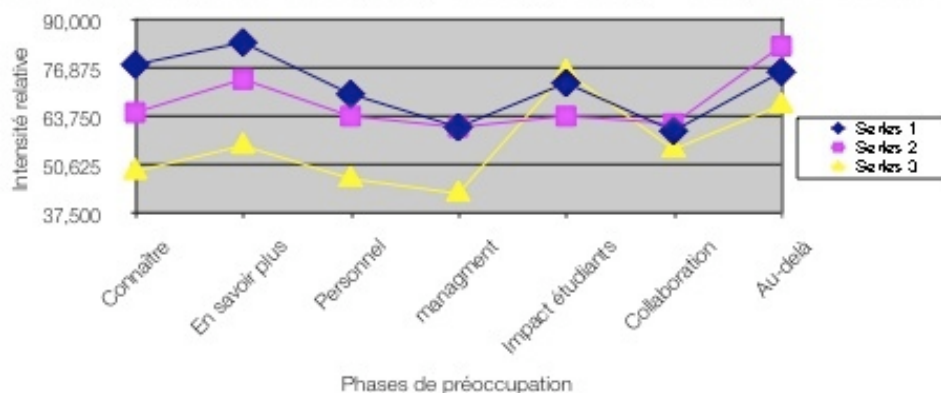
De plus, la plupart des conseillers pédagogiques reconnaissent la nécessité d'avoir du soutien de la direction du Cégep. Il semble qu'il soit primordial que la direction comprenne les effets bénéfiques qu'ont les activités d'accompagnement. Apparemment, sans leur appui, on ne peut rien faire, car tel que le dit le dicton : « Une entreprise ne peut jamais aller plus loin que son leader ».

7.2. Questionnaire sur les perceptions

Comme nous l'avons vu au chapitre de la méthodologie, un questionnaire inspiré du modèle de Hall, George et Rutherford (1986) a été expérimenté par le groupe de coopération professionnelle (l'appendice 3.2). Cette grille de perception a été utilisée trois fois pendant la recherche pour voir l'évolution des perceptions qu'ont les enseignants quant à leur appropriation du paradigme de l'apprentissage, soit au début, à la mi-temps et à la fin de la recherche, en décembre. Le tableau suivant nous démontre l'évolution des perceptions de tout le groupe d'enseignants participants quant à leur appropriation du paradigme de l'apprentissage. Les résultats détaillés de chacun des participants se retrouvent à l'appendice 7.2.

Tableau 7.1 Évolution de l'intensité relative des préoccupations qu'ont eues les enseignants quant à leur appropriation du paradigme de l'apprentissage à partir du modèle de Hall, George et Rutherford (1986, 1998).

Évolution des préoccupations face au paradigme de l'apprentissage - Groupe recherche-action



La collecte des données de la série 1 a été faite en janvier 2005, la série 2, en juin 2005 et la série 3 en janvier 2006.

Les phases de préoccupation mesurées par cet outil sont, en traduction libre :

1. Être conscient.
2. En savoir plus pour répondre à une préoccupation d'information.
3. Comprendre son implication personnelle là-dedans, son rôle et les impacts que l'innovation peut avoir sur sa pratique.
4. Comprendre comment utiliser cette innovation en classe, évaluer le temps que ça peut prendre.
5. Connaître l'impact que ça peut avoir sur les étudiants, sur la réussite.
6. Envisager la possibilité de travailler en collaboration avec des collègues pour l'utilisation de cette innovation.
7. Vouloir explorer plus loin les capacités de l'innovation.

L'innovation dans cette recherche est l'appropriation du paradigme de l'apprentissage.

Pour l'analyse de ces résultats, si on reprend ce qui est proposé par les auteurs comme guide (appendice 3.2), voici les conclusions que l'on peut tirer :

- a) Les stades 0, 1 et 2 sont élevés dès le début et baisseront au fil du temps, ce qui démontre que les participants au départ étaient des non-utilisateurs de l'innovation;
- b) ces stades 0, 1 et 2 baisseront graduellement au fil du temps, ce qui démontre leur appropriation effective du paradigme de l'apprentissage;
- c) le stade 5 est par contre très élevé dès le départ, en principe, selon la théorie des auteurs de cet outil, il aurait dû être plus bas au départ. Ce stade 5 aura une évolution, c'est-à-dire qu'il sera quand même plus élevé à la fin du processus, ce qui démontre qu'effectivement les participants, avec le temps, ont modifié leur préoccupation et se sont appropriés le paradigme de l'apprentissage;
- d) les stades 5, 6 et 7 auraient dû être plus bas, étant donné que les stades 0, 1 et 2 sont très élevés. En principe, selon les auteurs, quand les stades 0, 1 et 2 sont élevés, les stades suivants sont plus bas. Il y a peut-être eu une erreur, soit dans la traduction libre du questionnaire ou dans le trop petit nombre de participants ou peut-être que cet outil ne s'applique pas à l'innovation du paradigme de l'apprentissage. Par contre, quand on regarde les résultats des cheminements individuels, certaines personnes semblent suivre le mouvement attendu par les auteurs quant à l'évolution de leurs perceptions (appendice 7.2).

Pour une utilisation future de ce questionnaire, il faudrait alors revoir sa validité, car les tendances ne correspondent pas aux prévisions des auteurs.

Par ailleurs, l'écart type élevé chez les participants pour chacune des phases témoigne d'une grande divergence quant aux parcours de chacun des participants. Aucun pattern généralisable n'émerge clairement quant à l'évolution des phases de préoccupation. Ces résultats confirment en fait les perceptions de la nature unique de chaque parcours et appuient les principes d'un accompagnement individuel parallèle à l'accompagnement du groupe de recherche. Il y a donc convergence entre les données du SoC et l'analyse des résultats qualitatifs de la recherche.

Chapitre 8 - Discussion

8.1 Lien avec les théories de l'apprentissage

8.2 Complexité du travail d'accompagnement

8.3 L'expérimentation des principes du modèle de praxéologie de St-Arnaud (2003)

8.4 Le phénomène de résistance

8.5 Le processus de changement

Les étapes de la recherche-action ont permis l'émergence de données significatives quant au processus d'accompagnement et sur le processus d'appropriation du paradigme de l'apprentissage en milieu collégial. En laissant les enseignants libres d'agir, tout en étant encadrés par le contexte de recherche, l'accompagnatrice-chercheuse leur a permis de vivre un changement dans leur pratique et laisser émerger un modèle d'appropriation d'un nouveau paradigme. Tous n'ont pas cheminé au même rythme, mais ils ont tous évolué en suivant les mêmes étapes d'appropriation. Certains participants se sont rendus à la septième marche avec succès tandis que quelques-uns sont encore en cheminement pour atteindre cette marche ultime. Compte tenu du niveau de tolérance face à l'ambiguïté, la peur de l'inconnu, les expériences personnelles antérieures ou leurs valeurs, les personnes ne sont pas touchées de la même manière par les stratégies d'accompagnement, les réactions sont différentes. D'ailleurs, il semble y avoir une différence dans l'accompagnement des hommes comparativement à celui des femmes, mais cette affirmation n'a pas été vérifiée scientifiquement et ne fait pas l'objet de cette recherche.

L'accompagnateur est celui qui aide la personne accompagnée à partir de ses représentations (marche 1) et à inventer un nouveau présent avec une vision du futur (marche 2). L'accompagnateur aura donc une attitude d'écoute pour entendre les représentations de l'autre et comprendre son approche, il saura reformuler pour imaginer de nouveaux scénarios avec lui. L'accompagnateur sait aussi analyser les situations pour apporter son savoir, son savoir-faire.

En identifiant bien le besoin de l'enseignant accompagné et en tenant compte de son environnement, il devient plus facile d'aider l'enseignant à poursuivre sa démarche. En ayant une perception claire du problème, l'accompagnateur peut agir de façon efficace et éviter que des facteurs périphériques ou autres distractions ne le dérangent dans son action (Herman et al, 1982). Il faut dire que l'accompagnatrice-chercheuse de cette recherche avait déjà en sa possession une banque d'activités mises à l'épreuve et déjà expérimentées dans différents contextes.

L'accompagnateur doit être en contact avec ce qui se passe chez l'enseignant qu'il accompagne pour être capable de voir le besoin qui émerge et pour pouvoir agir en conséquence au bon moment et avec les bonnes stratégies. Les différentes marches permettent de voir le passage d'un besoin à l'autre au fur et à mesure qu'ils sont résolus. Si le besoin n'est pas perçu clairement par la personne accompagnatrice, c'est-à-dire que si elle ne peut pas identifier à quelle marche se situe l'enseignant, l'accompagnement pourrait ne pas avoir les effets voulus. La confusion, l'ambivalence et l'indécision ressenties par la personne accompagnatrice sont les signes indicateurs d'interférence ou d'une mauvaise compréhension de ce qui se passe chez l'enseignant accompagné, c'est alors une mauvaise lecture de la situation initiale ou du problème. Tel que décrit par Herman et al (1982), ce qui peut favoriser une bonne écoute et éviter les interférences nuisibles à l'identification d'un besoin est d'abord le contact sensoriel avec l'autre, l'environnement et aussi avec soi-même. C'est la capacité de laisser une totale liberté d'expression afin d'éviter de retenir ses impulsions et de penser ou d'élaborer des théories ou bien anticiper les pensées de l'autre. Ainsi, une des compétences de l'accompagnateur est sa capacité à être près de l'autre tout en gardant une distance qui lui permet de rester distinct de l'autre. Une des caractéristiques de l'accompagnateur est donc d'avoir cette capacité de se détacher de ses généralités et de se rapprocher de la situation particulière de son environnement qui se présente devant lui.

Parmi les compétences de l'accompagnateur qui sont ressorties au chapitre de l'analyse des résultats, une a trait à l'établissement d'un contact, au développement d'une relation entre l'accompagnateur et l'accompagné. Cette relation permet un contact réel dans un climat de coopération et d'efficacité. Accompagner c'est entrer en dialogue avec l'autre sans

nécessairement être toujours en accord, mais c'est respecter les différences et même de les rendre créatrices. Le sens émerge de l'interaction entre les personnes impliquées dans cette relation d'accompagnement. Par le dialogue, il y a une capacité de confronter les points de vue différents et les contradictions afin de les reformuler pour en construire le sens. L'accompagnement n'est pas seulement écoute et silence, il ouvre aussi la porte aux discussions, aux confrontations nécessaires pour permettre à la personne accompagnée de confronter ses points de vue et de les valider.

La personne accompagnée se situe à quelque part dans le cercle de son paradigme, c'est-à-dire de son système de pensée et d'agir. Il s'est avéré que les personnes qui se situaient plus près de la ligne de transition du passage d'un système à l'autre possédaient mieux l'ensemble des compétences de la personne accompagnée. La personne qui se situe au centre de ses convictions, de son paradigme est loin de sa phase de transition et aura à déployer plus d'énergie pour cheminer vers sa phase de transition, cette personne n'a pas encore développé les compétences d'une personne accompagnée, comme par exemple, être à l'écoute, être ouverte aux idées des autres et prête à expérimenter de nouvelles stratégies. Il s'est avéré que plus la personne vivait un déséquilibre dans sa vie professionnelle (questionnement, déceptions, échecs, ennui), plus elle manifestait les compétences de la personne accompagnée, plus était prête à vivre une relation d'accompagnement. La relation d'accompagnement est souvent activée quand la personne arrive près de son point de transition et qu'elle demande de l'aide pour y parvenir. L'accompagnateur qui accompagne un enseignant qui se situe bien au centre de son système de pensée aura à déployer beaucoup d'énergie pour ébranler les représentations de cette personne.

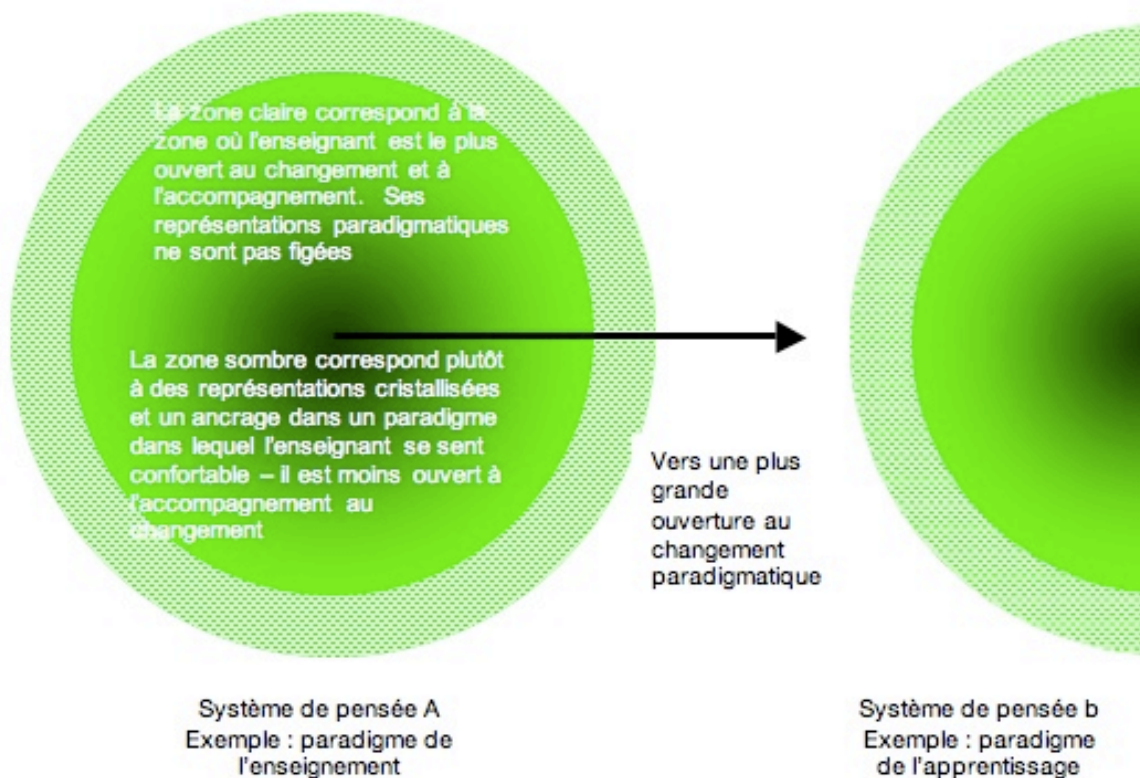


Figure 8.1 Transition d'un système de pensée et d'agir à un autre chez la personne accompagnée

Les résultats de l'analyse des données primaires a permis l'émergence d'un modèle d'appropriation par les enseignants du paradigme de l'apprentissage ainsi que la mise en lumière des compétences des personnes impliquées dans la relation d'accompagnement. La relation entre les compétences en accompagnement et les stratégies décrites à chacune des marches d'appropriation offre au conseiller pédagogique de cégep un outil de travail intéressant.

Les compétences de la personne accompagnée sont parfois de l'ordre de l'organisation, de l'animation ou de la gestion, ce qui, pour certains auteurs (Le Bouëdec, 2007, Vial 2007), ne fait pas partie de la posture de l'accompagnateur. Selon eux, en éducation, il existe une tendance à confondre les rôles et à donner à l'accompagnement des fonctions qui ne lui appartiennent pas, comme l'animation, la gestion, l'organisation, le contrôle. Dans le cours de cette recherche-action, les compétences que la personne a dû déployer pour mener à bien son projet d'accompagnement comprenaient parfois des aspects liés à l'organisation et à l'animation et ces activités semblent avoir bien servi les fonctions d'accompagnement. Ainsi, en cours d'accompagnement, l'accompagnateur a eu à aider, à conseiller, à orienter, à guider ou parfois même à imposer selon les besoins de la personne accompagnée. Par contre, la fonction d'accompagnement est restée centrale dans le processus et les autres fonctions, comme celles d'organisation et d'animation, sont venues aider à l'accompagnement.

Aussi, les attitudes relatées correspondent à ce qui est nécessaire pour mener à bien chacune des stratégies. D'abord, l'authenticité, la cohérence et la constance sont des qualités essentielles pour aider l'autre dans son cheminement, puisqu'elles lui permettent de développer sa confiance envers la personne accompagnatrice. Ces qualités démontrent aussi que la personne accompagnatrice est dans le vrai, que son authenticité rassure la personne en cheminement. Cette vérité permet à l'accompagnatrice d'être en contact premièrement avec elle-même pour être capable de se détacher de ses idées préconçues, de ses généralités face à l'autre pour ainsi ensuite entrer réellement en contact avec l'autre et être capable de voir, sentir, entendre ce qui se passe chez l'autre et reconnaître son besoin. Ainsi, l'authenticité et la cohérence deviennent des qualités essentielles dans l'établissement d'un climat de confiance. La patience, l'ouverture et l'écoute sont aussi des attitudes ressorties dans les qualités d'un bon accompagnateur prenant la voie de la coopération. Ces qualités font référence à l'importance d'accorder le temps nécessaire premièrement pour faire reconnaître à la personne accompagnée son besoin et deuxièmement pour y répondre. Le temps est donc aussi un facteur-clé, soit une caractéristique importante du processus d'accompagnement. Chacun a son rythme d'apprentissage. Ce rythme peut dépendre d'une multitude de facteurs comme les expériences passées et les interférences ou les résistances construites au cours des ans et qui sont toujours présentes. Il n'y aurait pas d'accompagnement si la personne accompagnée est laissée à elle-même après la première ou la deuxième marche d'appropriation du nouveau paradigme. Le suivi de la personne tout au long de son processus est primordial. Des attitudes comme le fait d'être présent, d'être stimulant et d'avoir un bon sens de l'humour sont toutes aussi indispensables pour favoriser un contexte favorable à l'apprentissage. S'approprier un nouveau paradigme en enseignement est aussi un processus d'apprentissage. D'ailleurs, tout le processus d'appropriation suivant les sept marches rejoint les théories de l'apprentissage.

