

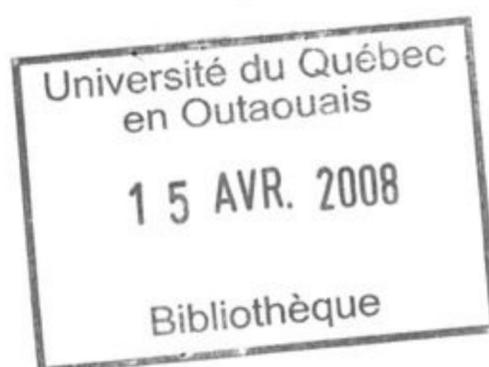
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

**MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS**

**COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

**PAR
MARTINE ST-GERMAIN**

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



AOÛT 2007

Dans ce mémoire, le masculin est utilisé comme représentant les deux sexes, sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes et dans le seul but d'alléger le texte.

Table des matières

<i>Liste des tableaux</i>	x
<i>Liste des figures</i>	xi
<i>Remerciements</i>	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Définition du problème, état de la question	4
1.1.1 L'arrivée du Renouveau dans les collèges	4
1.1.2 La complexité du travail des enseignants	5
1.1.3 Les facteurs qui rendent difficile l'implantation effective des mesures du Renouveau.....	6
1.1.4 Impact du Renouveau sur la gestion locale du changement.....	7
1.1.5 Impact du Renouveau sur le rôle des conseillers pédagogiques.....	7
1.1.6 Les limites de la recherche	8
1.2 Question de recherche.....	9
1.3 Objectifs.....	10
1.3.1. Objectif général	10
1.3.2 Objectifs spécifiques.....	10
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE	11
2.1 Notion de paradigme.....	12
2.1.1 Le paradigme de l'enseignement.....	13
2.1.2 Le paradigme de l'apprentissage.....	14

2.1.3	Changement de paradigme	17
2.1.4	Le passage d'un paradigme à l'autre en enseignement.....	20
2.1.5	Processus de changement	21
2.2	Éléments du cadre conceptuel de l'accompagnatrice.....	29
2.2.1	Les différents types d'accompagnement.....	29
2.2.2	Le modèle de pratique réflexive de St-Arnaud	31
2.2.2.1	L'efficacité	32
2.2.2.2	La coopération	32
2.2.3	Les notions de représentation, de perception, de constructivisme et d'apprentissage	35
2.3.	L'accompagnement des enseignants du collégial	41
2.3.1	Le rôle des conseillers pédagogiques.....	41
2.3.2	L'expérimentation d'un groupe de coopération professionnelle.....	43
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		47
3.1	La recherche-action	48
3.2	Participants	51
3.3	Étapes de la recherche-action.....	54
3.3.1	Étape 1 - Définir le problème	55
3.3.2	Étape 2 - Planifier le changement.....	55
3.3.3	Étape 3 - Boucle d'expérimentation, mise en œuvre des changements.....	56
3.3.4	Étape 4 - Évaluation	57

3.4	Instruments de collecte de données.....	59
3.4.1	Compte rendu des rencontres de groupe	59
3.4.2	Le journal de bord de la chercheuse.....	60
3.4.3	Le journal de bord des participants.....	61
3.4.4	Entrevues semi-dirigées	62
3.4.5	Instruments de collecte des données secondaires.....	63
3.4.5.1	Consultation auprès de conseillers pédagogiques de cégeps	63
3.4.5.2	Questionnaire sur les perceptions	63
3.5	Méthode d'analyse des données.....	69
3.5.1	La théorisation ancrée	69
3.5.2	La codification	70
3.5.3	La catégorisation	70
3.5.4	La mise en relation	71
3.5.5	L'intégration.....	71
3.5.6	La modélisation	71
3.5.7	La théorisation.....	71
3.6	Remarques sur la déontologie	72
3.7	Déroulement de l'action de cette recherche	73
3.7.1	Première étape du processus de cette recherche-action	74
3.7.1.1	Première rencontre	75

3.7.2	Deuxième étape du processus de recherche-action	78
3.7.3	Troisième étape du processus de recherche-action.....	82
3.7.3.1	Échange entre pairs.....	83
3.7.3.2	Conception d'un tableau comparatif entre le paradigme de l'enseignement et le paradigme de l'apprentissage	84
3.7.3.3	Expérimentation en classe de stratégies, méthodes, attitudes centrées sur l'apprentissage	85
3.7.3.4	Exposé d'une expérimentation vécue en classe	85
3.7.3.5	Analyse à partir du tableau comparatif et des textes lus	86
3.7.3.6	Expérimentation.....	87
3.7.4	Quatrième étape du processus de recherche-action : l'évaluation	87
CHAPITRE IV ANALYSE DES RÉSULTATS		89
PREMIER TEMPS – LES DONNÉES PRIMAIRES.....		91
Volet 1 – L'accompagnement par la conseillère pédagogique.....		92
4.1	Caractéristiques du processus d'accompagnement	92
4.1.1	Les caractéristiques du processus d'accompagnement se divisent en six blocs :.....	93
4.2	Étapes d'accompagnement.....	98
4.3	Attitudes de l'accompagnatrice	100
Volet 2 – L'appropriation du paradigme de l'apprentissage par les enseignants ...		102
4.4	Ma pratique enseignante / Avant et maintenant	102
4.5	Le modèle d'appropriation d'une innovation selon un processus à sept marches	105
4.5.1	La première marche : dérangement professionnel, déséquilibre cognitif.....	110

