

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

UNE ANALYSE RÉFLEXIVE DE LA COMMUNICATION
DANS UN CONTEXTE DE MENTORAT
EN FORMATION PROFESSIONNELLE

ESSAI
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
À LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ANNE-MARIE SABOURIN

JUILLET 2006



RÉSUMÉ

Cet essai se veut un témoignage de mon expérience de mentorat auprès de jeunes enseignantes en formation professionnelle. Guidée par mon sens pratique, je voyais une belle opportunité d'analyser mes modèles d'interactions tout en faisant du mentorat. Par le biais de la pratique réflexive, mon projet de maîtrise répondait à une volonté de valider l'efficacité de ma communication auprès du personnel enseignant débutant en analysant des dialogues sur des situations particulières que vivaient ces jeunes professionnelles.

L'ensemble de cet essai s'appuie sur un cadre théorique élaboré selon le modèle praxéologique de St-Arnaud (2003). J'y ai trouvé les balises dont j'avais besoin pour pondérer mes dialogues.

J'ai vécu mon expérience de mentorat au Centre de formation professionnelle Compétences Outaouais où je suis enseignante depuis quinze ans. J'ai rédigé mon essai en reconstituant le plus fidèlement possible les dialogues tout en tenant compte de mon efficacité, de mes insatisfactions et de mes moyens pour m'adapter en temps réel.

Ce passage obligé par l'introspection a nécessité une cueillette de données ponctuelles au fur et à mesure que mes réflexions modifiaient mes perceptions et faisaient place à de nouveaux paradigmes. Mon journal de bord, les commentaires pertinents de mon tuteur et le modèle praxéologique de St-Arnaud (2003) ont été des outils indispensables à ma démarche.

L'utilisation de la praxéologie a été un processus évolutif par l'usage continu que j'en ai fait dans mes dialogues. L'analyse des apprentissages confirme que les objectifs de départ ont été atteints. L'aboutissement de cette maîtrise est une finalité satisfaisante, mais le sentiment le plus gratifiant est sans contredit l'enrichissement qui me sert constamment dans ma vie professionnelle.

REMERCIEMENTS

Au terme de mes études à la Maîtrise en éducation, je tiens à témoigner toute ma gratitude envers les personnes qui m'ont accompagnées dans ma démarche de formation et qui ont su m'offrir support et encouragement. Si la réflexion demande du temps et de la solitude je suis reconnaissante d'avoir été si bien entourée.

Je remercie chaleureusement mon tuteur, M. Jacques Chevrier, pour sa grande disponibilité, son écoute et la générosité de ses conseils.

J'offre toute ma reconnaissance aux partenaires attachantes de mon expérience de mentorat, Catherine et Gabrielle, sans qui je ne serais pas arrivée à des conclusions aussi marquantes.

Je tiens à remercier France Pétrin pour ses mots d'encouragement lors de nos rencontres impromptues sur les sentiers de ski de fond du Parc de la Gatineau.

Sur un ton plus attendrissant, je remercie mon conjoint Richard, nos filles Marie-Michelle, Dominique et Chanel - mes quatre points de repère qui me ramènent toujours à l'essentiel.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	i
Remerciements	iii
Table des matières	iv
Liste des tableaux	vi
Liste des figures	vii
 INTRODUCTION	 2
 CHAPITRE 1- LA PROBLÉMATIQUE	
1.1 Mon expérience professionnelle	4
1.2 Le contexte de la formation professionnelle	5
1.3 Le contexte organisationnel du mentorat	6
1.4 La situation souhaitée.....	8
 CHAPITRE 2- LE CADRE THÉORIQUE	
2.1 L'approche praxéologique	12
2.2 L'autorégulation.....	12
2.3 La coopération et l'efficacité	14
2.3.1 La règle du partenariat	14

2.3.2 La règle de la concertation	15
2.3.3 La règle de l'alternance	16
2.3.4 La règle de la non-ingérence	17
2.3.5 La règle de la responsabilisation	19

CHAPITRE 3 - LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

3.1 L'objectif général d'apprentissage	21
3.2 Les objectifs spécifiques d'apprentissage	21

CHAPITRE 4 - LA MÉTHODOLOGIE

4.1 La méthodologie de cueillettes de données	22
4.1.1 Le journal de bord	23
4.1.2 Les dialogues choisis.....	24
4.1.3 Collecte des données et méthode d'analyse des dialogues	25

CHAPITRE 5 – ANALYSE DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

5.1 Analyse du premier objectif spécifique.....	32
5.2 Analyse du deuxième objectif spécifique	38
5.3 Analyse du troisième objectif spécifique	44

5. 4 Analyse du quatrième objectif spécifique	47
---	----

CHAPITRE 6 – BILAN DES APPRENTISSAGES

Bilan	55
-------------	----

CONCLUSION	63
-------------------------	----

RÉFÉRENCES	65
-------------------------	----

APPENDICES

Appendice 1 Dialogue 1	66
------------------------------	----

Appendice 2 Dialogue 2.....	81
-----------------------------	----

Appendice 3 Dialogue 3.....	95
-----------------------------	----

Appendice 4 Dialogue 4.....	108
-----------------------------	-----

Appendice 5 Dialogue 5.....	122
-----------------------------	-----

LISTES DES TABLEAUX

Tableau 1	10
-----------------	----

Tableau 2.....	62
----------------	----

LISTES DES FIGURES

Figure 1 – Grille de collecte de données	26
Figure 2 – Grille d'analyse de l'intervention dans les dialogues	27
Figure 3 – Grille d'analyse de décodages empathiques et de canaux de communication.....	30

INTRODUCTION

Au moment où je plonge dans mon essai de maîtrise, je souhaite m'outiller davantage puisque j'envisage un jour de faire une place plus importante au mentorat dans ma vie professionnelle, possiblement comme conseillère pédagogique. Suite à des études supérieures spécialisées en administration scolaire (DESS), j'ai réalisé que l'aspect des ressources humaines m'intéressait particulièrement et que j'avais besoin d'approfondir davantage mes techniques d'intervention. Je veux donner plus de structure à mes dialogues et avoir plus de pouvoir dans ma vie professionnelle. J'ai tenté la technique une première fois en prenant un cours de pratique réflexive. Le modèle praxéologique de St-Arnaud cadre bien avec mes objectifs de revoir mes façons d'être et d'agir dans mes interactions professionnelles. Plutôt que d'éviter les situations difficiles, ma démarche me force à regarder les difficultés en face et agir dans le feu de l'action. Je suis consciente que j'aurai besoin de beaucoup de rigueur, de discipline et de soutien pour mener à bien mon projet d'essai. En retour, les apprentissages que je ferai au cours de mon projet de maîtrise seront une récompense combien gratifiante et surtout, durable.

Dans cet essai, le processus évolutif de ma démarche m'a permis d'intégrer mes nouvelles connaissances au fur et à mesure que je les expérimentais, que je les analysais et que je les redéployais dans d'autres situations. Dans les pages suivantes, je présente la problématique, le cadre théorique, mes objectifs d'apprentissage ainsi qu'une synthèse de mes expériences.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

C'est la rencontre de trois réalités indissociables qui sont à l'origine de mon projet. Ma volonté de diversifier mes expériences professionnelles, le contexte changeant et difficile de la formation professionnelle et le mentorat comme un élément formel de l'insertion des nouveaux enseignants serviront de toile de fond pour décrire la situation actuelle et identifier mes objectifs d'apprentissage.

La plus grande partie de ma vie professionnelle s'est déroulée dans la stabilité. Je fais équipe avec les deux mêmes enseignants depuis quinze ans et nos rapports sont harmonieux voire presque trop faciles. À force de se connaître, on se devine et la communication devient secondaire. Si cette situation fait l'envie de plusieurs, elle n'est certes pas propice à l'amélioration de mes interactions professionnelles.

Jusqu'à récemment, cette familiarité trop présente étouffait ma volonté de changer les choses. Je l'avoue, cette zone de confort est relativement plus facile que le changement. Comme je suis d'une nature prudente, il me fallait une occasion pour agir. Le mentorat m'apporte de nouveaux collègues que je dois apprendre à connaître et avec qui je veux établir un lien de confiance et de respect.

Du fait que je suis une enseignante d'expérience, je ne peux avoir la même représentation des situations du quotidien que vivent les novices. Naturellement, leur posture de débutant les porte à avoir beaucoup de questions mais en s'exprimant avec un vocabulaire approximatif. Je dois porter une attention particulière pour bien comprendre les messages. Cette nouvelle expérience me force à adopter de nouveaux comportements et à structurer davantage mes dialogues. À l'occasion je me sens vaguement contrariée par l'effet que je produis pendant nos échanges mais sans vraiment savoir pourquoi. C'est particulièrement cette zone grise qui m'intéresse et qui donnera le ton à mon projet d'essai. Le mentorat en formation professionnelle me fournit les balises dont j'ai besoin pour m'analyser dans l'action et repérer les éléments qui nuisent à l'efficacité. Même si j'ai des appréhensions et des hésitations, je veux agir sur les malaises ressentis dans mes interactions et éventuellement me donner plus de pouvoir dans ma vie professionnelle.

1.1 Mon expérience professionnelle

Je suis graphiste et enseignante en formation professionnelle depuis près de vingt ans. J'ai participé à l'élaboration des nouveaux programmes que le changement rapide de la technologie impose. Depuis quelques années, je recherche de nouveaux défis qui convergent souvent vers l'accompagnement et naturellement, le besoin de dialogues appropriés à la situation. Entre autres, je coordonne les stages et je rencontre les employeurs et les étudiants pour les évaluations. Sporadiquement, je travaille à développer du matériel promotionnel visant à faire connaître la formation professionnelle auprès des écoles, des employeurs et de la communauté. Lors des Olympiades de la formation

professionnelle en avril dernier, j'ai accompagné une étudiante participante à des compétitions provinciales en infographie à titre de coach. Pendant mes études au DESS en administration scolaire, j'ai manifesté mon intérêt pour l'insertion des nouveaux enseignants en créant une trousse d'accueil pour leur permettre de comprendre sommairement l'organisation, leurs responsabilités, leurs droits, les modes de fonctionnement du milieu, ainsi que des outils pédagogiques. La communication verbale prend une nouvelle valeur et une nouvelle signification dans ma vie professionnelle.

1.2 Le contexte de la formation professionnelle

En formation professionnelle, la clientèle n'est pas aussi prévisible qu'au primaire et au secondaire. Le nombre d'inscriptions est tributaire de plusieurs facteurs. D'abord, l'intérêt des candidats potentiels doit être nourri par divers moyens (publicité, communication, visite etc.). Pour maintenir la vitalité des programmes, les enseignants doivent constamment entretenir la réputation et la qualité de leur formation, Or, malgré toutes leurs bonnes intentions, la survie des programmes n'est pas à l'abri des impondérables. Les perturbations d'ordre économique, sociale et politique peuvent avoir des incidences majeures sur la popularité des programmes. La formation professionnelle se compare à un écosystème où chaque élément interagit sur son environnement.

Sous la gouverne du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et en partenariat avec le Service régional de la formation professionnelle en Outaouais et Emploi-Québec, l'adéquation de l'offre et de la demande est rigoureusement étudiée au fil du changement et du développement économique de la région. Les besoins de main-d'œuvre régulent la venue de nouveaux cours et la disparition d'autres. Par exemple l'attentat terroriste de septembre 2001 a provoqué une

réaction immédiate sur les habitudes des voyageurs. Le programme de vente de voyages qui venait à peine de commencer n'a pu être offert l'année suivante, faute d'inscriptions. À l'opposé, le vieillissement de la population et les problèmes de santé qui en découle entraînent un achalandage marqué dans les pharmacies où le besoin de service à la clientèle est à la hausse. Pour répondre à la demande, un nouveau cours d'Assistance en pharmacie vient de démarrer.

Dans un tel contexte, certains enseignants viennent « tenter » l'expérience de l'enseignement, mais l'insécurité financière et la crainte de ne plus avoir de travail les incitent à s'engager avec prudence. Ceux qui décident de quitter évoquent comme motifs la précarité et la difficulté pour certains, de devoir se partager entre deux emplois, faute d'une tâche complète. Pour ceux qui restent, les premières années sont les plus difficiles. S'ils connaissent bien les spécificités de leur métier, ils n'ont pas reçu une formation initiale en pédagogie avant d'enseigner. Ils transmettent leurs connaissances du mieux qu'ils peuvent en procédant par essai et erreur. Généralement, ils entreprennent des études universitaires en pédagogie en même temps qu'ils font leurs premières armes en enseignement.

1.3 Le contexte organisationnel du mentorat

J'ai atteint un niveau de sérénité et de confort qui facilite mon quotidien et me laisse du temps pour observer mes jeunes collègues. S'ils connaissent bien les spécificités de leur métier, en transmettre la connaissance s'avère parfois un peu plus difficile. Ils essaient d'apprendre le rouage du milieu, préparer des leçons intéressantes, comprendre les détails administratifs. Ce qui est acquis pour un enseignant ne l'est pas nécessairement pour un débutant. Depuis quelques mois,

j'offre un soutien spontané à deux jeunes collègues en Assistance en pharmacie. J'en retire une satisfaction, mais j'aimerais améliorer mes compétences relationnelles pour devenir un mentor qui a une influence positive sur mes nouvelles collègues. Ce lien de confiance est un privilège car je continue d'apprendre sur les effets du dialogue en les écoutant et en partageant mon expérience.

Depuis septembre 2004, de nouvelles directives ministérielles modifient les modalités d'insertion en enseignement professionnel. Tous les nouveaux enseignants doivent dorénavant s'inscrire au Baccalauréat en enseignement professionnel pour devenir légalement qualifié. Sur la recommandation des directions de centre, l'université de Sherbrooke recrute des enseignants d'expérience pour devenir les mentors qui accompagneront les nouveaux enseignants pendant leurs études. À la demande de ma direction, j'ai accepté ce mandat dans mon milieu. En puisant à même mes ressources comme enseignante d'expérience, je voudrais profiter de mon expérience mentorale pour améliorer mon efficacité lors de mes relations interpersonnelles. En formation professionnelle, la pratique du mentorat n'a jamais eu de structure précise. Le soutien aux nouveaux enseignants s'est toujours fait de façon volontaire, spontanée, morcelée et forcément incomplète. La mise en place des nouvelles exigences de qualification coïncide bien avec mes objectifs de développement professionnel.

Dans mon rôle de mentor, je suis appelée à accompagner et à observer les enseignants lors

- de la prestation d'une période d'enseignement collectif;
- de la prestation d'une période d'enseignement individualisé ;

- de l'administration d'évaluation formative et sommative ;
- de la préparation d'une leçon ;
- d'une réunion d'équipe-programme.

En relation avec les objectifs de formation de l'enseignante-stagiaire, je dois

- mettre en place des conditions d'encadrement prescrites au programme d'études ;
- établir des conditions facilitantes afin que l'enseignante atteigne les objectifs ;
- animer les retours sur les diverses expériences vécues afin d'aider l'enseignante dans ses nouvelles tâches d'enseignante ;
- fournir une rétroaction spécifique concernant le choix professionnel de l'enseignante.

C'est à partir de cette deuxième catégorie d'exigences que j'ai l'intention de développer mon projet d'essai. La diversité des situations que vit l'enseignante en cette période d'adaptation comble amplement le choix de dialogues qui me permettront d'analyser mon efficacité et ma capacité de favoriser la coopération.

1.4 La situation souhaitée

À travers mon rôle de mentor, je veux relever le défi d'améliorer ma communication verbale dans mes interactions professionnelles. Je souhaite que mon essai me permette de réfléchir à mes stratégies de communication dans le feu de l'action selon le modèle praxéologique de St-Arnaud (2003). Je veux

m'approprier cette discipline intérieure et me permettre l'ultime présence de moi-même dans mes rapports avec les autres.

En regard d'un mentor qui recherche l'efficacité, je voudrais que mon essai soit une occasion de devenir plus consciente que la formulation d'un but commun clair et signifiant est essentielle pour établir les bases d'un dialogue constructif et satisfaisant.

Dans la situation idéale, je serais capable de m'autoréguler dans le processus lui-même de la communication et faire en sorte que mes paroles et mon comportement contribuent à maintenir l'intention initiale. Idéalement, je saurais me servir davantage du décodage empathique pour enrichir et diversifier mes interactions avec les mentorées en alternant entre les différents canaux de communication. La qualité de l'information que nous partagerions saurait nous être mutuellement bénéfique chacun à notre façon.

Dans la situation idéale, mes échanges verbaux démontreraient que je sais faire confiance à mes jeunes collègues et que je privilégie l'espace professionnel nécessaire au développement de leurs compétences selon leur propre système de valeurs. Je saurais accepter que mon pouvoir s'ajuste au besoin des mentorées qui veulent développer leur autonomie.

Tableau 1 – Amélioration souhaitée et appuis théoriques les supportant

Ce qui est	Ce que je vise	Appuis théoriques
En tant que mentor de jeunes enseignantes en formation professionnelle		
Je ne prends pas toujours le temps, au début des rencontres, de vérifier si les sujets dont nous voulons discuter sont clairs et signifiants pour l'autre comme pour moi et si nous commençons avec la même perspective.	Je voudrais devenir plus consciente de l'importance de préciser le but commun, ralentir le rythme au besoin et ne pas précipiter le début des échanges.	<u>La règle du partenariat :</u> St-Arnaud, Yves (2003) L'interaction professionnelle; efficacité et coopération.
Je manque de structure dans mes dialogues professionnels. J'ai une tendance à faire du coq à l'âne et je suis insatisfaite quand je termine un dialogue avec le sentiment de ne pas avoir obtenu ce que je voulais.	Je voudrais avoir un meilleur contrôle du déroulement d'un entretien et gérer plus efficacement le processus de la communication pour maintenir l'intention initiale	<u>Le processus de la communication :</u> St-Arnaud, Yves (2003) L'interaction professionnelle; efficacité et coopération
J'ai une tendance à être trop protectrice envers les mentorées. En voulant leur éviter des erreurs, je me sécurise dans mon rôle de mentor mais je les prive d'occasions de développer leur autonomie.	Je voudrais être plus à l'écoute du particulier. Je veux apprendre à faire confiance à mes jeunes collègues et à les laisser agir selon leurs compétences, leur jugement et en respect avec leur propre système de valeurs.	<u>La règle de la responsabilisation :</u> St-Arnaud, Yves (2003) L'interaction professionnelle; efficacité et coopération

CHAPITRE 2

LE CADRE THÉORIQUE

Mon projet d'essai découle d'une motivation personnelle d'améliorer l'efficacité de mes interactions professionnelles. À travers mes lectures, j'ai compris que mes objectifs sont directement en lien avec l'apprentissage expérientiel. Coleman (1996) affirme que l'apprentissage expérientiel permet à l'apprenant de donner un sens à son expérience pour s'enrichir de connaissances qui lui sont utiles. Selon le modèle de Kolb (1984), l'apprenant doit s'impliquer cognitivement et affectivement dans son expérience pour pouvoir repérer des informations qui le mènent sur des pistes de réflexion. Donald Schön (1983) souligne que l'apprentissage expérientiel est séquentiel et se partage entre des phases d'exploration, de vérification et de validation.

Dans ma volonté d'acquérir des qualités pertinentes pour entretenir des rapports de coopération, je recherche des appuis théoriques qui mettent l'accent sur ma démarche quotidienne dans l'action. J'ai retenu le modèle praxéologique de St-Arnaud (2003) car il m'offre les balises et les outils sur mesure dont j'ai besoin pour m'analyser pendant et après des séquences réelles de mon parcours de mentor.

2.1 L'approche praxéologique

Selon St-Arnaud (2003), la praxéologie se définit comme une démarche structurée visant à rendre l'action consciente, autonome et efficace et en considérant chaque situation selon son caractère unique. L'approche de St-Arnaud (2003) demande au praticien de s'analyser dans l'action. L'intention étant l'élément névralgique de la démarche praxéologique, elle sert de point de référence pour vérifier l'effet immédiat que l'acteur veut produire chez son interlocuteur. La technique favorise une reconstruction de la représentation que l'on a de soi comme praticien. Il propose des moyens pour clarifier l'objectif commun qui permet de bien démarrer un dialogue et une méthode de collectes de données pour l'analyse des dialogues :

- la visée
- les règles de l'efficacité et de la coopération
- les grilles pour vérifier son efficacité personnelle
- l'autorégulation
- le décodage empathique
- les canaux de communication
- la reformulation de l'intention

2.2 L'autorégulation

St-Arnaud (2003) mentionne que l'acteur pratique l'autorégulation quand il dirige son attention sur l'effet immédiat que produisent ses paroles et son comportement sur son interlocuteur. Lorsqu'il repère des indices d'une erreur technique, l'acteur corrige immédiatement les moyens qu'il utilise en puisant à

même son expérience et son savoir-faire. C'est un geste spontané et naturel dans toute relation interpersonnelle. Il s'agit de la boucle d'autorégulation de niveau 1.

Après quelques essais, l'acteur qui n'arrive toujours pas à obtenir ce qu'il veut de son interlocuteur peut conclure que son inefficacité n'est pas attribuable aux moyens qu'il prend mais au caractère irréaliste de la visée qu'il poursuit. Il passe alors à la boucle d'autorégulation de niveau 2 et cherche à modifier sa visée. La réceptivité de son interlocuteur est importante pour lui. Sa stratégie change ; il remplace les questions par de l'écoute empathique et des périodes de silence pour établir un lien de confiance et comprendre son interlocuteur. L'acteur cherche à « être sur la même longueur d'onde » que son interlocuteur.

Une troisième boucle d'autorégulation permet de reconnaître que l'impossibilité de répondre à un besoin personnel peut être une des causes de l'inefficacité. Par exemple, l'acteur éprouve un sentiment d'échec et il a l'impression de ne pas être reconnu pour ses compétences. Le praticien plus expérimenté sera capable dans l'action de renoncer à son besoin, de dépasser la frustration passagère et accepter qu'il n'est pas toujours possible d'atteindre un objectif personnel. De plus, il aura peut-être à modifier sa représentation d'un acteur compétent.

Le test d'efficacité personnel

Le test d'efficacité personnel est l'instrument incontournable qui accompagne le praticien qui souhaite s'autoréguler. Ce dernier consacre son attention vers ce qu'il ressent face aux réactions verbales et non-verbales de son interlocuteur pendant le dialogue. La réaction subjective qu'il éprouve à ce

moment lui permet de transcrire son degré de satisfaction ou d'insatisfaction selon un code de couleur. Le vert indique un vécu agréable, indice affectif que l'effet immédiat que l'on veut produire s'est avéré efficace. Le jaune indique une réaction mixte qui requiert une modification de stratégie ou de visée. Le rouge indique un vécu désagréable, indice que la voie de communication est bloquée et le dialogue ne mène nulle part. Il y a danger d'escalades.