Les données secondaires ont validé les données primaires à différents niveaux. D'abord, les commentaires des conseillers pédagogiques sont venus renforcer les stratégies mises en place par la conseillère pédagogique. Les stratégies proposées ressemblent à celles expérimentées dans cette recherche-action. Il est intéressant de constater que les conseillers

pédagogiques, des cégeps des différentes régions consultées, vivent la même problématique et y trouvent des solutions semblables. D'ailleurs une concertation dans les interventions, au niveau des différentes instances, pourrait supporter la démarche d'appropriation du paradigme de l'apprentissage par le corps enseignant. Aussi, ce qui est ressorti de cette consultation est l'importance de recevoir l'appui de la direction quand un processus d'appropriation est enclenché dans un milieu. Les mesures du Renouveau collégial essaient de survivre tant bien que mal depuis leur adoption en 1993. Il est impressionnant de voir que, quinze ans plus tard, on s'interroge toujours sur les moyens à prendre pour permettre au personnel enseignant de s'approprier le cadre conceptuel que cette réforme. On voit donc qu'il y a un manque important pour ce qui est des structures de soutien. Le conseiller pédagogique d'un cégep ne peut soutenir ce changement à lui seul. Quand les comportements et les discours de la haute direction manquent de cohérence, face à cette appropriation de la réforme et des moyens à prendre pour la soutenir, les possibilités de réussite sont faibles. Pour percevoir la cohérence dans les actions des dirigeants de cette réforme, il pourrait y avoir ajout de ressources humaines et financières afin de permettre un accompagnement significatif du personnel enseignant. L'addition de conseillers pédagogiques et la libération à l'horaire des enseignants pour leur permettre de participer à des activités de perfectionnement pédagogique pourrait s'avérer une piste intéressante. Une autre suggestion serait la création de groupes de travail, des communautés de pratique, soit des groupes de coopération professionnelle ayant des objectifs communs comme celui qui a été expérimenté dans cette recherche-ci. Ces groupes seraient composés d'enseignants et de certains intervenants du personnel professionnel et cadre. Ces groupes, plutôt que d'essayer de trouver des solutions toutes faites, essaieraient par la réflexion de trouver des idées, des solutions originales qui tiennent compte de chacun dans un esprit de coopération vers l'atteinte d'une cible commune. « Les gens savent ce qui est le mieux pour eux, à la condition d'avoir l'occasion d'y réfléchir » (Ouimet, 1993 : 20).

Considérant toute la complexité du processus d'accompagnement, une formation à l'accompagnement pour les conseillers pédagogiques devient donc une avenue à considérer.

Pour ce qui est du deuxième instrument de données secondaires, le questionnaire SoC (Stages of concerns), la validité du questionnaire, qui a été traduit en français, reste à établir avant qu'on ne puisse s'avancer dans une discussion. Bien que la validité du questionnaire original ait été établie, cette traduction qui est nôtre n'a pas été soumise aux procédés de validation. L'échantillon étant très petit et les items nombreux, il n'était pas possible d'établir les valeurs psychométriques de l'instrument traduit.

8.1 Liens avec les théories de l'apprentissage

Tel que nous l'avons exploré dans cette recherche, l'apprentissage a débuté par l'expérimentation d'une série d'activités qui ont suscité des questions auxquelles les personnes ont tenté de répondre en s'interrogeant et en expérimentant à nouveau. Cette façon d'explorer l'apprentissage rejoint en partie le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (Bourassa, 2003), car on y retrouve une période d'expérience suivie d'une phase de réflexion qui mène à une théorisation suivie d'une nouvelle expérimentation sur les nouvelles bases apprises.

Ces définitions démontrent bien la logique des sept marches d'appropriation exprimée au chapitre d'analyse. En observant l'ensemble des marches, on voit une similarité avec le processus d'apprentissage. Au début, la première marche amène une

déstabilisation nécessaire à tout apprentissage pour permettre la reconstruction sur des bases différentes. Comme le décrit Legendre (2005), la personne, pour apprendre, doit d'abord être interpellée par une situation, par les sens. Elle entre en communication alors avec l'objet à l'étude soit par la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat ou le goût, elle sélectionne et interprète la réalité à sa façon, avec ce qu'elle est. L'apprentissage demande que l'enseignant établisse une relation avec l'objet à l'étude, nous parlons ici de l'appropriation du paradigme de l'apprentissage. Ensuite, à la deuxième marche le besoin de recevoir de l'information se fait sentir pour justement aider la reconstruction de nouvelles connaissances. Legendre parle alors du besoin d'interagir, il y a, ainsi, un traitement de données par l'apprenant qui construit sa représentation de l'expérience. Cette étape permet à l'apprenant de mieux saisir l'objet à l'étude. Vient ensuite le besoin de passer à l'action en faisant, à la troisième marche, une planification stratégique d'une activité pédagogique centrée sur l'apprentissage qui sera suivie en quatrième de la marche de l'expérimentation. Legendre parle ici d'intégration, période où la personne fait siennes les informations issues des opérations précédentes. Il y a à cette étape un début d'acquisition de connaissances. Ensuite en cinquième et sixième marche, l'évaluation des actions et la réflexion permettent à l'enseignant de transférer son expérience en savoirs tel que le décrivent Charbonneau et Chevrier (1990, dans Legendre, 2005). Ainsi, ce modèle des sept marches rejoint le modèle d'apprentissage expérientiel. Comme cette recherche se faisait dans l'action, il n'est pas étonnant qu'on en arrive à rejoindre le modèle d'apprentissage. Selon Lewin (1964) et Argyris et Schön (1999) l'apprentissage se réalise lorsqu'une personne fait ou change quelque chose de concret dans sa pratique.

8.2 Complexité du travail d'accompagnement

Un des aspects qui ressort de l'analyse des résultats est la complexité du processus d'accompagnement et du travail laborieux que ça exige de la part de l'accompagnatrice. Gérer le changement, c'est aussi oser bouleverser les convictions des autres et peut-être un peu les siennes. Alors, tenir compte de chacune des marches d'appropriation et adapter ses stratégies en fonction du cheminement de chacun peut devenir laborieux si le groupe est très nombreux. On pourrait alors penser répartir les tâches entre plusieurs personnes accompagnatrices ou essayer d'élaborer des outils qui puissent faciliter la tâche de la personne accompagnatrice. Par exemple, un outil d'évaluation diagnostique qui permettrait de situer l'enseignant sur l'échelle des marches serait utile à la démarche d'accompagnement. À partir de cette évaluation diagnostique, des enseignants au même niveau dans le processus pourraient être regroupés. Par contre, il est bon de signaler le fait qu'il y ait eu dans cette recherche-ci un participant plus avancé au sein du groupe au niveau de son appropriation et cela a beaucoup stimulé le groupe. Il est donc pertinent de suggérer que des groupes d'enseignants puissent vivre leur accompagnement guidé par un enseignant ayant effectué la démarche d'appropriation avec succès, cet enseignant-guide deviendrait un « porteur heureux » (Pratte, 2001) de la démarche. Ce « porteur heureux », ce guide, deviendrait alors un modèle stimulant pour les enseignants accompagnés. Selon l'analyse des résultats, les enseignants s'identifient à celui qui a cheminé dans le paradigme de l'apprentissage et veulent s'en rapprocher, y ressembler. On pourrait alors parler de modelage ou d'identification.

Le phénomène d'identification à l'autre est intéressant à étudier et à prendre en considération dans le processus d'accompagnement. Toutefois, selon Maurice Meunier (1968), il y a une distinction à faire entre le phénomène d'identification et le modelage. L'identification pourrait se comparer au bébé dans le ventre de sa mère : le bébé se nourrit à même la mère pour devenir lui-même. Il ne devient pas une copie de l'autre. L'identification est donc différente du modelage qui, par analogie, est un abandon entre les mains de l'autre, comme si la personne n'avait plus de contrôle sur ses actions. Donc, dans le processus d'accompagnement vécu ici, les enseignants se nourrissent des connaissances et des pratiques des autres enseignants ou de la

conseillère pédagogique pour ensuite définir leur propre identité professionnelle. Ils ne deviennent pas des copies, mais des entités distinctes. Ce phénomène d'identification est aussi utilisé par Vygotsky dans sa théorie de la zone proximale de développement et plus particulièrement dans le concept d'étayage où la personne aidée d'une autre réussit plus facilement à construire ses apprentissages et à développer son autonomie. Les enseignants qui ont réussi à s'approprier le paradigme d'apprentissage et sont arrivés à la septième marche ont développé une identité professionnelle très différente des autres, mais combien solide et performante.

8.3 L'expérimentation des principes du modèle de praxéologie de St-Arnaud (2003)

Comme personne accompagnatrice, le modèle de St-Arnaud (2003) a été d'une grande utilité dans les fonctions d'accompagnement. Les questionnements de la personne accompagnatrice en cours d'action ont trouvé des solutions dans les principes d'efficacité et de coopération de St-Arnaud (2003).

Tel que le révèle le journal de bord :

...grande difficulté, je pense toujours à vouloir être prête, à avoir tout prévu, j'ai souvent l'impression de ne pas être dans le moment présent. Pourtant, pour les autres rencontres, à posteriori, ça s'est bien passé. Je dois apprendre à faire confiance au groupe et à moi-même et à être dans le moment présent pour être attentive à ce qui se passe, tant chez l'autre qu'en moi.

St-Arnaud (2003), inspiré d'Argyris et Schön, propose un modèle qu'il appelle « praxéologie », une science de l'intervention, « une science dont la méthodologie prend en considération le caractère unique de chaque situation » (2003 : 6). Ainsi, ce modèle permet à l'accompagnateur de composer avec l'incertitude et de se mettre à l'écoute du particulier et d'éviter des généralités toutes faites qui peuvent nuire aux interventions du moment. Ce modèle propose d'utiliser les ressources des personnes en interaction. Il est possible de faire un parallèle entre le modèle praxéologique et les questionnements de l'accompagnatrice-chercheuse en début de recherche. Dès le départ, elle essayait de trouver des façons de se rapprocher des besoins spécifiques de chacun des participants pour mieux intervenir. La praxéologie a été utile dans l'amélioration des interventions puisque cette méthode lui a permis de déceler les causes de l'insatisfaction vécue en cours d'action et cela l'a aidée à trouver des voies d'amélioration de sa compétence relationnelle et d'une manière qui convienne à sa personnalité (St-Arnaud, 2003 : 7). Il faut souligner ici que cette appropriation des principes de St-Arnaud n'aurait pas pu se faire sans la contribution exceptionnelle de deux professeurs de l'Université du Québec en Outaouais, Messieurs Jacques Chevrier et Benoît Charbonneau.

Il existe d'autres modèles de pratique réflexive qui permettent aussi de faire un retour sur sa pratique, comme par exemple, l'entretien d'explicitation de Vermesh (1994) ou les récits de pratique de Desgagnés (2005), mais celui de St-Arnaud (2003) offre des pistes d'action et de réflexions utiles pour un conseiller pédagogique ou pour les enseignants. L'ensemble des modèles de pratique réflexive permet le développement d'une pensée critique et créative, ainsi que l'expression d'habiletés métacognitives et argumentatives (Lafortune et Pallascio, 2000). En fait, ces habiletés réflexives aident le conseiller pédagogique à jouer pleinement son rôle auprès des enseignants dans l'atteinte d'objectifs communs.

Le modèle de St-Arnaud (2003) permet de faire ressortir l'écart qui existe entre le discours et la réalité, ce qu'il appelle : la théorie professée et la théorie pratiquée. Lorsqu'une analyse en profondeur d'une situation d'accompagnement est exécutée, il ressort certaines incohérences entre ce qu'on pense qu'on fait et ce qu'on fait réellement. Ainsi, cette analyse fait voir les postulats qui

guident les interventions, ce qui permet de devenir plus conscient de ses agissements. Dans le thème des attitudes exploré dans le chapitre des résultats, on y démontre l'importance justement pour un accompagnateur d'être authentique, cohérent et constant. Or, le modèle de St-Arnaud (2003) offre des pistes de travail permettant de développer ces attitudes. Par exemple, lorsque l'accompagnateur approche un enseignant, si l'accompagnateur veut établir une relation coopération, selon St-Arnaud (2003), il a besoin de l'autre pour nuancer, valider la pertinence de ses propos, pour que l'information soit riche de sens pour les deux personnes.

Le modèle de praxéologie de St-Arnaud (2003) permettrait donc d'aller encore plus loin pour rendre consciente l'action et pour améliorer l'efficacité dans le moment présent. D'ailleurs les enseignants-acteurs ont expérimenté eux-mêmes quelques principes de ce modèle dans la troisième boucle d'expérimentation de la recherche-action. Les enseignants-acteurs ont retiré de leur expérimentation des principes du modèle de St-Arnaud (2003), des apprentissages significatifs dans leur façon d'interagir en classe. Une réflexion plus poussée sur ce thème pourrait faire l'objet d'une prochaine recherche.

Il semble donc que la proposition du modèle d'appropriation à sept marches puisse servir de canevas de base général en ce qui concerne l'appropriation du paradigme de l'apprentissage pour guider l'accompagnateur dans ses stratégies. Toutefois, en situation particulière, la praxéologie rend les interventions encore plus efficaces pour identifier où se situe l'enseignant dans les sept marches. Les deux modèles deviennent donc complémentaires.

Or, le modèle d'appropriation d'une innovation à sept marches, et les stratégies d'accompagnement qui en découlent, accompagné des principes de la praxéologie deviennent des outils de travail significatifs en accompagnement professionnel qui vise un changement de pratique éducative. Cela permet de rendre les situations plus objectives, moins empreintes de bouleversements qui sont difficiles à gérer. Au début de l'accompagnement vers un changement de paradigme, les enseignants, qui vivent le déséquilibre, se posent beaucoup de questions ce qui amène de la frustration et des remises en question qui sont projetées sur l'accompagnateur. L'enseignant qui veut changer d'approche pédagogique, prend conscience que ses anciennes façons de faire ne conviennent plus, il vit une rupture. Il a donc beaucoup de questions et demande de l'aide. L'accompagnement joue donc un rôle crucial et doit être détaché d'incertitude quant aux moyens d'aider l'autre à cheminer. La pire chose qui pourrait arriver à un enseignant vivant cette rupture, c'est d'être laissé seul, sans accompagnement, lorsque l'accompagnateur ne sait plus quoi faire. D'où l'importance des compétences d'un bon accompagnement.

On ne peut pas dissocier la pratique d'accompagnement de ces facteurs ni des attitudes gagnantes à avoir ni des sept marches d'appropriation à considérer ni des stratégies qui s'y joignent ni du modèle praxéologique d'intervention qui rend les interventions en situation plus efficaces. Tous ces facteurs permettent d'en arriver à un accompagnement de qualité. Les tableaux 8.1 et 8.2 illustrent bien l'ensemble des facteurs à prendre en considération dans la relation d'accompagnement.

Tableau 8.1 Facteurs à considérer dans la relation d'accompagnement vers un changement de paradigme au collégial

Chez la conseillère pédagogique accompagnatrice		Chez l'enseignant accompagné
Ses compétences	Ses attitudes	Ses compétences
<ul style="list-style-type: none"> • Prendre le temps, respecter le rythme de l'autre • Établir une relation de confiance avec l'autre tout en gardant la bonne distance • Être dans l'action en tout temps pour les participants et être dans le moment présent, c'est-à-dire avoir une attitude réflexive afin de s'ajuster en cours d'action • Proposer, selon les besoins de chacun, une activité, susciter la réflexion ou le questionnement • Être en veille auprès de l'autre et avoir l'objectif visé par l'accompagné en tête afin de mettre en valeur son potentiel • Planifier, organiser les rencontres tout en laissant de la latitude à l'autre • Animer un groupe stable qui permet de laisser émerger des liens forts entre chacun • Donner son opinion, son avis, apporter des éclairages, être l'ami critique et savoir déstabiliser l'autre si nécessaire. 	<p>Authenticité Cohérence Confiance Constance Créativité Écoute Être un modèle Être reconnaissante Être stimulante Humilité Ouverture Patience Présence</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Être à l'écoute, être dans le moment présent, réfléchir dans l'action • S'ouvrir aux autres • Oser expérimenter de nouvelles façons de faire • Avoir confiance en la démarche, au groupe et en soi • Réfléchir à sa situation professionnelle et la comprendre • Se projeter dans l'avenir • S'établir un plan d'action, un but, un cheminement

Tableau 8.2 Synthèse des liens qui existent entre les étapes d'appropriation du paradigme de l'apprentissage les enseignants et les stratégies de la conseillère pédagogique

Modèle d'appropriation du paradigme de l'apprentissage à sept marches	
Étapes d'appropriation par les enseignants	Stratégies d'accompagnement de la conseillère pédagogique
1-Dérangement professionnel, déséquilibre cognitif	1. Par des activités où l'enseignant est placé dans l'action, faire ressortir les représentations que l'enseignant se fait de l'enseignement et de l'apprentissage
2- Prise de conscience, début de transformation du regard pédagogique	2. À la demande l'enseignant, suivant son besoin, proposer des lectures, suivies de discussion individuelles ou de groupe.
3-Phase de planification d'une idée qui émerge	3. Calmer les ardeurs de l'enseignant qui veut tout essayer ou tout changer. Suggérer un défi à la fois. Conseiller d'écrire dans un journal de bord les idées qui émergent de ses réflexions. Discuter en groupe ou individuellement des nouvelles idées. Être présent pour rassurer l'enseignant et le groupe.
4-Réalisation d'un défi pédagogique à faire en classe	4. Être un « porteur heureux », une inspiration comme personne accompagnatrice du paradigme de l'apprentissage. Ce modèle permet à l'enseignant d'oser expérimenter en classe de nouvelles stratégies d'enseignement et d'apprentissage.
5-Évaluation de l'expérimentation	5. Moment crucial, il faut rassurer l'enseignant, car il réalise tout le temps et les efforts qui sont à déployer pour transformer ses stratégies pour l'ensemble de ses cours. Les discussions de groupe sont essentielles. Proposer à l'enseignant de publier son expérience dans le journal interne du cégep ou lors d'une journée pédagogique.
6-Métacognition, regard sur son identité professionnelle	6. Aider l'enseignant dans son processus de réflexion. La nouvelle construction de l'identité de l'enseignant se fait plus facilement lorsqu'il y a confrontation et ensuite validation avec les pairs.
7-Appropriation du paradigme	7. Poursuivre le suivi. Signifier à l'enseignant que l'appropriation de ce paradigme est un processus itératif qui passe en boucle la planification, l'action et l'évaluation de ses stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Suggérer aussi l'évaluation de sa prestation par ses apprenants.