4.5.1.1	Description	110
4.5.1.2	Difficultés rencontrées.....	111
4.5.1.3	Stratégies d'accompagnement.....	112
4.5.2	La deuxième marche, prise de conscience, transformation du regard pédagogique	114
4.5.2.1	Description.....	114
4.5.2.2	Difficultés rencontrées.....	116
4.5.2.3	Stratégies d'accompagnement.....	118
4.5.3	La troisième marche, phase de planification d'une idée qui émerge ...	119
4.5.3.1	Description.....	119
4.5.3.2	Difficultés rencontrées.....	120
4.5.3.3	Stratégies l'accompagnatrice	121
4.5.4	La quatrième marche, réalisation d'un défi pédagogique à faire en classe	122
4.5.4.1	Description.....	122
4.5.4.2	Difficultés rencontrées.....	122
4.5.4.3	Stratégies de l'accompagnatrice	123
4.5.5	La cinquième marche, évaluation de l'expérimentation.....	124
4.5.5.1	Description.....	124
4.5.5.2	Difficultés rencontrées.....	125
4.5.5.3	Stratégies de la conseillère pédagogique.....	125
4.5.6	La sixième marche, métacognition, regard sur son identité professionnelle	126
4.5.6.1	Description.....	126

4.5.6.2	Difficultés rencontrées.....	126
4.5.6.3	Stratégies de l'accompagnatrice	127
4.5.7	La septième marche, appropriation du paradigme, consolidation	128
4.5.7.1	Description.....	128
4.5.7.2	Difficultés rencontrées.....	129
4.5.7.3	Stratégies de l'accompagnatrice	131
	DEUXIÈME TEMPS – LES DONNÉES SECONDAIRES.....	132
4.6	Consultation auprès des autres conseillers pédagogiques des cégeps.....	132
4.7.	Questionnaire sur les perceptions.....	135
	CHAPITRE V DISCUSSION.....	138
5.1	Liens entre les thèmes du chapitre des résultats de cette recherche-action.....	139
5.2	Lien avec les théories de l'apprentissage.....	142
5.3	Complexité du travail d'accompagnement.....	143
5.4	Lien avec la praxéologie	147
5.5	Le phénomène de résistance.....	153
5.6	Lien avec le concept de changement.....	153
	CHAPITRE VI CONCLUSION	160
	RÉFÉRENCES	168
	APPENDICE 3.1 QUESTIONNAIRE SOC (STAGES OF CONCERN)	177
	APPENDICE 3.2 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	186
	APPENDICE 3.3 MODÈLE DE WHITEHEAD	191
	APPENDICE 3.4 COURRIELS DE SUIVI.....	196
	APPENDICE 3.5 COMPTE RENDU DE LA PREMIÈRE RENCONTRE DU GROUPE DE RECHERCHE-ACTION	198

APPENDICE 4.1 LES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES SUIVANTES : LES LIMITES DE LA STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE TRADITIONNELLE, MES CROYANCES SUR LES MODÈLES D'APPRENTISSAGE ET UN EXERCICE DE MÉTACOGNITION	201
APPENDICE 4.2 GRILLE D'OBSERVATION EN CLASSE LORSQU'ON UTILISE COMME STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT L'EXPOSÉ ORAL	205
APPENDICE 4.3 GRILLE D'OBSERVATION À QUESTIONS OUVERTES LORSQU'ON UTILISE COMME STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT L'EXPOSÉ ORAL	209
APPENDICE 4.4 QUESTIONNAIRE DISTRIBUÉ À DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES DU RÉSEAU COLLÉGIAL DU QUÉBEC	211
APPENDICE 4.5 RÉSULTATS DÉTAILLÉS DES QUESTIONNAIRES SOC (STAGES OF CONCERN) DES PARTICIPANTS	213