2.3 La coopération et l'efficacité

L'efficacité personnelle est indissociable de la coopération qui se définit, selon le modèle de St-Arnaud (2003), selon cinq règles bien précises, soit le partenariat, la concertation, l'alternance, la non-ingérence et la responsabilisation. Voici une explication plus élargie de chacune des règles.

2.3.1 La règle du partenariat

Dans une relation professionnelle, l'acteur et l'interlocuteur doivent poursuivre un but commun où chacun y voit son intérêt. L'acteur qui considère son interlocuteur comme un partenaire important dans l'atteinte du but, encourage des conditions favorables à une structure de coopération. Si le dialogue s'amorce dans une structure de pression, l'interlocuteur est plus hésitant à faire appel ses compétences. Par ailleurs, une structure de service risque de rendre l'interlocuteur passif et dépendant, ce qui est nuisible à l'acquisition de son autonomie et de sa confiance. L'acteur doit donc tenir compte des compétences de l'interlocuteur. Des recherches scientifiques par Allport (1937) ont révélé que le caractère unique de chaque personne (idiosyncrasie) donne à l'interlocuteur un champ de

compétence exclusif lors d'un dialogue professionnel. Kluckhohn et Murray (1948) relèvent que tout être humain est, sous certains aspects, semblable à tous les autres, semblable à certains autres, semblable à aucun autre.

L'acteur a la responsabilité d'établir et de maintenir un climat de partenariat en corrigeant ses erreurs techniques au fur et à mesure que le dialogue progresse.

2.3.2 La règle de la concertation

La concertation mise avant tout sur la gestion du processus de communication. Le contenu de la communication ne garantit pas à lui seul des résultats satisfaisants. Deux concepts clés aident l'acteur à garder une structure de coopération : l'entrée et la cible commune.

L'entrée sert à préparer le terrain. L'acteur et l'interlocuteur présentent leur perception de la situation initiale, le résultat qu'ils espèrent de cette rencontre et la façon qu'ils envisagent pour atteindre ce résultat en s'impliquant selon leurs responsabilités respectives. Pour l'acteur, c'est une occasion de faire les vérifications de départ ou, au besoin, de recadrer le but commun.

La cible commune permet à l'acteur de prendre le pouls de la relation elle-même avant de s'engager pleinement dans le contenu d'information. En appliquant la règle de la concertation, l'acteur reste attentif au moindre indice de déviation, supprime les obstacles et s'adapte à la situation pour garder un climat de coopération.

2.3.3 La règle de l'alternance

La communication verbale est un outil complexe, façonnée par une quantité innombrable de nuances et de subtilités. Elle offre l'avantage de la spontanéité, mais se complique par la diversité d'interprétations possibles. La règle de l'alternance encourage l'acteur à changer souvent de canal de communication en variant entre la réception, la facilitation, l'entretien et l'information. En étant conscient de la spécificité de chaque canal, l'acteur peut modifier sa stratégie et s'adapter à la situation à tout moment. St-Arnaud (2003) a établi une formule qui permet de mesurer l'alternance selon le nombre de fois où l'acteur change de canal de communication. Les quatre canaux sont les suivants :

- **Le canal de réception**

L'acteur est en mode d'écoute, il se concentre sur ce que lui transmet son interlocuteur. Il enregistre l'information à l'aide du décodage empathique pour améliorer la qualité de sa réception. Essayer de ressentir ce que l'interlocuteur ressent demande une ouverture d'esprit et une capacité de faire abstraction de son propre schéma de références et de valeurs.

- **Le canal de la facilitation**

La facilitation découle naturellement des procédés de réception. Elle se distingue par l'intervention verbale de l'acteur qui veut soit repérer le décodage empathique ressenti, soit encourager l'interlocuteur à participer et à s'exprimer.

- **Le canal d'entretien de la relation**

L'acteur fournit de l'information sur le processus lui-même du dialogue qu'il est en train d'avoir avec l'interlocuteur. Il tente de corriger les obstacles qui surviennent inopinément.

• **Le canal d'information sur le contenu**

L'acteur donne de l'information sur le contenu de la rencontre. Tous les avis professionnels qui servent à l'exercice de la compétence disciplinaire font partie de cette catégorie.

Le concept du décodage empathique

Le décodage empathique est une activité mentale qui demande à l'acteur de reconstituer à partir du comportement verbal et non-verbal de son interlocuteur, ce que celui-ci perçoit, ressent, pense et veut. Le décodage empathique demande de la rigueur car l'acteur doit faire abstraction de ses propres réactions et de son schéma de références et de ses valeurs pour augmenter sa capacité de réception. Du point de vue psychologique, l'être humain capte d'abord l'information avec ses sens avant de la canaliser vers le mode rationnel ou affectif. La méthode de St-Arnaud (2003) précise que pour augmenter son efficacité dans le dialogue, l'acteur doit s'exercer à classer son interprétation des faits selon l'un des quatre types d'informations que lui fournit son interlocuteur. Il s'agit de :

- sa perception des faits (fa)
- ses idées (id)
- ses réactions affectives (ra)
- ses intentions. (in)

2.3.4 La règle de non-ingérence

La règle de non-ingérence s'appuie sur la part de pouvoir que l'acteur accorde à son interlocuteur pour avoir un partenaire à part entière dans le dialogue. Dans une interaction professionnelle, le pouvoir peut être considéré sous trois aspects

différents. Le pouvoir d'autorité fait référence à la possibilité d'agir sur une situation à cause du mandat accordé à la personne. Le pouvoir d'expert donne à une personne la possibilité d'agir à cause d'un savoir théorique ou d'une spécialité reconnue dans un domaine particulier. Le pouvoir personnel se définit par sa capacité d'agir sur une situation et d'influencer le cours des événements en s'appuyant sur ses choix personnels, son influence, son leadership et son charisme. Pour stimuler la coopération, les partenaires doivent reconnaître que chacun d'eux a un champ de compétences exclusif, un champ de compétences partagé et que l'influence qu'ils exercent un sur l'autre contribue au but commun qu'ils recherchent. Les notions de pouvoir et de compétence sont donc intimement liées car chaque partenaire détient, à sa façon, une partie du pouvoir et une partie de compétence.

Quand la coopération est plus difficile, l'acteur doit réviser sa façon d'aborder le problème. La règle de la non-ingérence l'incite à faire preuve d'une plus grande ouverture d'esprit pour chercher des solutions au-delà des structures auxquelles il est habitué. L'acteur s'autorise à recadrer le problème avec une nouvelle perspective afin de produire l'effet qu'il souhaite observer chez son interlocuteur. Il peut aussi se questionner à savoir si le différend qu'il vit est attribuable au fait que l'interlocuteur n'a pas la chance d'exploiter une compétence en lien avec l'objectif de départ. On constate que la résistance ou la passivité de l'interlocuteur est souvent observable quand ce dernier n'est pas un partenaire égal dans le dialogue.

2.3.5 La règle de la responsabilisation

Parmi toutes les règles de coopération, c'est la responsabilisation qui encourage le plus l'acteur et l'interlocuteur à se comporter comme des individus capables de décider et d'agir avec autonomie. Dans un contexte de mentorat, la responsabilisation présente donc un atout important pour établir un lien de confiance et de respect qui mise spécifiquement sur le développement personnel de l'interlocuteur. « Un des effets positifs de la règle de la responsabilisation est de fournir à son interlocuteur le soutien dont il peut avoir besoin pour assumer ses responsabilités. L'attention que l'on prête à la capacité du client de faire des choix personnels peut l'aider à vaincre ses résistances naturelles. » (St-Arnaud, p. 208). L'acteur doit posséder un contrôle de soi, une tolérance face aux hésitations et aux lenteurs et finalement une acceptation des limites. Un des défis de la responsabilisation réside dans le fait que les besoins personnels de l'acteur peuvent faire obstacle à la reconnaissance des erreurs d'aspirations.

Selon Nuttin (1980), cinq types de besoins fondamentaux guident la motivation relationnelle :

- le bien-être : besoins liés à la santé et au plaisir ;
- la sécurité : besoins liés à l'argent et à la sécurité matérielle ;
- la considération : besoins affectifs ;
- la compétence : besoins dans le domaine de l'action ;
- la cohérence : besoins dans le domaine des connaissances.

En terminant, le cadre théorique m'offre les balises nécessaires pour l'exploration, la vérification et la validation de ma démarche. Dans le prochain chapitre, le lecteur aura le loisir de connaître la méthodologie.

CHAPITRE 3

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Comme praticienne, j'ai atteint un niveau de sérénité et de confort qui facilitent mon quotidien. Les exigences de ma spécialisation nécessitent certes des mises à jour fréquente de mes connaissances techniques, mais, actuellement je ressens comme un effet de plafonnement. Je n'ai pas la prétention de croire que je connais tout et que j'ai tout appris. Bien au contraire, je sens le besoin de relever des défis tout autrement et d'améliorer mon efficacité dans le processus de la communication et de mes interactions professionnelles, particulièrement dans mon rôle de mentor.

Comme c'est la première fois que le rôle de mentor est formellement reconnu dans mon milieu, je sais que les attentes sont grandes mais les défis à relever me stimulent. Je veux profiter de cette expérience pour m'enrichir sur le plan personnel. Même avec un bagage d'expérience, la communication verbale est exigeante et demande une maîtrise de soi constante. Le contexte de mentorat est un « laboratoire » vivant qui peut me fournir une variété de situations et d'applications pour analyser l'efficacité de mes dialogues.

3.1 Objectif général

En terminant mon essai, j'aurai développé de nouvelles stratégies de communication dans mes interactions professionnelles comme mentor.

3.2 Objectifs spécifiques

- À la fin de mon essai, je serai capable d'être à l'écoute du particulier pour m'autoréguler dans l'action.
- À la fin de mon essai, je serai habile à changer souvent de canaux de communication.
- À la fin de mon essai, je serai en mesure d'appliquer les règles de partenariat et de concertation pour avoir un meilleur contrôle du déroulement d'un entretien.
- À la fin de mon essai, je serai en mesure d'appliquer les règles de la non-ingérence et de la responsabilisation pour partager le pouvoir et encourager l'autonomie.

CHAPITRE 4

LA MÉTHODOLOGIE

Pour documenter l'évolution de ma démarche réflexive, j'ai choisi une méthodologie souple et adaptée au contexte du mentorat. Les principaux outils utilisés sont le journal de bord, l'élaboration de dialogues choisis et les grilles de collecte de données et d'analyse des dialogues. Cette façon de faire m'offre un encadrement pertinent à mes objectifs d'apprentissage et me permet de vérifier mes progrès ponctuellement. Mes interlocutrices sont deux jeunes enseignantes en Assistance technique en pharmacie et leur rôle est essentiel pour comprendre l'effet de mes réparties dans les dialogues. L'interaction dans nos échanges est le miroir de mes aptitudes à gérer efficacement le processus de la communication. L'écart entre leur perception et la mienne des situations du quotidien comble amplement les possibilités de dialogues qui me permettent d'analyser mon efficacité et ma capacité de favoriser la coopération. À ce chapitre, les outils et les moyens que j'utilise me permettent de porter un regard critique sur mon implication dans ce processus d'apprentissage. Voici une explication plus détaillée de la cueillette de données.

4.1 La méthodologie de cueillette de données

La démarche praxéologique d'Yves St-Arnaud (2003) propose une méthodologie parfaitement adaptée à mes objectifs d'améliorer l'efficacité de mes interactions dans un contexte de mentorat. La première étape consiste à identifier

une situation dans laquelle je me suis sentie insatisfaite, d'en décrire la situation et le contexte et d'expliquer pourquoi je voudrais qu'elle se déroule autrement. Faire la biopsie d'incidents réels de ma pratique afin d'en extraire les véritables irritants me demande d'être attentive à tout moment, mais la compartimentation des données sur les grilles d'Yves St-Arnaud (2003) et les grilles d'analyse de Jacques Chevrier et Benoît Charbonneau (voir figure 2,) permet de me placer au cœur du problème et d'y trouver une explication. Je dispose donc d'un moyen d'être objective dans mes réflexions. Par effet d'enchaînement, l'apprentissage que je fais lors de l'analyse de mes dialogues peut être réinvesti à la prochaine occasion.

4.1.1 Le journal de bord

Je considère le journal de bord comme un outil ayant une double personnalité. D'abord il est un instrument rationnel qui sert à noter les éléments factuels, les événements, les dates, le contexte, etc. Il a aussi un côté plus intuitif où je peux interpréter les faits avec plus de sensibilité, selon mon vécu et mon bagage d'expérience. Mon journal de bord est un élément indispensable qui nourrit l'analyse réflexive de sa substance. Il est comme le prolongement de ma pensée et permet de donner un peu de couleur à ce qui est abstrait et invisible.

Comme je ne me suis pas servi d'enregistrements sur bandes sonores, j'ai transcrit les dialogues spontanément après chaque rencontre pour ne rien oublier. Dans mon journal de bord, j'ai noté les détails pertinents sur les particularités de la situation. Quel est le contexte de la situation, qu'est ce que j'ai ressenti au moment précis, ce qui m'a plu ou inquiété ? En me servant de mes expériences et de mon vécu, j'essaie de faire des liens avec le passé pour comprendre comment je me sens dans le dialogue. Mon journal de bord m'aide à comprendre mes forces

et mes faiblesses. L'ordre chronologique de mes observations me permet de voir mes progrès et mon évolution. Les mots et les faits que je note me permettent de trouver des fils conducteurs et de faire des liens avec mes insatisfactions. Le journal de bord me permet d'alimenter mes réflexions en gardant des traces écrites d'indices émotifs saisis dans le vif de l'action.

4.1.2 Les dialogues choisis

La diversité et le caractère imprévisible des situations m'ont permis de vérifier mon efficacité et ma capacité de favoriser la coopération.

Je me suis vite aperçue que les dialogues ne peuvent être planifiés d'une façon trop spécifique car parfois les mentorées avaient besoin de me parler à brûle-pourpoint. C'est justement cette particularité qui fait que je suis susceptible de vivre des insatisfactions. La façon de poser le problème devant les situations du quotidien n'est pas toujours la même pour moi et les jeunes enseignantes.

C'est surtout avant ou après les cours et quelquefois à l'heure du dîner et des pauses que nous avons eu nos dialogues. J'ai abandonné l'enregistrement sur bandes sonores après la première rencontre car j'ai senti que les enseignantes n'étaient pas tellement à l'aise en sachant que l'appareil était là. J'ai tenté l'expérience sans le magnétophone et la communication était nettement plus fluide et moins mécanique.

Les dialogues ont eu lieu entre février et juin 2005. J'ai ciblé cinq dialogues en vue de les analyser en fonction de mes objectifs d'appliquer les règles de partenariat et de concertation, de m'autoréguler dans l'action, de changer souvent de canaux de communication et d'appliquer les règles de la non-ingérence et de la responsabilisation. La figure 1 tirée de St-Arnaud (2003) démontre le modèle utilisé pour la rédaction des dialogues

4.1.3 Collecte des données et méthode d'analyse des dialogues

L'analyse de l'efficacité de ma coopération dans un contexte de mentorat se fera à l'aide des outils suivants :

- Grille de collecte de données basée sur *L'interaction professionnelle*, Yves St-Arnaud (2003). (Figure 1)

La rédaction des réparties du dialogue sur une grille de trois colonnes présente le contenu d'une façon factuelle. Mes paroles et celles de mon interlocutrice y sont transcrites. Ce que j'ai ressenti dans le feu de l'action est traduit en termes d'un code de couleurs vert, jaune et rouge.

- Grille d'analyse de mon intervention par Jacques Chevrier et Benoît Charbonneau, basée sur *L'interaction professionnelle*, Yves St-Arnaud (2003). (Figure 2)

Les questions de cette grille d'analyse permettent de faire la lumière sur la coopération manifestée dans le dialogue d'après les règles du partenariat, de la concertation, de l'alternance, de la non-ingérence et de la responsabilisation.

- Grille d'analyse de décodages empathiques et de canaux de communication basée sur *L'interaction professionnelle*, St-Arnaud (2003). (Figure 3)

Une grille de huit colonnes présente les réparties du dialogue ainsi que les variations de décodage empathique et de canaux de communication. Ces référentiels permettent d'analyser les comportements en regard du test personnel d'efficacité.

Figure 1 – Grille de collecte de données

La situation :	_____
Acteur :	_____
Interlocuteur :	_____
Intention :	_____

MON VÉCU INTÉRIEUR	Couleur	LES FAITS
Ce que j'ai pensé et ce que j'ai ressenti pendant le dialogue.		Le dialogue et les actions transcrits tel quel.

Figure 2 – Grille d'analyse de l'intervention dans les dialogues

Sources : Grille d'analyse de mon intervention par Jacques Chevrier et Benoît Charbonneau, basée sur *L'interaction professionnelle*, Yves St-Arnaud (2003).

EN REGARD DE MON OBJECTIF 1 : m'autoréguler dans l'action. (Processus de l'autorégulation)

1. Mon intention est-elle formulée de façon à :
 - a- exprimer l'effet visé chez mon interlocuteur ?
 - b- indiquer l'effet visé pendant l'interaction elle-même ?
 - c- décrire l'effet visé en termes de comportement observables chez mon interlocuteur?
2. Est-ce qu'il y a cohérence entre mon intention et mes comportements ?
3. Est-ce que je peux faire la distinction entre stratégie, effet visé et motivation?
4. Est-ce que je peux formuler toutes les composantes de mon cycle d'intention ?
5. Dans le dialogue, est-ce que les stratégies utilisées ont eu les effets visés ?
6. Est-ce que mon attente était réaliste ?
7. Est-ce que les erreurs relèvent de facteurs hors de mon contrôle ?

Figure 2 – Grille d’analyse de l’intervention dans les dialogues (suite)

EN REGARD DE MON OBJECTIF 2 : m’impliquer davantage dans le dialogue et diversifier l’utilisation des canaux de communication. (Règle de l’alternance)

1. Est-ce que j’utilise la méthode de décodage empathique ?
2. Est-ce que j’utilise plusieurs canaux de communication ? Ou est-ce que j’en privilégie un au détriment des autres ?
3. Est-ce que mon pourcentage d’alternance est supérieur à 50 % ?

EN REGARD DE MON OBJECTIF 3 : avoir un meilleur contrôle du déroulement d’un entretien et gérer plus efficacement le processus de la communication pour maintenir l’intention initiale (Règle de la concertation)

1. Est-ce que je clarifie la cible d’entrée de manière à partir ensemble sur une trajectoire établie conjointement ?
2. La façon de travailler et la responsabilité de chacun ont-elles été décrites à ma satisfaction et à celle de mon interlocuteur ?
3. Est-ce que je structure la rencontre avant de discuter du contenu ?
4. Est-ce que je parle des règles du jeu, des rôles de chacun, de ce que nous accomplirons ensemble ?

Figure 2 – Grille d’analyse de l’intervention dans les dialogues (suite)

EN REGARD DE MON OBJECTIF 4 : être plus à l’écoute du particulier pour favoriser l’autonomie des mentorées. (Règles de la non-ingérence et de la responsabilisation)

1. Quelle forme de pouvoir est-ce que j’encourage ?
2. Quel pouvoir s’attribue respectivement le praticien et son interlocuteur ?
3. Est-ce que j’évite de relever des jugements de valeur, d’expertise ou de directives concernant ce qui a trait au champ de compétence de mon interlocuteur, particulièrement de son vécu ?
4. Est-ce que je refuse de répondre aux questions qui invite à l’ingérence ?
5. Est-ce que je m’abstiens d’utiliser des opinions personnelles ?
6. Est-ce que je cherche à favoriser l’autonomie des partenaires ?
7. Est-ce que je laisse mon interlocuteur prendre ses responsabilités ?
8. Suis-je capable de reconnaître mes besoins ?
9. Suis-je capable de reconnaître les besoins de mon interlocuteur ?
10. Est-ce que je demande son avis ou sa validation dès qu’on traite de ce qui relève du champ de compétence de mon interlocuteur ?
11. Est-ce que j’invite mon interlocuteur à utiliser son pouvoir personnel : faire des choix, à s’impliquer ?
12. Est-ce que je suis tolérante face aux hésitations et aux lenteurs de mon interlocuteur lorsqu’il est ambivalent ou inquiet face aux risques ?

CHAPITRE 5

ANALYSE DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES D'APPRENTISSAGE

En m'engageant dans le mentorat, j'avais quelques appréhensions par rapport à ma capacité de communiquer efficacement avec les jeunes enseignantes. J'avais à cœur de leur offrir aide, soutien et compréhension mais comment gérer le processus de communication tout en gardant un esprit de collégialité et un souci d'efficacité? Je voulais profiter pleinement de mes nouvelles expériences, mais je sentais que j'avais quelques efforts à fournir pour m'outiller convenablement. J'avais besoin d'un modèle pour donner une structure et une cohérence à mes dialogues de mentorat. La méthode de St-Arnaud (2003), qui s'inspire de la praxéologie, m'a permis d'alimenter mes réflexions en puisant à même la véracité des dialogues réels. Les règles du partenariat, de la concertation, de la non-ingérence et de la responsabilisation m'ont servi de balises et m'ont permis de prendre conscience que la notion d'erreur dans mes dialogues professionnels était une formidable occasion d'apprentissage.

Voici donc le résultat de mes observations, objectifs par objectifs, tels que je les ai vécus et assimilés pendant cette odyssée de plus de six mois.

5.1 Analyse du premier objectif spécifique

À la fin de mon essai, je serai capable d'être à l'écoute du particulier pour m'autoréguler dans l'action.

Pendant mes dialogues de mentorat avec les jeunes enseignantes, je me sens parfois vaguement contrariée par l'effet que je produis dans nos échanges. C'est justement cette zone nébuleuse qui m'intéresse et qui donne le ton à mon projet d'essai. L'autorégulation, telle que la propose St-Arnaud (2003) cadre particulièrement bien avec mon objectif d'apprendre à devenir plus consciente de mon efficacité dans l'action et d'être plus à l'écoute des particularités des dialogues de mentorat. L'intention étant l'élément névralgique de la démarche praxéologique, elle sert de point de référence pour vérifier l'effet immédiat que l'on veut produire chez son interlocuteur. La nécessité de formuler clairement sa visée en mots prend toute son importance afin de pouvoir faire un retour sur son action. La technique favorise une reconstruction de la représentation que l'on a de son efficacité dans le moment précis. Les trois boucles d'autorégulation élaborées par St-Arnaud (2003) sont des outils particulièrement utiles dans mes dialogues de mentorat. Un code de couleurs vert-jaune-rouge m'aide à schématiser ce que je ressens devant les réactions verbales et non-verbales de mon interlocutrice. La boucle de premier niveau indique que l'effet que j'espère chez mon interlocutrice ne s'est pas produit à cause des moyens que j'ai utilisés. Les gestes que j'ai posés et les paroles que j'ai dites n'ont pas donné les résultats que j'attendais. Quand l'inefficacité persiste dans la boucle de deuxième niveau, j'ai un indice que la visée initiale que j'attends du dialogue s'avère irréaliste. Il me faut donc la modifier ou la changer complètement pour maintenir la coopération. Si malgré

tout je persiste à commettre des erreurs, j'ai atteint la boucle de troisième niveau qui indique que mon besoin d'obtenir ce que je veux est trop fort. Un choix s'impose : ou je renonce à ce besoin ou j'accepte l'échec. L'important n'est pas d'avoir du succès à chaque intervention, mais d'être capable de repérer les éléments qui ont pu nuire à l'efficacité pour recadrer sa visée et s'adapter aux réactions de son interlocutrice. Je veux m'approprier cette discipline intérieure et me permettre l'ultime présence de moi-même dans mes rapports avec les autres.