8.4 Le phénomène de résistance

Il est tout à fait naturel qu'une réaction de résistance s'installe lorsqu'un changement est annoncé. Plusieurs facteurs sont reliés à la résistance au changement. Dans cette recherche-ci, il y en avait qui étaient reliés aux nouvelles approches pédagogiques plus participatives. Le paradigme de l'apprentissage appelle un travail de coopération avec les étudiants, ce qui veut dire une perte de pouvoir ou de statut de la part du professeur expert. Le niveau de résistance dépendra du degré d'adhésion au changement des personnes ciblées par le processus, cela dépendra aussi de la place qu'il occupe dans le cercle de son

système de pensée et d'agir (figure 8.1). Plus la personne est bien ancrée dans son système de pensée, dans son paradigme, moins elle possède les compétences d'une personne qu'on accompagne (figure 8.2). On remarque plusieurs réactions - elles peuvent être directes comme un absentéisme, un boycottage ou indirectes comme le report d'un travail ou d'une lecture à une date ultérieure. C'est d'ailleurs ce que l'on a observé chez certains des participants : absences, retard, retrait du groupe.



Figure 8.2 Les compétences déployées en accompagnement

D'autres facteurs sont reliés au mode d'implantation - par exemple, lorsque le changement ne respecte pas le rythme des personnes en place ou lorsque le changement manque d'encadrement ou de ressources. C'est d'ailleurs ce qui ressort de cette recherche, l'importance d'accorder le temps et le soutien nécessaires au processus de changement mis en place. Parfois, dans cette recherche, même si le groupe voulait aller plus vite, ce n'était pas possible. Les réflexions, les prises de conscience, les expérimentations nouvelles prennent du temps.

8.5 Le processus de changement

Ce chapitre ne peut se terminer sans faire de lien avec ce que certains auteurs ont écrit sur les processus de changement. Le modèle qui est ressorti de cette recherche semble s'apparenter à la famille des modèles exposés dans le chapitre du cadre théorique. L'expérience vécue démontre qu'il y a eu d'abord une perturbation de l'équilibre de façon individuelle causée par l'énergie que le groupe a consenti à investir en vue de l'atteinte de l'objectif d'appropriation du paradigme de l'apprentissage. Il y

a eu ensuite une stabilisation qui a menée à la construction d'une nouvelle culture pédagogique dans le groupe de recherche. Le système était alors considéré fermé à son environnement, en fait, l'intention de changement reposait sur l'objectif d'appropriation du paradigme de l'apprentissage. Il n'en reste pas moins, qu'on pourrait dire que les mesures du Renouveau originent de l'externe, c'est vrai, mais cette recherche voulait plutôt amener les enseignants à modifier leur réalité à partir de leur propre désir d'évolution dans ce système collégial et non à partir des exigences du Renouveau collégial et c'est pour cela que la recherche-action a été priorisée. On voulait partir de leur réalité pour les amener à cheminer à partir de leur besoin et non les amener à répondre à des prescriptions ministérielles imposées. Elles n'ont d'ailleurs jamais été regardées. Le cadre conceptuel à la base des interventions lors des rencontres de groupe était les principes de l'apprentissage, ceux qui sont l'essence même du paradigme de l'apprentissage.

Dans le chapitre deux, on se rappelle qu'en développement organisationnel, les auteurs (Ouellet, 1993, Collette et al, 1996) discutaient d'un processus en trois étapes qui se résumait ainsi : le déséquilibre, la transition et l'intégration. Il semble que ce modèle de changement soit celui qui ressemble le plus au modèle émergent de cette recherche.

En effet, si l'on reprend les différentes étapes proposées par le développement organisationnel, le déséquilibre rejoint les deux premières marches proposées par cette recherche-ci. Ensuite, la transition peut correspondre aux troisième, quatrième et cinquième marches. Finalement, l'intégration correspondrait aux sixième et septième marches. En fait, les deux modèles se rejoignent sur le fond, mais le modèle des sept marches est adapté à la réalité de l'appropriation d'un nouveau paradigme éducatif dans le monde collégial. Ce qui est intéressant avec les résultats de cette recherche est l'émergence du modèle d'appropriation d'une innovation à sept marches qui s'apparente étrangement aux modèles de changement organisationnel. Le groupe de coopération professionnel n'est pas parti de ce modèle de développement organisationnel, c'est le modèle des sept marches qui a émergé de leur démarche d'appropriation. Il apparaît que le modèle d'appropriation d'une innovation à sept marches s'apparente à l'esprit du modèle de développement organisationnel.

Tableau 8.3 Comparaison entre les modèles de changement

Modèles de changement organisationnel (Ouellet, 1993, Colerette et al, 1996, Ouellet et Pélerin, 1996)	Modèle d'appropriation d'une innovation selon un processus à sept marches
Déséquilibre, Décristallisation ou Choc	Dérangement professionnel, déséquilibre cognitif Prise de conscience, transformation du regard pédagogique
Transition, Recristallisation ou Remise en question et engagement	Phase de planification d'une idée qui émerge Réalisation d'un défi pédagogique à faire en classe Évaluation de l'expérimentation
Intégration, Équilibre ou Appropriation	Métacognition, regard sur son identité professionnelle Appropriation du paradigme

Il y a de fortes ressemblances entre ces modèles, mais il reste tout de même quelques nuances. Celui proposé par cette recherche-ci, le modèle à sept marches, décrit plus précisément les différentes étapes puisqu'elles sont "apparues" comme telles. L'avantage de faire voir les nuances du processus vécu par les participants, en précisant et en décortiquant les étapes, permet à un autre accompagnateur de reprendre le modèle des sept marches, d'intervenir efficacement et de cibler ses interventions.

Il existe des différences, par exemple, pour l'étape de déséquilibre, les tenants du développement organisationnel parlent de confusion, d'insécurité et de résistances de la part des membres de l'organisation. Comme modalité d'accompagnement, ils proposent de favoriser l'expression des résistances, d'écouter, de donner de l'information sur les avantages du changement. Il s'est avéré dans cette recherche-ci que le besoin de recevoir de l'information devait venir après le déséquilibre et à la demande seulement des participants, sinon le phénomène de résistance pouvait apparaître encore plus fort. Les résultats de cette recherche-ci indiquent que si les participants ne sont pas prêts à entendre l'information, ils pourraient voir cela comme de la propagande ou de la manipulation de la part de l'accompagnateur. Le déséquilibre (première marche) s'est plutôt vécu dans cette recherche-action par le questionnement et surtout l'expérimentation de situations d'apprentissage. Ils étaient appelés à se mettre dans la peau de l'apprenant en vivant avec le groupe de recherche ce que l'étudiant vit en classe. Ces exercices leur ont permis de constater que le changement de paradigme en enseignement est plus que souhaitable. Ainsi, le déséquilibre créé et le questionnement que cela a suscité chez le participant les ont amené à vouloir recevoir de l'information pour comprendre ce qu'il vivait (deuxième marche), ce qui s'avère aussi vrai pour la deuxième étape du développement organisationnel, qui est la transition versus les troisième, quatrième et cinquième marches du modèle proposé. En développement organisationnel, on ne fait pas de distinction entre l'étape de planification, de réalisation et d'évaluation de nouvelles pratiques pédagogiques. On propose plutôt, comme accompagnement, d'informer, de faire participer, de former, de prêcher par l'exemple et de faire le suivi. Les stratégies proposées en développement organisationnel ressemblent à celles proposées dans le modèle des sept marches, mais sans donner un ordre explicite. Pour faire ressortir les modalités d'accompagnement d'une conseillère pédagogique dans le milieu collégial, il est opportun de nuancer un peu plus le modèle proposé par le développement organisationnel. Les résultats de cette recherche-ci deviennent donc essentiels et profitables au milieu collégial.

Un aspect dans la littérature du changement qui pourrait être utile à la démarche d'accompagnement dans un cégep est l'importance qui est accordée à la définition des écarts de performance sous forme de données qualitatives. Cette activité semble fort pertinente pour créer le déséquilibre. C'est d'ailleurs ce que cette recherche propose en début de rencontre, avec l'exercice du modèle de Whitehead, qui questionne les participants sur leur perception de leur identité professionnelle versus celle qu'ils voudraient avoir dans trois ans. Les images qui ressortent de cet exercice permettent de voir l'écart entre ce qu'ils sont et ce qu'ils voudraient devenir, ça devient une mesure intéressante à utiliser pour motiver la démarche de changement. Cet exercice permet de qualifier et quantifier des impressions. Ces données peuvent servir de plate-forme de démarrage au processus de changement. Ces données permettent aussi de préciser le degré d'atteinte des objectifs établis au départ. L'écart identifié entre les deux figures permet d'identifier ce qui manque ou ce que l'enseignant a besoin d'aller chercher pour répondre à son désir projeté. Cet écart peut être analysé à partir des quatre systèmes proposés par Ouellet, (1993) : l'orientation, la structure, les ressources et le social. Ainsi, selon ce modèle des quatre systèmes, l'enseignant est à même de se poser des questions quant à son orientation, sa mission, son rôle, ses activités, ses ressources, ses savoir-faire, savoir-être et son lien avec les autres dans le cégep. Ces questions peuvent nourrir son déséquilibre, sa dé cristallisation et augmenter sa motivation à

vouloir s'engager dans un processus de changement. Ouellet parle de changement organisationnel, mais la démarche de cette recherche-action porte plutôt sur un changement d'identité professionnelle, ainsi, les principes de base du changement semblent transférables.

Enfin, le processus d'accompagnement est complexe et appelle une bonne connaissance de la situation initiale surtout lorsque les changements visent des modifications profondes au niveau des valeurs. Or, même s'il existe de nombreux modèles de changement en éducation, l'important est de regarder les forces et les valeurs du groupe qui s'engage dans une démarche de réflexion sur leur pratique afin de voir si cette réflexion mènera vers un changement. Les conditions d'accompagnement le souhaitent, mais les modèles quels qu'ils soient ne peuvent pas être infaillibles. Il faut d'abord se donner une cible et mettre tous les moyens à notre connaissance pour favoriser une compréhension du phénomène complexe qu'est le changement de paradigme en enseignement. L'accompagnement permet d'accueillir et d'écouter l'autre, de l'aider à voir clair et de cheminer à ses côtés le temps nécessaire.

Plusieurs concepts ont été visités dans cette étude : l'accompagnement, les processus de changement en éducation et l'appropriation d'un nouveau paradigme. Ce type de recherche, qui place les participants dans l'action et la réflexion, a permis de faire ressortir les caractéristiques nécessaires à un accompagnement dans un contexte de changement chez des enseignants de cégep. L'identification des compétences de l'accompagnateur et de la personne accompagnée ainsi que l'émergence du modèle des sept marches appuyé de ses stratégies et attitudes se sont avérées utiles pour poursuivre la démarche d'accompagnement amorcée par ce groupe de coopération professionnelle en enseignement collégial.

Chapitre 9 - Conclusion

Cette recherche portait sur l'accompagnement d'un groupe d'enseignants d'un même collège par une conseillère pédagogique dans le but de les aider à s'approprier les éléments du concept de paradigme de l'apprentissage. Il y a donc deux volets à cette étude : l'accompagnement par la conseillère pédagogique et les processus d'appropriation par un groupe d'enseignants du collégial de nouvelles pratiques d'enseignement en lien avec le paradigme de l'apprentissage.

Les résultats sont éloquentes : il semble possible pour des enseignants du collégial vivant un accompagnement de s'approprier les paramètres du paradigme de l'apprentissage et de développer une culture pédagogique centrée sur l'apprentissage. Certains des participants à cette recherche-action diront qu'ils sont transformés, que leur relation avec les étudiants, les collègues et l'objet d'apprentissage est différente. D'autres mentionneront qu'ils voient maintenant chez leurs étudiants tout leur potentiel de réussite :

- « Je ne suis plus la même personne, j'aborde mes cours en me demandant comment peuvent-ils apprendre ces notions? »;
- « Le contenu ne me contrôle plus, maintenant ce n'est plus moi qui pédale pendant les cours, c'est les élèves ! »;
- « Je suis maintenant consciente du potentiel de l'élève, de l'apport de l'apprenant. »

Cette transformation ne s'est pas déroulée sans heurts. Elle s'est vécue par étapes successives qui étaient parfois pénibles à vivre tant pour les enseignants que pour la conseillère pédagogique. Il y a eu confrontations et discussions afin d'amener l'enseignant à faire un passage, une transition vers une transformation, une émancipation, un changement de paradigme. Cette volonté de changement doit d'abord être définie par la personne accompagnée elle-même. L'accompagnateur déclenche le travail par des activités ou par le questionnement « à propos », mais l'essentiel de la démarche est réalisé par la personne accompagnée. L'accompagnateur profite de chaque occasion propice qui se présente lors des rencontres individuelles ou de groupe pour entraîner l'accompagné vers l'atteinte de ses objectifs. L'accompagnateur chemine à côté de la personne accompagnée et cet accompagnement n'existe que dans la durée. On ne peut pas parler d'accompagnement s'il n'y a que quelques rencontres.

Contribution de la recherche au développement de l'enseignement collégial

Les données de cette recherche démontrent aussi la complexité du processus d'accompagnement dans le contexte actuel du Renouveau collégial. Les modalités d'accompagnement qui permettent la mise en œuvre d'un changement de paradigme ne sont pas simples et auraient avantage à être connues des conseillers pédagogiques et des directeurs qui œuvrent dans les cégeps. Dans le contexte collégial, les mesures du Renouveau ont commencé à être mises en application en 1993. Ainsi, quinze ans plus tard, les programmes offerts au collégial ont presque tous été revus et élaborés selon une approche par compétences, mais il apparaît que le travail d'appropriation de la part du personnel enseignant, professionnel et cadre soit encore à faire pour que ces mesures du Renouveau aient des effets observables quant à l'émancipation et l'autonomisation des enseignants et sur la réussite éducative. Les réformes en éducation touchent de nombreuses personnes, tant les enseignants, les étudiants que les parents. L'opinion publique est sensible à ce qui se passe à l'école.

En fait, l'élaboration d'un programme par compétences, tel que voulu par le Ministère, marque un recentrage sur l'apprenant, lui attribuant un rôle déterminant dans l'édification de ses savoirs. Or, ce changement de paradigme, ce recentrage, appelle des

changements importants dans les approches pédagogiques. Nous faisons donc face à des changements forts complexes et en conséquence plus lents à effectuer. Ainsi, il faut prévoir un changement graduel s'effectuant selon une échelle de temps relativement longue. Outre le temps, les résultats de cette recherche indiquent que travailler sur un changement de paradigme exige une bonne panification et des stratégies efficaces de la part des personnes accompagnatrices. Ces compétences, chez la personne accompagnatrice et la personne accompagnée, impliquent la capacité à vivre avec le paradoxe et l'incertitude ainsi que la capacité à vivre la complexité en toute simplicité.

Les résultats de la recherche nous indiquent que les attitudes qui semblent faciliter l'accompagnement et celles qui ressortent le plus sont l'écoute et la cohérence. Une personne accompagnatrice est toujours présente à l'autre pendant l'interaction et disponible entre les interactions. Cette présence ou cette vigilance est une forme d'écoute qui permet à la personne accompagnée de se sentir importante. Ce sentiment lui donne le goût de s'engager plus à fond dans la démarche de changement. L'écoute permet aussi d'être efficace dans l'identification du problème que la personne vit. Par contre, il ne faut pas oublier que la confrontation et la discussion ont aussi leur place dans le processus d'accompagnement.

Une autre attitude essentielle, la cohérence, est reliée à la crédibilité de la personne accompagnatrice, car les personnes accompagnées constateront que si les agirs de la personne accompagnatrice ne correspondent pas à ses dires, la confiance s'atténuera et la démarche d'accompagnement avortera.

Comme outil à l'accompagnement, le modèle proposé par St-Arnaud (2003) en praxéologie et expérimenté par l'accompagnatrice et par les enseignants en classe a semblé prometteur pour permettre l'efficacité et la coopération dans les interventions. Tel que le disaient certains auteurs (Paul, 2004 et Vial, 2007) en s'inscrivant dans la « coopération », l'accompagnement s'ouvre sur une relation basée sur l'écoute sans rien imposer à l'autre, ce qui facilite le mouvement de chacun dans ce passage à un nouveau paradigme.

Pertinence du projet pour l'établissement d'enseignement collégial

L'accompagnement permet à l'enseignant de vivre un passage, une transition. C'est un voyage, une aventure. Il ne s'agit pas, pour la personne accompagnée, de suivre du « tout fait », mais d'inventer son propre cheminement. L'accompagnement peut mener vers un accomplissement professionnel. L'enseignant qui est confus avec l'arrivée de nouvelles pratiques pédagogiques et qui vit du stress se trouve en rupture avec sa pratique, il est en recherche d'un équilibre. Par l'accompagnement, cet enseignant peut réfléchir et se donner des pistes d'action. Cette activité d'accompagnement lui permet de se recentrer, de se reconnaître et de retrouver son identité d'enseignant. L'accompagnement place l'enseignant alors dans une posture d'exploration et de réflexivité. Dans l'anonymat ou la déshumanisation ambiante de certaines institutions publiques, l'accompagnement devient une voie pour trouver son identité et le bonheur d'enseigner.