Liste des tableaux

Tableau 2.1	Face à face des termes des deux paradigmes.....	16
Tableau 2.2	Comparaison des trois familles de modèles de changement planifié en éducation.	23
Tableau 2.3	Schéma du Triangle didactique. Pour l'enseignant, les questions à se poser dans l'ordre suggéré	38
Tableau 3.1	Profil des participants à la recherche	53
Tableau 3.2.	Relations entre les objectifs et les instruments de collecte de données	66
Tableau 3.3.	Relations entre les étapes de la recherche-action, l'échéancier, les personnes-ressources, les instruments de collecte de données et les activités prévues.....	67
Tableau 3.4	Résumé des actions planifiées au premier cycle de cette recherche-action	80
Tableau 3.5	Résumé des actions planifiées au deuxième cycle de cette recherche-action	81
Tableau 4.1	Résumé des caractéristiques du processus d'accompagnement et citations des participants à la recherche.....	96
Tableau 4.2	Liens entre les six caractéristiques de la catégorie 1 et les étapes d'accompagnement de la catégorie	98
Tableau 4.3	Résultats de la perception que les participants ont des attitudes facilitant l'accompagnement.....	100
Tableau 4.4	Ma pratique - Avant et maintenant	103
Tableau 4.5	Évolution de l'intensité relative des préoccupations qu'ont eues les enseignants quant à leur appropriation du paradigme de l'apprentissage à partir du modèle de Hall, George et Rutherford.....	136
Tableau 5.1	Facteurs régissant les modalités d'accompagnement utilisées par un conseiller pédagogique qui favorisent l'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez les enseignants du cégep, dans un contexte de coopération professionnelle.	152
Tableau 5.2	Comparaison entre deux modèles de changement semblables	155

Liste des figures

Figure 2.1.	Les composantes de l'action.....	31
Figure 2.2.	Le modèle praxéologique.....	34
Figure 3.1.	Démarche de la recherche-action	58
Figure 3.2	Cycles de cette recherche-action	80
Figure 4.1	Modèle d'appropriation d'une innovation par un processus à sept marche.....	109

Remerciements

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

Je tiens à remercier aussi les collègues qui m'ont accompagnée dans ce travail. D'abord, les conseillers pédagogiques de mon service au cégep, soit MM. Guy Leblanc et Charles-Antoine Bachand ainsi que mes deux amies critiques de la recherche-action, M^{me} Aline Bégin et M^{me} Stéphanie Demers.

Je ne pourrais oublier mes professeurs de l'Université du Québec en Outaouais, soit Catherine Lanaris, Lorraine Savoie-Zajc, Jacques Chevrier, Benoît Charbonneau et André Dolbec qui ont été une source d'inspiration continue dans ce projet. Aussi les personnes travaillant à l'Association pour la recherche au collégial (ARC) ont été d'une aide précieuse au début du projet, soit M^{me} Lise St-Pierre, enseignante à l'Université de Sherbrooke et M^{me} Sylvie Bessette, enseignante et conseillère pédagogique au cégep de Sherbrooke.

D'autres personnes ont été essentielles à ce projet de recherche, ce sont les conseillers pédagogiques, répondants locaux PERFORMA des autres cégeps et plus particulièrement MM. Éric Francoeur, Pierre Foley, Jean-Pierre Gaudreau, Jean-Paul Lévesque, David Descent, Guy Corriveau, Roger De La Durantaye et M^{mes} Michelle Lauzon, Andrée Cantin, Johanne Myre, Lise Lapierre, Marie-Claude Pineault et Nicole Bizier. Aussi, un merci particulier à ma grande amie et conseillère en analyse, M^{me} Colette Ruel qui m'aide à donner un sens et une cohérence à cette démarche de recherche et à tout le reste dans ma vie.

Le ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports a aussi grandement contribué financièrement à la réalisation de ce projet de recherche via une subvention du programme de recherche en enseignement et en apprentissage (PAREA), je les remercie grandement. Je ne pourrais terminer cette liste de remerciements sans adresser un merci spécial au Cégep de l'Outaouais qui m'a permis d'avoir des conditions exceptionnelles pour mener à terme cette recherche-action.

INTRODUCTION

Le paradigme dominant en éducation a été longtemps le paradigme encyclopédique qui prônait l'accumulation progressive des différents savoirs présentés d'une manière linéaire et compartimentée. Depuis quelques années, les recherches en psychopédagogie ont permis de laisser émerger un nouveau paradigme éducatif qui est centré davantage sur les apprentissages des élèves favorisant ainsi la réussite éducative. Ce nouveau paradigme éducatif n'est pas connu de tous les enseignants, plus particulièrement des enseignants du collégial qui sont embauchés sur la base d'une solide formation disciplinaire. N'ayant pas nécessairement de formation en pédagogie, les enseignants ont donc besoin d'être accompagnés dans cette transition pédagogique que demande la réforme au collégial. Les conseillers pédagogiques ont un rôle crucial à jouer pour favoriser la réussite de l'implantation de la réforme au collégial. Ils doivent développer de nouvelles habiletés d'accompagnement des enseignants vers l'appropriation du paradigme éducatif centré sur l'apprentissage des étudiants.