Lors du premier dialogue, je veux que Catherine discute avec moi de son problème pour trouver une solution aux étudiantes qui la dérange fréquemment. Son comportement non-verbal me dit qu'elle est exacerbée par ce désagrément, et sans le dire en mots, elle me demande de l'aide. Comme mentor, je considère important de lui proposer des conseils avant que la situation ne finisse par lui nuire. Dans ce début d'apprentissage de l'autorégulation, je réalise que si je suis trop absorbée par la technique, mon attention est dispersée et je perds de vue la visée. Je voulais tellement faire quelque chose pour elle que j'ai littéralement agi à sa place en lui donnant la solution plutôt que de diriger le dialogue vers sa solution. Voilà toute une manière de se donner bonne conscience! La façon dont je lui demande si elle trouve surprenant de se faire déranger ne doit certainement pas donner le ton à l'aide que je veux lui fournir car elle réagit de façon défensive. Son regard change et son ton de voix m'indique qu'elle ne partage pas mon point de vue quelque peu mal défini. Sa réaction face à ma question-camouflage m'indique que mes propos sont perçus à mi-chemin entre la faute et la normalité. J'ai appris que comme mentor, c'est à moi à prévoir la marge d'interprétation possible dans mes propos et d'en tenir compte. À ce point de mon expérience, j'accepte difficilement de ne pas avoir toutes les réponses à des situations auxquelles je ne suis pas préparée. Ma volonté d'être celle qui ne juge pas et qui

n'impose rien me file un peu entre les doigts. Il y a quelque temps, j'avais été frappée par l'énoncé d'un certain proverbe qui dit : *Tout est reçu à la manière du recevant*. Cette ultime vérité ne fait que me revenir à l'esprit et je me dis que maîtriser l'autorégulation c'est se permettre assez de sensibilité pour pressentir l'autre et ajuster ses paroles aux couleurs du moment. Je réalise que l'autorégulation me demande d'être particulièrement vigilante quand l'autre est dans un état de fébrilité. Dans cette première expérience d'autorégulation, je constate que mon erreur est facile à déceler car le non-verbal de mon interlocutrice a beaucoup de présence et me communique sans détour la nécessité de m'ajuster. J'ai appris à observer les réactions non-verbales avec plus d'attention.

Dans le deuxième dialogue, mon intention est d'encourager Gabrielle à utiliser des stratégies pédagogiques plus traditionnelles. Avec du recul, je réalise qu'une intention formulée avec une telle rigidité annonce manifestement une prédominance à la directivité. Avant même d'entreprendre le dialogue avec Gabrielle j'avais une idée trop précise de ce que je voulais penser de la situation. En concentrant mon attention davantage sur le résultat à long terme, j'ai, à la manière dont le dit St-Arnaud (2003), une vision presbyte qui m'empêche de voir ce qui se passe dans le dialogue lui-même. Je me préoccupe trop peu de l'autorégulation. À la répartie 6, (appendice 2, p. 87) je réalise que la question que je lui pose ne fait aucun lien avec ce qu'elle vient de dire. C'est davantage une démonstration d'indifférence qu'une volonté de m'adapter à la particularité du moment. Mes réflexions m'amènent à me questionner sur le nombre de fois où j'ai pu agir de cette façon. Pouvoir nommer concrètement le mécanisme de l'autorégulation est déjà un grand pas de franchi, mais être en mesure d'en prendre conscience en temps réel dans un dialogue est un gain encore plus

appréciable. Bien humblement, je considère ce dialogue comme le plus marquant de mes apprentissages car il a été un véritable déclencheur pour questionner mon sens de l'agir. Je suis installée dans la sécurité de mes idées et de mes convictions depuis si longtemps que l'expérience est déstabilisante mais combien enrichissante.

Dans ce troisième dialogue, je définis mon intention en appuyant sur la nécessité de tenir compte des faits véritables liés à un cas de plagiat. Le sérieux de la situation me commande de convaincre Gabrielle de ne pas précipiter le cours des choses. Le Test d'efficacité personnel démontre un signe d'escalade car trois réparties consécutives (5, 6 et 7) sont codifiées de rouge (appendice 3, p. 99). J'ai répondu à l'insistance de Gabrielle à vouloir régler ce problème sur le champ après m'être accordé une pause pour retrouver mon calme. Cette expérience, m'a permis de comprendre que la pression est à éviter quand je suis en situation de dialogue. Elle m'a aussi permis de développer des façons plus éloquentes de contrôler mes réactions. Dans ces circonstances, je constate que mon pouvoir personnel est nettement plus serviable que le pouvoir d'autorité ou d'expert. Je réalise que la pause entre la répartie 7 et 8 (appendice 3, p. 99) est le meilleur choix que j'ai pu faire pour permettre au dialogue d'évoluer positivement. Je constate que bien des choses peuvent se dire et être reçues favorablement quand on est en relation avec l'autre. Je ressens de l'empathie pour Gabrielle et ce que j'exprime aux réparties 9, 10 et 11, (appendice 3, p. 100) n'aurait pas été possible si je ne n'avais pas laissé mes idées décanter un peu. Je réalise que l'acteur, tout comme l'interlocuteur, retire un plus grand bénéfice d'un dialogue s'il est calme et disposé à y donner toute leur attention. Je remarque que j'ai plus de facilité à m'autoréguler si j'ai le contrôle sur le moment où se passe le dialogue. Je reste attentive aux paroles de Gabrielle pour m'assurer que nous

poursuivons vers notre but de vérifier les faits. Le sens éthique est intimement lié à la vérité et c'est mon point de mire pour guider le dialogue vers l'intention de départ.

Lors du quatrième dialogue, je veux que Catherine émette une opinion favorable des certificats d'assiduité. Ma pause empathique entraîne une opinion de Catherine qui me décide à recadrer le dialogue parce que j'ai pris conscience qu'elle n'a pas toute l'information nécessaire pour se faire une opinion. J'ai appris que c'est souvent dans la particularité du moment qu'il faut définir le sens. Sans sens, il est difficile de parler de quelque chose de « significatif ». Comme mentor, je reconnais l'importance de me mettre dans la peau de l'autre. En ignorant la culture et le vécu de notre école, Catherine peut difficilement trouver les prix d'assiduité significatifs. Je réalise que mon efficacité personnelle dans un dialogue n'est pas mesurable et quantifiable, mais la subjectivité de l'autre m'aide grandement à m'orienter et à définir quel comportement je dois adopter. Je constate que le catalyseur d'un dialogue apparaît souvent à un moment imprévisible et par des chemins inattendus, alors il faut garder une grande ouverture d'esprit face aux idées véhiculées pour s'autoréguler dans l'action.

Dans ce dernier dialogue, j'ai rapidement réalisé que le manque de temps que Gabrielle évoque ne pouvait pas être le cœur du problème dont nous allions discuter. J'ai le privilège d'être dans un dialogue de mentorat tellement riche de particularités que je stimule Gabrielle pour qu'elle me dise tout. Je veux savoir ce qu'elle pense et ce qu'elle vit dans son expérience. Je veux seulement me laisser habiter par le moment présent sans m'inquiéter de l'inconnu. La multitude des détails m'offre matière à réflexion. Je constate que ma spontanéité engendre la spontanéité de l'autre, ce qui me permet d'avoir des perceptions très sincères pour m'autoréguler. Plus Gabrielle me parle de ses difficultés du stage, plus je sens un

flot d'impressions qui irrigue constamment ma pensée. À travers ce foisonnement d'idées, je commence à voir plus clair. Aux réparties 12 et 15, (appendice 5, p. 129-130) je m'accorde un peu de silence pour classer et ordonner toute l'information que Gabrielle m'a donnée. J'ai compris que les silences dans un dialogue ne sont pas des temps morts mais qu'ils donnent un espace nécessaire pour redonner une nouvelle vitalité au dialogue. Aux réparties 13, 14 et 15, j'ai besoin de Gabrielle pour faire la lumière. Je réalise que c'est à partir de l'autre que je peux pratiquer l'autorégulation.

Je retiens que pour m'autoréguler j'ai besoin des autres pour susciter des réactions chez moi. Pour profiter pleinement d'un dialogue, je dois être un peu « voyeuriste » et repérer des détails subtils. Je pensais avoir une grande ouverture d'esprit, mais ma réflexion sur l'autorégulation me fait réaliser que je ne peux jamais prendre une telle déclaration pour acquise car chaque dialogue de mentorat est différent et apporte des particularités auxquelles je ne suis pas toujours bien préparée. Avec le temps, je pratique l'autorégulation avec un automatisme de plus en plus présent. Le dialogue ne peut être continu, séquentiel et homogène mais c'est justement à travers ces variables que l'autorégulation me permet de mesurer constamment mon efficacité. Plus je m'écoute plus je découvre mes ressources pour tendre la perche à mes ressentis et les faire participer à ma capacité de m'autoréguler. J'ai appris que mon intuition me parle beaucoup et me donne raison sur bien des perceptions.

5.2 Analyse du deuxième objectif spécifique

À la fin de mon essai, je serai habile à changer souvent de canaux de communication.

La parole est un outil de communication verbale sophistiqué et façonné par d'innombrables nuances et subtilités. Elle offre l'avantage de la spontanéité, mais suppose aussi une grande possibilité d'interprétations. Un de mes objectifs est d'utiliser le décodage empathique dans mes dialogues de mentorat, afin de changer de canaux de communication au rythme des besoins et de l'effet que je produis chez les jeunes enseignantes que j'accompagne. Je recherche une façon de gérer le processus de la communication pour avoir plus de structure et plus de satisfaction dans mes dialogues professionnels.

St-Arnaud (2003) a établi une formule qui permet de mesurer l'alternance entre les quatre canaux de communication qui sont, d'une part la réception et la facilitation et qui servent à capter l'information de l'interlocuteur et, d'autre part, l'entretien de la relation et l'information sur le contenu qui permet à l'acteur de transmettre de l'information à son interlocuteur. Le nombre de fois où l'acteur change de canal de communication détermine le degré d'alternance dans un dialogue. En étant consciente de la spécificité de chaque canal, je veux m'habiliter à modifier mes stratégies de communication et de m'adapter à la situation à tout moment.

Lors du premier dialogue, je constate que l'apprentissage de la praxéologie est une discipline exigeante et me soutire une bonne part d'énergie et de concentration. Communiquer, échanger et dialoguer sont des automatismes fondamentalement si humain, que déconstruire mes propres interventions dans un

dialogue pour les analyser m'intimide. À ce point, je me situe dans la phase initiale de mon expérimentation et les huit maigres réparties que j'arrive à donner dans ce dialogue démontrent que je ne suis pas prête à aller plus loin. Le moyen et la technique me figent. Mon taux d'alternance est de 37%. À la répartie 5, (appendice 1, p. 72) ma question à Catherine prend la forme d'un camouflage et ne tarde pas à produire un effet négatif. Cet incident me permet de comprendre l'importance d'être claire et d'éviter les suppositions trop abstraites devant une personne vulnérable. Je trouve que j'ai fait usage de familiarité qui n'avait pas sa place à ce moment. Mon comportement témoigne de mon empressement à vouloir terminer mon entretien avec Catherine. Aujourd'hui, cette façon de vouloir me sauver du dialogue m'amuse beaucoup car je comprends que je voulais fuir ma maladresse en écourtant au plus vite le dialogue. Mon besoin de me sentir compétente se porte très bien, mais ne s'exprime pas de la bonne façon! Je réalise que plus je suis habile à cerner l'effet de mes paroles sur mon interlocuteur plus je peux m'en servir comme tremplin pour changer de canaux de communication et me corriger au fur et à mesure que le dialogue progresse. Dans ce court dialogue, j'utilise le canal de l'information sur le contenu six fois. J'ai compris que c'est une indication que je tente de masquer mon insécurité en étalant mes interprétations, en posant des diagnostics et en offrant la solution comme si j'étais la seule à pouvoir résoudre le problème de Catherine qui se faisait déranger sans répit. Je veux paraître comme celle qui a de l'expérience, mais bien humblement, je me sens écorchée par cette première séance d'autoanalyse.

Au deuxième dialogue, le taux d'alternance est de 36%. J'utilise le canal de facilitation trois fois consécutives puis je tombe solidement dans l'information sur le contenu. Même si j'ai consigné ces premières réparties comme de la facilitation, je les perçois maintenant comme de la manipulation. Je me rends

compte que lorsque que je pose une question, je prends la décision de traiter le sujet sous un certain angle et j'établis stratégiquement la trajectoire du dialogue pour le diriger là où je veux. Les trois premières questions à Gabrielle dans ce dialogue ne sont pas un hasard. Il est clair que je veux me servir des faits qu'elle évoque dans ses réponses pour donner plus de poids à mon opinion au détriment du sien. Ce comportement s'explique par l'idée bien ancrée que j'avais sur les stratégies d'enseignement liées à l'informatique. En relisant les réparties 4, 5, 7 et 9, (appendice 2, p. 86-87) je constate que je suis l'auteure du scénario classique de la directivité; j'interprète, je pose un diagnostic et je prescris la solution. Il reste bien peu de place pour établir la concertation avec Gabrielle. Il est clair que nous allions discuter de son « problème » mais à ma façon. Ce ne serait certainement plus ma façon d'agir aujourd'hui, mais ce constat est tout de même porteur de sens pour moi. Ce qui compte le plus, ce n'est pas d'avoir un dialogue sans failles mais de sentir que mon degré d'implication dans mes apprentissages modifie mes perceptions. Je m'encourage en me disant que si, dans les prochains dialogues, j'arrive à utiliser le questionnement avec autant de doigté pour stimuler la coopération que pour manipuler et contrôler, j'aurai l'impression d'avoir extrait des éléments tout à fait positifs de cette expérience. Je sens ce pouvoir à double sens avec plus d'intensité. Si j'ai confiance en moi et en mon interlocutrice, je peux exploiter l'art de questionnement positivement dans l'intérêt de faire fructifier la coopération et la concertation.

Dans le troisième dialogue, je recherche avec Gabrielle les faits véritables qui entourent un cas de plagiat. Le taux d'alternance a fait une belle remontée avec 71%. J'attribue cette amélioration au fait que je suis fortement guidée par mon postulat en rapport avec le sens éthique. Cette confiance en moi-même m'évite les ambiguïtés discordantes et rend le dialogue plus fluide. J'ai

temporairement interrompu le dialogue pour que la fièvre de Gabrielle s'estompe et nous permette de travailler plus efficacement par la suite. Dès la répartition 12, (appendice 3, p. 100) il est clair que nous allons tenir compte de la vérité, de l'impartialité, du respect et de la confidentialité. Je suis plus attentive aux propos de Gabrielle car elle détient les faits. À la manière d'un coach, j'encourage Gabrielle à se servir de tous les atouts à sa disposition pour atteindre son but. J'alterne entre le canal de l'information (13 fois), le canal de la facilitation (9 fois) et le canal de l'entretien de la relation (4 fois). J'exploite le décodage empathique avec une plus grande facilité pour stimuler notre implication au meilleur de ce que nous pouvons donner respectivement. Dans sa posture de jeune enseignante, les sentiments de Gabrielle oscillent entre les idées, les faits et les réactions émotives et je capte plus aisément les sentiments où je dois avoir recours à la facilitation. J'apprends à développer ma capacité à m'engager envers moi-même et envers l'autre. Au niveau du test d'efficacité personnel, les réparties 6 et 7 (appendice 3, p. 99) sont codifiées en rouge et indiquent que je vis une insatisfaction. Je ne suis pas très habile à proposer à Catherine d'interrompre le dialogue pour le reprendre plus tard. En comparant ce troisième dialogue avec le premier, je constate avec étonnement un paradoxe qui me fait réfléchir. Si je conseille allègrement à Catherine de fonctionner avec des rendez-vous, ici, je n'arrive même pas à en faire autant pour moi-même. Ma propre médecine m'échappe!

Dans le quatrième dialogue où le taux d'alternance est de 68%, je veux comprendre pourquoi Catherine n'a pas assisté à la remise de prix d'assiduité. Je constate que si la cordialité n'est pas au rendez-vous dès le début, je n'aide pas la facilitation et je risque d'éloigner mon interlocutrice plutôt que de la rapprocher. Les réparties 1, 2 et 3, (appendice 4, p. 111) ne sont pas très invitantes pour

Catherine qui les perçoit plus comme des reproches. Au niveau du test d'efficacité personnelle, je réalise que j'encaisse parfois les répliques de mes interlocutrices comme une projection négative. C'est un aspect qui a encore besoin d'être travaillé dans mes dialogues. Les pauses empathiques que je m'accorde sont un véritable baume et ont fait toute la différence entre poursuivre une conversation qui n'en vaut pas la peine et la relancer avec un regain d'énergie et plus de lucidité. En m'accordant ce vide, l'évidence m'a sauté aux yeux : Catherine manquait d'information sur les prix d'assiduité. Nous avons la matière nécessaire pour tisser un bon dialogue. Le canal de l'information sur le contenu est dominant avec neuf réparties et indique que je fournis les faits historiques dont Catherine a besoin pour mieux comprendre le remise de prix d'assiduité. En comparant ce dialogue avec le précédent, je remarque qu'au début, j'étouffe Catherine par mes questions tout comme je me sentais étouffée par Gabrielle qui me pressait de m'engager tout de suite dans le troisième dialogue. Dans un cas comme dans l'autre c'est une recette infallible pour freiner la coopération. Un début en douceur a sûrement plus de succès.

Dans le cinquième dialogue, j'ai mis beaucoup de temps à comprendre que la vraie difficulté de Gabrielle était ses appréhensions vis-à-vis de la critique des employeurs potentiels pour les stages. Ce n'est qu'à la répartie 15 (appendice 5, p. 130) que j'ai compris que mes intuitions ne me trompaient pas. Je deviens de plus en plus confortable avec l'incertitude et l'inconnu d'un dialogue. Le taux d'alternance est de 78% et c'est un indicateur que je cherche à extraire le maximum du décodage empathique. Dans ce dialogue, j'écoute plus avec mon cœur qu'avec mes oreilles. La zone des sentiments est un langage plus sensible. Entre le rationnel et l'affectif, les courants alternatifs de mon intuition me permettent de sélectionner et d'organiser l'information en relevant les

inconvenients. J'ai appris à voir au-delà des paroles de mon interlocutrice. Je constate qu'en étant vraiment à l'écoute de l'autre, je nourris l'empathie qui entraîne naturellement plus d'alternance. Cet effet d'enchaînement crée une symbiose entre moi et Gabrielle qui nous guide mutuellement. Je constate que l'humour aide aussi à dédramatiser la situation. À la répartie 18, (appendice 5, p. 131) Gabrielle fait allusion au profil de bûcheronne et nous partageons une bonne rigolade. C'est une indication que j'ai réussi à alléger un peu le poids qu'elle porte.

En terminant, je constate que le temps d'adaptation est un processus normal pour en arriver à un changement de paradigme dans ma façon d'interagir. Pour utiliser pleinement l'alternance, encore faut-il être prêt à donner toute la présence dont on est capable et ne pas se laisser distraire par les erreurs. Avec la sagesse que j'ai récoltée dans mon cheminement, je suis contente d'avoir eu un taux d'alternance plus bas lors des deux premiers dialogues. Mes frustrations ont été salutaires car elles n'ont fait qu'accroître ma détermination à vouloir apprivoiser ce moyen de m'observer. Je devais trouver un niveau de confort qui me permette de profiter de mes expériences. En étant plus habile à utiliser les canaux de communication, j'exprime ma pensée de façon plus juste pour rejoindre favorablement mes partenaires.

5.3 Analyse du troisième objectif spécifique

À la fin de mon essai, je serai en mesure d'appliquer les règles de partenariat et de concertation pour avoir un meilleur contrôle du déroulement d'un entretien.

Je recherchais une technique pour m'aider à créer un climat propice à la coopération dans mes expériences de mentorat. Les règles du partenariat et de la concertation, telles qu'élaborées par St-Arnaud (2003), ont été de précieuses balises pour travailler en collégialité avec les mentorées, formuler des objectifs réalistes et gérer efficacement le processus de communication dans l'action. Je voulais stimuler la coopération en tenant compte de nos perceptions individuelles et en supprimant les obstacles, selon la situation.

Lors du premier dialogue, mon besoin de me sentir utile comme mentor a été un désavantage pour établir le partenariat. J'avais l'impression qu'en passant tout de suite au traitement de la situation, j'agissais en faveur de Catherine, mais c'était beaucoup plus pour me satisfaire dans mon rôle, tel que je le concevais. En poussant ma réflexion, je constate qu'une satisfaction est bien artificielle et inutile si l'efficacité n'était pas au rendez-vous et que l'objectif du départ n'a pas été atteint. À la répartie 5, (appendice 1, p. 72) elle réagit vivement et interprète ma fausse question comme un doute qui la met en faute. J'ai pris conscience que mon interlocutrice est irritée parce que je n'ai pas bien préparé le terrain et que je n'ai pas sollicité sa participation dans la planification de notre dialogue. Je réalise que je prends trop souvent pour acquis que l'autre « doit savoir » ou « doit comprendre » ce que je veux dire.

Au deuxième dialogue, je réalise que je n'ai pas fait taire mes préjugés par rapport à l'utilisation de la technologie comme stratégie d'enseignement. Inconsciemment, mon intention dans ce dialogue subissait l'influence de mes idées préconçues et s'ajustait plus à ma réalité qu'à celle de Gabrielle. J'ai pris conscience que les réalités qui habitent une personne se forment sur des croyances et un bagage individuel difficilement modifiable en temps réel. Maintenant, je comprends que je dois tenir compte de ces facteurs importants pour appliquer correctement la règle de la concertation. Je réalise que je ne dois attendre du partenariat que ce que l'autre est capable de prendre et de donner. Je dois aussi accepter que les conseils que j'ai à offrir ne seront pas nécessairement mis en application par les mentorées. Ce qui compte avant tout c'est ce que l'on peut mettre conjointement sur la table pour pouvoir travailler ensemble et en tirer chacun un bénéfice. Dans ce dialogue, nous sommes restés dans une structure de service car je prenais le problème de Gabrielle comme le mien. J'ai appris que mes besoins doivent rester à l'écart car ils entravent la structure et la démarche du dialogue.