La personne accompagnatrice doit démontrer de la patience, car chacun évolue à son rythme. Surtout lorsque le changement touche aux valeurs de la personne, tel qu'on le vit en éducation, alors le déroulement peut être très lent. Aussi, quand on parle de vigilance de la part de la personne accompagnatrice, le modèle d'appropriation d'une innovation selon un processus à sept marches peut lui venir en aide dans ses interventions. L'émergence de ce modèle d'appropriation par les participants à la recherche fut une surprise. Le but de cette recherche était de faire ressortir les modalités d'accompagnement, mais la méthodologie de la recherche-action a permis la naissance de ce modèle d'appropriation d'un changement de paradigme par

des enseignants du collégial. Ce qui est intéressant avec ce modèle d'appropriation à sept marches est le fait que la personne accompagnatrice puisse utiliser les stratégies d'intervention identifiées à chacune des marches pour rejoindre la personne qu'elle accompagne. De plus, les données de la recherche ont pu faire ressortir les indicateurs de l'appropriation de chacune des marches par les participants. Pour aller plus loin dans l'utilisation de ce modèle et pour être capable de bien identifier où se situe l'enseignant dans ce modèle, une évaluation diagnostique plus élaborée pourrait prendre place pour identifier encore mieux où se situe l'enseignant dans sa démarche d'appropriation de l'innovation. Le modèle de Hall, George et Rutherford (appendice 3.2) peut être une inspiration à l'élaboration d'une telle évaluation diagnostique. Le fait de savoir où se situe l'enseignant dans sa démarche de changement peut faciliter le travail de la personne accompagnatrice. Par contre, le modèle des sept marches, qui a émergé de cette recherche-action, reste à valider auprès d'autres groupes de coopération professionnelle vivant une démarche de changement en milieu collégial.

Les enseignants qui ont vécu cette démarche de changement disent qu'ils sont transformés ou qu'ils sont maintenant centrés sur l'apprentissage de leurs apprenants. Par contre, ils savent très bien qu'ils ont encore du chemin à faire avant d'être complètement à l'aise avec toutes les nouvelles approches pédagogiques. Ils sont maintenant conscients du vaste potentiel de leurs apprenants et ils essaient de mettre en place des activités d'apprentissage significatives. Ils ont aussi le goût de poursuivre ce travail de collaboration avec leurs collègues de la recherche-action. Même s'ils ne sont pas de la même discipline, ils ont maintenant un point en commun, la pédagogie!

Cette démarche d'accompagnement, dans un contexte de changement de paradigme, devrait faire l'objet d'une formation auprès des personnes accompagnatrices qui sont souvent les conseillers pédagogiques. Ceux-ci peuvent difficilement s'approprier cette démarche sans être eux-mêmes formés et aussi accompagnés. De plus, lorsque les personnes accompagnatrices se mettent en œuvre dans leur cégep, une distribution des tâches pourrait faciliter leur travail. Par ailleurs, les personnes accompagnatrices ne peuvent arriver à leurs fins sans le soutien de leur direction. À cet égard, les personnes responsables à la direction auraient intérêt à suivre, elles aussi, une formation sur l'accompagnement dans un contexte de changement de paradigme. Les membres de la direction ne sont-ils pas les premiers répondants du succès de l'implantation d'une réforme? Ainsi, les conditions propices à la réalisation d'un processus de changement pourraient prendre place dans les milieux scolaires, si la volonté y est. À titre d'exemple, une organisation qui voudrait soutenir une démarche d'accompagnement dans son établissement pourrait d'abord identifier clairement le coordonnateur du dossier et lui attribuer les conditions nécessaires. Donc, si le changement vise les enseignants, ceux-ci pourraient aussi se voir attribuer de conditions favorables pour vivre des activités d'accompagnement. Pour aller plus loin avec cette idée, il pourrait y avoir une reconnaissance de la part de la direction pour faire valoir les bons coups et les petits pas réalisés par les enseignants vivant un changement, question d'encourager leur démarche. Il serait intéressant de voir la direction des établissements scolaires soutenir les innovateurs, les leaders positifs et les conseillers pédagogiques qui aident au développement de la culture pédagogique dans leur établissement.

Dans une société en évolution et dans le contexte actuel du renouvellement du personnel enseignant, le développement d'une culture pédagogique centrée sur l'apprentissage devrait être une préoccupation première de la part des leaders pédagogiques.

Les modalités d'accompagnement sont complexes, mais possibles, en autant que les conditions soient mises en place et que les porteurs de ce dossier y soient formés adéquatement. La fonction de conseiller pédagogique se voit transformée par cette nouvelle dimension qu'est l'accompagnement et qui nécessite de nouvelles façons d'agir et d'être. Dans la logique des

compétences de la personne accompagnatrice, cela veut dire que le conseiller pédagogique aura à s'adapter à la diversité des demandes venant de besoins particuliers de chaque enseignant. Il aura à trouver un équilibre dans les différentes fonctions nécessaires à l'exercice d'un accompagnement efficace, tant pour l'écoute, la réflexion, l'action, la confrontation, l'animation, la planification, la mise en place d'une relation de confiance, l'adaptation à chaque parcours, la mise en valeur de l'autre et le temps imparti à chacun des cheminements. L'accompagnement est une rencontre, c'est être avec l'autre, c'est se donner un temps pour faire connaissance, pour travailler ensemble sur le chemin de la transformation et de la réflexion. Le réajustement constant des actions du conseiller pédagogique devra se faire selon des règles éthiques qui lui permettront d'éviter l'ingérence dans les parcours ou la manipulation vers un objectif qui ne serait pas celui de l'enseignant qu'il accompagne.

Tous les participants à cette recherche-action, tant les enseignants que la conseillère pédagogique et les amies critiques, ont démontré avec enthousiasme qu'il était possible de vivre un processus d'accompagnement permettant à chacun de grandir, de se développer et d'adhérer aux valeurs et concepts d'une pédagogie centrée sur l'apprentissage. Ce qui est rassurant, c'est de voir qu'à la fin de cette recherche-action, le développement d'une culture pédagogique centrée sur l'apprentissage a pris de la force et s'est ancré bien solidement dans ce milieu collégial.

Références bibliographiques

- Alhadeff-Jones, M. (2007). Paradoxes de l'accompagnement et (r)éveil d'une pensée critique. Dans Boutinet, J-P., Denoyel, N. Pineau, G. & Robin, J-Y. Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions rebonds. France : Édition Presses universitaires de France.
- Altet, M. (2002). Formateurs d'enseignants quelle professionnalisation? Bruxelles : De Boeck université.
- Argyris, C., Schön, D. (1999). Théorie et pratique professionnelle, comment accroître l'efficacité. Montréal : Les Édition Logiques.
- Astolfi, J-P. (2003). Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers. Ville, France : Édition Issy-les-Moulineaux.
- Bardin, L. (1991). L'analyse de Contenu. (6^e Édition). Paris : Presses universitaires de France.
- Barker, J. A. (1995). Les paradigmes : à la découverte du futur. Saint-Hubert, Québec : Les éditions Un monde différent.
- Bareil, C. (2004). Gérer le volet humain du changement. Montréal : Éditions Transcontinental
- Barr, R.B. et Tagg, J. (1995). From teaching to learning, A new paradigm for undergraduate education. Change, November/December 1995. California.
- Bernard, H. (1981). L'apprentissage expérientiel. Montréal : Services pédagogiques, Université de Montréal.
- Bourassa, B., Serre F. & Ross, D. (1999). Apprendre de son expérience. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec
- Boucher, L-P & L'Hostie, M. (1997). Le développement professionnel continu en éducation, nouvelles pratiques. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Carrefour de la réussite (2008). Trousses pédagogiques. http://www.fedecegeps.qc.ca/index.php?section=10_1, site visité en juillet 2008.
- Cauchy, F. (1998). Apprendre pour développer des compétences. Collège Montmorency.
- Chevrier, J. & Charbonneau, B. (2004). Les composantes de l'action du modèle de St-Arnaud. Notes de cours, Université du Québec en Outaouais, document inédit.
- Collerette, P. et al (1996). Le changement organisationnel : théorie et pratique. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (2008). Au collégial- l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège. Sainte-Foy, Québec : Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (2000). La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu. Sainte-Foy, Québec : Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (1999). Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise. Sainte-Foy, Québec : Les Publications du Québec.
- Cormier, S. (1998). Intégrer le changement : vers le Collège régional de Lanaudière. Document inédit.
- De Villers, M-E. (2002). Multidictionnaire. Montréal : Québec/Amérique

- Desgagné, S. (2005). Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dolbec, A. et Clément, J. (2000). La recherche-action. Dans Karsenti et Savoie-Zajc (Dir), Introduction à la recherche en éducation (p. 199-224). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Dolbec, A. et Savoie-Zajc, L. (1994). La Recherche –action : un processus générateur de changements planifiés. Dans Chevrier J. La recherche en éducation comme source de changement. p. 201-218. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Dorais, S. (2003). Le Renouveau de l'enseignement collégial, des enseignants ballottés entre continuité et rupture. Communication présentée au Colloque Internationale CRIFPE, ayant pour thème : La profession enseignante au temps des réformes.
- Dupuis, M. et Lacoursière, M. (1994). Planifier un cours «par compétences». Montréal : Cégep du Vieux Montréal.
- Fortin, F. (2006). Fondements et étapes du processus de recherche. Montréal : Chenelière-éducation,
- Fédération des cégeps, (2007). Trousses pédagogiques du Carrefour de la réussite, consulté en juillet 2008. http://www.fedcegeps.qc.ca/index.php?section=10_1
- Fourez, G. (1992). Éduquer : enseignants, élèves, écoles, éthiques, sociétés. 3e édition. Bruxelles : De Boeck Université.
- Fullan, M. et Stiegelbauer, S. (1991). The new meaning of educational change. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education Press.
- Gather Thurler, M. (2000). Innover au cœur de l'établissement scolaire. Issy-les Moulineaux : ESF Éditeur.
- Goyette, M. et Lessard-Hébert, M. (1987). La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Hall, G.E. et George, A.A. et al. (1986). Measuring stages of concern about the innovation: A manual for une of the SoC Questionnaire. University of Texas at Austin : Southwest Educational Development Laboratory (SEDL).
- Herr, K. et Anderson, G.L. 2005. The Action research dissertation, a guide for students and faculty. Thousand Oaks, Ca. : Sage Publications.
- Herman, S. M. et Dorenich, M. (1982). La base de la Gestalt. Traduction du premier chapitre tiré de Stanley M. Herman et Michael Korenich, Authentic Management : A Gestalt Orientation to Organizations and their development. Don Mills : Addison-Wesley Publication, p. 11-17
- Huberman, M. et Gather Thurler, M. (1991). De la recherche à la pratique. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Info Science (2007). Galileo Galilei. Consulté en mars 2008 www.infoscience.fr/histoire/portrait/galilee.html
- Jonnaert, P. et Masciotra, D. (2004). Constructivisme : choix contemporains : hommage à Ernst von Glasersfeld. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, P. et al (2003). Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants. Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert, P., et Vander Borgh, C. et al. (1999). Créer des conditions d'apprentissage. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Johansson, J (1997). Le marketing à la japonaise. Paris : Village mondial.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). Introduction à la recherche en éducation. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Krueger, R et Casey, M-A. (2000). Focus groups, 3rd edition, A practical guide for applied research. Thousand Oaks : Sage Publications.

- Kuhn, T. (1990). *La tension essentielle : tradition et changement dans les sciences*. Paris : Gallimard.
- Kuhn, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion, 1983, c1970.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans Deslauriers, J.P. *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 50-65) Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- L'Hostie, M. et Boucher, L-P. (2004). *L'accompagnement en éducation, un soutien au renouvellement des pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L et Pallascio,R. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste, Pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laliberté, J. et Dorais, S. (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*. Collection PERFORMA. Sherbrooke : Édition du CRP.
- Lauzon, M. (2001). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial : une construction personnelle et sociale*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Lavoie, L. et Marquis D et Laurin, P. (1996). *La recherche-action, Théorie et pratique, Manuel d'autoformation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, Guy (2005). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, :Éditions d'organisation.
- Le Bouëdec, G (2007). Tous accompagnateurs? Non : il n'y a d'accompagnement que spirituel. Dans Boutinet, J-P., Denoyel, N. Pineau, G. & Robin, J-Y. *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions rebonds*. France : Édition Presses universitaires de France.
- Le Bouëdec, G, du Crest, A, Pasquier, L & Stahl, F. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible ?* Montréal : Édition l'Harmattan.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin
- Lewin, K. (1964). *Psychologie dynamique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lewin, K. (1946). *Conduct, knowledge, and acceptance of new values*. *Journal of social issues*, Vol.2, No. 4 p. 63.
- Le Pôle de l'Est. (1996). *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*. Collection PERFORMA. Document inédit
- Lhôtellier, A. (2007). *Accompagner et tenir conseil : démarche fondamentale ou anesthésie sociale*. Dans Boutinet, J-P., Denoyel, N. Pineau, G. & Robin, J-Y. *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions rebonds*. France : Édition Presses universitaires de France.
- Mandeville L. (1997). *L'expérience comme source de développement des compétences en psychologie*, Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.
- Ménard, L. (2002). *La construction sociale des savoirs*. Article revu et corrigé par Thérèse Laferrière, professeure chercheure, Psychopédagogie Université Laval, <http://www.protic.net/profs/menardl/articles/vygotsky.cfm>, lien visité en juillet 2008.
- Meunier, M. (1968). *Atelier en psychologie*. École de pédagogie, Université Laval : Québec.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1993). *Des collèges pour le Québec du XXIe siècle*. Québec : Ministère de l'Éducation.

- Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation professionnelle et technique. Direction des programmes. (2000). Guide d'élaboration et d'implantation des instruments de planification pédagogique. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mucchielli A. (1996). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris : Armand Colin.
- Ouellet, C. (1993). Préparer un changement. Montréal : Groupe CFC.
- Ouellet C. et Pellerin, A. (1996). Réaliser un changement : la dimension humaine du changement organisationnel. Montréal : CFC.
- Ouimet, D. (1993). Comment introduire le changement. Lévis, Québec : Burefor
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. Cahiers de recherche sociologique, No 23, 147-181.
- Paquette, C. (1996). Portrait d'une école qui a de l'avenir. Vie pédagogique. V (100), p. 6-20.
- Paul, M. (2007). L'accompagnement, ou la traversée des paradoxes. Dans Boutinet, J-P., Denoyel, N. Pineau, G. & Robin, J-Y. Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions rebonds. :France. Édition Presses universitaires de France.
- Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. France. Édition L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (Novembre 2003). Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire. Communication présentée au Colloque Internationale CRIFPE, ayant pour thème : « La profession enseignante au temps des réformes ».
- Pratte, M. et Houle, H. (2007). La fonction de conseiller pédagogique au collégial. Rapport de recherche sous la direction de PERFORMA. Québec : Cégep Ste-Foy.
- Pratte, M. (Novembre 2003). La consultation pédagogique : une avenue privilégiée de développement professionnel pour le personnel enseignant. Communication présentée au Colloque Internationale CRIFPE, ayant pour thème : La profession enseignante au temps des réformes.
- Pratte, M. (2001). Stratégie d'enseignement des attitudes. Document inédit. Notes du cours L'enseignement des attitudes.
- Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. Pédagogie collégiale. 14 (3), p.....
- Rey-Debove, Josette, (2002). Le nouveau petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris : dictionnaires Le Robert.
- Rioux-Dolan, M. (2004). L'accompagnement du personnel enseignant, enjeux et défis dans le contexte de la réforme. Dans Monique L'Hostie et Louis-Philippe Boucher (Dir). L'accompagnement en éducation, un soutien au renouvellement es pratiques. P. 15 à 30. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Robin, J-Y. (2007). Ingénium de l'accompagnement. Dans Boutinet, J-P., Denoyel, N. Pineau, G. & Robin, J-Y. Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions rebonds. France : Presses universitaires de France.
- Rogers, C (2005). Le développement de la personne. Traduction E.L. Herbert. Paris : InterÉditions.
- Robo, P. (2002). L'analyse de pratiques professionnelles : un dispositif de formation accompagnante. Vie pédagogique, 122.
- Rogers, C. (2001). L'approche centrée sur la personne. Anthologie de textes présentés par Howard Kirschenbaum et Valerie Land Henderson. Lausanne : Editions Randin.
- Savoie-Zajc, L. (1993). Les modèles de changement Planifié en éducation. Québec : Les Éditions Logiques.
- Savoie-Zajc, L. (2001a). Piloter le changement au quotidien dans des établissements publics multidimensionnels. Texte présenté au Colloque de la Fédération des CEGEP, Mont-Tremblant. 15 juin 2001.