Cette recherche-action vise à amener des changements dans les pratiques d'une conseillère pédagogique lui permettant d'accompagner, de façon efficace, les enseignants du cégep, et ce, dans un contexte de coopération professionnelle. Cette recherche permettra donc de décrire les caractéristiques, les étapes du processus d'accompagnement et les stratégies et les attitudes requises pour faciliter l'accompagnement des enseignants vers l'appropriation de pratiques pédagogiques relatives à l'apprentissage. Et, finalement, cette recherche permettra de faire émerger la perception qu'ont les enseignants de leur propre appropriation du paradigme de l'apprentissage en cours d'accompagnement.

CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE

1.1 Définition du problème, état de la question

1.1.1 L'arrivée du Renouveau dans les collèges

La réforme au collégial a été introduite en 1993. Cette réforme, souvent qualifiée de « Renouveau collégial », impose aux collèges la révision de l'ensemble de leurs programmes selon l'approche par compétences. Pour ce faire, les collèges se voient confier, par le ministère de l'Éducation, plus de responsabilités en matière de développement de programmes, ce qui a grandement contribué à complexifier le travail du personnel professionnel et enseignant (Conseil supérieur de l'éducation, 2000), car ces intervenants ont dû travailler sans assises théoriques clairement définies. Certains travaux plus récents ont proposé un cadre théorique afin d'éclairer les différents intervenants en place, sur les processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence (Dupuis et Lacoursière, 1994; Le Pôle de l'est, 1996; Tremblay, 1998; Cauchy, 1998; ministère de l'Éducation, 2000), mais l'appropriation de ces travaux reste à faire par les acteurs en place dans les collèges. La plus grande difficulté de cette réforme vient du fait que la toile de fond du Renouveau appelle une jonction plus efficace entre l'enseignement et l'apprentissage. Elle favorise, en somme, l'émergence d'un nouveau paradigme où l'accent est mis sur l'apprentissage des élèves (CSE, 2000). Les changements proposés découlent du choix de centrer davantage les pratiques pédagogiques sur les apprentissages des élèves dans l'optique de favoriser leur réussite. L'arrivée du Renouveau suscite donc un conflit paradigmatique. Nous avons d'un côté les réformes arrivant du Ministère de l'Éducation (1993), issues du paradigme de l'apprentissage et, de l'autre, une population

d'enseignants qui acquièrent « sur le tas » leurs compétences en enseignement (Lauzon, 2002) et qui sont, en majorité, d'un autre paradigme, soit celui de l'enseignement. Le choc entre ces deux paradigmes est la source de beaucoup de malaises que peuvent vivre les acteurs appelés à mettre en œuvre les mesures du Renouveau collégial

1.1.2 *La complexité du travail des enseignants*

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

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

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

Au Cégep de l'Outaouais, les conseillers pédagogiques reçoivent régulièrement des enseignants en consultation pour des questions pédagogiques et ils constatent chez plusieurs que le paradigme de l'apprentissage n'est pas intégré. Les pratiques pédagogiques restent rattachées au paradigme précédent malgré des changements dans la structure des programmes, les grilles de cours et les plans-cadres. L'implantation de la réforme n'est pas complétée au niveau des pratiques pédagogiques. Certains facteurs peuvent contribuer à une implantation insuffisante tels que la surestimation du niveau de qualification des professionnels, l'ignorance de la réalité du travail et le fait de ne pas associer les acteurs au pilotage (Perrenoud, 2003). Dans le milieu collégial, on peut dire qu'on a manqué de temps libéré, que l'accompagnement des conseillers pédagogiques a été insuffisant puisque ceux-ci n'avaient pas nécessairement les connaissances ni le cadre de référence et les compétences requises pour faciliter l'arrivée de ces mesures. Le contexte de travail des enseignants n'était pas propice à l'appropriation de la réforme, souvent seulement

quelques enseignants étaient associés à l'élaboration du nouveau programme et à l'écriture des plans-cadres, les autres étant informés sans plus. Les changements ne se répercutent pas vraiment dans leurs cours. On a voulu avancer trop vite, alors les pratiques pédagogiques sont restées inadéquates : exposés magistraux, peu d'évaluation formative, etc.

1.1.4 Impact du Renouveau sur la gestion locale du changement

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

1.1.5 Impact du Renouveau sur le rôle des conseillers pédagogiques

La recherche en cours de Pratte et Houle (2007) sur la fonction et le profil de compétences des conseillers pédagogiques mentionnent leur rôle d'accompagnateur des groupes d'enseignants pour la réalisation de projets ou de changements pédagogiques. Les résultats préliminaires illustrent la position privilégiée du conseiller pédagogique et les attentes du milieu à son égard pour qu'il joue ce rôle dans l'établissement : expert en pédagogie, expert en intervention (formation, animation, facilitation, consultation). Toutefois, les conseillers pédagogiques ont aussi vécu un