Le troisième dialogue m'indique que je commence à appliquer les règles du partenariat et de la concertation avec plus de confiance et de conscience. Je réalise que la mise en application des règles de partenariat et de concertation et une réflexion ponctuelle sur ma démarche portent fruit. Ma démarche s'inscrit dans le temps et je mets à profit mes premières expériences d'analyse réflexive pour enrichir le prochain dialogue. Les erreurs que j'ai commises me servent de tremplin pour m'améliorer et pour gérer le processus de communication avec un peu plus de rigueur. Même si l'empressement de Gabrielle à vouloir agir rapidement sur un cas de plagiat était presque étouffant, j'ai utilisé positivement la situation en lui reconnaissant cette attitude comme une compétence

professionnelle. Je constate qu'avec un peu de créativité, je peux récupérer les paroles de mon interlocuteur pour établir un partenariat et l'engager dans la recherche d'une solution. Dans ce dialogue, j'ai repéré la recherche d'un élément de preuve comme le fil conducteur pour favoriser le partenariat entre Gabrielle et moi. J'ai pris conscience que la cadence d'un dialogue avait un impact sur son efficacité. En gardant un contrôle sur la séquence et le rythme de nos échanges je pouvais cibler beaucoup plus facilement les éléments utiles à notre objectif et éliminer ceux qui nuisaient. J'ai été capable d'impliquer Gabrielle dans la recherche d'une solution en comptant pleinement sur ses compétences.

Pendant le quatrième dialogue, j'ai appris que sans une cible d'entrée, je peux difficilement établir un partenariat et le dialogue devient stagnant. En ne donnant pas assez d'indices clairs à Catherine elle ne savait pas trop où se positionner et je perdais du terrain. Je constate qu'un but commun mal défini c'est comme prendre la route sans destination. Tôt ou tard il faut s'arrêter et décider de la direction à prendre. C'est précisément ce que j'ai fait en me permettant une pause pour trouver une meilleure cible. J'ai découvert que je pouvais profiter de ces détours pour enrichir potentiellement les dialogues. J'ai appris que ces moments d'ambiguïté contiennent des sources d'informations extrêmement valables pour formuler un but commun pleinement significatif. Je constate que pour bien gérer le processus de la communication, il faut savoir d'où l'on part et où l'on va. Je réalise qu'en me servant de ce qui était disponible dans le vif du moment, soit la culture de l'école, nous avons un terrain neutre pour travailler ensemble vers un objectif commun. J'ai appris à identifier plus objectivement les failles dans mes stratégies de communication pour corriger mon inefficacité. Comme acteur, je peux avoir de l'influence et mes réflexions me servent de pivot pour comprendre l'impact que j'ai ou n'ai pas dans la coopération.

Le cinquième dialogue a été une mise à l'épreuve bien particulière. Je retiens que des indices peuvent surgir spontanément au cours d'un dialogue ; à tout instant, il faut savoir saisir l'occasion de relancer le dialogue dans le bon sens, pour les intérêts de chacun. À la manière d'une machine à boule (*pinball machine*), l'imprédictible peut être compliqué à suivre. Cependant, comme mentor j'avais un avantage ; en étant détaché de la problématique des stages, j'avais une meilleure vue d'ensemble que Gabrielle. En partageant avec elle mes perceptions et mes observations je mets à profit des expériences que j'ai déjà vécues et qui sont tout à fait semblables à celles qu'elle vivait. À la répartition 15, (appendice 5, p. 130) je prends le risque de lui demander si elle appréhende plus la critique des employeurs que le manque de temps. Je constate que la confrontation a un effet éclairant sur le dialogue. En touchant une corde sensible, l'objectif à poursuivre est plus tangible. Nous avons quelque chose en commun. Ce dialogue sur les stages a mis à l'épreuve ma capacité de rester brancher jusqu'au bout. Je réalise que le recadrage, même tardif, vaut la peine. Au moins j'ai le sentiment d'être aller jusqu'au bout. Je me suis permise de douter du but commun initial et c'est très bien ainsi. En m'accordant ces moments d'*insight*, j'ai pu donner davantage dans le dialogue.

5.4 Analyse du quatrième objectif spécifique

À la fin de mon essai, je serai en mesure d'appliquer les règles de la non-ingérence et de la responsabilisation pour partager le pouvoir et encourager l'autonomie.

Dans mon projet de mentorat, je voulais apprendre à faire confiance à mes jeunes collègues et à les laisser agir selon leurs compétences, leur jugement et en

respect avec leur propre système de valeurs. La règle de la responsabilisation m'a été bénéfique pour offrir le support nécessaire aux mentorées afin qu'elles puissent assumer leurs responsabilités.

À travers les diverses situations du quotidien, j'avais une belle occasion d'appliquer la règle de la responsabilisation en nous encourageant, les mentorées et moi, à agir comme des professionnelles capables de décider et d'agir avec autonomie. Je me suis efforcée d'appliquer la règle de la responsabilisation en tentant d'encourager le plus possible les mentorées à utiliser et à développer leur capacité de faire des choix personnels. Comme défi personnel, je retiens que la responsabilisation demande le contrôle de soi, la tolérance face aux hésitations et aux lenteurs et finalement l'acceptation des limites de son pouvoir.

La règle de la non-ingérence stipule que l'acteur utilise son pouvoir sans empiéter sur le pouvoir de son interlocuteur et évite l'ingérence et la complicité avec l'ingérence afin de laisser le champ libre à l'interlocuteur qui veut faire un choix personnel en lien avec ses propres valeurs. En m'observant pendant et dans l'action, je pouvais mesurer l'impact que j'avais sur mes interlocutrices en recadrant le problème.

Mes premières expériences du dialogue 1 n'ont pas tardé à me faire réaliser qu'un problème qui n'est pas clairement nommé et compris de la même façon par les deux parties, conduira inévitablement vers l'incohérence et par ricochet à la résistance. Je comprends désormais que cette ambiguïté m'a menée au piège de l'ingérence. À la répartie 5, (appendice 1, p. 72) Catherine manifeste de la résistance car elle se sent à l'écart et je ne lui donne pas la chance de mettre son pouvoir à contribution. J'ai saisi l'importance de recadrer ma vision des faits et les partager avec Catherine pour favoriser la coopération. Je constate que prendre

ma place comme mentor ne veut pas nécessairement dire prendre toute la place, même si cela veut dire de mettre mes besoins de considération à l'écart. En portant une attention excessive à mon désir d'efficacité, je me suis rendu à l'évidence que le dialogue était menacé d'une « mécanisation » qui lui enlevait les subtilités. Malgré une certaine hésitation, je sais que je peux faire confiance à mon jugement professionnel et à mon expérience. Dans un contexte mentorale, j'ai tout intérêt à utiliser des tranches de vie personnelles pour enrichir ma relation avec Catherine. Cette authenticité met en lumière des vécus semblables et nous donne des points en commun.

Ce deuxième dialogue incarne l'antipode de la règle de la responsabilisation et de la non-ingérence. Je veux que Gabrielle me dise qu'elle va utiliser des stratégies traditionnelles en plus des stratégies technologiques. La distanciation me fait réaliser à quel point mes besoins de considération étaient envahissants à ce moment. C'est mon premier dialogue avec Gabrielle et je m'installe dans mon rôle de mentor avec une certaine maladresse. Pour projeter l'image d'une personne qui a confiance en elle-même, je prends le problème en main et j'ai la solution en tête avant même d'entrer dans le dialogue. Je ne donne pas la chance à Gabrielle de s'actualiser. Quelle erreur! Néanmoins, les erreurs sont très utiles pour repérer mes comportements moins efficaces. En restant vigilante dans ma démarche de réflexion, les erreurs m'aident à me fixer de nouveaux objectifs pour m'améliorer. Chaque déclic est une occasion de combler les manques dans ma façon d'appliquer les règles de la responsabilisation et de la non-ingérence. Ce dialogue me fait réaliser l'importance de repousser les idées préconçues qui peuvent s'installer dans mon esprit sinon toutes mes bonnes intentions d'éviter l'ingérence et de partager le pouvoir risquent d'être paralysées. J'étais tellement

collée sur ma propre perception d'un usage répété des stratégies d'enseignement liées à la technologie que j'ai oublié de formuler un but commun avec Gabrielle. J'ai appris que la notion de réalité est difficile à négocier car elle est exclusive à chaque individu. Je me leurrerais de penser que je pouvais aider Gabrielle en lui évitant des erreurs. Je n'ai pas à m'ingérer dans ce que je pense être des erreurs pour elle. Je réalise que les erreurs ne se désignent pas, elles doivent se vivre. Elle avait une bonne perception des moyens technologiques comme stratégie d'enseignement qui ne lui avait pas encore causé de déceptions. Maintenant, je sais que pour permettre à mon interlocutrice de bien jouer ses cartes et de s'affirmer dans ses choix, je dois m'assurer d'énoncer clairement le but commun et la finalité que nous poursuivons tout en respectant ses valeurs et ses choix. Je reconnais l'importance de partir du point de vue d'une jeune enseignante pour renforcer son autonomie et mettre ses compétences à profit ; mon influence de mentor sera plus durable de cette façon. Je réalise qu'il faut tenir fermement le gouvernail pour éviter l'ingérence. À la répartition 9, (appendice 2, p. 87) j'accompagne brièvement Gabrielle dans une direction contraire à mes croyances avant de bifurquer vers l'expression de mon point de vue. Je constate que j'ai laissé le dialogue dériver assez loin pour être complice avec l'ingérence. Gabrielle a été tenue à l'écart bien longtemps pour savoir quelle direction allait prendre nos échanges. Je constate qu'en utilisant mon pouvoir d'expert avec trop de zèle, les compétences de Gabrielle ont peu de place. Pour avoir une relation d'égal à égal, je dois adopter une approche moins directive pour éviter de dégager une image d'autorité.

Dans le troisième dialogue, je veux que Gabrielle tienne compte des faits véritables qui entourent une situation de plagiat. Les dialogues 1 et 2 m'ont permis de déceler des faiblesses dans mes stratégies pour appliquer les règles de

la responsabilisation et de la non-ingérence. Je constate que ces expériences ont laissé des traces et m'aident à préparer un canevas de travail bien différemment pour ce dialogue. Je suis plus analytique et je prépare le terrain avec plus de discernement. J'ai plus de facilité à repérer les indices utiles pour définir nos champs de compétences respectifs : dans ce dialogue, la notion de vérité est une balise naturelle et déjà bien en place. Gabrielle est la seule à connaître les faits relatifs à cette situation; c'est donc une bonne entrée en matière. L'information qu'elle détient lui donne de l'emprise et un pouvoir que je n'ai pas sur la situation. Je ne voulais pas prendre son problème en main, mais j'étais disponible pour l'aider à le solutionner. Je constate que je ne peux pas avoir du pouvoir sur ce que les jeunes mentorées apprennent de leurs expériences, mais je peux en avoir sur ma façon d'agir comme mentor. Mon pouvoir personnel est un atout dans ce dialogue sur le plagiat. En mettant à profit des expériences vécues de plagiat, j'ai des points de référence valables qui peuvent influencer Gabrielle dans sa démarche pour solutionner son problème.

J'ai appris que plus je capitalise sur le but commun dans tous les aspects de notre dialogue, plus je maintiens notre motivation de coopérer et de mettre en commun nos compétences respectives. À la répartition 13, (appendice 3, p. 101) je considère ma capacité de résister à l'ingérence comme un indice d'efficacité pour maintenir la coopération. Je rejette sans détour l'incompatibilité des étudiantes comme un indice à considérer dans ce cas de plagiat.

Dans mes réflexions, j'ai fait une découverte surprenante en comparant des éléments des dialogues 2 et 3 en ce qui a trait aux jugements de valeurs dont il faut parfois se méfier dans un dialogue professionnel. À la répartition 17 du dialogue sur le plagiat, (appendice 3, p. 102) Gabrielle a réussi à trouver une piste de solution grâce à l'informatique. Pourtant au dialogue précédent je ne

l'encourageais pas beaucoup dans son usage de l'informatique. C'est une preuve irréfutable que j'ai encore du travail à faire pour dissocier le jugement de valeur du jugement professionnel.

Dans le quatrième dialogue, je constate que Catherine ne peut émettre une opinion favorable sur la remise de prix d'assiduité car elle ignore pourquoi cela existe. Elle trouve que la valorisation des présences est une idée bizarre. Je considère que le simple fait de dire ce qu'elle pense démontre qu'elle a assez de confiance en moi pour prendre sa place et tenter de faire valoir sa représentation de la situation. Comme mentor, j'ai la responsabilité d'être participante dans cette progression vers l'autonomie. Ce dialogue m'a fait réaliser l'importance de partager l'information avec les jeunes enseignantes. Connaître, c'est le pouvoir d'agir et de choisir en connaissance de cause. Connaître, donne un sens à nos croyances et nos valeurs et fait la différence entre l'hésitation et la conviction. J'ai constaté qu'en racontant des épisodes historiques de l'école, j'aide Catherine à se donner plus de pouvoir. Elle a plus de confiance en elle-même car je l'alimente de faits pertinents à sa réflexion. C'est un aspect important sur lequel je vais devenir plus attentive. Les premières réparties du dialogue ne sont pas tellement fructueuses, mais elles me stimulent à maintenir une attention accrue pour agir dans l'action. L'incertitude me motive à faire confiance à mon instinct pour repérer des informations éclairantes pour redéfinir notre objectif. J'apprécie beaucoup le moment précis où le bon filon surgit soudainement et relance positivement le dialogue. Par projection, j'ai une prise de conscience que son absence n'est que le résultat du sentiment d'incohérence qu'elle éprouve face à la remise de prix. Les silences que je me suis permis ont été bénéfiques car j'ai l'impression qu'ils contribuent à briser le « silence » de Catherine. J'ai appris que

les moments de silence me servent d'exutoire quand les sentiments d'incohérence tentent de m'envahir. Ces pauses me permettent de garder l'ingérence à distance et de ne pas dépasser les limites de mon pouvoir.

Le cinquième dialogue m'a fait réaliser que pour endiguer mes besoins de me sentir utile et efficace à tout moment, je dois renoncer à mater Gabrielle. Ce dialogue sur les stages est un peu paradoxal car nous sommes l'une et l'autre un peu mère-poule dans nos comportements. Gabrielle s'accapare de toutes les tâches de préparatifs pour les stages et moi j'affirme sans retenue qu'elle en fait trop pour ses étudiants.

Je constate que même si je renonce à mon besoin de toujours être en terrain connu, le parcours improvisé respecte le rythme du moment et m'apprend à composer avec les réactions de Gabrielle et mes propres impressions. J'ai évolué à travers les cinq dialogues et je réalise que plus je suis calme, plus je crée une ambiance de tranquillité qui a un effet favorable sur Gabrielle. Je m'autorise à recadrer le problème avec une nouvelle perspective car je pense que Gabrielle peut en retirer plus de bénéfices. J'ai une tendance à être parfois trop prudente avec la confrontation mais j'apprends de plus en plus à reconnaître les retombées positives qu'elle peut apporter dans un dialogue de mentorat. Utiliser au bon moment la confrontation peut aider Gabrielle à se propulser vers son autonomie. Je retiens que le partage de mes observations peut aussi profiter à mon interlocutrice si elle se retrouve dans ce que je dis. En ayant plus de contrôles sur ses propres insatisfactions, Gabrielle a aussi plus de pouvoir dans ses tâches. En restant attentive aux confidences de Gabrielle, nous sommes arrivées à mettre en mots les malaises qui l'empêchaient d'avoir confiance en elle-même dans les préparatifs de stages. Ce dialogue m'a offert plusieurs occasions de plonger dans l'ingérence, mais j'ai résisté. Je place Gabrielle sur le même pied d'égalité que

mes autres collègues, mais ce n'est ni le temps, ni le moment de succomber au sentiment d'injustice qui m'habite.

Je terminerai en disant que j'ai le sentiment d'avoir atteint mon objectif dans la mesure où je veux poursuivre ce continuum de réflexion sur la responsabilisation et la non-ingérence. Ma plus belle récompense est l'effet déclencheur de mes apprentissages. Ce n'est donc qu'un début.

CHAPITRE 6

BILAN DE MES APPRENTISSAGES

À travers mon expérience de mentorat, j'ai fait la découverte de la praxéologie selon le modèle proposé par Yves St-Arnaud (2003). J'avais besoin d'un encadrement pour développer une pensée d'analyse en regard de mon attitude et de mes comportements dans ce nouveau rôle. Apprendre à voir les situations avec une différente perspective m'a demandé une ouverture d'esprit et une période d'adaptation pour mettre en pratique ces nouvelles façons de faire. Le dialogue est un allié naturel et vital au mentorat et la possibilité de le rendre plus stratégique et plus efficace par la praxéologie donne un sens durable et transférable à mon projet. Pour m'exercer à la réflexion dans l'action, il me faut accepter de composer avec l'incertitude. La particularité de chaque situation de mentorat multiplie les occasions d'enrichir mon « laboratoire mental » pour valider continuellement la pertinence de mes interventions. Je détiens de nouveaux outils qui peuvent me servir à tout moment, peu importe le contexte ou la situation.

J'ai appris que la confiance réciproque, le respect et la souplesse sont essentiels dans une relation de mentorat. Accepter l'expérience telle qu'elle se présente et composer avec sa complexité, c'est croire assez en soi et en l'autre pour faire confiance à la force de la communication dans la relation. Pour assumer mon rôle de mentor avec plus d'authenticité, je cherche maintenant à situer les limites de mon pouvoir et à repérer les ressources et les limites des mentorées. Grâce à la pratique réflexive, j'ai appris que soutenir une relation de mentorat n'est pas synonyme de pendre en mains les difficultés dont les jeunes

enseignantes me parlent. J'ai appris à prendre ma place sans prendre la place de l'autre. En posant le problème sur la table, je remets une partie des responsabilités aux concernées. Ma plus grande satisfaction dans ce rôle est de les aider à mettre en lumière le potentiel latent qu'elles possèdent et les encourager à prendre possession de leurs moyens. En appliquant la règle de la responsabilisation, je donne l'espace nécessaire aux jeunes enseignantes pour qu'elles puissent développer leur autonomie.

Je n'aurais jamais pensé être capable d'extraire autant de mes perceptions, ces énergies passagères qui dictent ma façon d'être et d'agir dans mes dialogues. « La perception de mes perceptions » est une gymnastique mentale de haut niveau qui demande un entraînement rigoureux et constant. *L'Insight* existe bel et bien quand je me permets d'être branchée sur mes ressentis. Mon dialogue intérieur m'apprend à négocier avec mes hésitations. J'ai compris qu'en dépit du contrôle rationnel que je veux exercer dans mes dialogues, j'ai aussi besoin de mes réactions émotives pour agir intelligemment. Elles donnent un sens à ma curiosité de comprendre ce qui ne va pas, ce qui me fait plaisir et ce qui me fait réagir. L'autorégulation est un peu mon garde-fou personnel qui me permet de m'ajuster et m'empêche de déraiser. J'ai appris à me taire pour mieux m'entendre. Les silences, qui m'auraient intimidés auparavant, me paraissent de plus en plus comme la meilleure chose à faire quand le dialogue devient stagnant ou que je sens que mes émotions surchauffent.

La praxéologie a donné un nouveau sens à « une bonne écoute ». Au début de mes réflexions, ma qualité d'écoute était empathique mais plutôt hermétique. Je suis maintenant plus consciente de l'impact que je peux créer quand je m'implique davantage dans le dialogue. En comprenant mieux les mécanismes du

dialogue professionnel, j'en ai un meilleur contrôle et j'ai le pouvoir de le rendre plus stratégique.

Le vocabulaire spécifique à la praxéologie a été un apprentissage progressif qui s'est enraciné graduellement par l'usage continu que j'en ai fait dans mes dialogues. La capacité de mettre des mots sur ce que je fais m'aide à savoir d'où je viens et où je vais quand je suis en interaction avec mes collègues. L'influence de la variation des canaux de communication dans mes dialogues est beaucoup plus claire maintenant. Une communication efficace est synonyme d'un dialogue qui évolue et qui s'ajuste à tout moment. J'ai compris que pour faire connaître mon intention, je dois m'en donner les moyens en donnant assez d'informations pour situer mes collègues.

J'ai compris l'importance de formuler une intention en regard de mes attentes et de mes besoins. Toutefois, j'ai plus de discernement qu'avant pour renoncer ou modifier mes besoins de me sentir compétente si je constate que le dialogue ne progresse pas comme prévu. En acceptant de faire des compromis, je maintiens ma concentration sur ce qui se passe pendant le dialogue et j'envisage plutôt la satisfaction d'avoir bien mené le dialogue pour les mentorées et pour moi et d'avoir créé un climat d'échange harmonieux et convivial. Avec le temps, cette récompense devient plus importante que de satisfaire mon besoin à tout prix pendant le dialogue. Je suis agréablement surprise de constater que la pratique de la praxéologie bonifie les retombées dans une relation mentorale puisque d'une fois à l'autre, mes dialogues sont plus riches et significatifs.

Dans ma vie professionnelle, on m'a à maintes reprises fait la remarque que j'ai la capacité d'être concise quand je m'exprime. Mon expérience de mentorat m'ayant donné matière à réflexion, je ne suis plus sûre que c'est vrai ou que c'est une bonne chose. Je suis maintenant d'avis que les quelques mots ou les quelques

phrases supplémentaires font parfois toute la différence. Il est impossible de tout dire en quelques courtes phrases, comme il est impossible de comprendre toutes les particularités d'un dialogue avant qu'il ne soit exposé dans sa totalité. Chacun y allant de sa façon pour exprimer son point de vue, j'ai maintenant plus de souplesse qu'avant pour coopérer avec l'autre dans un dialogue, même quand j'ai l'impression que nous faisons des détours. Je fais plus d'efforts pour éviter les propos vagues, les sous-entendus et les insinuations qui laissent trop de place à l'interprétation. Quand je suis devant l'inconnu, le détour m'accorde du temps supplémentaire pour questionner ma collègue et m'empêche de juger trop vite. C'est aussi une façon d'éviter de mettre trop de pression sur le dialogue. Je le vois comme une belle occasion d'aiguiser mon habileté à saisir les indices significatifs qui m'aident à faire des déductions concluantes, en lien avec nos attentes. J'ai découvert que j'aime les détours car j'apprends des foules de détails intéressants qui rendent le dialogue plus significatif et moins mécanique.

J'ai constaté que mes valeurs m'accompagnent souvent dans mes dialogues. Elles donnent une cohérence à mes pensées et à mes jugements. S'il est impossible d'être totalement impartial dans un dialogue professionnel, les valeurs ont l'avantage d'être tout au moins des points d'ancrage authentiques et des balises que je reconnais.