- Savoie-Zajc, L. (2001b). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans Marta Anadón (DIR). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. p. 14 à 50. Québec : Les presses de l'Université Laval. .
- Savoie-Zajc, L. et A. Dolbec. (1993). *Quelle recherche pour quel changement?* Conférence prononcée au colloque du doctorat en éducation. Hull, 6-7 mai 1993.
- Servan-Schreiber, D. (2003). *Guérir le stress, l'anxiété, la dépression sans médicaments ni psychanalyse*. Paris : R. Laffont
- Shön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Spady, W. et al. (1998). *Total leaders: applying the best future focused change strategies to education*. Arlington : Virginie.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle, Efficacité et coopération*, 2^e Édition revue et augmentée. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Germain, M. & Chevrier, J. (2007). *Efficacité et coopération en intervention professionnelle*. Communication présentée au 27^e colloque annuel de l'AQPC, juin 2007 ayant pour thème « Une culture d'innovation pédagogique ».
- St-Pierre, L. (2005). *La fonction de conseiller pédagogique, son origine et son évolution*. Sherbrooke : Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- St-Pierre, L. (1993). *Quoi faire pour que les élèves étudient mieux et davantage ?*. *Pédagogie collégiale*, 6 (4), mai 1993, p. 22-27.
- Tardif, J. (1997). *La construction des connaissances, les pratiques pédagogiques*, *Pédagogie collégiale*. 2 (2), p. 14-22.
- Tremblay, D-G. et Doray P. (2000). *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? Rôle des acteurs et des collaborations*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay, D. (1998). *Comment passer de la partie ministérielle du programme aux plans de cours*. Notes de cours. Document inédit.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vermesch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vial, M, Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : Édition De Boeck.
- Von Glaserfeld, E. (1988). *Introduction à un constructivisme radical*, Dans P. Watzlawick (dir.), *L'invention de la réalité. Comment savons-nous ce que nous croyons savoir?* Paris : Édition du Seuil.

Appendice 3.1

Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – ENSEIGNANTS

Titre du projet de recherche : L'accompagnement des enseignants du collégial vers l'appropriation du paradigme de l'apprentissage

Nom de la chercheuse : St-Germain Martine, Conseillère pédagogique au Cégep de l'Outaouais.

Commanditaire : Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)

Le formulaire de consentement qui vous a été remis n'est qu'un élément de la méthode de prise de décision éclairée qui a pour but de vous donner une idée générale de la recherche et de ce qu'entraîne votre participation. N'hésitez jamais à demander plus de détails ou de renseignements. Veuillez prendre le temps de lire soigneusement ce qui suit et de bien comprendre toutes les informations.

Ce projet de recherche a pour but de dégager les modalités d'accompagnement utilisées par un conseiller pédagogique qui favorisent l'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez les enseignants du cégep, dans un contexte de coopération professionnelle. Il vise les objectifs suivants :

1. Décrire les caractéristiques du processus d'accompagnement ;
2. Décrire les étapes d'accompagnement;
3. Trouver les stratégies qui facilitent l'accompagnement;
4. Énumérer les attitudes requises pour faciliter l'accompagnement;
5. Caractériser la perception qu'ont les enseignants concernant leur appropriation du paradigme de l'apprentissage

Votre implication pendant deux sessions dans ce projet consiste à participer à des rencontres de groupe incluant quelques enseignants et une conseillère pédagogique. Ce petit groupe de douze participants portera le nom de groupe de coopération professionnelle. Les rencontres de ce groupe auront lieu toutes les trois semaines, à raison de cinq rencontres de groupe par session, elles seront d'une durée de trois heures et elles seront enregistrées sur cassette audio. Un journal de bord collectif sera rédigé par la chercheuse. Le thème abordé portera autour de l'accompagnement des enseignants vers l'appropriation du paradigme de l'apprentissage. Aussi, vous aurez à tenir un journal de bord dans lequel vous écrirez vos réflexions tout au long de votre participation. À la fin de chaque session, vous participerez à des entrevues semi-dirigées, d'une durée d'une heure environ, qui seront enregistrées sur une cassette audio (dans le but de faciliter la transcription des données). Ces entrevues seront faites par un

autre conseiller pédagogique. Les questions de l'entrevue vont porter sur l'accompagnement pédagogique que vous recevez de la conseillère pédagogique.

Votre participation est volontaire. Cela signifie que vous êtes libres de participer ou non au projet et de cesser à tout moment votre participation, sans aucun préjudice. Votre collaboration consiste à participer à un processus d'accompagnement vers l'appropriation du paradigme de l'apprentissage. Les rencontres et entrevues enregistrées sur cassette audio et toutes les réponses fournies demeureront confidentielles : seules les personnes autorisées – assistantes de recherche et chercheuses – auront accès aux données ; aucun renseignement nominatif ne figurera sur les documents de la recherche, ceci afin de préserver l'anonymat des répondantes et des répondants. Les documents seront conservés dans un local verrouillé à accès limité pendant 5 ans pour ensuite être détruits. Le participant quittant la recherche laisse les données enregistrées accessibles à la recherche.

Risques encourus par les participantes et participants

Les risques liés à la participation sont pratiquement inexistantes puisque la participation à la recherche est entièrement volontaire. Cependant il peut y avoir émergence de malaises au cours du groupe de discussion. La confidentialité des propos échangés lors des groupes de discussion ne peut être garantie. Cependant, dans le cadre de la démarche, la chercheuse demandera aux participants de ne pas dévoiler les propos tenus lors de ces rencontres. Aussi, lors des entrevues semi-dirigées chaque participant est entièrement libre de répondre ou de ne pas répondre aux questions posées.

Le Comité d'éthique de l'Université du Québec en Outaouais a déjà approuvé le protocole de recherche de ce projet. Cette approbation est une procédure généralement en vigueur dans les universités. Le nom du président du comité d'éthique est Monsieur André Durivage, (819) 595-3900 poste 1781.

Pour tout renseignement sur ce projet de recherche, veuillez communiquer avec :

Madame Martine St-Germain
Chercheuse PAREA
Conseillère pédagogique
Cégep de l'Outaouais
333 Cité des Jeunes
Gatineau J8Y 6M5

Téléphone: 770-4012 poste 227

Courrier électronique: mstgermain@coll-outao.qc.ca

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT- ENSEIGNANTS (entrevues)

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et que vous acceptez de participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer la chercheuse de ses responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de la recherche sans aucun préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet. Pour tout renseignement sur le projet de recherche, veuillez communiquer avec :

Madame Martine St-Germain
Chercheuse PAREA
Conseillère pédagogique
Cégep de l'Outaouais
333 Cité des Jeunes
Gatineau J8Y 6M5

Téléphone: 770-4012 poste 227
Courrier électronique: mstgermain@coll-outao.qc.ca

Pour toute autre question relative à vos droits à titre de participant pressenti pour ce projet de recherche, veuillez vous adresser à la personne suivante : Monsieur André Durivage, président du comité d'éthique, Université du Québec en Outaouais, 595-3900 poste 1781.

Je consens à participer à cette recherche et à être enregistré sur cassette audio

OUI _____ NON _____

_____	_____	_____
Nom du participant	Signature	Date
_____	_____	_____
Nom du chercheur	Signature	Date

Appendice 3.2

Questionnaire SoC (Stages of concern)

Le questionnaire, appelé SoC (Stages of concern), est issu du modèle de Hall, G. et al (1986), de l'Université Austin au Texas. Ce modèle propose une théorie des phases de préoccupations des participants face à une innovation en enseignement. L'objectif de ce questionnaire est de faire ressortir le vécu des participants, de mieux le comprendre et l'expliquer. Ainsi, le questionnaire permet de faire voir les réactions des participants face à une innovation. Les réponses à ce questionnaire peuvent aider les personnes accompagnatrices dans leurs stratégies d'intervention lorsqu'une innovation prend place dans une école. La théorie des phases de préoccupations permet de faire émerger les réactions cognitivo-affectives du participant en lien avec ses préoccupations au sujet de l'innovation (Bareil, 2004). Les phases permettent de voir chacune des étapes successives de l'évolution des participants par rapport à l'innovation. Les participants au questionnaire peuvent être des enseignants d'une école, des conseillers pédagogiques ou même des personnes de la direction. Dans la présente recherche, ce sont les enseignants participant à la recherche-action qui ont complété le questionnaire.

Voici une explication des sept phases de préoccupation proposée par les auteurs, Hall, George et Rutherford (1986), en traduction libre :

Elles se chiffrent de 0 à 6

0 = Awareness - Conscience d'un fait, conscience légère de cette innovation

1 = Informational – Renseignements généraux

Prise de conscience de cette innovation et intérêt à en savoir plus. La personne ne s'inquiète pas de ne pas en faire partie, elle est intéressée à certains aspects généraux de cette innovation tels que les caractéristiques, les effets, la façon de l'utiliser.

2 = Personal – Personnel

La personne ne connaît pas bien ce que demande cette innovation, quel serait son rôle pour faire partie de cette innovation. Elle ne sait pas quelle analyse en faire, quel serait son rôle, son implication personnelle et les conflits que ça peut générer. Même les implications financières peuvent y être reflétées ainsi que la gestion du temps.

3 = Management – Gestion

L'attention est dirigée sur le processus et les tâches nécessaires pour l'utilisation de cette innovation et de ses ressources. Les questions portent sur l'efficacité, l'organisation, l'administration.

4 = Conséquence – Impact

L'attention est mise sur l'impact qu'a cette innovation sur les étudiants. L'attention est mise sur la pertinence de cette innovation, sur la réussite des étudiants, tant aux niveaux de la performance que de la compétence.

5 = Collaboration

Le focus est sur la coordination et la coopération avec les autres pour l'utilisation de cette innovation.

6 = Refocusing, Aller plus loin

Exploration de bénéfices encore plus universels venant de l'innovation, incluant la possibilité de proposer des changements majeurs ou des remplacements importants.

Voici, selon les auteurs, quelques considérations à tenir compte pour l'analyse des résultats, que l'on doit interpréter seulement après avoir passé le questionnaire au moins trois fois sur une assez longue période :

- La progression se fait de la gauche à la droite.
- Les non utilisateurs de l'innovation ont des scores élevés aux stades 0, 1, 2.
- Si le stade 2 est élevé, il faut attendre qu'il soit plus bas pour pouvoir poursuivre dans l'acquisition de l'innovation.
- Le stade 6 reflète l'attitude envers l'innovation. Si ce stade 6 est haut cela peut démontrer de la résistance, car cela peut témoigner que le participant en sait plus ou a des idées meilleures que ce que propose cette innovation pour arriver, par exemple, à l'objectif de la réussite des étudiants.
- Les personnes qui utilisent facilement l'innovation ont un sommet unique aux stades 3, 4, 5, 6. On peut se baser sur ce sommet pour en faire l'interprétation.
- Les personnes ayant le stade 6 élevé peuvent vouloir dire que la personne a des idées portant sur l'innovation et elle veut voir ses idées se concrétiser. Ces idées peuvent venir remplacer drastiquement l'innovation dans sa forme actuelle. Le 4 devrait alors être aussi élevé et 0, 1, 2 devraient être bas.
- Si 3 monte et 6 monte, la préoccupation est au niveau de la gestion mais le participant a des idées pour y arriver. Le 2 devrait être bas.
- Si 3 monte et 6 descend, la préoccupation de gestion est présente, mais le participant ne sait pas comment y arriver, le 2 devrait aussi monter.
- Si 0, 1, 2, sont bas la personne est très impliquée dans son milieu. Elle est très confortable.
- Si le stade 0 est élevé, le participant n'a pas d'intérêt pour l'innovation, il n'est pas préoccupé par cette innovation. Par contre, s'il est bas, il est très intéressé.

Selon ces auteurs, les interventions ou conditions associées à l'implantation d'une innovation sont des variables plus importantes que l'âge, le sexe ou l'expérience d'enseignement.

Les coefficients de consistance interne pour le SoC sont issus de la formule Kuder-Richardson et pour un échantillon de 830 répondants, se situent ainsi pour chaque stade : (plus le chiffre est élevé, mieux c'est !)

Stade	0	1	2	3	4	5	6
Alphas	0,64	0,78	0,83	0,75	0,76	0,82	0,71

Les corrélations test-retest (Pearson – r) pour chacun des stades (N= 132)

Stade	0	1	2	3	4	5	6
Valeur r	0,65	0,86	0,82	0,81	0,76	0,84	0,71

S'il vous plaît, répondez à ce questionnaire en pensant à vos préoccupations actuelles, à votre sentiment sur votre implication dans l'appropriation de cette innovation, qu'est le paradigme de l'apprentissage. Pensez à vos propres préoccupations pédagogiques actuelles.

Choix de réponses :

0	1	2	3	4	5	6	7	
Ne me concerne pas	Pas vrai pour moi		Un peu vrai pour moi			Très vrai pour moi maintenant		
1) Je suis préoccupé par l'attitude qu'ont les étudiants face à cette innovation	0	1	2	3	4	5	6	7
2) Maintenant, je connais des approches pédagogiques mieux adaptées	0	1	2	3	4	5	6	7
3) Je ne sais même pas ce qu'est cette innovation	0	1	2	3	4	5	6	7
4) Je suis préoccupé de ne pas avoir assez de temps pour organiser mes activités quotidiennes	0	1	2	3	4	5	6	7
5) J'aimerais aider des collègues d'autres cégeps qui aimeraient utiliser de cette innovation	0	1	2	3	4	5	6	7
6) J'ai une connaissance assez limitée de cette innovation	0	1	2	3	4	5	6	7
7) J'aimerais connaître les effets qu'une réorganisation pourrait avoir sur mon statut professionnel	0	1	2	3	4	5	6	7
8) Je suis déchiré entre mes intérêts et mes responsabilités	0	1	2	3	4	5	6	7
9) J'aimerais revoir l'utilisation que je fais de cette innovation	0	1	2	3	4	5	6	7
10) J'aimerais développer des échanges professionnels avec d'autres enseignants d'ici ou d'ailleurs à propos de cette innovation	0	1	2	3	4	5	6	7
11) Je suis préoccupé de l'effet qu'a cette innovation sur mes étudiants	0	1	2	3	4	5	6	7
12) Je ne me sens pas concerné par cette innovation	0	1	2	3	4	5	6	7
13) J'aimerais bien savoir qui prendra les décisions dans ce nouveau paradigme	0	1	2	3	4	5	6	7
14) J'aimerais bien discuter de la possibilité d'utiliser cette innovation	0	1	2	3	4	5	6	7
15) J'aimerais bien connaître quelles sont les ressources disponibles si je décide d'adopter cette innovation	0	1	2	3	4	5	6	7
16) Je suis préoccupé par mon incapacité à gérer tout ce que cette innovation demande	0	1	2	3	4	5	6	7
17) J'aimerais bien savoir comment mon enseignement ou ma planification devrait changer	0	1	2	3	4	5	6	7
18) J'aimerais bien me familiariser avec les autres départements ou enseignants des progrès qu'ils font à l'utilisation de cette nouvelle approche	0	1	2	3	4	5	6	7
19) Dans ma pratique, j'évalue l'impact que j'ai sur mes étudiants	0	1	2	3	4	5	6	7
20) J'aimerais réviser les approches de cette innovation	0	1	2	3	4	5	6	7
21) Je suis complètement occupé par d'autres choses	0	1	2	3	4	5	6	7
22) J'aimerais modifier l'utilisation que je fais de cette innovation à partir des expériences que j'ai faites avec mes étudiants	0	1	2	3	4	5	6	7
23) Bien que je ne connaisse pas cette innovation, je me sens quand même concerné	0	1	2	3	4	5	6	7
24) Je voudrais stimuler mes étudiants par cette approche	0	1	2	3	4	5	6	7
25) Je suis préoccupé par le temps que ça me prendra pour résoudre des problèmes autres qu'académique que cette innovation apportera	0	1	2	3	4	5	6	7
26) J'aimerais savoir quelle utilisation je peux faire de cette innovation dans un futur immédiat	0	1	2	3	4	5	6	7

27) J'aimerais coordonner mes efforts avec mes collègues pour maximiser les effets de cette innovation	0	1	2	3	4	5	6	7
28) J'aimerais avoir plus d'information sur le temps et l'énergie nécessaires à l'utilisation de cette innovation	0	1	2	3	4	5	6	7
29) J'aimerais savoir quel autre cégep utilise cette innovation	0	1	2	3	4	5	6	7
30) En ce moment, je ne suis pas intéressé à apprendre sur cette innovation	0	1	2	3	4	5	6	7
31) J'aimerais savoir comment je peux enrichir ou modifier cette innovation	0	1	2	3	4	5	6	7
32) J'aimerais utiliser la rétroaction de mes étudiants pour changer mes enseignements	0	1	2	3	4	5	6	7
33) J'aimerais savoir comment mon rôle changera lorsque j'utiliserai cette innovation	0	1	2	3	4	5	6	7
34) La coordination de mes tâches prend trop de mon temps	0	1	2	3	4	5	6	7
35) J'aimerais savoir comment cette innovation est mieux que ce que nous avons actuellement	0	1	2	3	4	5	6	7

Questions personnelles

- 1) Quel pourcentage de votre travail est relié
À l'enseignement _____% à l'administration _____% autre _____%
- 2) Travaillez-vous : temps plein _____ temps partiel _____
- 3) Sexe : F ____ M _____
- 4) Age : 20-29 ____ 30-39 ____ 40-49 ____ 50-59 ____ 60- 69 ____
- 5) Scolarité : Dec _____ Bac _____ Maîtrise _____ Doctorat _____
- 6) Nombre d'années d'enseignement : _____
- 7) Nombre d'années à ce cégep : _____
- 8) Dans combien de cégeps avez-vous travaillé? Un ____ deux ____ trois ____
- 9) Depuis combien d'années avez-vous commencé à vous approprier le paradigme de l'apprentissage (sans compter cette année-ci) : une__ deux__ trois__ quatre__ cinq et plus ____
- 10) Par rapport à l'utilisation de pratiques pédagogiques en lien avec le paradigme de l'apprentissage, vous considerez-vous : non-utilisateur ____ novice ____ habitué____ expérimenté ____ ancien utilisateur ____
- 11) Avez-vous reçu de la formation sur le paradigme de l'apprentissage : Oui ____ Non ____
- 12) Êtes-vous à votre première ou seconde année d'utilisation de pratiques pédagogiques en lien avec le paradigme de l'apprentissage?
Oui ____ Non ____
Si oui, décrivez brièvement votre expérience :

Merci de votre collaboration

Appendice 3.3

Modèle de Whitehead

Recherche-action
Série de questions pour soutenir la démarche⁶

1.a) Faites un dessin, trouvez une métaphore qui illustre votre perception de votre situation professionnelle actuelle.

b) Quelles caractéristiques voulez-vous faire ressortir ?