changement important avec la réforme : accroissement et complexification de leurs tâches, malaises et difficultés d'adaptation, renouvellement du personnel, etc. Un rapport d'évaluation des conditions d'exercice de la fonction de conseiller pédagogique et des répondants locaux, réalisé par le groupe PERFORMA de l'Université de Sherbrooke dans les années 1996, montre ces impacts de la réforme : beaucoup moins de travail de formation, de consultation individuelle et d'animation auprès de professeurs volontaires et beaucoup plus de travail auprès de professeurs obligés de mettre en œuvre des changements imposés. Or, on le constate, la mise en œuvre de changements imposés ne s'accompagne pas nécessairement de changements en profondeur dans les pratiques pédagogiques. Il n'existe pas de programme de formation des conseillers pédagogiques dans les universités québécoises. Ces derniers doivent apprendre sur le tas la fonction d'accompagnement des enseignants. Actuellement, comme modalités d'accompagnement des enseignants vivant le Renouveau pédagogique dans les cégeps, plusieurs initiatives sont explorées par les conseillers pédagogiques, mais ces modalités n'ont pas été répertoriées, cette recherche permettra, entre autre, de faire connaître ces modalités expérimentées dans les différents cégeps.

1.1.6 Les limites de la recherche

Cette recherche se fera dans un seul cégep et concernera que quelques enseignants (onze). Pour pallier au petit nombre de sujets, la méthodologie de la recherche-action permettra d'aller en profondeur dans la démarche d'accompagnement de la part de la conseillère pédagogique et dans la démarche d'appropriation du paradigme de l'apprentissage de la part des enseignants. Une consultation auprès de

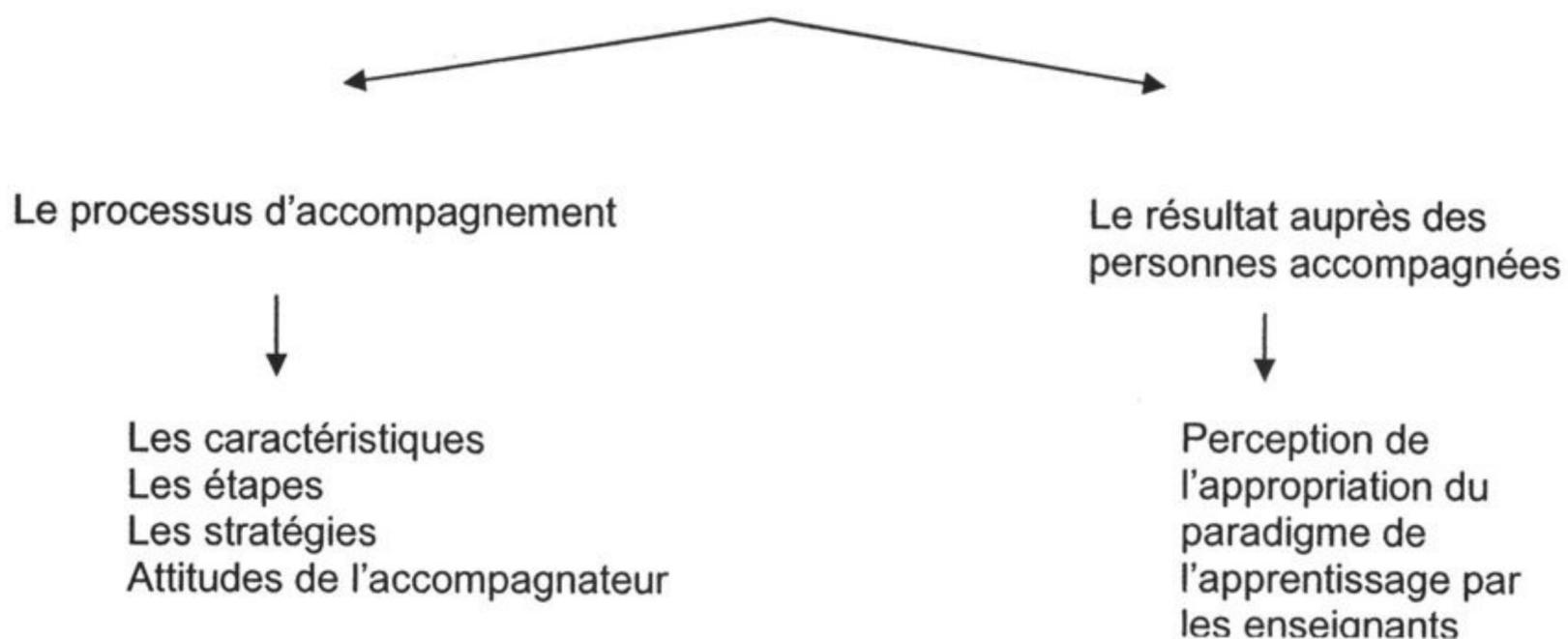
conseillers pédagogiques d'autres cégeps concernant leurs modalités d'accompagnement permettra d'élargir l'éventail des connaissances issues de cette recherche. Aussi, comme cette recherche porte sur un changement de posture professionnelle, si le temps nécessaire à ces changements n'est pas suffisant, cela pourrait limiter les résultats.