J'ai volontairement choisi d'élaborer mon projet d'essai à partir du contexte de mentorat pour secouer ma nature plutôt individualiste et me forcer à nager à contre courant de mes habitudes et de mes convictions. J'avais du même coup un bon prétexte pour analyser l'efficacité de mes interactions professionnelles. Au terme de cette belle expérience avec mes jeunes collègues, j'ai partagé des moments privilégiés dans leur début de carrière. J'ai aussi été témoin de moments aussi émouvants qu'éprouvants. Mon expérience de mentorat s'inscrit dans le

temps et plus d'un an après le début de cet engagement, mon rôle est en progression et en évolution. Gabrielle assume ses tâches avec une grande autonomie et nos dialogues s'éloignent graduellement de l'encadrement. Maintenant, c'est davantage une agréable complicité qui nous lie dans le quotidien. Catherine, pour sa part, a quitté l'enseignement après la première année et deux personnes lui ont succédé pour de courtes périodes. Des conditions de travail plus avantageuses les attendaient ailleurs.

On accole souvent la maturité et l'expérience comme les qualités les plus importantes pour s'engager dans le rôle de mentor. Or, le dialogue, le partage réel et sincère, l'approche à adopter me paraît comme un tout qui n'est pas nécessairement acquis parce qu'on possède l'expérience. Porter une attention à son efficacité et à l'effet produit sur l'autre est un apprentissage bien réel et bien intense aussi. Mon expérience de mentorat m'a appris à poser un nouveau regard sur ma façon de dialoguer en puisant à même les situations que je vivais en relation avec mes jeunes collègues. Au-delà des analyses, des réflexions, des questionnements, des doutes et des nouveaux paradigmes qui ont émergé de mon expérience, je me suis enrichie d'une compréhension poussée des mécanismes qui favorisent l'efficacité et la coopération dans l'interaction professionnelle.

LES ÉCARTS ENTRE MES THÉORIES PROFESSÉES ET MES THÉORIES PRATIQUÉES

Quand je me suis engagée dans le mentorat, je pensais que mon expérience d'enseignante chevronnée était largement suffisante pour assumer toutes les exigences et toutes les situations car pendant ma carrière, j'ai été choyée sur le plan de la diversité. En ma qualité de personne expérimentée, lucide et dotée d'un gros bon sens, la situation souhaitée me semblait donc gagnée d'avance. Maintenant que je prends du recul et que je pose un regard panoramique sur l'ensemble de mon parcours, je ne peux que constater que la situation véritable diffère de la situation que j'avais idéalisée. C'est justement à cause de cet écart que j'ai voulu m'ajuster et m'améliorer sinon, mon expérience aurait été futile.

Ankylosée par le confort de mes habitudes et le manque d'efforts à fournir dans la quotidienneté de mes interactions, mes premières expériences de dialogues de mentorat m'indiquent que j'ai du travail à faire pour jouer efficacement mon rôle. Mes convictions de pouvoir jouer le rôle de mentor avec une grande facilité sont ébranlées et me forcent, d'un seul coup, à mettre sous la loupe tout ce que je prenais pour acquis par rapport à mes comportements habituels dans le dialogue. Toutefois, je dois dire que je ne m'étais jamais arrêtée pour me questionner sur ce sujet. D'observations en révélations, j'apprivoise graduellement la praxéologie. S'observer dans l'action demande une énorme capacité de concentration, mais les bénéfices sont tout aussi énormes. La praxéologie m'apprend à me soumettre à ma propre rétroaction. En me plaçant devant avec mes propres vérités, il est bien difficile de m'éclipser.

Les écarts entre mes théories professées et mes théories pratiquées témoignent de toute l'évolution de mes perceptions et des transformations qui se sont produites grâce à l'expérience que j'ai vécue. La praxéologie est un processus évolutif qui a transformé mes méthodes d'interagir.

Tableau 2– Écarts entre mes théories professées et pratiquées

Théorie professée	Théorie pratiquée	Théorie ajustée : comment je vois les choses maintenant
En regard de la responsabilisation		
Un mentor sait guider et influencer positivement le mentoré sans s'interposer dans son développement professionnel.	En essayant de protéger les mentorées contre des erreurs qu'elles pourraient commettre, je me sécurise dans mon rôle de mentor mais je les prive d'occasions de développer leur autonomie et de se responsabiliser face à leurs difficultés.	Je crois que comme mentor, j'arrive de mieux en mieux à situer les limites de mon pouvoir et de repérer les ressources et les pouvoirs des mentorées. J'apprends à prendre ma place sans prendre la place de l'autre pour favoriser l'autonomie des mentorées. <u>Postulat</u> : Je crois que l'influence que j'exerce sur les mentorées doit servir à les aider dans leur processus d'actualisation.
En regard de l'alternance		
Un mentor s'exprime d'une façon à avoir de l'impact dans un dialogue et sait comment obtenir la quantité et la qualité d'information qu'il recherche.	J'ai une bonne capacité d'écoute, mais j'ai des hésitations qui la rendent trop hermétique pour tirer pleinement profit d'un dialogue. J'ai parfois l'impression de rater la cible.	Je crois qu'un mentor a assez de souplesse pour coopérer avec l'autre dans un dialogue. Je crois qu'un mentor sait faire confiance à la force de la communication dans la relation dans la mesure où il prend le temps d'être clair et concis. <u>Postulat</u> : Je crois qu'un dialogue qui évolue et qui s'ajuste à tout moment est synonyme d'efficacité.
En regard du partenariat		
Un mentor prend le temps de préciser le but commun en s'assurant que le mentoré en a la même perception que lui.	Je commence le dialogue trop rapidement et parfois je me rends compte que l'intention formulée n'était pas claire car on s'écarte de notre but.	Je crois qu'un mentor prévoyant sait gérer le rythme du dialogue et «attendre» l'autre pour être à la place au même moment. <u>Postulat</u> : Je crois que pour débiter le dialogue du bon pied et maintenir la coopération, il faut trouver un rythme qui s'accorde à l'autre.

CONCLUSION

C'est avec ravissement que j'écris ces dernières lignes. « Conclusion » est un mot symbolique qui porte avec lui toute l'histoire de son parcours. Si j'avais l'ambition de faire cet essai pour améliorer l'efficacité de mes interactions professionnelles comme mentor, je n'aurais certainement pas cru que l'aventure me mènerait aussi loin dans la profondeur de mes réflexions. À force de bousculer mes convictions et de questionner mes perceptions, j'ai un portrait plus complet de qui je suis comme mentor. Apprendre à devenir plus consciente et plus confortable avec mes forces et mes limites est une libération qui ouvre la voie à ma capacité d'agir et de réagir avec plus d'authenticité. Ce voyage d'introspection a été un passeport pour enrayer mes inhibitions et mieux me connaître sur le plan personnel et professionnel. Me fixer une intention, vérifier l'effet que je produis et me corriger dans l'action est un exercice de tout instant, mais qui donne des résultats. L'évolution et la progression de ma démarche praxéologique dans cet essai est une preuve concluante que l'apprentissage de l'autorégulation est possible.

Ma façon d'analyser mes perceptions tout en vivant une belle complicité avec mes jeunes collègues a donné à mon essai tout le sens que je cherchais. Je ne saurai jamais précisément ce que j'ai pu leur apporter, mais ce qu'elles m'ont appris est indéniablement le plus précieux pour moi. Leur façon de voir la pédagogie, leur façon de se voir dans la pédagogie, leurs craintes, leurs espoirs est un trésor de témoignages qui m'ont appris à avoir plus de discernement dans mes interactions. L'intention et la coopération peuvent très bien cohabiter dans un dialogue quand on reste à l'écoute de l'autre tout en étant à l'écoute de soi. Cette constante synchronisation entre la rigueur et la souplesse me conditionne à faire preuve d'adaptabilité et je suis heureuse de voir que j'ai la capacité de le faire aisément. Je suis agréablement satisfaite de mes apprentissages qui dépassent

largement mes attentes. Je sens pourtant que rien n'est terminé car cet essai m'a projetée dans une sorte d'engagement personnel de poursuivre ma démarche praxéologique.

RÉFÉRENCES

- Allport, G.W. (1937). *Personality, A Psychological Interpretation*. New-York : Henry Holt.
- Charbonneau, B. et Chevrier, J. (1999) *Grille d'analyse de mon intervention*.
- Coleman, J.S. (1976). *Differences between Experiential and Classroom Learning*. Dans M.T. Keeton (Dir.), *Experiential Learning* (p. 46-61). San Francisco : Jossey-Bass.
- Kluckhohn, C. et Murray, H. (1948 ; réédité 1956). *Personality Formation : the Determinants*. Dans C. Kluckhohn, et H. Murray, (dir.), *Personality in Nature Society and Culture* (p. 77-81). New-York : Alfred A. Knopf.
- Kolb, D.A . (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : PUF.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*, New-York : Basic Books.

APPENDICE 1
PREMIER DIALOGUE

Analyse du dialogue no. 1

Mise en contexte

Je fais du travail personnel dans la salle de prof où je suis seule. À deux reprises on frappe à la porte. Ce sont deux étudiantes qui voulaient rencontrer Catherine, une nouvelle enseignante qui est dans l'école mais occupée à d'autres tâches. Lorsqu'elle arrive quinze minutes plus tard, je lui fais part des visites qu'elle a reçues pendant son absence. Son ton de voix et son comportement m'indique qu'elle est exaspérée. À ce point, je ne sais pas exactement quelle est la cause de ce bouleversement mais il est évident qu'elle a de la difficulté à gérer la situation. Je lui demande si elle veut en parler et elle accepte de me raconter ce qui la tracasse. Plusieurs étudiantes viennent la voir pendant son temps libre pour lui parler de choses qui n'ont rien à voir avec le cours. Étant une nouvelle enseignante, elle a besoin de tout son temps pour préparer ses cours. S'occuper d'un groupe de 22 étudiants est une grande responsabilité à laquelle elle n'est pas préparée. Par compassion, je veux l'aider à freiner une situation qui devient intolérable pour elle. Sur une base de respect et de collégialité, Catherine et moi avons convenu dès le début de notre relation que mon rôle de mentor serait de l'accompagner et non pas de décider à sa place. Mais parfois je me sens coincée entre trop en faire ou pas assez. Ce sentiment d'ambivalence m'agace.

Je suis insatisfaite parce que j'ai peur de m'engager vraiment dans un dialogue que j'ai moi-même suggéré à mon interlocutrice. Je suis plus préoccupée par ma performance de mentor que les conseils utiles dont elle a besoin. Je veux l'encourager à s'aider elle-même, mais je pense que j'ai mal choisi le moment. Quand je lui demande si elle trouve ça surprenant d'être souvent dérangé, elle me retourne la question en me demandant si je trouve ça normal. Elle exprime haut et fort qu'elle trouve que c'est fatigant à la longue. Je sens que ce que je viens de dire n'est pas bien accueilli, du moins, le message n'est pas reçu comme je voudrais qu'il soit compris. Je suis mal à l'aise et en sourdine, je cherche les mots

qu'il faut pour clarifier. Je comprends qu'elle est fébrile donc c'est à moi de m'ajuster. Je veux qu'elle comprenne que certains étudiants cherchent toujours quelqu'un pour solutionner leurs problèmes et qu'elle n'a pas à se faire prendre en otage à toutes les occasions. Je suis soulagé quand elle me fais demi-sourire. Au moins elle réalise que je ne cherche pas à la blâmer. Je lui propose de fonctionner par rendez-vous pour avoir un meilleur contrôle de sa disponibilité. Elle ajoute qu'il faudrait aussi qu'elle soit spécifique sur la nature de ces rendez-vous.

Ma vision du rôle de mentorat idéal

Idéalement l'accompagnement d'un mentor se manifeste par les actions suivantes :

- gérer le processus de communication avec rigueur quand le mentoré est déstabilisé par une situation.
- offrir des conseils et des suggestions sans se sentir obligé d'avoir les réponses à tout.
- écouter sans porter de jugements de valeurs
- aider le mentoré à s'aider lui-même
- encourager l'autonomie du mentoré
- aider le mentoré à trouver des solutions à des problèmes
- influencer le mentoré sans s'interposer dans son développement professionnel
- établir une relation de collègue à collègue
- mettre à profit son bagage d'expérience professionnelle

Idéalement, le mentor offre des conseils au mentoré dans les situations suivantes :

- quand le mentoré dit qu'il est déstabilisé par une situation
- quand il juge que la situation peut se détériorer et nuire au mentoré
- quand il juge que le mentoré n'est plus fonctionnel dans ses tâches
- quand le mentoré demande de l'aide au mentor
- quand il juge que le mentoré est déstabilisé

Idéalement, le mentor connaît les limites de son rôle et de son pouvoir et accepte :

- que le mentoré ne sente pas d'obligation à appliquer les conseils qu'il lui donne
- que le mentoré modifie à sa façon les conseils donnés
- de se détacher de ce que le mentoré va faire avec ses conseils

La situation : « Toujours déranger »
Acteur : Anne-Marie, mentor
Interlocuteur : Catherine, nouvelle enseignante
Intention : Dans cette interaction, je veux aider Catherine à trouver une solution à son problème.

Légende
Décodage empathique
 fa : fait
 id : idée
 in : intention
 ra : réaction affective
Canaux de communication
 F : facilitation
 ER : entretien de la relation
 Ic : Information sur le contenu
 R : réception

MON VÉCU INTÉRIEUR Ce que j'ai pensé /Ce que j'ai ressenti	Couleur	LES FAITS Dialogue /Actions	Décodage empathique	Canaux de communication			
				R	F	ER	Ic
Elle est préoccupée. Elle ne me laisse même pas le temps de finir.	V.	1. <i>Bonjour, Catherine, une étudiante vient de passer pour te voir, elle va revenir tantôt. Elle s'appelle Lise...</i>					Ic
	J.	C. D'un ton exaspéré elle dit : Encore elle...je l'ai toujours sur les talons !	(ra) id				
Je dois quand même lui dire.	J.	2. <i>Ce n'est pas tout... Une Sophie veut aussi te voir.</i>					Ic
	V.	3. <i>Ça semble te gruger beaucoup d'énergie. / Tu veux en jaser quelques minutes?</i>			*F	*ER	

Je me revois il y a vingt ans.	V.	C. [Hochement de tête signifiant son accord] À chaque fois que j'ai un peu de temps libre pour préparer mes cours, il y en a toujours une qui vient me déranger.	Id (ra)				
Au fond, je sais comment elle se sent, mais je ne sens coincée entre trop en faire ou pas assez.	V.	4. <i>Tu ne t'attendais pas à ça. C'est vrai qu'avec un groupe de 22 on ne s'ennuie pas.</i>					*lc
Je pense qu'elle est tombée dans le panneau.	V.	C. Quand ça concerne vraiment le cours ça va, mais trop souvent c'est pour parler de tout et de rien...j'ai d'autres choses à faire !	Id (ra)				
	V.	5. <i>Ça te surprend ?</i>					(f) =lc
Je n'aurais pas dû dire ça, elle se sent attaquée.	J.	C. Tu veux dire que c'est normal ? Disons qu'à la longue, c'est pas mal accaparant !	id				
Je cherche les bons mots...ça presse!	J.	6. <i>Je ne dis pas que c'est normal mais c'est vrai qu'il y aura toujours des étudiants qui sont dépendants des autres pour régler leurs problèmes.</i>					lc
Ouf ! Je me rattrape de justesse, mais je n'aime pas cette sensation.	J.	C. Oui...Vu de cette façon-là..ça me rassure un peu. [demi-sourire]	ra				

Je veux qu'elle sente que je suis sincère et que je veux l'aider.	V.	7. Tu peux peut-être essayer de fonctionner avec des rendez-vous pour avoir plus de contrôle...					lc
		C. Oui... Mais je pense qu'il faudrait aussi que je sois très spécifique sur la nature de ces rencontres.	in				
Ça frappe à la porte. Son air complice me dit qu'elle va peut-être leur donner un rendez-vous.	V.						

Analyse de la formulation de l'intention

Mon intention initiale :

« Je veux aider Catherine à trouver une solution à son problème ».

Formulée de cette façon, mon intention initiale est plus axée sur la technique que l'effet visé chez mon interlocutrice pendant le dialogue car je suis moi-même le sujet d'un verbe d'action (je veux aider...). Ceci exprime davantage un besoin de me sentir utile.

Mon intention reformulée :

« Dans cette interaction, je veux que Catherine discute avec moi de son problème pour trouver une solution ».

Pour appliquer la praxéologie avec plus de doigté, je formule ma visée en respectant les trois critères suivants :

- la formulation exprime l'effet visé chez mon interlocutrice car elle est le sujet d'un verbe d'action.
- la formulation indique un effet visé pendant le dialogue lui-même.
- la formulation décrit l'effet visé en termes d'un comportement observable après chaque répartition du dialogue.

Ce premier dialogue me permet de découvrir toute la complexité du processus intentionnel. La formulation de l'intention est le pivot du dialogue qui me permet de savoir précisément ce que je cherche à faire du début à la fin du dialogue. C'est une première expérience et je m'exerce à mettre mon intention en mots avec rigueur et réflexion, mais j'ai encore quelques hésitations.

Stratégie :

Je ferme la porte et je m'assoie en face d'elle pour lui montrer que je suis à l'écoute. À ce point, je n'ai qu'un seul indice : elle a une étudiante qui semble accaparante. Je ne la juge pas et je fais en sorte de la traiter comme une collègue, comme mon égal. Je prête attention à ce qu'elle me dit, pour avoir plus d'informations. Je veux avant tout l'écouter pour lui permettre d'évacuer la tension qu'elle ressent. En étant détachée du problème, je vois les choses différemment d'elle. Je me demande comment en faire assez sans en faire trop pour elle.

Évaluation intrinsèque de la composante efficacité dans mon intervention

Au début de l'interaction, mon interlocutrice est réceptive à partager ce qui la perturbe. Comme je veux respecter son intégrité professionnelle, je me demande comment l'aider sans trop en faire pour elle. Le point culminant du dialogue survient quand je lui demande si elle trouve surprenant de se faire déranger aussi souvent par ses étudiantes. Son regard change et son ton de voix m'indique qu'elle est sur la défensive. Mon intention n'est nullement de la froisser, de la juger ou de lui imposer quoi que ce soit. Je me sens pris entre l'arbre et l'écorce et les mots me travaillent les méninges pour m'exprimer avec plus de cohérence. Sa réaction m'a aidé à ne plus hésiter et lui dire clairement comment je percevais la situation. Elle est toute suite devenue plus détendue, comme si ce que je disais était une révélation.

Je ne voulais pas lui donner l'impression que je voulais prendre la commande sur une de ses difficultés. Idéalement j'aurais voulu l'influencer assez pour qu'elle trouve elle-même une solution. Or, la suggestion que je lui fais s'impose trop comme la solution qu'elle doit adopter.

Théorie professée	Théorie pratiquée
1- Un bon mentor est capable de guider et d'influencer le mentoré sans s'interposer dans son développement professionnel.	1- Comme mentor, j'avais l'impression que je devais jouer un rôle important dans l'apport des solutions. Je prenais sa place sans nécessairement prendre la mienne.
2- Un bon mentor est à l'écoute du mentoré et prête attention à la particularité du moment.	2- Comme mentor, je croyais que je pouvais être centré sur mes besoins tout en portant attention à l'autre.
3- Un bon mentor gère le processus de communication avec rigueur pour le bénéfice du mentoré.	3- Comme mentor, je croyais que plus je parlais plus je démontrerais mes compétences. J'avais l'impression que pour démontrer que j'avais la situation bien en main, les silences étaient inacceptables.

Analyse de la composante « coopération » du dialogue No. 1

Partenariat :

Le dialogue a débuté dans une structure de service car j'ai vu une occasion d'exercer mon rôle de mentor. J'ai pris l'initiative de l'inviter à parler de ses difficultés. Mon interlocutrice Catherine me fournissait de l'information sur la situation difficile qu'elle vivait et elle était dans un état de lassitude. Mon intention n'était pas d'envahir son espace professionnel, mais je voulais aussi satisfaire mon besoin de me sentir utile dans le vif du moment. Je faisais passer

mes intérêts personnels en premier plan tout en ayant le sentiment d'intervenir dans l'intérêt de Catherine. Même si je voulais lui laisser son champ de compétences, j'ai la preuve avec la répartie 5 qu'elle ne sentait pas que je lui laissais cette liberté. Le contrôle unilatéral que j'exerçais sur elle n'a pas tardé à faire son œuvre; mon interlocutrice a commencé à démontrer de la résistance. Mon manque d'expérience comme mentor m'a entraîné à faire du camouflage car je ne savais pas tout à fait quoi lui dire.

Structure de la relation

Pour définir la structure de la relation il faut analyser le lien qui existe entre l'acteur, l'interlocuteur et le but commun. Les trois questions suivantes peuvent nous aider à connaître le type de structure :

- 1- Qui détermine le but de l'interaction ?
- 2- Pour que le but soit atteint, qui est sollicité?
- 3- Au cours de l'interaction, dans quel sens s'exerce l'influence ?

En analysant le présent dialogue, je peux confirmer que :

- 1- Catherine, mon interlocutrice a déterminé le but de l'interaction. Par son comportement non-verbal, elle me demandait de l'aider à trouver une solution à son problème. C'est un premier indicateur d'une structure de service.

- 2- Catherine sollicite mon aide comme mentor. Elle cherche des appuis dans mes compétences de mentor pour trouver une solution convenable à son problème. Elle me fait confiance pour proposer des changements. C'est un deuxième indicateur que la relation se présente dans une structure de service.

3- Catherine exerce une influence sur moi. Le découragement qu'elle exprime dans son non-verbal m'incite à l'aider comme mentor. Elle veut que je réponde à son appel pour qu'elle puisse atteindre son but. Elle a des attentes envers moi. C'est un troisième indicateur d'une structure de service.

Concertation :

À la répartie 3, je dis à Catherine que la situation semble lui gruger beaucoup d'énergie. C'est la cible d'entrée de la situation actuelle. J'enchaîne en lui demandant si elle veut en jaser quelques minutes. Cette deuxième cible d'entrée définie comment nous allons travailler ensemble et répond au besoin de mon interlocutrice de s'exprimer sur ses préoccupations. Dans ce début précipité, la troisième cible d'entrée n'est pas déterminée. Nous n'avons donc pas choisi quel était le résultat visé à la fin de notre rencontre. Catherine accepte de raconter ce qui la dérange mais nous n'avons pas déterminé au préalable tenter de trouver une solution pour conclure. Je suis passé tout de suite au traitement de la situation sans avoir d'abord posé un bon diagnostic et sans m'être entendu avec Catherine sur la formulation du problème. En la voyant aussi fébrile, j'ai réagi impulsivement pour désamorcer les effets négatifs que la situation avait sur elle. Au cours de la conversation, je me sens coupable de vouloir prendre la situation en main et ma concentration alterne entre mon dialogue intérieur et le processus de communication. Une mauvaise préparation des cibles d'entrée finit par me rattraper plus tard. La répartie 5 m'indique que j'ai raté la cible d'entrée. Je réalise qu'elle est froissée, alors je veux disperser la mauvaise interprétation qu'elle fait de mes paroles le plus rapidement possible. En clarifiant ma pensée, Catherine devient réceptive à ma suggestion et la bonifie avec de nouvelles intentions.