Partage des réponses

⁶ Modèle de Whitehead, communication personnelle de Lorraine Savoie-Zajc à l'automne 2004

2. a) D'ici trois ans comment vous voyez-vous ? Faites un dessin, trouvez une métaphore qui illustre ceci.

b) Quelles caractéristiques voulez-vous faire ressortir ?

Partage des réponses

3. Que devez-vous mettre en place ou faire pour atteindre ce but ?

4. Comment pouvez-vous vous assurer que vous êtes sur la bonne voie ?

5. Modélisez la dynamique de planification du projet personnel (étapes, échéances, ajustements continus)

Questionnement initial :

- 1- Qu'est-ce que je souhaite atteindre comme objectif en lien avec ma pratique d'enseignement ?
- 2- Qu'est-ce que je dois mettre en place / faire pour atteindre cet objectif ?
- 3- Comment puis-je m'assurer que je suis sur la bonne voie ?
- 4- Quels indices est-ce que je vais retenir pour me permettre de dire que je suis sur la bonne voie ?

Observer :

- 5- Qu'est-ce qui s'est passé récemment en lien avec mon objectif poursuivi ? (rappel des indices)

Analyser / réfléchir :

- 6- Qu'est-ce que je devrais faire ?
- 7- Comment devrais-je réagir ?
- 8- Comment pourrais-je utiliser l'information disponible ?
- 9- Quelles leçons est-ce que je tire de mon expérience ?

Échanger / agir :

- 10- Quelles directions prioriser pour mieux atteindre l'objectif visé ?
- 11- De quoi ai-je besoin pour poursuivre ?
- 12- Qu'est-ce qui est mis en place pour progresser dans l'instauration d'un esprit de collaboration et de communauté d'apprentissage ?

Lorraine Savoie-Zajc,
Automne 2004

Appendice 3.4

Courriel de suivi

Bonjour à tous,

Voici, en annexe, la liste des participants.

Nos prochaines rencontres de groupe auront lieu :

11 février, 13h30 à 16h30, local 1.055

11 mars, 13h30 à 16h30, local 1.055

1e avril, 13h30 à 16h30, local 1.055

22 avril, 13h30 à 16h30, local 1.055

Il y aura une dernière rencontre individuelle avec l'ami critique, d'une durée approximative de 45 minutes. Il prendra rendez-vous avec vous au mois de mai ou juin selon votre disponibilité.

Comme j'ai eu l'impression d'avoir terminé rapidement à la fin de notre rencontre, voici un résumé de ce que vous pouvez faire d'ici notre prochaine rencontre si vous avez le goût d'être dans l'action, l'observation et la réflexion:

1. Finir de répondre aux questions 3, 4 et 5 du document *Série de questions pour soutenir la démarche*.
2. Lecture du texte portant sur le journal de bord. Soulignez ce que vous aimez dans ce texte, faites ressortir les bijoux de ce texte.
3. Procurez-vous un cahier qui fera office de journal de bord ou de journal de recherche, comme vous voulez, mais comme nous sommes tous embarqués dans la même galère autant le nommer «journal de bord»!
4. Essayez **un** défi pédagogique en lien avec la conférence de Mme Pratte sur les attitudes. Un défi qui vous amène à développer chez vos étudiants une attitude que vous allez préalablement cibler, une attitude que vous avez le goût de travailler avec vos étudiants et qui est en lien avec le profil de sortie de votre programme. Commencez par un groupe. Prenez note du défi dans votre journal de bord et inscrivez les réactions de vos étudiants et les vôtres, les points forts, les points faibles, comment améliorer la situation si c'était à refaire. Qu'est-ce que ça vous donne comme information sur votre rôle d'enseignant?
5. Observez-vous quand vous êtes en classe ou quand vous intervenez en dehors de la classe, vos processus, votre façon d'agir avec vos étudiants (métacognition). Prenez en note ce qui peut vous surprendre dans vos réactions ou dans celles des étudiants. Prenez note aussi des malaises ressentis à la fin d'un cours, qu'est-ce qui c'est passé? QUI a dit quoi?

6. Le journal de bord n'est lu que par vous et moi si vous le voulez. Il ne s'agit pas d'écrire tous les jours, mais si vous pouvez écrire dans votre journal de bord une fois par semaine, c'est déjà très bien. L'écriture est une discipline qui se développe ou se cultive! Surtout, allez à votre rythme.

7. Ayez du plaisir!

Tel que mentionné, je suis toujours disponible pour vous recevoir, vous n'avez qu'à prendre un rendez-vous. Je me rends aussi à Félix-Leclerc selon votre disponibilité. N'hésitez pas à me joindre, au campus Gabrielle-Roy, poste 227.

Salutations,

Martine St-Germain

Appendice 3.5

Compte rendu de la première
rencontre du
groupe de recherche-action

1. Attentes des participants et de la conseillère pédagogique :

- Participant 1 : levier pour répondre à mes questions sur l'apprentissage, briser l'isolement
- 2 : alimenter ma pédagogie
 - 3 : questionner ma pratique
 - 4 : échanges pédagogiques
 - 5 : étudier les concepts d'apprentissage dans le contexte d'une clientèle hétérogène
 - 6 : parler pédagogie, stratégies pédagogiques
 - 7 : réveiller les jeunes à la formation générale sans faire le caniche !
 - 8 : parler pédagogie, se nourrir de stratégies, échanger
 - 9 : parler pédagogie, chercher la motivation chez les étudiants
 - 10 : support pour son expérimentation de cours en approche par projet
 - 11 : revoir les concepts de pédagogie
 - 12 : faire vivre un accompagnement vers l'appropriation du paradigme de l'apprentissage tout en ayant du plaisir

2. Question pour soutenir la démarche, modèle de Whitehead

a) métaphore qui illustre votre perception de votre situation professionnelle actuelle:

- Participant 1 : roue de vélo, c'est moi qui pédale, l'étudiant est passif
- 2 : soleil alimentant les autres
 - 3 : vitre plus ou moins transparente entre l'élève et la matière, il fait voir la matière.
 - 4 : le doute; haut, bas, rythme cardiaque, descente en cours de session, remonté à la fin.
 - 5 : locomotive (connaissances en enseignement qui se cumulent)
 - 6 : en évolution, spirale, passionnée
 - 7 : le navigateur sur sa barque, comment motiver l'équipage sans vent, ils rament
 - 8 : Tout nu de dos, manque de ressource
 - 9 : canard, calme, mais qui pédale tout le temps
 - 10 : vibre, fébrile
 - 11 : enseignant adapté, évolué
 - 12 : bourgeon prêt à éclore

b) d'ici 3 ans, comment vous voyez-vous :

- Participant 1 : tandem à vélo, équilibrer la charge de travail
- 2 : ampoule économique, m'assagir
 - 3 : pyramide à 3 niveaux, je me vois en haut de la pyramide
 - 4 : pas très différente, plus motivée à la 9e semaine, être plus dans la peau de l'étudiant
 - 5 : voiture hybride, électricité/essence, moins de pollution
 - 6 : transformation, de prof à coach, vacances, ne pas porter la réussite à bout de bras
 - 7 : un pied à terre, stabilité, assurance, certitude, être à l'écoute des auteurs, des étudiants
 - 8 : habillé, vue de devant, assis en méditation, limite d'énergie

- 9 : le canard a son nid, porte de sortie
- 10 : regarde au loin, vers autre chose, atteinte du paradigme faite
- 11 : Web base learning, multimédia
- 12 : une belle fleur d'été qui sent bon et qui fait sourire les gens qui la regardent, qui les calme, ils se sentent mieux

Appendice 4.1

Analyse de mon intervention selon St-Arnaud

Analyse de mon intervention

par Jacques Chevrier et Benoît Charbonneau, UQO (Automne 2004)

basée sur *L'interaction professionnelle* de Yves St-Arnaud (1995, 2003)
et *Le changement assisté* de St-Arnaud (1999)

CHOIX DE LA SITUATION ET RÉFLEXION PRÉALABLE

1. Choisissez une situation récente dans laquelle, comme intervenant(e), vous avez interagi avec une autre personne ou avec un groupe et dont vous êtes sorti(e) insatisfait(e), quelle que soit la raison de votre insatisfaction.
2. Décrivez succinctement le contexte dans lequel cette situation s'est produite.
3. Décrivez la nature de votre insatisfaction dans cette situation.
4. Décrivez succinctement comment vous auriez aimé que cela se passe de manière idéale.
5. Complétez la phrase suivante: Dans cette interaction, je voulais.....
6. Pourquoi, selon vous, cette intention vous paraissait-elle la meilleure dans cette situation? Cette intention me paraissait la meilleure parce que je crois que...
7. Quelle stratégie ou approche vouliez-vous utiliser dans cette situation?
8. Pourquoi, selon vous, cette stratégie ou approche vous paraissait-elle la meilleure dans cette situation? Cette stratégie me paraissait la meilleure parce que je crois que...

MÉTA-MODÈLE PRAXÉOLOGIQUE
de Yves St-Arnaud (1995, 2003)

Dimensions et Principes	Règles	Aide-mémoire
L'efficacité		
L'évaluation Tout praticien procède, implicitement ou explicitement, à une évaluation continue de son efficacité à partir d'un ensemble de critères plus ou moins définis.	Principe de l'auto-régulation: <i>S'adapter en fonction de l'effet produit</i> J'évalue continuellement l'effet produit chez mon interlocuteur en fonction de mon intention et, au premier signe d'escalade, je modifie, selon le cas, ma technique, ma visée ou mon aspiration.	Savoir ce qu'on veut et vouloir ce qu'on peut
La coopération		
La structure de la relation Tout praticien structure, implicitement ou explicitement, la relation qui s'établit entre son interlocuteur et lui-même.	Règle du partenariat: <i>Chercher et désigner un objectif commun</i> Quelle que soit la structure de relation au point de départ - structure de pression ou structure de service - je crée un partenariat en cherchant avec mon interlocuteur un objectif vers lequel nos intérêts convergent de façon à pouvoir travailler ensemble.	Pourquoi se battre lorsqu'on peut s'entendre?
La gestion du processus Tout praticien est le gestionnaire d'un processus d'intervention qui comporte des étapes dont l'agencement est réglementé.	Règle de la concertation: <i>Gérer le processus de communication</i> Tout au long de la rencontre, une partie de mon attention est dirigée vers le processus : je prends le temps de préparer le terrain par une entrée où j'associe mon interlocuteur à la structuration de la rencontre ; puis je prévois ou supprime les obstacles en m'assurant qu'à chaque instant du dialogue nous poursuivons une cible commune.	Rien ne sert de courir, il faut partir ensemble
La technique Tout praticien dispose d'un répertoire de procédés qui se développe avec l'expérience et qui constitue sa technique d'intervention.	Règle de l'alternance: <i>Changer souvent de canal de communication</i> J'utilise des canaux de communication différents pour la réception, la facilitation, l'entretien de la relation et l'information sur le contenu; je passe souvent d'un canal à l'autre.	Sans feedback, on rate la cible.
Le changement Tout praticien est un agent de changement qui utilise, implicitement ou explicitement, une théorie du changement.	Règle de la non-ingérence: <i>Reconnaître ses limites et exclure toute ingérence</i> Lorsque je vise à effectuer un changement, je reconnais les limites de mon-pouvoir, puis j'utilise celui-ci sans interférer avec le pouvoir de mon interlocuteur ; j'évite l'ingérence et la complicité avec l'ingérence pour encourager les choix personnels.	Prendre sa place, toute sa place et rien que sa place
Le cadre d'analyse Tout praticien utilise un ensemble de normes et de valeurs à partir desquelles il porte des jugements - personnels, culturels ou professionnels - sur 1) l'individu ou le groupe auprès duquel il exerce sa pratique, désigné comme l'interlocuteur, 2) la situation qui a donné lieu à l'intervention et 3) le rapport entre l'interlocuteur et la situation; cet ensemble de normes et de valeurs est désigné comme le cadre d'analyse du praticien.	Règle de la responsabilisation: <i>Susciter des choix éclairés</i> Je nous traite, mon interlocuteur et moi, comme des êtres uniques, capables de faire des choix personnels ; j'invite mon interlocuteur à utiliser son pouvoir personnel en faisant des choix éclairés pour tout ce qui relève de sa compétence.	Mieux vaut choisir de ne rien faire que d'agir sans choisir.

Adaptation de St-Arnaud, Yves (1995, 2003). *L'interaction professionnelle: efficacité et coopération*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal

Appendice 4.2

Les activités pédagogiques suivantes : Les limites de la stratégie pédagogique traditionnelle, mes croyances sur les modèles d'apprentissage et un exercice de métacognition

Titre	Les limites de la stratégie pédagogique traditionnelle (Fédération des cégeps, 2007) (2 à 3 heures)
Description	Les participants, en équipe de trois ou quatre personnes, simulent un exposé théorique à contenu procédural pour en vérifier l'efficacité.
Objectif(s)	1. Se sensibiliser à une nouvelle stratégie pédagogique : la <i>Simulation</i> 2. Identifier les limites d'une approche traditionnelle (cours magistral) et les changements à y apporter pour favoriser l'apprentissage.
Rôle des participants	Dans un premier temps, chacun exerce successivement trois rôles : professeur, étudiant et observateur. Puis à l'aide de ses réflexions sur l'expérience vécue, il dégager les conditions pour que l'exposé magistral favorise l'apprentissage en profondeur.
Rôle de l'animateur	Animer les étapes de l'activité. Aider à dégager les conditions pour que l'exposé magistral favorise l'apprentissage en profondeur. Décrire les éléments de base de la formule pédagogique <i>Simulation</i> .
Matériel requis	A) <i>L'instrument 1</i> B) Les textes théoriques « avant-propos »
Déroulement	1. Division du groupe en équipe de trois personnes, - autre à la rigueur, quand il est strictement impossible de faire autrement (5 minutes). 2. Simulation en suivant les indications de l'instrument 1 (60 minutes). 3. Retour sur l'expérience vécue – faire découvrir les pratiques qui font qu'un exposé magistral favorise l'apprentissage en profondeur, dont ceux de l'évaluation formative (45 minutes). 4. Court exposé sur la <i>Simulation</i> (cf. Section II, p. 108) et sur les principes généraux qui différencient l'approche traditionnelle des NSP (15 à 20 minutes).
Participants	Minimum : deux ou trois équipes de trois personnes. Maximum : six ou sept équipes de trois personnes.
Remarques	Cette activité, à l'expérience, est une prise de contact, assez dure parfois, avec ce que vivent les étudiants en classe pendant un exposé théorique. Par contre, elle permet de découvrir des pratiques simples à adopter pour rendre l'exposé intéressant et efficace. On peut profiter de cette activité pour identifier ce qui distingue l'approche traditionnelle des nouvelles stratégies pédagogiques à l'aide de l'avant-propos aux quinze textes.

Titre	Mes croyances sur les modèles d'apprentissage (Fédération des cégeps, 2007)
Objectif	Faire émerger les connaissances antérieures sur les modèles d'apprentissage.
Référence au processus type d'apprentissage	Étape 1 : <i>l'activation</i> : éveil des acquis cognitifs et affectifs en fonction des connaissances à développer.
Description	<p>Produire une affiche pédagogique reflétant les connaissances personnelles des participants.</p> <p>Les connaissances antérieures sont les connaissances que possèdent les élèves, sur un thème ou un sujet donné, avant d'amorcer une activité d'apprentissage ou un projet. Ces connaissances peuvent être justes, partiellement justes ou erronées. Les conceptions spontanées peuvent aussi désigner les connaissances antérieures.</p> <p>L'activation des connaissances antérieures est une étape importante du projet où la personne enseignante propose une activité dans le but de faire émerger les connaissances antérieures des élèves et de favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances.</p>
Déroulement	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dans un premier temps, chaque participant, individuellement, note ce qu'il connaît sur les modèles d'apprentissage ou les différentes approches pédagogiques. 2. En équipe de quatre personnes et à l'aide des notes individuelles des participants, élaborer une affiche pédagogique présentant les croyances et les connaissances des participants sur le sujet donné. Une seule affiche par équipe. 3. On épingle les affiches sur les murs du local de rencontre. 4. Les participants de toutes les équipes circulent afin de prendre connaissance du contenu des affiches des différentes équipes. 5. Mise en commun et élaboration d'une affiche collective définissant les conceptions spontanées des participants.
Rôles de l'animateur	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Susciter un climat favorable à la réflexion. ▪ Susciter le questionnement. ▪ Accepter l'ensemble des réponses. ▪ Afficher et réutiliser les connaissances recueillies lors de la mise en commun.
Rôles des participants	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exprimer ouvertement ses conceptions. ▪ Favoriser les interactions avec les autres participants. ▪ Chercher dans son vécu ce qui révèle les conceptions des différents modèles d'apprentissage. ▪ Établir des liens.

Titre : Exercice de métacognition :

Définition vulgarisée : Des opérations mentales exercées sur des opérations mentales
Si on reprend l'exercice de schéma de concepts ou tout autre exercice :

Question pour le niveau 1: Qu'est-ce qu'on vient de faire ?

Question pour le niveau 2 : Pourquoi j'ai pris cette décision-là ou fait cela, quelle en était la raison?