1.2 Question de recherche

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

1.3 Objectifs

Cette recherche permet d'étudier simultanément deux volets



1.3.1. Objectif général

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

1.3.2 Objectifs spécifiques

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

CHAPITRE II
CADRE THÉORIQUE

2.1 Notion de paradigme

Les préoccupations de cette recherche tournent autour de deux concepts principaux, les paradigmes éducatifs et l'accompagnement. Le cadre conceptuel de cette recherche est basé sur ces deux thèmes.

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

D'une manière plus générale, les paradigmes filtrent toute expérience. La perception du monde est vue à travers les paradigmes en tout temps. Une sélection des données arrivant du monde extérieur est faite invariablement conformément à des

règles et règlements établis et le reste est ignoré. Ainsi, ce qui peut paraître tout à fait évident à une personne avec un paradigme peut sembler absolument imperceptible à une autre personne. C'est ce qui est appelé « l'effet paradigme » (Barker, 1995). Tout le monde, consciemment ou non a de ces règles. L'effet paradigme dans toutes les entreprises du monde a empêché de voir de nouvelles opportunités. Cet effet peut rendre impossible la capacité de voir des solutions originales et créatives pour résoudre un problème. Que nous soyons dans n'importe quelle organisation ou activité, le traitement des perceptions passe par les paradigmes en tout temps. Les règles qui nous habitent nous empêchent d'anticiper le futur parce que nous essayons de regarder le futur en regardant à travers nos paradigmes existants.

2.1.1 Le paradigme de l'enseignement

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

Ce paradigme de l'enseignement se réfère à des méthodes d'enseignement traditionnelles issues d'une pédagogie centrée sur l'enseignant et sur le contenu et non sur la relation pédagogique. Selon ce paradigme de l'enseignement, les connaissances par définition, sont dispensées par l'enseignant qui est la personne responsable du processus d'enseignement sans nécessairement avoir de rétroaction de la part des apprenants. Les étudiants, vus comme des véhicules passifs, traitent les

connaissances qu'ils pourront utiliser lors des examens. Dans ce paradigme, il manque le volet de la communication interactive entre l'enseignant et l'élève pendant les prestations de cours. Ainsi, selon ces définitions, tous les experts disciplinaires peuvent enseigner puisqu'ils savent quels sont les éléments de contenu les plus importants à maîtriser. L'apprentissage est cumulatif par l'empilement successif de connaissances et il y a diplomation lorsque l'élève a acquis assez de connaissances. Dans ce paradigme, les enseignants n'ont pas à s'investir dans la relation pédagogique.

2.1.2 Le paradigme de l'apprentissage

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

D'ailleurs, les travaux du Renouveau collégial sont basés sur les préceptes du paradigme de l'apprentissage. Dans une perspective d'approche par compétences, les documents issus de ces travaux précisent les compétences et les éléments de compétence à développer dans tous les programmes d'études offerts au collégial.

Cette nouvelle orientation pédagogique exige donc une pédagogie axée sur le développement de compétences par les étudiants, tout en tenant compte de contextes particuliers de réalisation de ces cibles de formation. Les étudiants doivent être placés dans des situations complexes d'apprentissage. Une telle pédagogie est donc axée sur le processus et non seulement sur le résultat (Lafortune, 2001). Les approches pédagogiques les plus souvent préconisées dans ce paradigme de l'apprentissage sont alors celles qui permettent à l'étudiant d'être placé au cœur des préoccupations pédagogiques et dans des situations complexes. L'apprenant sera alors amené à construire ses connaissances tout en étant guidé par l'enseignant. Cette approche demande une bonne connaissance du processus d'apprentissage par l'enseignant. Peu d'enseignants de niveau collégial connaissent ces approches à perspective socioconstructiviste.

Jean-Pierre Astolfi dans son ouvrage *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers* (2003) fait une distinction fort pertinente entre les deux concepts que sont le paradigme de l'enseignement et celui de l'apprentissage. Les réformes éducatives sont aussi présentes en France et en Suisse. Or, ces réformes, comme chez nous, ont introduit des transformations dans la conception des apprentissages scolaires. Cette conversion, comme dit l'auteur dans son ouvrage, n'a pas abouti puisque les enseignants qui vivent ces réformes sont coincés entre deux positions professionnelles. La première dite traditionnelle, se réfère à leur vécu d'abord comme étudiant et ensuite comme enseignant, et la deuxième est celle que la réforme propose qui est de placer l'élève au cœur des préoccupations pédagogiques. Ces deux figures dites traditionnelles de la réforme se font face. D'un côté tout leur vécu, leur

mémoire sociale et de l'autre le nouveau vocabulaire des sciences de l'éducation issu des récentes recherches en pédagogie. C'est la confrontation de deux paradigmes. L'auteur suggère des mots, des termes qui reflètent les conceptions différentes de ces deux paradigmes. Voici un tableau qui résume la représentation de ces concepts qui se confrontent dans les deux paradigmes, par Astolfi (2003) :