Alternance :

J'éprouve de l'empathie pour Catherine et je surveille son comportement verbal et non-verbal pour adapter mon cadre de référence à la situation. Je me préoccupe de sa perception des faits et de ses réactions émotifs car elle est un peu fébrile. Je ne veux pas commettre d'erreurs qui pourraient nuire à notre relation de mentorat. J'utilise peu de canaux de communication pour obtenir de l'information et connaître sa perception de la situation. L'information sur le contenu (Ic) est très dominante; sur huit réparties ce canal de communication revient six fois. Ce comportement dans le dialogue démontre que l'information va de l'acteur vers l'interlocuteur. Je réalise maintenant que mes compétences laissaient peu de place aux compétences de mon interlocutrice. Le taux d'alternance est de 37 %.

Non-ingérence :

La coopération a failli dérapé à la répartie 5. La façon dont j'ai posé le problème n'était pas claire pour Catherine. Elle ne voyait pas où je voulais en venir. Elle était sur la défensive et elle a interprété ma remarque plus comme un pouvoir d'autorité et un reproche qu'un indice que je voulais l'aider. J'ai négligé de prendre en considération la particularité de la situation. Comme mentor, j'aurais pu avoir plus d'influence personnelle dans le dialogue. Mon vécu de d'enseignante d'expérience aurait pu être mis à profit en racontant des anecdotes comparables à la situation que vit Catherine. Les compétences de Catherine étaient à l'écart et je lui laissais trop peu de marges de manoeuvre. Je ne sentais plus que nous avions un champ de compétences partagé. Comme je ne voulais pas être complice d'ingérence, j'ai recadré aussitôt ma vision des faits en exprimant le fond de ma pensée.

Responsabilisation :

La responsabilisation occupe beaucoup d'importance dans un contexte de mentorat. Mon rôle consiste à favoriser les conditions qui vont permettre à Catherine d'acquérir des responsabilités professionnelles. Comme j'en suis à mes premiers balbutiements de mentor, je suis maladroite à définir nos champs de compétences respectifs. Le malaise que j'éprouve est attribuable au fait que j'ai de la difficulté à trouver le juste milieu entre l'aider et lui concéder le pouvoir d'agir elle-même sur une situation irritante. Je ne fais pas confiance à mon jugement professionnel. Mon approche manquait d'authenticité car je voulais exercer mon rôle de mentor avec trop de perfection. (gérer le processus de communication, offrir des conseils sans me sentir obligé d'avoir toutes réponses, aider le mentoré à s'aider lui-même). J'accordais une trop grande importance à mes besoins de considération comme mentor efficace.

APPENDICE 2
DEUXIÈME DIALOGUE

Mise en contexte

Gabrielle, jeune enseignante à sa première année d'enseignement démontre beaucoup d'intérêt pour se familiariser avec l'équipement informatique dans l'école. Comme je possède une certaine expertise dans la matière, il me fait plaisir de lui rendre service quand elle me demande quelques conseils pour faire l'installation d'un projecteur numérique dans sa classe. Lors de petites difficultés techniques, je suis retournée dans sa classe pour la dépanner alors qu'elle donnait un cours. Par la force des choses, je remarque qu'elle dépend beaucoup de l'outil mais que l'attention du groupe est éparse. Il me semble voir le besoin de développer d'autres stratégies pédagogiques. Ce n'est certainement pas le moment de passer des commentaires, mais je sais que comme mentor, il faudra bien que je trouve une façon de lui en parler.

Quelques jours plus tard, Gabrielle veut me voir au sujet d'une difficulté qu'elle vit dans sa classe. Je crois qu'elle va me parler du manque d'attention de ses étudiantes car elle m'a déjà donné quelques indices. C'est déjà encourageant de savoir qu'elle est consciente qu'il y a un problème et qu'elle a assez confiance en moi pour m'en parler. C'est une occasion en or même si je trouve difficile de lui dire qu'elle dépend trop de l'outil informatique et qu'elle devrait s'attarder davantage sur des stratégies d'enseignement plus traditionnelles. Elle a une belle personnalité qu'elle pourrait mettre à profit. La semaine précédente, je lui ai aidé sur le plan technique, mais mon rôle est surtout de lui rendre service sur le plan pédagogique. Je veux qu'elle réalise que la leçon numérique ne garantit en rien la cote d'écoute de ses étudiantes. Je sais qu'elle y met beaucoup de temps mais elle accorde trop d'importance à l'aspect « accessoire » de ses cours. Je me sens un peu responsable car je lui ai aidé à installer le projecteur ; j'ai indirectement contribué à son problème. Comment l'inciter à avoir plus de présence personnelle sans la blesser?

Mes postulats par rapport à mon rôle d'accompagnement

Dans mes échanges de mentorat, j'apprécie l'effet énergisant de la rencontre entre le nouveau et l'expérience; les deux cohabitent avantageusement pour soutenir la démarche d'insertion des nouvelles enseignantes. Chacun y mettant du sien, j'ai l'avantage (ou le désavantage) comme dit l'expression « d'être déjà passé par là. » J'ai eu la possibilité de reconnaître les tendances passagères et illusives souvent plus mercantiles que durables et serviables à des fins pédagogiques. Peut-être que « passer par là » est nécessaire au débutant, qu'il doit se frotter à l'erreur pour apprendre. Cependant, je considère que comme mentor, j'ai une responsabilité d'éclairer le mentoré et de partager la vision globale que j'ai d'une situation.

- un bon mentor est capable de trouver un terrain commun et partir de la perspective du mentoré là où il se trouve.
- un bon mentor est en mesure de reconnaître les sources d'illusions dont se nourrit le mentoré.
- un bon mentor est capable d'influencer positivement le mentoré pour qu'il s'éloigne de ses illusions.
- un bon mentor est en mesure de suggérer, sans les imposer, des solutions de remplacement aux illusions.
- le mentor a la responsabilité de diriger le dialogue en évitant les détours qui dispersent l'attention hors du contexte.
- un bon mentor est capable de flairer les détours susceptibles d'enrichir le contenu du dialogue.
- un bon mentor sait faire preuve de flexibilité, d'adaptabilité et de confiance envers le mentoré.

La notion de réalité dans un contexte de mentorat

Dans un contexte de mentorat, la notion de réalité est un enjeu difficile à négocier car elle prend une signification différente pour chacun. Plusieurs croyances et valeurs sont exclusives à chaque individu. Ce qui me semble accessoire et complémentaire comme stratégies d'enseignement n'est pas forcément partagé par Gabrielle. Dans le présent dialogue, la réalité de Gabrielle diffère de la mienne car elle se base sur son vécu. Sa vérité est ancrée sur ses convictions personnelles. Elle évolue à partir d'expériences uniques et d'une interprétation unique. Cependant des expériences négatives peuvent modifier cette réalité si elle connaît des déceptions ou des échecs. L'effet miroir la confronte à rechercher une nouvelle réalité. L'expérience peut donc être profitable si elle sert de tremplin pour explorer de nouvelles avenues et diversifier ses moyens d'action.

La situation : La technologie ne remplace pas tout.

Acteur : Anne-Marie

Interlocuteur : Gabrielle

Intention : Encourager Gabrielle à ne pas compter seulement sur la technologie.

Légende

Décodage empathique

fa : fait
id : idée
in : intention
ra : réaction affective

Canaux de communication

F : facilitation
ER : entretien de la relation
Ic : Information sur le contenu
R : réception

MON VÉCU INTÉRIEUR Ce que j'ai pensé /Ce que j'ai ressenti	Couleur	LES FAITS Dialogue / Actions	Décodage empathique	Canaux de communication			
				R	F	ER	Ic
Une vraie boule d'énergie cette fille...	V.	1. <i>Bonjour, Gabrielle, ça fait deux fois que tu veux me parler de ce que tu appelles un « méchant » problème. De quoi s'agit-il?</i>			F		
Je me demande comment elle s'y prend...	V.	G. Certaines étudiantes vont trop vite. / Plutôt que de suivre ma leçon, elles essaient des manoeuvres dans le logiciel en même temps que je parle et là, elles ne suivent plus. / Ensuite, elles me posent des questions et je perds le fil de ce que je dis.	id fa fa				
Elle apprend...	V.	2. <i>« Méchant » problème effectivement. Tu</i>			F		

		<i>trouves ça dérangent?</i>					
	V.	G. Oui et ça va plus loin que ça. Elles entraînent d'autres à faire la même chose.	id fa				
Pas facile d'imposer son autorité...si jeune	V.	3. As-tu essayé quelque chose pour les ramener à l'attention?			F		
	V.	G. Je leur demande de suivre, mais aussitôt que j'ai le dos tourné, elles recommencent.	fa				
Elle pense que la technologie règle tout	J.	4. La semaine dernière tu disais qu'il te fallait un projecteur à tout prix pour donner tes leçons. / Cette semaine tu l'as et ça semble occasionner d'autres problèmes. / C'est un peu paradoxal.					*lc
	V.	G. [rire] Oui, justement... C'est bien ça le pire. / Je n'avais pas prévu que ça se passerait de cette façon-là. / Je pensais qu'avec le projecteur tout allait être plus facile.	ra id				
Elle doit pratiquer ses stratégies d'enseignement...	J.	5. La technologie n'est qu'un outil qui peut aider à la pédagogie ...elle ne fait pas tout.					lc
On a tous trop fait de Power Point...	V.	G. Peut-être que tu ne me croiras pas mais ça m'a pris trois heures à préparer une heure de cours. / J'ai l'impression que ça n'a	fa id				

		apporté rien de bon et qu'elles n'ont rien appris.				
	V.	6. <i>Qu'est ce que tu vas faire?</i>			*F	
Au moins elle veut se reprendre autrement	V.	G. Je ne sais pas. /Je vais essayer autre chose... sans le projecteur. /J'avais vraiment hâte de donner ma matière avec le projecteur. / Tout est à l'eau!	in fa ra			
	V.	7. <i>Je sais. Mais une bonne mise en situation verbale avant même d'ouvrir la machine... /Expliquer ce qu'on va faire, comment on va le faire et quelles sont tes attentes... ça marche encore.</i>				*lc
	V.	G. Un bon compromis serait d'avoir un dispositif qui permet de figer les écrans des étudiantes pendant que je donne des explications.	id			
	J.	8. <i>C'est quelque chose qui existe dans l'école.</i>				lc
Bon ça y est! Je n'aurais pas dû lui dire.	J.	G. Quoi! Pourquoi on ne m'a pas dit avant?	ra id			
La génération pitons!	J.	9. <i>C'est juste un gadget de plus... /Si tu y tiens d'accord, mais je pense que tu devrais aussi essayer</i>				lc

		<i>d'autres stratégies. / Ton vrai coffre d'outils, c'est beaucoup plus celui-là. Ta façon d'être, de capter l'attention...C'est ça le plus important.</i>				
	V.	G. Hum... Au fond, je devrais peut-être le prendre comme un défi personnel. / Je vais voir ce que je peux faire.	in			
Mets donc ta belle personnalité en valeur...	V.	10. Pourquoi pas! Je suis sûre que tu peux te surprendre. / On s'en reparle. Bonne journée!			*Er	lc

Analyse de la formulation de l'intention

Mon intention initiale :

« Encourager Gabrielle à ne pas compter seulement sur la technologie. »

La structure de cet énoncé démontre que l'intention n'est pas formulée en terme d'une visée car il n'y figure pas de verbe d'action où moi ou mon interlocuteur sommes le sujet. « Encourager » est une intention valable, mais elle témoigne plus d'une motivation à satisfaire un besoin personnel.

Mon intention reformulée :

« Je veux que Gabrielle me dise qu'elle va utiliser des stratégies traditionnelles en plus des stratégies technologiques. »

Pour m'assurer de reformuler mon intention en fonction d'un effet visé pendant le dialogue, j'ai réfléchi à ce que j'aimerais entendre dire par Gabrielle pendant le dialogue. Cette nouvelle formulation respecte les trois énoncés du cycle de l'intention tel que le décrit St-Arnaud (2003)).

- la formulation de l'intention exprime l'effet visé chez l'interlocuteur.
- la formulation indique l'effet visé pendant le dialogue
- la formulation décrit l'effet visé sous forme d'un comportement observable immédiatement après chaque répartie.

Comme praxéologue débutante, la formulation de mon intention initiale démontre que je dois me concentrer davantage sur ce qui se passe avec mon interlocutrice pendant le dialogue. Ce deuxième dialogue m'aide à comprendre de mieux en mieux qu'en repérant mes erreurs je peux me corriger dans l'action.

Stratégie :

J'invite mon interlocutrice à me parler de sa difficulté car je veux m'assurer que sa perception de la situation est en lien avec les méthodes pédagogiques que je veux lui suggérer. Gabrielle fait preuve d'humilité en exposant son inquiétude comme étant un méchant problème. Cette cible d'entrée me facilite grandement le travail. Comme c'est elle-même qui a voulu me rencontrer, j'espère que mes remarques sur ses stratégies d'enseignement seront bien accueillies et qu'elles seront à la mesure de ce qu'elle entend faire de son problème. Gabrielle a une attitude gagnante, mais j'ai tout de même quelques appréhensions car je ne veux pas la blesser. Je dois prendre mes responsabilités et être franche avec elle pour l'aider à voir plus clair dans ses nouvelles expériences. Si elle s'ouvre à moi, c'est qu'elle me reconnaît des compétences de mentor et elle vient chercher conseils.

Théorie professée	Théorie pratiquée
1- Un bon mentor ne manque pas de confiance en lui-même. Il n'a peur de rien et peut affronter n'importe quoi.	1- La maturité et l'expérience ne garantissent pas la confiance en soi d'un mentor. Seul le contrôle de ses émotions lui permet de camoufler sa peur et ses doutes.
2- Un mentor a vécu toutes les expériences alors il a une solution pour tout.	2- Le mentor n'a pas toutes les réponses et il doit composer avec des situations auxquelles il n'est pas préparé.

Analyse de la composante « coopération » du dialogue No. 2

Partenariat :

Quand Gabrielle me dit qu'elle veut me parler d'un problème, elle entre avec une structure de service. Elle cherche conseil auprès de moi. Cependant, nous sommes restés dans cette structure de service car j'ai pris son problème comme étant le mien, j'en ai fait mon exclusivité. On n'a pas mis son problème sur table ensemble pour l'analyser à partir de nos perceptions respectives. Il était clair que nous allions discuter de son « problème » car à deux occasions, elle m'avait signalé qu'elle voulait m'en parler, mais le but commun n'a jamais été clairement énoncé. Avant même de la rencontrer j'avais des idées préconçues sur un usage répété de stratégies d'enseignement liées à la technologie. Cette perception occupait trop de place dans mon esprit et m'empêchait de voir à ce que le déroulement de notre entretien nous dirige vers ce que nous allions faire ensemble pour trouver définir le but commun. Je n'ai pas contribué à définir nos champs de compétences.

Concertation :

En entrant dans ce dialogue, je me suis laissé guider trop librement par la perception que je m'étais faite de la situation avant même d'en discuter avec Gabrielle. Je trouvais qu'elle utilisait trop les moyens technologiques comme stratégies d'enseignement mais je ne lui ai pas dit. J'aurais pu partager mes opinions avec elle plutôt que de l'accompagner dans ce que je considérais comme des illusions. Je suis passé au traitement de la situation sans même préparer les cibles d'entrée, ce qui a eu comme effet, d'influencer l'inefficacité de ce dialogue. Mon besoin de me rendre utile occupait beaucoup de place. À la répartition 9, je dois corriger mon tir car je ne veux pas que Gabrielle pense que je suis d'avis que

ce moyen technologique serait la solution. Je vis une insatisfaction devant la direction que prend le dialogue. C'est un indicateur que je n'ai pas donné assez d'importance à la gestion du processus de la communication. Je voulais simplement lui dire la vérité sur les ressources disponibles dans l'école. Je réalise que je ne devais pas pousser davantage la conversation dans cette direction car nous risquions de nous éloigner d'un but déjà mal défini. C'est un peu sur le tard que je dirige la conversation vers des conseils pour diversifier ses stratégies d'enseignement et pour lui suggérer des moyens de capter l'attention de ses étudiantes. Je n'ai pas géré le processus de communication avec assez de rigueur.

Alternance :

Je réalise que mon usage des canaux de communication est limité dans ce dialogue. Un pourcentage d'alternance de 36 % est un indicateur d'un dynamisme plutôt modéré pour m'autoréguler. C'est aussi l'indice d'un but commun mal défini. Le canal de facilitation est souvent utilisé au début de notre entretien pour un motif de verbalisation générale. À la deuxième répartie je sollicite des réactions affectives de Gabrielle par le reflet de son sentiment d'inefficacité. Le canal de communication dominant est celui de l'information sur le contenu (Ic), mais il est utilisé presque exclusivement vers la fin du dialogue. En rapport avec la situation initiale, je donne mon opinion et je suggère d'autres avenues à mon interlocutrice. Cependant l'information que je transmets à Gabrielle est trop normative et laisse peu de place pour la coopération. À la répartie 9, j'utilise un langage adapté à mon interlocutrice et j'essaie de rendre mon discours clair, mais c'est une approche de directivité qui suggère à mon interlocutrice de penser d'une certaine façon. À la répartie 8, mon interlocutrice a une réaction émotive qui m'incite à faire preuve de prudence. En voulant démontrer ma capacité d'être à l'écoute de sa difficulté, je n'ai finalement que continué à entretenir ses illusions.

Non-ingérence :

N'ayant pas pris les dispositifs nécessaires pour formuler un but commun avec mon interlocutrice, nos champs de compétences respectifs ont été laissés pour compte dans ce dialogue. Un de mes objectifs comme mentor est d'encourager Gabrielle à agir de manière autonome. Elle sollicite mon aide et mon expérience et je lui offre des conseils qu'elle peut endosser si elle le veut pour enrichir son expérience de jeune enseignante. Cependant dans cette interaction, je n'ai pas su reconnaître les limites de mon pouvoir d'expert. En ayant déjà tiré mes conclusions sur le problème de Gabrielle, j'ai quelque peu forcé un changement de comportement chez elle. Je ne cherche pas diminuer sa débrouillardise ni l'importance qu'elle accorde à l'informatique, mais simplement de l'influencer car les résultats escomptés ne sont pas toujours à la hauteur des énergies déployées. Mon besoin de me rendre utile prend de la place. Plutôt que de lui offrir sans détour des moyens pour venir à bout de sa difficulté, j'aurais eu plus de satisfaction en la guidant vers son propre jugement. Je me sers d'un pouvoir d'expert qui laisse peu de place aux compétences de Gabrielle. À la répartie 9, elle démontre qu'elle veut agir autrement, mais c'est surtout à cause du ton directif que j'ai donné au dialogue.

Responsabilisation :

Quand j'ai décidé que je devais lui parler de stratégies pédagogiques, il aurait fallu que je consulte Gabrielle pour qu'elle accepte que nous en fassions notre but commun. Dans notre relation, c'est en partageant les responsabilités et le pouvoir que Gabrielle acquiert progressivement son autonomie. Or, dans ce dialogue Gabrielle est tenue un peu à l'écart pour savoir quelle direction va prendre nos échanges. En l'accompagnant dans ses illusions en regard de la technologie, je n'ai pas joué franc jeu sur mon intention de lui faire réaliser les

aspects moins intéressants du moyen. Je minimise la capacité de Gabrielle de s'actualiser et de se servir de ses ressources personnelles pour solutionner son problème.

Les indices de choix personnel devraient guider Gabrielle dans ses choix pour corriger la situation du manque d'attention de ses étudiantes. Cependant, j'interfère dans ce choix car elle accole à mon rôle de mentor une image d'autorité. Du point de vue de sa réalité et de sa posture de jeune enseignante, Gabrielle vit la contradiction du deuxième et du troisième indice de choix personnel :- « je ne me sens pas contraint », « je choisi de façon réaliste ».

J'imaginai aussi qu'elle me trouve vieux jeu de penser que les outils informatiques ne sont pas toujours nécessaires. Mes besoins de considération étaient dérangés, mais plus encore, mes besoins de cohérence. Dans mon rôle, j'ai un peu de difficulté à faire taire mes expériences et ma perception des stratégies d'enseignement par la technologie. J'accorde trop d'importance à ce qui est significatif pour moi mais pas assez à ce qui l'est pour Gabrielle.

APPENDICE 3
TROISIÈME DIALOGUE

Analyse du dialogue no. 3

Mise en contexte

Gabrielle, nouveau membre de personnel enseignant vient de donner un de ses premiers examens sur des termes pharmaceutiques. Après l'examen, deux étudiantes viennent la voir et affirment qu'elles ont été témoins d'un acte de plagiat pendant l'examen. Déconcertée, Gabrielle m'annonce à son tour le problème qui vient de lui tomber sur les bras. Elle dit que ces filles-là ne s'aiment pas tellement pour commencer. Elle aborde la possibilité d'un règlement de compte. Je suis sensible à ce jugement car il touche à une dimension éthique. L'information m'apparaît tellement éclatée que je décide que pour le moment, le mieux à faire serait de se rencontrer plus tard quand elle sera plus disposée à voir le problème avec discernement.

Elle dit qu'elle veut régler ça au plus vite, tout de suite. Elle me demande quoi faire à deux reprises. Je n'ai pas de réponses à lui fournir à ce moment et je n'hésite pas à lui dire. Je lui recommande de s'abstenir d'en parler de quelque façon que ce soit avec les étudiantes en attendant qu'on se rencontre tantôt. La situation est grave et je veux l'aider à affronter la situation de façon réfléchie sans l'angoisser davantage. L'inconfort de la situation vient du fait que je me sens bousculée et je n'ai pas envie de me faire l'avocat du diable pour un cas de plagiat qui n'est pas encore validé par des preuves. Le plagiat n'est qu'une hypothèse pour le moment. Sa réactivité ne s'accorde pas avec mon besoin de prendre le temps de réfléchir avant de la rencontrer. Je lui dis que la vérité est essentielle et c'est dans cette direction que l'on va travailler tantôt si elle accepte de revenir. C'est une expérience difficile pour une débutante, j'aimerais l'aider, mais pas en sacrifiant le temps que j'ai besoin pour me préparer.

Mes postulats par rapport à l'éthique

L'éthique dans mon rôle de mentorat correspond à des valeurs importantes pour moi. Elle guide ma façon d'être pour être un bon modèle pour les jeunes enseignantes. Dans mon quotidien, elle se concrétise comme un cadre de référence essentiel pour vivre une saine relation professionnelle avec mes collègues, les mentorées, la direction, le personnel de soutien et les étudiants. L'éthique m'incite à être explicite et à porter un regard et un jugement critique dans mon rapport avec les autres. À mon avis, l'éthique est synonyme de savoir-agir et implique des valeurs telles que :

- le respect
- la cohérence
- l'équité
- la vérité
- l'intégrité
- la confiance
- la confidentialité
- l'impartialité
- l'honnêteté

La situation : « Plagiat? »

Acteur : Anne-Marie, mentor

Interlocuteur : Gabrielle, nouvelle enseignante

Intention : Dans cette interaction, je veux que Gabrielle tienne compte des faits véritables dans cette situation de plagiat.