<p>1^e niveau d'opération mentale</p>	<p>On a écrit individuellement quelles étaient nos conceptions de notre apprentissage de l'enseignement.</p>	<p>On fait une mise en commun en petites équipes de 3 ou 4 personnes</p>	<p>On regarde ensuite ensemble les schémas produits</p>	<p>On compare avec un auteur qui a réfléchi à la question par des recherches.</p>
<p>2^e niveau d'opération mentale Discours intérieur</p>	<p>En écrivant individuellement, cela permet au participant d'aller chercher sa représentation de son apprentissage de l'enseignement, la mettre en lumière pour avoir un objet à partir duquel travailler. Ça donne du sens à l'exercice, ça part de lui. Il pourra faire les liens nécessaires par la suite. Il débute la construction de ses connaissances sur le sujet.</p>	<p>La mise en commun permet au participant de valider ses conceptions et de les enrichir en petits groupes. C'est moins difficile de parler en petits groupes, on peut ainsi consolider le modèle produit au départ en groupe.</p>	<p>La force du groupe facilite l'expression en grand groupe et permet la production d'un produit commun. La construction de la connaissance se poursuit, se consolide</p>	<p>En faisant le lien avec un auteur, on finalise l'apprentissage et on renforce ce qui a déjà été construit par le participant lui-même à l'aide du groupe et des différentes étapes de l'activité. Le modèle utilisé est le socio-constructiviste, car on part d'une réflexion individuelle, d'une construction personnelle qui devient sociale suivi d'un modèle validé par un expert qui vient boucler la représentation de qui est en train de se construire</p>

Appendice 6.1

Grille d'observation en classe
lorsqu'on utilise, comme stratégie
d'enseignement, l'exposé oral

Stratégies d'enseignement

Observation des caractéristiques d'un exposé oral

Est-ce que l'exposé oral peut favoriser l'apprentissage ?

Tableau des caractéristiques d'un exposé oral

Caractéristiques	Réflexions (présente, absente, commentaires)
Rétroaction de la part de l'enseignant	
La compréhension empathique : L'enseignant vérifie constamment si les apprenants sont à l'écoute. Il passe la parole régulièrement	
L'enseignant écoute les messages verbaux et non verbaux, les signaux Il capte tous les messages que chaque apprenant envoie et signifie qu'il les a reçus	
Les objectifs poursuivis par l'exposé sont bien communiqués	
Il est capable d'admettre ses erreurs	
Il affiche ses vrais sentiments, ses hésitations	
Il n'essais pas de camoufler son trac, il avoue ses émotions sans insister toutefois	
Il communique avec précision et spécificité, fait appel à des faits, des phénomènes observables	
Capable d'aider les apprenants à communiquer leur incompréhension sans les humilier et peut-être avec une pointe d'humour	

Caractéristiques	Réflexions (présente, absente, commentaires)
Capable d'agir rapidement pour rétablir les relations en cas de litige	
Ne passe pas outre un message émotif, en discute ouvertement	
Est accueillant, établit un lien de confiance entre les apprenants et lui	
Donne la parole aux apprenants le plus tôt possible et le plus souvent possible	
Soutien, fait comprendre aux apprenants que leurs sentiments, leur anxiété, leur insécurité sont acceptables	
Structuration, fait connaître aux apprenants les règles du jeu	
Suggestion, relance les apprenants dans la discussion, suscite l'émergence d'idées sans les interrompre	
Renforcement, encouragement à continuer de s'exprimer quand un apprenant semble sur la bonne voie	
Formule des questions ouvertes, par exemple : Quoi? Comment? Pourquoi?	
Suscite la participation et favorise la réflexion	
Reformule, redit en ses propres mots ce qu'en ont compris les apprenants	
Silence après une question ouverte, d'une durée allant jusqu'à 3 secondes	
Fait des liens entre ce qui est dit et ce qui a déjà été dit	
Fait un résumé de ce qui a été communiqué de puis le début du cours	
Pique la curiosité des apprenants par l'utilisation de l'humour, de métaphores ou d'anecdotes, etc...	
Sait doser pour susciter et maintenir l'attention, sait attendre, priver s'il le faut afin que le contenu soit livré lorsque l'apprenant est désireux de le recevoir	
L'environnement est agréable	
Le temps pour absorber les contenus est suffisant	

Caractéristiques	Réflexions (présente, absente, commentaires)
Donne une pause au moment opportun	
'exposé est suivi d'une activité ou l'apprenant est actif	
Il est enthousiaste	
Il répète trois fois	
Son regard est constamment sur le groupe, jamais il ne fait dos	
La voix est agréable et le rythme est bon	
La posture et les gestes sont adéquats	
Il a le sens de l'humour	
La maîtrise du trac est bien	
Il ne va jamais plus vite que ses apprenants	

Appendice 6.2

Grille d'observation à questions ouvertes lorsqu'on utilise, comme stratégie d'enseignement, l'exposé oral

Questions ouvertes / Observation et rétroaction en classe après un exposé oral

Selon vous :

1. Quelle est la durée optimale d'un exposé oral?

2. Quels facteurs influencent le plus la compréhension et le taux de rétention du message oral?

3. Quel a été votre % de concentration durant l'exposé?

4. Est-ce que l'exposé oral répond plus aux besoins du prof ou des apprenants?

5. Si on comparait une activité de formation à une pièce de théâtre, qui serait le réalisateur et qui seraient les acteurs?

Appendice 6.3

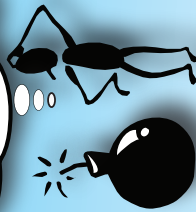
Dépliant et affiche pour la diffusion des résultats de la recherche

CHANGEMENT DE PARADIGME CHEZ LES ENSEIGNANTS DU COLLÉGIAL PAR L'ACCOMPAGNEMENT

Appropriation du paradigme de l'apprentissage par les enseignants du collégial selon un processus évolutif à sept marches

«Qu'est-ce que je vais faire de mes cours maintenant?»

Citation d'un enseignant-participant au début du processus



PREMIÈRE MARCHÉ

Le choc, le dérangement professionnel chez l'enseignant.

Exemple de stratégies d'accompagnement :

Par des activités, **faire ressortir**, **chez l'enseignant**, ses **représentations** de l'apprentissage.

Ce que vit l'enseignant

Ce que fait la conseillère pédagogique

DEUXIÈME MARCHÉ

Prise de conscience, **transformation du regard pédagogique**. L'enseignant pose des questions pertinentes, il veut des textes, des références pour mieux découvrir le paradigme de l'apprentissage.

Exemple de stratégies d'accompagnement :

A la demande de l'enseignant, selon son besoin, **proposition de lecture** suivie de **discussion**.

TROISIÈME MARCHÉ

Phase de **planification d'une idée qui émerge**. Suite à sa prise de conscience, l'enseignant est pressé de relever de nouveaux défis en classe.

Exemples de stratégies d'accompagnement :

Calmer ses ardeurs et **suggérer un défi à la fois**. Aussi, conseiller d'écrire dans un journal de bord toutes les idées qui émergent de ses réflexions. Discuter en groupe ou individuellement des idées nouvelles. Être présent pour rassurer l'enseignant.

QUATRIÈME MARCHÉ

Réalisation d'un défi pédagogique à faire en classe. L'enseignant expérimente en classe.

Exemples de stratégies d'accompagnement :

Être un « porteur heureux », un modèle comme personne accompagnatrice du paradigme de l'apprentissage. Ce modèle permet à l'enseignant d'oser expérimenter ses stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Offrir à l'enseignant de faire sa prestation de cours devant ses pairs afin qu'il reçoive une rétroaction. Proposer une rencontre individuelle avant et après l'expérimentation en classe.

«WOW! Je ne me demande plus comment je vais passer la matière, mais comment ils vont apprendre?»

Citation d'un enseignant-participant en cours de processus



CINQUIÈME MARCHÉ

Évaluation de l'expérimentation

Exemples de stratégies d'accompagnement :

Moment crucial, il faut rassurer l'enseignant, car il réalise tout le temps et les efforts qui sont à déployer pour transformer ses stratégies pour l'ensemble de ses cours. Les **discussions de groupe** sont essentielles. Proposer à l'enseignant de publier son expérience dans le journal interne du cégep.

SIXIÈME MARCHÉ

Métacognition, regard sur son identité professionnelle

Exemples de stratégies d'accompagnement :

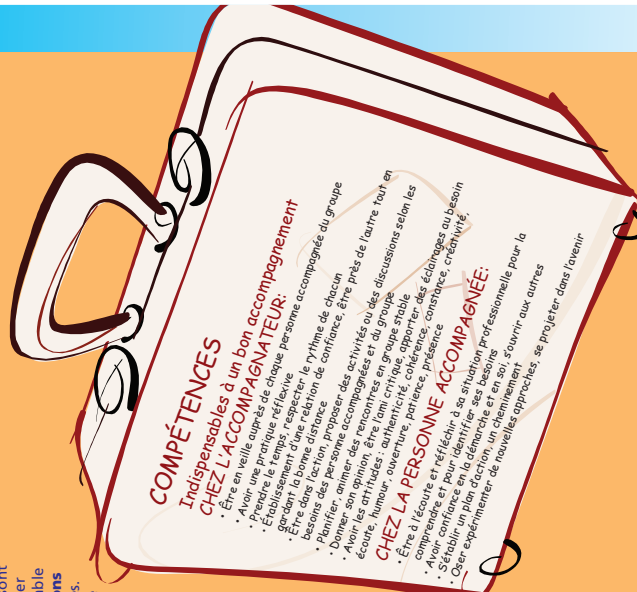
Aider l'enseignant dans son processus de réflexion qui le guide vers une autonomie professionnelle. La nouvelle construction de l'identité de l'enseignant s'y installe plus solidement lorsqu'il y a **confrontation et ensuite validation avec les pairs**.

SEPTIÈME MARCHÉ

Appropriation du paradigme de l'apprentissage, de ses stratégies et attitudes. L'enseignant voit tout le potentiel de ses apprenants et il est capable de faire des liens entre les théories de l'apprentissage et ce que vivent ses apprenants en classe. Il a confiance en sa pratique.

Exemples de stratégies d'accompagnement :

Continuer à être présent. Signifier à l'enseignant que l'appropriation de ce paradigme est un processus itératif qui passe en boucle la planification, l'action et l'évaluation de ses stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Suggérer aussi l'évaluation de sa prestation par ses apprenants.



COMPÉTENCES Indispensables à un bon accompagnement CHEZ L'ACCOMPAGNATEUR:

- Être en veille auprès de chaque personne accompagnée du groupe
- Avoir une volonté de respecter le rythme de chacun
- Partager le temps, respecter le rythme de chacun
- Être capable d'une réaction de confiance, être prêt de faire tout en fonction de la situation proposée
- Être capable de proposer des activités ou des discussions selon les besoins
- Avoir son opinion et partager avec les autres
- Être capable d'écouter, d'observer, d'analyser, de réfléchir, de proposer, de partager
- Être capable de créer un climat de confiance, de présence, de respect, de bien-être
- Être capable de créer un climat de confiance, de présence, de respect, de bien-être
- Être capable de créer un climat de confiance, de présence, de respect, de bien-être

CHEZ LA PERSONNE ACCOMPAGNÉE:

- Être capable de réfléchir à sa situation professionnelle pour la transformer
- Être capable de réfléchir à sa situation professionnelle pour la transformer
- Être capable de réfléchir à sa situation professionnelle pour la transformer
- Être capable de réfléchir à sa situation professionnelle pour la transformer
- Être capable de réfléchir à sa situation professionnelle pour la transformer

INTRODUCTION

RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE

Dans le contexte des réformes éducatives et du renouvellement de personnel, les enseignants ont peine à s'y retrouver.

Avec un taux de diplomation de 30% (Cégep de l'Outaouais, 2006) et un renouvellement de personnel de 40%, le contexte actuel de la pratique exige davantage des enseignants.

De plus, les enseignants du collégial n'ont pas nécessairement de formation en pédagogie, alors qu'on leur demande de s'approprier l'approche par compétences et des pratiques centrées sur l'apprentissage et la réussite.

QUESTION DE RECHERCHE

CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

Les conseillers pédagogiques ont un rôle crucial à jouer pour favoriser la réussite de l'implantation de la réforme au collégial. Ainsi, ils doivent développer de nouvelles habiletés d'accompagnement des enseignants susceptibles de favoriser l'appropriation du **paradigme de l'apprentissage**.

Comment peuvent-ils aider le personnel enseignant du collégial à s'approprier des pratiques favorisant l'apprentissage et la réussite?

OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE

RECHERCHE-ACTION

Implication de onze enseignants et d'une conseillère pédagogique:

- réflexion dans l'action;
- évolution dans l'action.

DEUX VOLETS À L'ÉTUDE:

- Les étapes d'appropriation du paradigme de l'apprentissage par des enseignants de cégep pendant cinq sessions.
- Les modalités d'accompagnement de la conseillère pédagogique : caractéristiques, stratégies et attitudes requises pour faciliter l'accompagnement.

RÉSULTATS

PROCESSUS À SEPT MARCHES

L'appropriation du paradigme de l'apprentissage par les enseignants semble se faire selon un processus évolutif. L'accompagnement de la conseillère pédagogique suit ce processus. Certaines stratégies et attitudes de la conseillère pédagogique soutiennent l'évolution de cette transformation.

La relation d'accompagnement est facilitée par la présence, chez les participants, de compétences propres à l'accompagnateur et à la personne accompagnée.

CONCLUSION

Il est possible de vivre un processus d'accompagnement au collégial afin d'aider les enseignants à s'approprier une pratique pédagogique centrée sur l'apprentissage.

La complexité et la nouveauté de ces modalités d'accompagnement créent une transformation de la tâche du conseiller pédagogique.

L'appropriation, par les enseignants, du paradigme de l'apprentissage semble se faire par étapes successives et l'accompagnement suit ce processus. Accompagner, c'est d'abord être à côté de l'autre.

«Je ne suis plus la même personne, ce n'est plus moi qui pédale pendant les cours!»

Citation d'un enseignant-participant à la fin de la recherche



Martine St-Germain, conseillère pédagogique, Cégep de l'Outaouais.
Recherche subventionnée par PAREA, Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport, 2008.
Info : mstgermain@videotron.ca

Référence:

Cégep Outaouais (2006). *Bilan annuel 2005-2006 du Plan institutionnel de réussite 2004-2007*, document inédit.

CHANGEMENT DE PARADIGME CHEZ LES ENSEIGNANTS PAR L'ACCOMPAGNEMENT

INTRODUCTION

RENOUVEAU PARADIGME PÉDAGOGIQUE

Dans le contexte des réformes éducatives et du renouvellement de personnel, les enseignants ont peine à s'y retrouver. Avec un taux de diplomation de 30% (Cégep de l'Outaouais, 2006) et un renouvellement de personnel de 40%, le contexte actuel de la pratique exige davantage des enseignants.

De plus, les enseignants du collégial n'ont pas nécessairement de formation en pédagogie, alors qu'ils doivent s'approprier l'**approche par compétences** et des pratiques centrées sur l'apprentissage et la réussite.

RÉSULTATS

PROCESSUS À SEPT MARCHES

L'appropriation du paradigme de l'apprentissage par les enseignants semble se faire selon un processus évolutif. L'accompagnement, par la conseillère pédagogique, suit ce processus. Certaines stratégies et attitudes appliquées par la conseillère pédagogique soutiennent l'évolution de cette transformation.

De plus, la relation d'accompagnement est facilitée par la présence de compétences propres à l'accompagnateur et à la personne accompagnée.

QUESTION DE RECHERCHE

CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

Les conseillers pédagogiques ont un rôle crucial à jouer pour favoriser la réussite de l'implantation de la réforme au collégial. Ainsi, ils doivent développer de nouvelles habiletés d'accompagnement des enseignants susceptibles de favoriser l'appropriation du **paradigme de l'apprentissage**.

Comment peuvent-ils aider le personnel enseignant du collégial à s'approprier des pratiques favorisant l'apprentissage et à devenir un guide pour ses apprenants?

CONCLUSION

Il est possible de vivre un processus d'accompagnement au collégial afin d'aider les enseignants à s'approprier une pratique pédagogique centrée sur l'apprentissage.

Cette appropriation semble se faire par étapes successives et l'accompagnement suit ce processus. Accompagner, c'est d'abord être à côté de l'autre.

OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE

RECHERCHE-ACTION

Implication de onze enseignants et d'une conseillère pédagogique :
 • réflexion dans l'action;
 • évolution dans l'action.

DEUX VOLETS À L'ÉTUDE:

- **Étapes d'appropriation** du paradigme de l'apprentissage par des enseignants de cégep pendant quatre sessions.
- **Modalités d'accompagnement** de la conseillère pédagogique : caractéristiques, stratégies et attitudes requises pour faciliter l'accompagnement.

«WOW!

Je ne me demande plus comment je vais passer la matière, mais comment ils vont apprendre?

Critérium d'un enseignant-participant en cours de processus

«Te ne suis plus la même personne, ce n'est plus moi qui pédale pendant les cours!»

Critérium d'un enseignant-participant à la fin du processus



SEPTIÈME MARCHÉ

Appropriation du paradigme de l'apprentissage, de ses stratégies et attitudes. L'enseignant voit tout le potentiel de ses apprenants et il est capable de faire des liens entre les théories de l'apprentissage et ce que vivent ses apprenants en classe. Il a confiance en sa pratique.

Exemples de stratégies d'accompagnement :

Continuer à être présent pour l'enseignant. Rappeler à l'enseignant que l'appropriation de ce paradigme est un processus itératif qui passe en boucle la planification, l'action et l'évaluation de ses stratégies d'enseignement et de son apprentissage. Suggérer aussi l'évolution de sa prestation par ses apprenants.

SIXIÈME MARCHÉ

Métacognition, regard sur son identité professionnelle d'accompagnement :

Aider l'enseignant dans son processus de réflexion qui le guide vers une autonomie professionnelle. La nouvelle construction de l'identité de l'enseignant s'installe plus facilement lorsqu'il y a **confrontation et ensuite validation avec les pairs**.