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

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

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

De même, Dorais (2003) en parlant du Renouveau de l'enseignement collégial, évoque elle aussi une rupture profonde avec les pratiques qui ont dominé jusque-là, même si certains des changements visés par la réforme consistent, en fait, dans la généralisation et la systématisation d'approches novatrices (approche programme,

pédagogie active, évaluation formative) déjà tentées par quelques enseignants des collèges même. C'est précisément en rapport à ces attentes envers les enseignants concernant les mesures du Renouveau collégial que le Conseil supérieur de l'éducation a proposé, en 2000, quatre champs de compétences pour baliser la formation du personnel enseignant des cégeps. Une de ces compétences fait référence au développement et à l'application de stratégies d'enseignement (tant au chapitre de la planification, de l'intervention que de l'évaluation) axées sur l'apprentissage et le développement des élèves. Cette compétence fait référence aux nouvelles pratiques pédagogiques issues de la réforme et elle sous-entend qu'il y a ou aura appropriation du nouveau paradigme de l'apprentissage par le corps enseignant.

2.1.3 *Changement de paradigme*

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

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

Que ce soit dans le monde de l'éducation ou n'importe quel autre domaine, il est naturel de rencontrer de la réticence aux nouvelles idées, car elles viennent

bouleverser un équilibre établi depuis des lunes. De bonnes idées sont rejetées par des gens qui pensent que le futur est purement une extension du passé (Johansson, 1997). Que ce soit dans les découvertes scientifiques ou ailleurs, le monde a toujours résisté au changement. Voici un exemple assez marquant. Il y a plus de quatre cents ans, à Venise, Galilée, à l'aide de son télescope avait découvert que la terre tournait autour du soleil, mais il a dû rétracter son idée face à la résistance de cette nouvelle façon de voir le monde (Info science, 2006). En 1632, il est jugé coupable de favoriser les idées nouvelles au détriment des valeurs traditionnelles. À cette époque, les universitaires conservateurs, adeptes d'Aristote, condamnent les théories de Galilée, même si elles sont appuyées de multiples données objectives et observables. Ce n'est que dernièrement, plus de quatre cents ans plus tard, que le pape, représentant de l'Église catholique, a reconnu les recherches de Galilée (Beretta, 2005). La résistance face au changement peut parfois être très forte, mais normale quand les nouvelles idées affectent plusieurs valeurs du paradigme bien établi et partagé par tous depuis longtemps. Ce qui est puissant avec l'effet paradigme est la vision que l'on se fait de l'extérieur. Les filtres du paradigme font en sorte que l'on voit ce que l'on est habitué de voir et le reste peut même rester invisible. De nombreuses études sur les perceptions vont dans le même sens que cette affirmation. Les données nouvelles qui nous arrivent peuvent être déformées par le cerveau pour les faire correspondre aux perceptions habituelles, alors chaque fois qu'une chose qui dépasse les limites du paradigme apparaît, elle reste difficile à voir, à comprendre ou à saisir. L'effet paradigme est très puissant et guide les actions et les réflexions. Ainsi, les résultats de recherche de Galilée ont attisé les rancœurs des universitaires qui sont passés à l'offensive tant sur le plan scientifique que religieux. De ce fait, les années de recherche ont amené Galilée

à se construire une autre réalité du monde, il passait donc à un autre paradigme. Voilà pourquoi, ce qui semble impossible à faire avec un paradigme, deviendra possible avec un autre paradigme. Cet exemple démontre bien que le passage d'un paradigme à un autre peut amener souffrance et découragement.

Selon Johansson (1997), quand un paradigme change, tout retourne à zéro. Plus rien de l'ancien paradigme ne peut guider le nouveau. Les valeurs, les stratégies, les attitudes changent. De plus, ces nouvelles valeurs ne sont même pas fondées sur les anciennes, elles n'y prennent pas exemple, elles sont vraiment nouvelles. Galilée le démontre bien. Par surcroît, les succès du passé ne garantissent rien du tout pour l'avenir. En fait, les réussites du passé peuvent même bloquer la vision du futur. Il est donc important de s'ouvrir l'esprit aux nouvelles idées et d'avoir la volonté d'explorer les façons différentes de faire. D'ailleurs, les paradigmes affectent la prise de décision et le jugement de façon dramatique en influençant les perceptions. Pour prendre de bonnes décisions pour le futur ou anticiper le futur avec succès, il faut être capable de reconnaître le paradigme actuel et être prêt à regarder au-delà des frontières de ce paradigme. Aussi, lorsqu'une nouvelle idée arrive, il faut être capable de l'accueillir pour permettre de voir au-delà du paradigme actuel. Ce qui n'est pas une tâche facile.