Légende

Décodage empathique

fa : fait

id : idée

in : intention

ra : réaction affective

Canaux de communication

F : facilitation

ER : entretien de la relation

Ic : Information sur le contenu

R : réception

MON VÉCU INTÉRIEUR Ce que j'ai pensé /Ce que j'ai ressenti	Couleur	LES FAITS Dialogue / Actions	Décodage empathique	Canaux de communication			
				R	F	ER	Ic
	V.	1. <i>Bonjour Gabrielle.</i>			F		
Elle a pas l'air de bonne humeur.	V.	G. Tu ne devineras jamais ce qui vient de se passer.	id				
	V.	2. <i>Quoi donc?</i>			F		
Elle aurait pu se passer de ça.	V.	G. Un cas de plagiat dans un examen que je viens de donner.	fa				
	V.	3. <i>Ah oui! Tu en est sure?</i>			F		
Elle n'a rien vu en plus.	V.	G. C'est ce que disent deux étudiantes. /Moi je n'étais bien placer pour voir.	id fa				
Ça se complique	J.	4. <i>Rien n'est certain alors?</i>			F		
Elle va trop vite	J.	G. Pas vraiment. En tout cas je veux régler ça tout de suite. Qu'est ce	in (ra)				

		que je fais?				
Ça prend des preuves. Comment trouver des preuves	J.	5. <i>Je n'ai pas vraiment de solution à ce point-ci. / Il faudrait qu'on en discute à la pause du dîner.</i>				*lc
On se calme, je ne m'entends pas penser!	R.	G. Ça ne m'aide pas beaucoup. / Je veux régler ça tout de suite.	id in (ra)			
Ça prend la vérité	R.	6. <i>La situation est délicate. / On va prendre le temps de faire les choses correctement.</i>				lc
Elle perd les pédales	R.	G. Mais je ne vais quand même pas retourner en classe et faire semblant de rien. / Qu'est ce que je dois faire?	ld (ra)			
Étouffante ...	R.	7. <i>Pour le moment, rien, sinon ça pourrait te nuire. / Attends qu'on s'en parle tantôt d'accord?</i>				lc
		[Une heure plus tard.]				
Elle a l'air plus calme.	V.	8. <i>Bonjour. Comment s'est passé le reste de ta matinée?</i>			*F	
Elle m'épate.	V.	G. J'ai pris trois grandes respirations avant de retourner en classe! / L'atmosphère était un peu lourde mais le plus important c'est que j'avais le contrôle de moi-même. Le plus difficile c'était de subir le regard des étudiantes qui ont dénoncé l'autre. / J'avais tellement peur	fa id (ra)			

		qu'elles disent quelque chose en pleine classe.				
	V.	9. <i>J'imagine que ça devait être difficile pour toi de faire comme de rien. Pour se conduire en professionnelle, on doit parfois endurer des inconforts temporaires.</i>				*lc
	V.	G. J'ai survécu!	id			
Elle aime agir rapidement... c'est une belle qualité. Ce serait bon qu'elle le sache.	V.	10. <i>Tantôt tu as dit que tu voulais régler ça au plus vite. Tu as tout à fait raison. Dans un cas de plagiat, agir rapidement mais lucidement démontre du professionnalisme.</i>				lc
Ça me fait du bien à moi aussi	V.	G. [Sourire] Merci, je le prends comme un compliment!	ra id			
	V.	11. <i>Est-ce qu'on est prête à commencer maintenant?</i>			*F	
	V.	G. OK.	in			
	V.	12. <i>Si tu veux, on va reprendre cette histoire du début pour connaître les faits et trouver un moyen pour savoir la vérité. Ensuite on discutera des mesures à prendre avec la direction. / Est-ce que ça te va?</i>			*F	*E R
Ça valait la peine de se donner un rendez-vous.	V.	G. D'accord. J'ai remis les copies d'examen et j'ai lu avec elles les consignes. Chacune à	fa			

L'information est plus claire que tantôt.		leur poste, les étudiantes devaient utiliser seulement le logiciel pour faire l'examen d'une heure. Elles n'avaient pas le droit d'aller sur Internet. Après l'examen, deux étudiantes sont venues me dire qu'elles ont vu quelqu'un tricher. / Ces filles-là ne s'aiment pas trop d'avance alors comment savoir! Peut-être qu'elles cherchent une vengeance.	id				
J'ai quelque chose à lui apprendre sur l'éthique	V.	13. Laissons les conflits personnels en dehors de ça. / Lors d'un examen, le prof a une responsabilité éthique. Il faut être impartial et éviter les jugements. / Maintenant il faut trouver un moyen de savoir la vérité.				*E R	*lc
Elle s'éloigne... il faut que je la ramène	J.	G. Ça m'embête tellement! Je me serais bien passé de ça.	ra				
	R.	14. Je sais Gabrielle. Comment on pourrait savoir si l'étudiante a triché?			*F		
On avance pas là	J.	G. Je ne sais pas. Je n'ai rien vu. J'ai l'impression de perdre toute ma crédibilité.	id (ra)				
J'ai connu ça	V.	15. Ce n'est pas un drame! Tous les enseignants ont à vivre ça un jour ou l'autre.					*lc

	V.	G. Ça me fait du bien d'entendre ça.	id				
Je n'ai pas plus d'idées qu'elle mais c'est ce qu'on cherche.	V.	16. Tant mieux! Mais tu vas te sentir encore mieux quand tu sauras la vérité. / Gabrielle, on a l'intention de trouver la vérité alors, qu'est qu'on fait?			*F		lc
Bon - c'est un début	V.	G. As-tu une suggestion pour moi? [Silence] On pourrait commencer par aller voir sur son poste.	in				
Je fais du pouce sur son idée.	V.	17. Votre laboratoire fonctionne en réseau, je crois.					*lc
Je vois que ses yeux brillent, elle vient de découvrir une piste de solution	V.	G. Oui, oui, oui... il est sur le réseau de l'école. Je ne suis pas trop connaissant dans ça, mais il y a peut-être moyen d'avoir un rapport. Pourquoi je n'y ai pas pensé avant!	(ra) id in				
Yé!	V.	18. Alors voilà! Tu viens de trouver un moyen d'avoir une preuve. / Pour un cas comme celui-là, je suis sûre que le technicien va te fournir un rapport rapidement.				*Er	*lc
Elle prend les devants, c'est bien!	V.	G. Qu'est ce que je fais après si le rapport confirme le plagiat? Est-ce que je devrais confronter l'étudiante?	in				

	V.	19. <i>Avise d'abord la direction aussitôt que tu sauras. Généralement l'enseignant et la direction se consulte avant de rencontrer l'étudiant. Les mesures disciplinaires seront prises en conséquence.</i>					lc
	V.	G. Est-ce que l'étudiante pourrait être expulsée?	in				
	V.	20. <i>C'est possible.</i>					lc
Pas évident	V.	G. Elle ne va pas m'aimer.	ra				
	V.	21. <i>C'est un dilemme, mais c'est le prix à payer pour préserver l'éthique.</i>					lc

Analyse de la formulation de l'intention

Mon intention initiale :

« Dans cette interaction, je veux que Gabrielle tienne compte des faits véritables dans cette situation de plagiat. »

La formulation de cette intention ne peut décrire l'effet visé sous forme d'un comportement observable après chaque répartition car l'énoncé « tenir compte » est un concept vague et abstrait qui ne traduit pas clairement une action chez l'interlocutrice.

Mon intention reformulée :

« Dans cette interaction, je veux que Gabrielle émette les faits véritables dans cette situation de plagiat. »

Cette reformulation est plus favorable pour vérifier si l'effet visé peut véritablement se produire pendant le dialogue avec Gabrielle.

Stratégie : Je propose un moment de rencontre qui nous convient tous les deux et nous nous entendons sur des étapes à suivre pour évaluer la situation avant de trouver des pistes de solution pour découvrir la vérité.

Analyse de la composante « coopération » du dialogue No 3

Partenariat :

Dans cette interaction, j'ai proposé une rencontre pour aider Gabrielle à prendre en main un cas de plagiat qui n'est pas encore vérifié. Ensemble,

nous précisons que le but que nous poursuivons est de trouver un moyen de connaître la vérité. Le dialogue s'amorce dans une structure de service. J'ai une responsabilité éthique de guider Gabrielle dans sa démarche pour solutionner son problème avec professionnalisme. Dans ce dialogue, certains indices m'indiquent que j'applique la règle de partenariat.

- Je m'assure que nous visons le même but.
- Je contribue à définir les champs de compétences.
- J'utilise souvent des mots comme « nous » et « ensemble ».

Je la considère comme une collègue à part entière, responsable et capable de prendre ses responsabilités. À la répartition 10, je me sers de mots qu'elle a dit avant notre rencontre pour lui reconnaître des compétences et les exprimer.

Concertation :

J'ai préparé les cibles d'entrée avec attention pour amorcer notre rencontre sur des bases communes au regard de notre façon de percevoir la situation actuelle, sur l'importance de trouver un moyen de nous fournir un élément de preuve et les étapes successives au dénouement de ce cas de plagiat. Nous sommes d'accord sur l'importance de traiter ce problème sans délai.

Dans cette interaction, la cible commune est élaborée afin que chaque étape du dialogue puisse conduire à la prochaine. Gabrielle récapitule les faits relatifs au déroulement de l'examen et elle me donne sa perception de la situation. Je dissipe les insinuations de vengeance entre étudiantes avant même d'enclencher notre recherche de piste de solution car cette divergence pourrait nuire à la structure de coopération que nous tentons d'établir.

Alternance

J'essaie de bien gérer le processus de la communication pour que Gabrielle ne tombe pas dans l'émotivité et la passivité. Le décodage empathique m'indique qu'elle vit peut-être de la culpabilité. C'est un obstacle que je cherche à atténuer pour augmenter la coopération. La qualité de ma réception en écoutant Gabrielle aurait pu être amélioré en me permettant des pauses empathiques. Dans ce dialogue, j'alterne souvent de canaux de communication, passant de l'information sur le contenu ou de l'entretien de la relation à la facilitation.

Analyse de l'alternance dans ce dialogue :	Nombre de valeurs attribuées : 21
	Nombre de changements de canal (*) : 15
	Pourcentage d'alternance : 71%

Non-ingérence

Je reconnais Gabrielle comme une professionnelle, une collègue à part entière. Au cours de ma carrière, j'ai été témoin de quelques cas de plagiat, mais chaque cas a ses particularités. Je n'ai pas de réponses à lui donner spontanément, mais je suis capable de tolérer l'incertitude quant à la solution que nous cherchons. Je me fais confiance et je fais confiance à Gabrielle pour solutionner le problème. Pour mettre son pouvoir en lumière, je reconnais qu'elle a raison en voulant régler le cas de plagiat rapidement. (répartie 3). En lui reconnaissant un champ de compétence en rapport avec l'objet de notre rencontre, je prépare le terrain pour avoir sa coopération.

La responsabilisation

Dans ce dialogue, je veux que mon soutien comme mentor serve de pont pour que Gabrielle apprenne à assumer un aspect de sa tâche qu'elle ne connaît pas encore : la gestion d'un cas de plagiat. Je lui fournis un encadrement et une démarche à suivre afin qu'elle puisse utiliser ses propres ressources. Mon pouvoir personnel est nettement plus important que le pouvoir d'autorité ou d'expert. Mon expérience d'avoir vécu une situation semblable me permet de rester objective devant le problème. J'adopte des jugements professionnels pour démontrer une impartialité. Je sollicite aussi le pouvoir personnel de Gabrielle car elle est la seule à connaître les particularités de l'événement. Dans cette interaction, je constate que je suis capable d'avoir de l'influence dans le processus d'actualisation de Gabrielle.

APPENDICE 4
QUATRIÈME DIALOGUE

Analyse du dialogue 4

Mise en contexte

À chaque deux mois, des prix et des certificats sont attribués aux élèves qui n'ont pas d'absence pendant cette période. C'est un moyen efficace pour prévenir les échecs lors d'examens et conséquemment réduire les abandons. C'est un geste symbolique qui stimule le sentiment d'appartenance et reconnaît les efforts des étudiants.

Je remarque que Catherine n'a pas participé à cette rencontre avant la pause du dîner. Pourtant l'information a été communiquée par différents moyens quelques jours auparavant. Je lui avais même rappelé le matin même. J'ai l'impression que ce n'est pas simplement un oubli. Comme mentor, je me demande ce qu'il aurait fallu que je fasse de plus pour qu'elle participe. Je veux supprimer ce désagréable conflit intérieur, mais j'ai besoin d'elle pour m'éclairer. Je trouve la situation délicate; je cherche à l'encourager à s'ouvrir d'elle-même, mais je ne veux pas qu'elle pense que je la surveille. Nous avons de bons liens de confiance que je ne veux pas brimer.

Mes postulats par rapport à l'information

Dans toute organisation, l'information est vitale pour favoriser le déploiement des activités quotidiennes, échanger les idées et organiser le cadre de vie des personnes concernées.

Que ce soit par la voie de la communication écrite ou verbale, la diversité des moyens visent essentiellement à rejoindre les membres selon leur préférence et leur habitude. Dans mon rôle de mentor la communication verbale demeure l'outil privilégié pour transmettre l'information au mentoré car elle favorise les contacts humains.

J'accorde donc une grande importance à l'information car elle donne un certain pouvoir d'autonomie au mentor.

- un bon mentor accorde de l'importance à l'information qu'il fournit au mentoré
- un bon mentor est ponctuel dans la diffusion de l'information afin que le mentoré puisse s'en servir à bon escient, au bon moment.
- un bon mentor partage l'information qui contribue à l'insertion du mentoré
- un bon mentor comprend que le manque d'information peut produire l'effet domino dans le comportement du mentoré.
- un bon mentor est conscient que l'information qu'il partage avec le mentoré a des bénéfices pour toute l'organisation dans laquelle il cohabite.
- un bon mentor sait que l'information donne du pouvoir au mentoré et lui permet de développer son autonomie.

La situation : Catherine ne participe pas à la remise des certificats d'assiduité.

Acteur : Anne-Marie, mentor

Interlocuteur : Catherine, nouvelle enseignante

Intention : Je veux que Catherine émette une opinion favorable des certificats d'assiduité.

Légende

Décodage empathique

fa : fait

id : idée

in : intention

ra : réaction affective

Canaux de communication

F : facilitation

ER : entretien de la relation

Ic : Information sur le contenu

R : réception

MON VÉCU INTÉRIEUR Ce que j'ai pensé /Ce que j'ai ressenti	Couleur	LES FAITS Dialogue /Actions	Décodage empathique	Canaux de communication			
				R	F	ER	Ic
Elle a peut-être une bonne raison	V	1. <i>Je pensais te voir à la cafétéria pour la remise des certificats d'assiduité.</i>					Ic
Mémoire sélective?	V	C. J'ai oublié que c'était ce matin. De toute façon, toutes mes étudiantes ont eu des absences.	id				
	V	2. <i>Ce n'est pas seulement pour ceux qui reçoivent un certificat. L'invitation est pour tout le monde : les enseignants, les étudiants.</i>					Ic
Par vendredi, tout le monde le savait.	J	C. Si je l'avais su d'avance, je me serais organisé.	in				
	J	3. <i>C'était dans l'Info de vendredi.</i>					Ic

	J	C. Je n'ai pas lu mes courriels.	fa				
	R	4. [Silence]		*R			
Il y a quelque chose qui m'échappe. Elle se défile tout le temps.	R	C. Pour une fois que les étudiantes étaient vraiment dedans, c'était plus profitable qu'elles soient en classe.	id				
	J	5. [Silence] / <i>Tu n'as pas besoin de te justifier. Tu es la mieux placée pour décider ce que tu as à faire.</i>		R		*E R	
Bon... elle va finir par parler.	J	C. Je suis un peu mal à l'aise, / mais je vais te dire...Je trouve ça bizarre. Je ne comprends pas pourquoi on valorise les présences. Il me semble que les étudiants sont censés être en classe. Ils ont fait le choix de suivre leur formation!	ra id				
	V	6. <i>Je suis contente que tu m'en parles.</i>				ER	
Bonne réponse; je comprends mieux pourquoi elle réagit comme ça.	V	C. Franchement, je trouve que ce n'est pas toujours les plus présents qui sont les plus méritants. J'ai une étudiante qui est toujours là comme une tache, mais ce n'est pas elle qui s'investit le plus; toujours le moins d'effort possible.	id				

J'aurais dû lui en parler à l'avance.	V	7. Je te donne entièrement raison, mais c'est plutôt l'exception. / Étant nouvelle, tu es un peu dans l'inconnu. Tu as de bonnes raisons de ne pas comprendre qu'est ce qui nous motive à donner des prix d'assiduité. / Veux-tu faire un bout d'histoire avec moi pour savoir d'où c'est parti?			*	F		*lc
Je voudrais qu'elle change d'idée.	J	C. Pourquoi pas. / J'ai peut-être quelque chose à apprendre car pour le moment je ne suis pas trop convaincue.	In id					
Je vais la convaincre	V	8. Je veux bien essayer d'être convaincante, mais surtout, je veux au moins que tu connaisses l'histoire, les faits et les circonstances. Ensuite tu auras de quoi te faire une idée sur les prix d'assiduité. Ce sera ton choix.						*Er
	V	C. Je t'écoute.	f					

	V	<p>9. Cette activité a été mise sur pied il y a trois ans car le taux d'absentéisme était vraiment élevé; ce qui entraînait des effets négatifs comme un taux d'échecs et d'abandons élevé. Au début il y avait un tirage de 100 \$ à chaque mois parmi les étudiants qui n'avait aucune absence. Avec le temps, on cherchait un moyen pour que tous les méritants sentent qu'ils étaient récompensés. L'ajout d'une remise de certificats est symbolique mais c'est un bon stimulant pour la fierté et l'encouragement. De plus, ça permet de rassembler les étudiants et les enseignants pour créer un sentiment d'appartenance. / Ça va jusque maintenant?</p>					*lc
L'idée fait son chemin.	V	<p>C. Oui. Je vois que ça va un peu plus loin que de valoriser les présences. Le décompte des présences et des absences doit demander un temps fou. J'imagine que c'est moi qui devais le faire.</p>	id				
	V	<p>10. Non, ce sont les secrétaires Claire et Lise qui s'en occupent. C'est un projet collectif; tout le</p>					*lc

		<i>monde met la main à la pâte.</i>				
Elle a peur d'être jugée.	J	C. Je me sens comme le mouton noir. Il faut toujours que je fasse une gaffe.	ra			
	J	<i>11. Personne ne te vois comme un mouton noir ici. Ça fait à peine cinq mois que tu viens d'arriver ici et tu fais un excellent travail. / Tu ne penses pas que tu as droit à une période d'ajustement?</i>			*Er	
Bien sûr...		C. Oui ...d'ailleurs je trouve que tout le monde est pas mal compréhensible ici.	id			
C'est bien normal		12. [Hochement de tête] [Silence]		*R		
	V	C. Est-ce que ça donne de bons résultats ? Y a t-il moins d'absences?	id			
	V	13. <i>Le taux de présence s'est effectivement amélioré.</i>				*Ic
Elle voit ça autrement que tantôt.	V	C. J'avoue que c'est quand même logique. Un étudiant qui est présent ne manque pas de matière alors il a plus de chance de réussir. Il démontre une bonne attitude.	id			

	V	14. <i>C'est vrai que ça va souvent ensemble. N'oublie pas qu'en formation professionnelle, on tente de recréer le plus fidèlement possible l'atmosphère et les conditions du milieu du travail. L'assiduité est quelque chose que les employeurs valorisent beaucoup. La remise des certificats créer un pont avec la réalité du marché. De plus, le favoritisme est impossible car on se base sur des calculs mathématiques.</i>					lc
Yé!	V	C. [Silence] Je ne vois plus les choses de la même manière maintenant. Tu es entrain de me convaincre.	id				
	V	15. <i>Tant mieux!! Je me souviens d'un étudiant pour qui sa journée avait vraiment mal commencé. Ce matin-là, il a reçu un certificat et un prix. Ça ne pouvait mieux tomber.</i>				*E R	*lc
	V	C. Un beau hasard!	id				
	V	16. <i>Oui, mais ça arrive plus souvent qu'on pense. Ils n'ont pas tous la vie facile nos étudiants. Ils ont besoin d'être valorisé.</i>					lc

Elle éprouve un remord.	J	C. Est-ce qu'on était le seul groupe à ne pas être là ce matin?	id				
Je n'étais pas là pour surveiller	J	17. <i>Je ne sais pas. / La seule raison pourquoi j'ai remarqué que tu n'étais pas là c'est parce qu'on s'est croisé à l'administration quelques minutes avant.</i>					lc
Elle avait besoin d'être éclairée	V	C. La prochaine fois, je serai là car j'ai tout compris. Tes explications m'ont bien aidé.	in				
	V	18. <i>Je suis contente de l'apprendre. Tu fais partie de l'équipe, Catherine. On a besoin de tout le monde.</i>				*E R	

Analyse de la formulation de l'intention

Intention :

« Dans cette interaction je veux que Catherine émette une opinion favorable des prix d'assiduité. »

- la formulation de l'intention exprime l'effet visé chez l'interlocuteur.
- la formulation indique l'effet visé pendant le dialogue
- la formulation décrit l'effet visé sous forme d'un comportement observable immédiatement après chaque répartie.

Stratégie :

Je me joins à elle pendant la pause du dîner. Je lui offre un café et l'atmosphère est calme et détendue. Je ne veux savoir pourquoi elle n'a pas assisté à la remise de prix mais je ne veux me lancer à brûle-pourpoint alors nous parlons de tout et de rien pour une quinzaine de minutes. Quand nous avons épuisé le contenu de nos banalités, je glisse le sujet sans trop savoir ce que je vais en retirer. Comme mentor, je veux connaître son point de vue de jeune enseignante avant de poser mon problème sous un certain angle. En agissant avec prudence, j'obtiens des informations qui font la lumière sur les vrais sentiments de Catherine et par le fait même, j'ai une révélation sur ce que j'aurais dû faire pour m'assurer que Catherine avait toutes les informations avant l'activité. Mes intentions s'ajustent et le but commun s'articule à partir d'une perspective logique pour chacune de nous. Idéalement, j'espère la convaincre que la remise de certificats d'assiduité est une bonne chose pour tous les étudiants.