CINQUIÈME MARCHÉ

Évaluation de l'expérimentation
 Exemples de stratégies d'accompagnement :

Moment crucial, il faut rassurer l'enseignant car il réalise tout le temps et les efforts qui sont à déployer pour transformer ses stratégies pour l'ensemble de son groupe. Les **discussions de groupe** sont essentielles. Proposer à l'enseignant de publier son expérience dans le journal interne du cégep.

QUATRIÈME MARCHÉ

Réalisation d'un défi pédagogique à faire en classe. L'enseignant expérimente en classe.

Exemples de stratégies d'accompagnement :

Être un «porteur heureux»

un modèle des pratiques du paradigme de l'apprentissage comme personne accompagnatrice. Ce modèle leur permet d'oser expérimenter en classe de nouvelles stratégies d'enseignement et d'appliquer par la personne accompagnatrice. Offrir à l'enseignant de faire sa prestation de cours devant ses pairs afin qu'il reçoive une rétroaction.

D'autres stratégies d'accompagnement pour chacune des marches sont décrites dans le rapport de recherche PAREA de Martine St-Germain (2008).

«Qu'est-ce que je vais faire de mes cours maintenant?»

Critérium d'un enseignant-participant au début du processus



PREMIÈRE MARCHÉ

Le choc, le dérangement professionnel chez l'enseignant. Exemple de stratégies d'accompagnement :
Par des activités, faire ressortir les représentations de l'apprentissage

Ce que vit l'enseignant

Ce que fait la conseillère pédagogique

TROISIÈME MARCHÉ

Phase de planification d'une idée qui émerge. Suite à sa prise de conscience, l'enseignant est pressé de relever de nouveaux défis en classe.

Exemples de stratégies d'accompagnement :

Calmer ses ardeurs et suggérer un **défi à la fois**. Aussi, conseiller d'écrire dans un journal de bord toutes les idées qui émergent de ses réflexions. Discuter en groupe ou individuellement des idées pour mieux découvrir le paradigme de l'apprentissage.

Exemple de stratégies d'accompagnement :

A la demande de l'enseignant, selon son besoin, proposition de **lecture** suivie de **discussion**.

DEUXIÈME MARCHÉ

Prise de conscience, **transformation du regard pédagogique**. L'enseignant pose des questions pertinentes, il veut des textes, des références pour mieux découvrir le paradigme de l'apprentissage.

Exemple de stratégies d'accompagnement :

A la demande de l'enseignant, selon son besoin, proposition de **lecture** suivie de **discussion**.

COMPÉTENCES

Transposables à un bon accompagnement CHEZ L'ACCOMPAGNATEUR :

- Être en veille auprès de chaque personne accompagnée du groupe
- Établir un lien de respect, le rythme de chacun
- Être disponible, proposer des solutions
- Définir les besoins, proposer des solutions
- Avoir un sens de la perspective, être prêt de faire tout ce qu'il faut pour résoudre les problèmes
- Être à l'écoute, avoir un sens de l'humour, de la persévérance, de la présence

CHEZ LA PERSONNE ACCOMPAGNÉE :

- Être à l'écoute et réfléchir à sa situation professionnelle pour la comprendre et pour identifier les besoins
- Se faire une planification un chemin à suivre
- Chercher à développer de nouvelles approches, se projeter dans l'avenir

Appendice 7.1

Questionnaire de consultation
distribué à des conseillers
pédagogiques du réseau collégial
du Québec

De : Martine ST-Germain [<mailto:mstgermain@cegepoutaouais.qc.ca>]
Envoyé : 31 octobre, 2005 10:23
À :
Objet : Recherche PAREA

Bonjour à tous,

Tel que discuté lors de notre dernière assemblée générale, je fais un sondage auprès de vous tous, je vous assure que ce sera court, il y a quatre questions!

Premièrement, je tiens à vous remercier à l'avance pour votre collaboration qui est si précieuse pour l'avancement de la recherche.

Très brièvement, juste pour vous éclairer, ce sondage fait partie de ma méthodologie de recherche. Cette recherche porte sur l'accompagnement des enseignants et des enseignantes vers l'appropriation de stratégies, de méthodes, de valeurs issues du paradigme de l'apprentissage. On se rappelle que sous le paradigme de l'apprentissage, on conçoit l'apprentissage de façon holistique en reconnaissant que la responsabilité du processus est entre les mains des apprenants qui doivent construire par eux-mêmes leurs connaissances. Alors, la question de cette recherche est «Comment accompagner les enseignants de cégep vers cette réalité pédagogique?»

Je vous le dis à l'avance, toutes vos réponses sont bonnes. Question 1 : Avez-vous expérimenté une activité d'accompagnement auprès des enseignantes et des enseignants de votre cégep dont l'objectif visait l'appropriation d'un ou plusieurs aspects du paradigme de l'apprentissage?

Question 2 :
Si oui, quelle est-elle et quel était l'objectif visé?

Question 3 :
Accepteriez-vous de me parler de votre expérience, soit en personne ou par écrit?

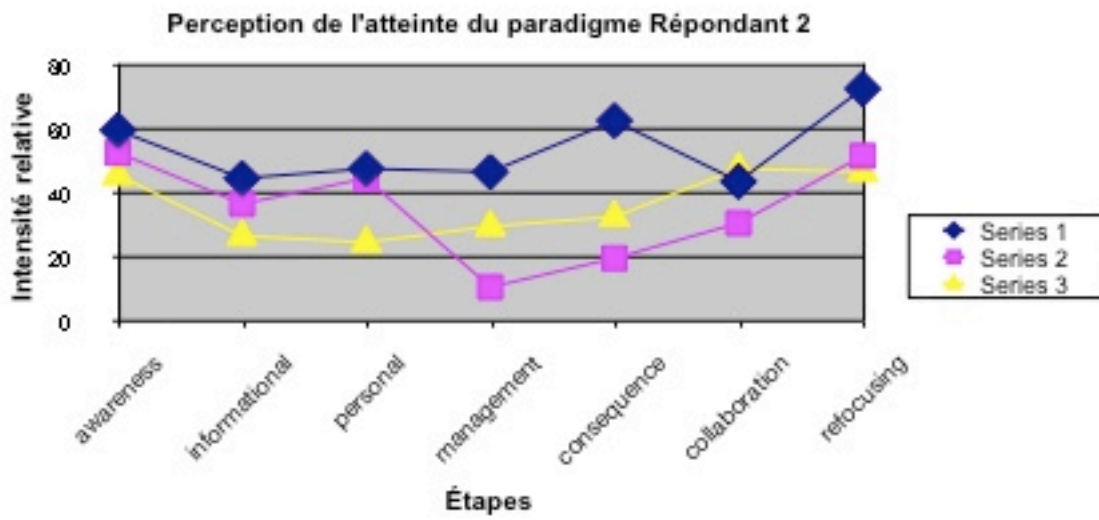
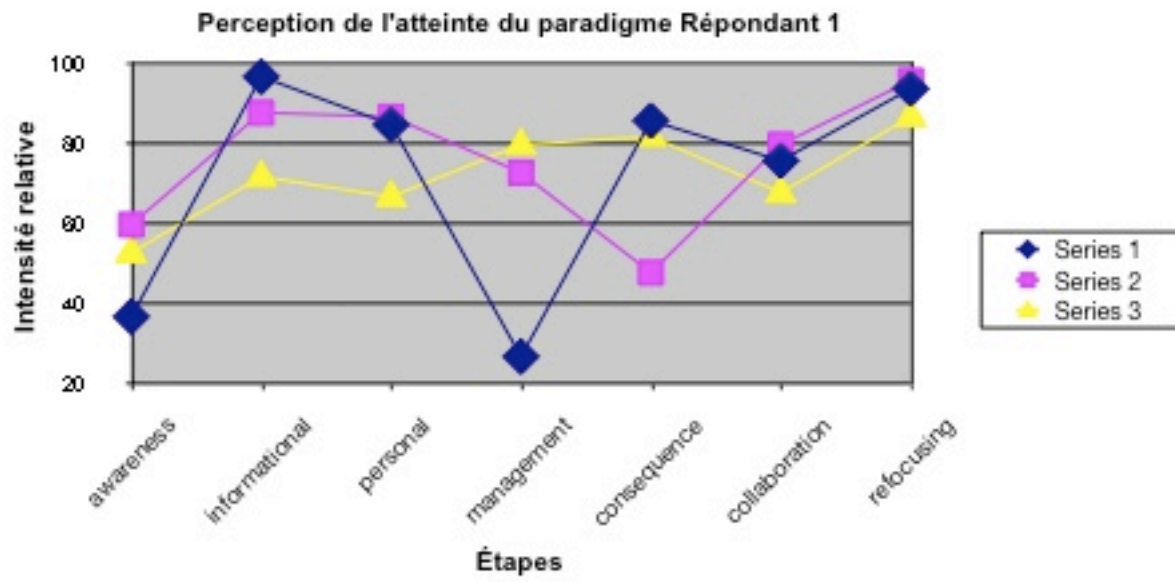
Question 4 :
Quels ont été vos stratégies, les étapes, votre attitude et les résultats?

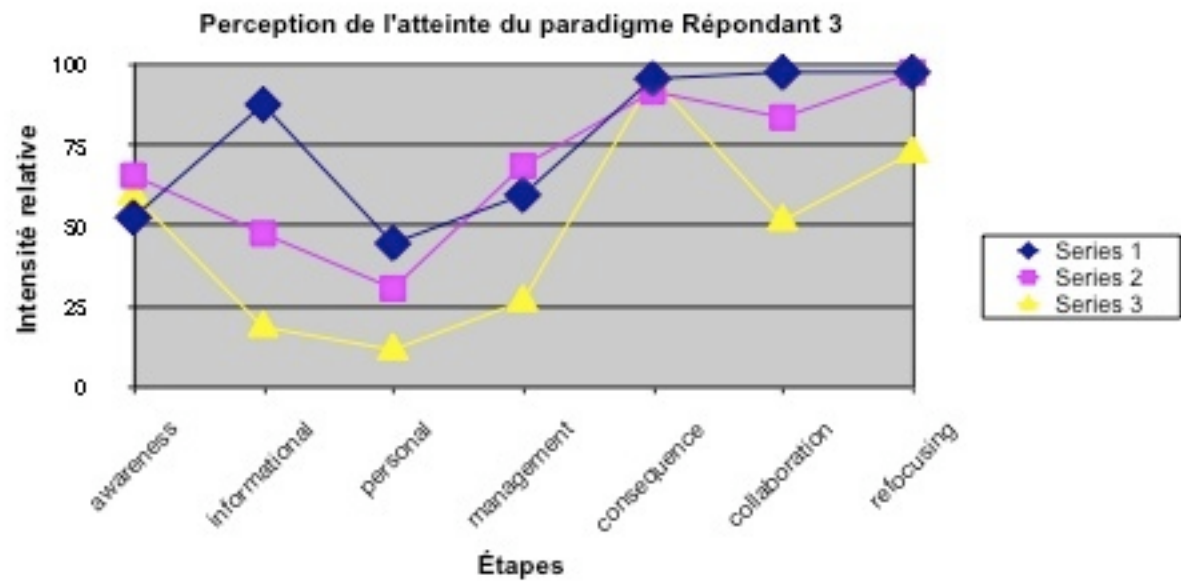
Au plaisir de vous lire,

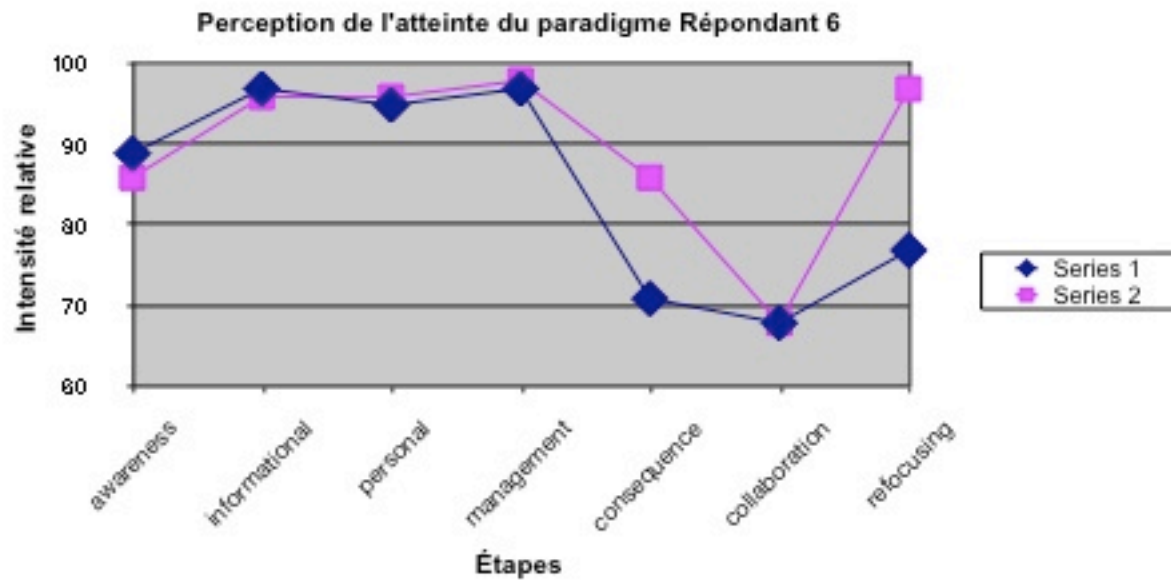
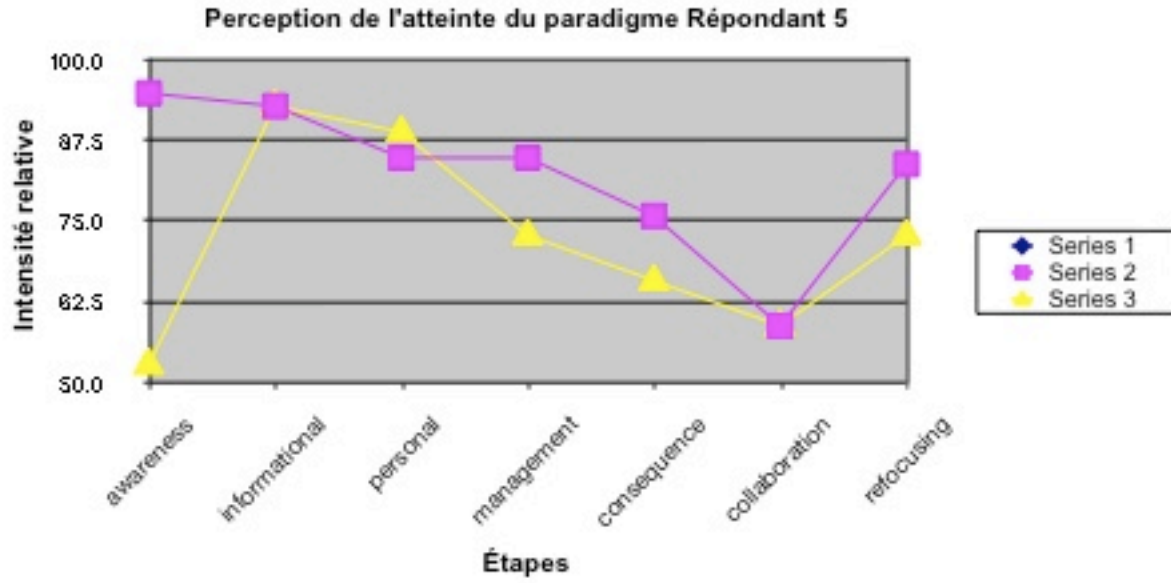
Martine St-Germain
Conseillère pédagogique
Répondante locale PERFORMA
Service des programmes
Cégep de l'Outaouais
(819) 770-4012 poste 2227
(819) 770-8167 (télécopieur)
(819) 664-9251 (cellulaire)
mstgermain@cegepoutaouais.qc.ca

Appendice 7.2

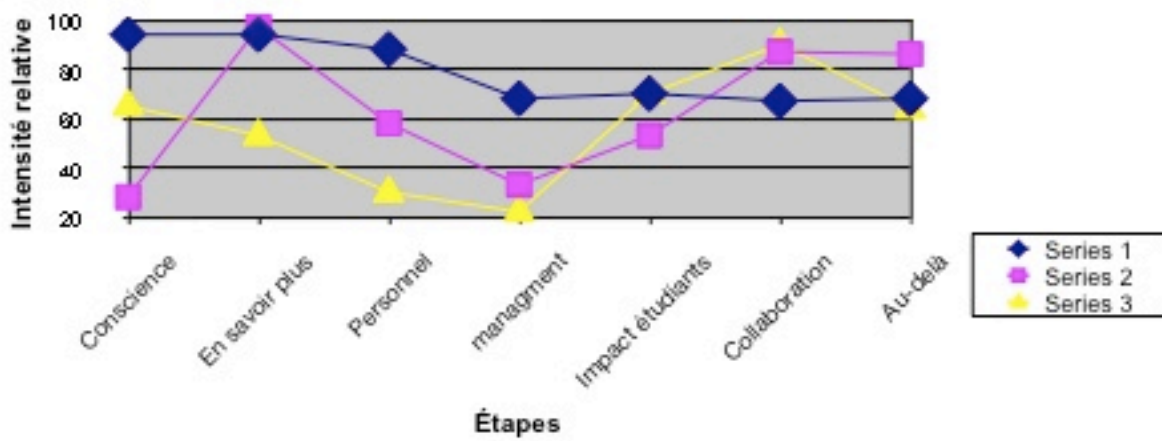
Résultats détaillés des
questionnaires SoC (Stages of
concern) des participants







Évolution des préoccupations face au paradigme de l'apprentissage Répondant 7



Évolution des préoccupations face au paradigme de l'apprentissage Répondant 8