Analyse de la composante « coopération » du quatrième dialoguePartenariat :

J'entre dans ce dialogue avec Catherine avec une structure de pression. Je cherche à la faire parler pour connaître la raison de son absence lors de la remise de prix, mais elle est plutôt évasive. Les réparties 4 et 5 (rouge) m'indiquent que l'effet immédiat que je veux produire chez Catherine ne correspond pas à mes attentes. Je pense que je ne prête pas assez attention, dans l'action, à l'effet que je veux produire. Je ne donne pas assez d'indices à Catherine pour qu'elle sache que je lui

demande pourquoi elle n'était pas là. Plus on se renvoie la balle plus je suis perplexe et je ne sais si je dois continuer d'insister ou renoncer à ma volonté de connaître les vrais motifs de sa non-participation. À ce point, j'ai le sentiment que j'interviens dans l'intérêt de Catherine et je me fais l'interprète de cet intérêt. Les silences que je me suis permis ont été bénéfiques car j'ai l'impression qu'ils contribuent à briser son « silence ». À partir de ce moment, elle me donne des informations très éclairantes sur sa perception des prix d'assiduité. Par projection, j'ai une prise de conscience que son absence n'est que le résultat du sentiment d'incohérence qu'elle éprouve face à la remise de prix. Je réalise que ce sentiment est lui-même associé à un manque d'informations sur les raisons d'existence de ce projet. L'objectif devient tangible car j'ai repéré un fil conducteur pour ce dialogue. Nous formulons un but commun autour de l'historique d'un taux d'absentéisme peu enviable dans notre milieu. Mon premier rôle pour établir la coopération avec Catherine est de l'associer à la culture de l'école pour qu'elle puisse développer un sentiment d'appartenance qui s'imbrique dans celui des étudiants. La culture est un terrain neutre qui nous sert de base commune pour travailler ensemble vers un objectif où l'on trouve chacun son compte.

Concertation :

Au début de notre dialogue, ma motivation se limite à vouloir connaître la raison de l'absence de Catherine lors de la remise des certificats, mais à la répartition 5 je lis entre les lignes et je réalise quand étant nouvelle, elle n'a pas toutes les informations. Je constate que j'interprète injustement les motifs de cette absence par un manque d'intérêt. Comme mentor, j'ai un rôle à jouer pour combler le manque à gagner de Catherine sur la raison d'être de cette activité d'émulation. Je veux lui fournir l'information pour qu'elle puisse être sur le même pied d'égalité

que moi. Préparer le terrain a été bénéfique car sa résistance est tombée. Ce que nous visons a un sens pour chacune de nous. Nous sommes d'accord à ce qu'il y a un besoin pour discuter de l'origine de cette remise de prix. Avec Catherine, je tente de préparer l'entrée selon les règles du jeu, c'est-à-dire de définir la situation initiale, le résultat que l'on vise et la façon de travailler pendant notre rencontre.

Alternance :

Dans ce dialogue, j'utilise le canal de l'information 11 fois ce qui est une manifestation de ma préoccupation de donner à Catherine l'information qu'elle ne connaît pas. Catherine participe surtout à partir des idées, en réaction à ce que je dis. Les pauses empathiques sont favorables pour définir un but commun et encourager la coopération. À la répartie 5, je commente ce que j'observe en ce qui a trait au processus d'interaction. Je donne un feedback à mon interlocuteur sur sa participation.

<p>Analyse de l'alternance dans ce dialogue :</p>	<p>Nombre de valeurs attribuées : 23</p> <p>Nombre de changements de canal (*) : 15</p> <p>Pourcentage d'alternance : 65%</p>
--	---

Non-ingérence :

Au début du dialogue, je dois modifier l'emprise que j'exerce sur Catherine car je sens que l'on glisse dans un remous de questions-réponses qui ne mènent nulle part. Pour éviter l'ingérence et une possibilité d'escalade, je lui dis qu'elle n'a pas besoin de se justifier et qu'elle est la mieux placée pour décider ce qui est bon pour ses étudiantes. Je lui attribue ainsi un champ de compétence et

une part du pouvoir. Les échanges de ce dialogue avec Catherine m'ont amené à recadrer l'analyse de la situation car j'ai réalisé que le problème n'était pas sa non-participation mais les motifs derrière ce comportement. Dans ce dialogue je détiens un pouvoir en regard de l'information. Mon objectif est de partager ce pouvoir en donnant de l'information à Catherine afin qu'elle puisse se faire une idée personnelle sur les prix d'assiduité.

Responsabilisation :

En exprimant sa réticence face aux prix d'assiduité, Catherine démontre qu'elle n'est pas passive dans son processus d'auto-développement. Elle s'approprie ses expériences dans son nouveau rôle et son nouveau milieu. Elle capte l'information à sa manière, à partir de ses ressources et tente de transférer cette interprétation dans ses actions selon sa logique. Elle se responsabilise dans les choix qu'elle doit faire. Comme mentor, j'ai la responsabilité d'être participante dans ce processus qui alterne entre l'auto-signifiante, l'autodétermination et l'autogestion. L'information sur l'historique que je fournis à Catherine est claire et factuelle, mais j'utilise mon pouvoir d'expert et mon pouvoir personnel pour l'enrichir de façon à avoir une influence favorable dans les choix de Catherine fera. La limite de mon pouvoir se situe dans un rôle d'accompagnement face au sentiment discordant qui habite Catherine. Elle utilise ses compétences pour boucler l'évaluation qu'elle fait des nouvelles informations qu'elle reçoit. En regard de mon développement personnel, ce dialogue, me donne la satisfaction d'agir en fonction de mes compétences et de m'enrichir de nouvelles expériences.

APPENDICE 5
CINQUIÈME DIALOGUE

Mise en contexte

La première cohorte d'étudiantes du nouveau cours d'assistance technique en pharmacie n'est plus qu'à six semaines de terminer sa formation par un stage de cinq semaines. Le module du stage a été confié à Gabrielle qui l'assume avec une certaine inquiétude et un manque de confiance normal pour une enseignante débutante. De plus, elle démontre une certaine amertume de ne pas avoir été bien informée par la direction de ce que ce dernier module représentait dans sa tâche. Elle consacre de nombreuses heures à faire des recherches téléphoniques pour trouver des stages à tout le monde. Malgré les efforts qu'elle y consacre, les réponses positives tardent à venir. Gabrielle veut garder le contrôle sur les appels et la répartition des lieux de stages car elles trouvent que certaines étudiantes manquent d'entregent et ont un vocabulaire qui laisse à désirer. Elle ne veut pas que le premier contact par téléphone donne une mauvaise impression du cours aux employeurs. Comme le cours est nouveau et encore peu connu, les employeurs sont hésitants et demandent des explications. Ses appels pour les stages finissent par devenir de la promotion du cours bien malgré elle. Elle a de la difficulté à céder une part des responsabilités à ses étudiantes dans les préparatifs de leur stage. Gabrielle sait que je me suis occupé des stages en infographie pendant plusieurs années alors elle vient me demander conseil. Je finis par comprendre qu'elle a des appréhensions par rapport à la critique qui pourrait venir du milieu du travail.

Mon insatisfaction dans ce dialogue

J'ai trouvé difficile de dialoguer sur une trame d'amertume même si je savais que ça ne me concernait pas directement. Peut-être que le dialogue aurait été plus constructif si j'avais essayé de dissiper les sentiments négatifs de

Gabrielle dès le début, mais je craignais de tomber dans un sujet d'ingérence. Mon besoin de m'éloigner des conflits de Gabrielle avec d'autres membre de l'école a été assez fort. Inconsciemment, je me suis organisé pour trouver un but commun dès le commencement, sans même préparer le terrain. Je me suis aperçu que je ne rendais pas service à la cause puisqu'on s'éloignait de la situation de départ.

La situation : Gabrielle a des appréhensions vis-à-vis les stages.

Acteur : Anne-Marie, mentor

Interlocuteur : Gabrielle, nouvelle enseignante

Intention : Je veux que Gabrielle exprime ses appréhensions face à la critique des employeurs potentiels pour les stages.

Légende

Décodage empathique

fa : fait

id : idée

in : intention

ra : réaction affective

Canaux de communication

F : facilitation

ER : entretien de la relation

Ic : Information sur le contenu

R : réception

MON VÉCU INTÉRIEUR Ce que j'ai pensé /Ce que j'ai ressenti	Couleur	LES FAITS Dialogue / Actions	Décodage empathique	Canaux de communication			
				R	F	ER	Ic
	V.	1. <i>Les stages s'en viennent à grands pas. / Comment ça se passe?</i>			*		Ic
On a dû lui mettre ça un peu trop doré.	V.	G. Disons que je ne m'attendais pas à ça. Les stages, c'est pas mal plus que de la supervision pendant les stages. / Ce n'est pas tout à fait ça qu'on m'a dit quand je suis arrivé.	Id ra				
	V.	2. <i>Il va falloir que tu m'expliques un peu pour que je puisse te suivre dans ça.</i>					*Ic

C'est un terrain glissant. Moi, je ne me laisse pas entraîner dans ça. J'ai bien l'intention de faire ma p'tite enquête!	J.	G. Le conseiller pédagogique m'avait dit que la supervision des stages consistait à faire les visites chez les employeurs. Je commence à comprendre qu'il y a beaucoup à faire avant. Il m'avait promis de l'aide, mais il est jamais là. Je m'organise toute seule, c'est plus fiable.	fa				
Bon, il faut que je l'éloigne de son ressentiment.	J.	3. <i>Si je comprends bien, tu trouves que l'organisation des stages te demande beaucoup de travail et de temps avant même la période des stages. / Est-ce de ça que tu aimerais qu'on discute ce matin?</i>			*	F	lc
J'ai bien compris « j'appelle »? Elle fait tous les appels!	V.	G. Oui. Si ça continue, il y a des étudiantes qui n'auront pas de stage à la date prévue. Partout où j'appelle, les employeurs ne peuvent pas ou ils tardent à se décider.	id fa				
	V.	4. <i>On va essayer de trouver des solutions. / Tu prends les stages vraiment à cœur hein?</i>			*	F	*E R
Pour qu'elle le dise, il faut que ça la dérange beaucoup	V.	G. Oui mais ça me met un poids sur les épaules.	ra				

	V.	5. <i>Les filles sont chanceuses d'avoir une enseignante aussi dévouée. / Dis-moi Gabrielle, est-ce que je t'ai entendu dire « ...partout où j'appelle »?</i>			*	F	*lc
C'est leur responsabilité d'après moi.	V.	G. Tu vas me dire que les étudiantes devraient appeler elles-mêmes, c'est ça?	id				
	V.	6. <i>Ça te ferait moins de travail. / Pourquoi est-ce que tu ne les fait pas participer?</i>			*	F	*lc
Elle se donne du travail parce qu'elle le veut.	J.	G. J'ai plus de contrôle comme ça. J'en ai qui ne savent pas se vendre du tout. Ça va leur prendre dix appels avant de trouver un endroit.	id				
	V.	7. <i>Serais-tu un peu mère-poule? / Les étudiantes ont une part de responsabilité là-dedans. Et puis c'est normal de ne pas trouver un stage au premier appel. La déception et l'anxiété, ça fait partie du processus de chercher du travail et le stage est un proche cousin du travail.</i>			F		*lc
Elle n'y va pas par quatre chemins.	J.	G. J'ai d'autres raisons aussi. / J'ai mis beaucoup d'énergie à bâtir le cours. / Cependant, j'ai des étudiantes qui	id fa				

		s'expriment tellement mal que je serais gêné de les laisser téléphoner. /J'aurais peur qu'elles démolissent la réputation du cours en peu de temps.	id				
	J.	8. <i>Oui mais ce sont des cas isolés tout de même. / Tôt ou tard elles vont devoir faire un stage et se retrouver avec un employeur. Tu n'as pas à les mettre à l'abri de leurs manières. / Tu ne penses pas que tu les aiderais plus si tu leur disais?</i>			*	F	lc
	J.	G. C'est plus facile à dire qu'à faire. On ne change pas une personne si facilement que ça.	id				
	J.	9. [Silence]		*R			
Ça n'a pas de sens. Elle fait tout! Je comprends son ressenti.	V.	G. Un autre de mes problèmes c'est qu'à chaque fois que je parle à un employeur pour un stage, je dois lui expliquer en long et en large que c'est un nouveau cours, reconnu par le ministère de l'Éducation. Ils sont hésitants parce qu'ils ne nous connaissent pas. Ils ne veulent pas avoir n'importe qui chez eux. / C'est une autre des raisons pourquoi je fais les	f id				

		appels moi-même.				
	V.	10. <i>Pourtant, vous avez eu une soirée portes ouvertes à l'automne pour faire connaître votre nouvelle formation aux employeurs.</i>				*lc
On s'éloigne pas mal des stages	V.	G. Oui mais sur les cinquante invitations envoyées seulement une dizaine d'employeurs sont venus.	f			
	V.	11. <i>Pourtant c'était tout à leur intérêt de venir. / S'ils avaient pris leur responsabilité, ils te poseraient moins de questions au téléphone.</i>			*E R	lc
Son ressentiment la suit. Il va falloir qu'elle règle ça plus tard.	J.	G. Voilà! / Et maintenant je me retrouve à tout faire seule, tout en même temps : le stage et la publicité par la force des choses. Ç'est tellement pas ce qu'on m'avait dit au début de l'année! / Je trouve que l'appui de la direction n'est pas fort de ce temps-ci.	ra f id			
Tout se tient et fait de sens mais ce n'est pas avec ça que je peux l'aider.	J.	12. [Silence] <i>Pour m'être occupé des stages pendant des années, je sais comment ce n'est pas facile. / Tu viens de soulever tellement de choses importantes.</i>		*R		*lc

Bon, on change de direction. Je l'écoute, mais on n'avance pas.	J.	G. J'ai l'impression que je ne verrai jamais le bout du tunnel. Plus j'en fais, moins j'avance.	id				
	J.	13. <i>Gabrielle, as-tu l'impression comme moi que l'on court plusieurs lièvres à la fois?</i>				*E R	
On dirait qu'elle a besoin d'avoir le contrôle sur tout	J.	G. Je sais que je te parle de bien des choses mais on dirait que ça va tout ensemble.	id				
	J.	14. <i>C'est correct, il faut en parler. C'est de cette façon que l'on peut démêler tout ça</i>				ER	
Je commence à penser qu'elle s'inquiète de ses propres réactions.	J.	G. Mêlée.. c'est comme ça que je me sens.	ra				
Bon je me lance, on verra bien.	V.	15. [Silence] <i>Dis-moi Gabrielle qu'est ce que tu trouves le plus difficile dans la préparation des stages : le manque de temps pour tout faire toi-même ou la peur que les employeurs ne voient pas le cours d'un œil positif?</i>		*R	*	F	
Elle a peur de la critique, c'est ça qui lui pèse.	V.	G. À bien y penser je m'inquiète beaucoup de ce que les employeurs vont penser des stagiaires, du cours finalement. / Je voudrais tellement que tout soit parfait. /Le stage c'est un peu comme mon	ra id				

		évaluation, comment j'ai performé comme enseignante. Si les employeurs trouvent les finissantes poches ç'est un peu comme dire qu'elles n'ont pas eu un bon prof.	ra				
	V.	16. <i>En d'autres mots, tu as des appréhensions sur la critique que les employeurs pourraient faire du cours?</i>			F		
Je comprends tellement de quoi elle parle! J'ai vécu ça moi aussi.	V.	C. Oui. C'est ma réputation, celle de l'école et du cours aussi. / Je réalise que j'essaie d'avoir le contrôle sur tout.	ld in				
	V.	17. [Silence] <i>C'est impossible d'avoir le contrôle sur tout. Tu t'es mets beaucoup sur les épaules. / Sais-tu ce que je dis à mes étudiants avant qu'ils partent en stage?</i>		*R			*lc
	V.	C. Quoi donc?	id		*F		
	V.	18. <i>Je leur dis qu'ils sont les ambassadeurs du cours d'infographie. Ils ont la mission de bien nous représenter. Je leur dis que c'est eux qui préparent le terrain pour leurs camarades de première année et que c'est grâce au bon travail</i>					*lc

		<i>que leurs camarades finissants de l'an dernier si les employeurs apprécient de les recevoir en stage.</i>					
Elle peut être tellement drôle!	V.	C. J'en ai quelques-unes qui sont loin d'avoir le profil d'une ambassadrice, je dirais plutôt le profil bûcheronne ou polissonne! [rire]	Id ra				
	V.	19. [rire] <i>Si on nous entendait!</i> [silence] <i>Si ça peut te rassurer, je n'ai jamais eu d'étudiants qui n'ont pas trouvé d'endroits de stage. / Tu as donné une bonne formation; la balle est dans leur camp maintenant.</i>			*F		*lc
Je me demande si elle va finir par décrocher un peu.	V.	C. Il faudrait que je délègue un peu, les laisser faire leurs appels elles-mêmes.	in				
	V.	20. <i>Je vais te faire un aveu. Moi aussi j'aimais avoir le contrôle... mais en partie seulement. Je donnais deux ou trois adresses à chacun pour commencer. De cette façon, personne ne se marchait sur les pieds en appelant aux mêmes endroits et si je savais certains employeurs plus pointilleux, je faisais en</i>					lc

		<i>sorte de donner ces adresses à des étudiants capables d'être à la hauteur des attentes.</i>					
	V.	C. Bonne tactique. Je sais pas si ça pourrait marcher pour moi. /[silence] En tout cas j'ai hâte que tout le monde soit casé.	id				

Analyse de la formulation de l'intention

Intention :

« Dans cette interaction, je veux que Gabrielle exprime ses appréhensions face à la critique des employeurs potentiels pour les stages. »

- la formulation de l'intention exprime l'effet visé chez l'interlocuteur.
- la formulation indique l'effet visé pendant le dialogue
- la formulation décrit l'effet visé sous forme d'un comportement observable immédiatement après chaque répartition.

Analyse de la composante « coopération » du cinquième dialogue

Partenariat :

J'entre dans ce dialogue avec Gabrielle avec une structure de service. Elle m'indique dès le départ sa déception de ne pas avoir été bien informée par la direction sur ce que représentait le stage dans sa tâche. C'est un terrain glissant

sur lequel je ne suis pas à l'aise et je refuse de prendre cette direction. À la répartie 2, je veux la faire parler pour avoir plus de substance et plus de marges de manœuvres. J'ai repéré le manque de temps qu'elle mentionne comme un élément potentiel pour formuler un but commun. Ensemble nous déterminons que le but de notre rencontre est de discuter de la problématique du manque de temps pour les préparatifs de stage. Je reconnais des compétences à Gabrielle qui a assumé avec facilité sa tâche d'enseignante pendant toute l'année. J'ai moi aussi des compétences que je peux mettre à contribution dans ce but commun. À première vue, tout semble être en place pour nous pencher sur la problématique de la gestion de temps en lien avec l'organisation des stages, mais dès la troisième répartie Gabrielle soulève un élément clé qui me fait douter que nous avons vraiment choisi le but commun qu'il fallait. Par projection, j'ai une prise de conscience que l'objectif devient tangible car j'ai repéré un fil conducteur pour ce dialogue. Nous formulons un but commun autour de l'historique

Concertation :

À la première et deuxième répartie, Gabrielle entremêle les difficultés liées au stage avec son ressentiment vis-à-vis l'information que la direction lui a fournie. Dans ma presse de m'éloigner d'un sujet propice à l'ingérence, je n'ai pas cherché très loin les cibles d'entrée. Je suis consciente que j'ai procédé avec une entrée relativement courte même si j'étais loin de me douter que les causes qui engendraient le manque de temps pour la planification des stages étaient aussi variées. Aux réparties 12 et 13, je sens le besoin de faire le point sur tout ce que Gabrielle a dit. (dialogue 5) La cible commune devient le regard posé sur les

appréhensions de Gabrielle dans son rôle d'accompagnement auprès des futures stagiaires.

Alternance :

Dans ce dialogue, j'alterne souvent de canaux de communication, passant de l'information sur le contenu ou de l'entretien de la relation à la facilitation. Le degré d'alternance entre ces deux canaux est presque à égalité. À la répartie 13, je commente ce que j'observe en ce qui a trait au processus d'interaction. Je sens le besoin de faire le point avec mon interlocutrice car j'ai l'impression que le dialogue ne pourra plus progresser si on ne fixe pas qu'un seul objectif.

<p>Analyse de l'alternance dans ce dialogue :</p>	<p>Nombre de valeurs attribuées : 33 Nombre de changements de canal (*) : 26 Pourcentage d'alternance : 78%</p>
--	---

Non-ingérence :

Ce dialogue m'a donné plusieurs occasions de plonger dans l'ingérence, mais pour agir de façon professionnelle, j'ai résisté. J'ai le réflexe de vouloir fuir tout de suite en proposant un but commun beaucoup trop tôt. Aux réparties 1, 2 et 9, Gabrielle exprime de l'amertume envers le manque d'aide promis et je trouve

dommage qu'on ait pas joué franc-jeu avec elle. Ce n'est pas parce que c'est la dernière arrivée qu'on doit lui faire avaler n'importe quoi. Je place Gabrielle sur le même plan d'égalité que mes collègues de longue date. Je tiens à traiter tout le monde avec respect, mais dans l'ordre des choses et au bon moment. Je tente de cheminer dans ce dialogue sans trop me laisser absorber par cet obstacle. Je me suis occupé des stages pendant plusieurs années et mon pouvoir d'expert me permet de comprendre comme Gabrielle se sent. À la répartie 15, je lui reconnais des compétences en lui demandant de faire des choix personnels sur ses priorités par rapport au stage.

Responsabilisation :

Dans ce dialogue, j'ai peut-être imposé mon point de vue trop souvent. Mes commentaires aux réparties 6, 7 et 8, démontrent que j'empiète sur le champ de compétences de Gabrielle. J'entremêle les jugements de valeurs et les jugements professionnels trop facilement. Ce scénario de dialogue sur les stages est un peu paradoxal car autant moi que Gabrielle cherchons à responsabiliser quelqu'un dans l'organisation des stages. D'une part, moi avec Gabrielle et Gabrielle avec ses étudiantes finissantes. À la répartie 7, je lui demande si elle est mère-poule mais je crois que c'est moi qui l'est avec elle. Gabrielle a un défi de taille dans les préparatifs du stage surtout dans la situation d'un nouveau programme encore peu connu. Comme mentor, je vois que son autonomie et son sens des responsabilités sont très sollicités, surtout en se retrouvant seule malgré elle. Dans cette situation, je reconnais que la coopération n'était pas facile car j'ai tenu compte de mes besoins de considération en me laissant guider par les sentiments d'injustice que j'éprouvais à l'égard de Gabrielle. Mes besoins de

cohérence sont aussi heurtés; je ne comprends pas pourquoi certains membres de notre école n'ont pas respecté leur engagement en n'offrant pas de l'aide à Gabrielle. Ce sont des informations que Gabrielle m'apprend dans le vif du sujet et qui nuisent au contrôle que j'exerce sur le dialogue. Mes besoins de compétence sont aussi dérangés car je n'ai pas formulé clairement le but de notre rencontre; j'ai un peu laissé les circonstances décider.