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

l'extérieur du centre, à la périphérie du paradigme actuel parce que les nouvelles règles se forment à l'extérieur.

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

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

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

D'après Tardif (1997), le passage d'un paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage ne pourra pas se faire de façon graduelle. Morin (1991), explique qu'il n'est pas possible de prendre des éléments d'un paradigme et de les associer à ceux d'un autre paradigme pour en arriver à un compromis satisfaisant pour tout le monde. Dans un milieu donné, il peut donc y avoir plusieurs paradigmes différents, mais on note toujours une incompréhension et une antinomie de l'un à l'autre. Il n'y a donc pas de continuité entre les deux, mais une rupture. La rupture

paradigmatique c'est de penser différemment les relations entre apprentissage, enseignement et évaluation. On peut dire alors que la rupture paradigmatique appelle un changement de représentation du monde extérieur. Fullan et Stiegelbauer (1991) parlaient du changement en disant qu'il devait passer d'abord par la rééducation des perceptions et ensuite par l'acquisition de connaissances. D'ailleurs c'est la raison pour laquelle le cadre théorique en pédagogie et en didactique utilisé par l'accompagnatrice pour amener les enseignants dans le paradigme de l'apprentissage sera fort important, car seul un cadrage solide permet de renouveler le regard porté par les enseignants sur leurs situations d'enseignement (Astolfi, 2003).

2.1.5 *Processus de changement*

Voici tout d'abord quelques définitions du concept de changement tirées du dictionnaire actuel de l'éducation, 3^e édition (Legendre, 2005) :

Rupture avec l'habitude et la routine, obligation de penser de façon neuve à des sujets familiers et de remettre en question les anciens postulats (Humerman, A.M., Unesco : B.I.E., 1973). Processus par lequel une modification, une altération profonde et durable se produit dans un système spécifique (Savoie-Zajc, L. 1993).

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

Les modèles de changement en éducation sont nombreux. Dans son ouvrage sur les *Modèles de changements planifiés en éducation*, Lorraine Savoie-Zajc (1993) en décrit onze, mais mentionne qu'elle en avait répertorié quarante-sept dans une étude antérieure en 1987. Des onze modèles décrits dans l'ouvrage de Savoie-Zajc

(1993), tous ont une vision du monde différente et des valeurs qui leur sont propres, ils sont regroupés en trois familles. L'idée n'est pas d'en choisir une en particulier, mais de comprendre les mécanismes qui régissent le changement. Cette recherche-ci essaiera de laisser émerger son propre modèle en fonction des besoins et des valeurs issus de la problématique vécue par l'enseignement au collégial. Par contre, il est intéressant d'avoir une base conceptuelle solide sur la notion de changement pour guider les premières interventions d'accompagnement. Le processus de changement, les mécanismes déjà connus du phénomène de changement permettront de mieux encadrer la recherche.

Savoie-Zajc (1993) dresse un portrait des trois familles de modèles étudiées dans son ouvrage. Ces familles de modèles sont dites rationnelle, cybernétique ou systémique. Chacune de ces familles se base sur des valeurs et postulats différents. Le tableau suivant illustre ces valeurs ainsi que les distinctions que chacune de ces familles fait entre l'origine de la source du changement et les types de liens qui existent entre les variables qui illustrent leur dynamique.

Tableau 2.2 Comparaison des trois familles de modèles de changement planifié en éducation (Lorraine Savoie-Zajc, 993 p. 207).

	Modèles rationnels	Modèles cybernétiques	Modèles systémiques
Origine de la source de changement	Le système est mû par la volonté d'atteindre un objectif de changement, la plupart du temps proposé par des instances externes.	Le système est mû par un désir, provenant de l'intérieur du système d'augmenter une satisfaction, d'accroître un mieux-être.	Le désir de changement provient des pressions extérieures ou intérieures au système.
Liens entre les variables du modèle	Relation causale : Si tel événement, ALORS telle conséquence se produira.	Liens interactifs dans un système fermé. La dynamique reste interne au système.	Liens dynamiques et interactifs dans un système ouvert. La dynamique est interne ou externe au système.
Valeurs face au changement	Le changement peut être planifié rationnellement par la manipulation des variables identifiées.	Pour changer, un système se ferme à son environnement. Il utilise ses ressources internes et son énergie de changement.	Le changement est un processus complexe qui ne peut être planifié qu'avec une vision holistique en tenant compte des liens entre les variables et l'environnement.

Dans la première famille, les modèles rationnels de changement ont été popularisés entre autres par Rogers (2001). L'utilisation du terme rationnel tient au fait que cette famille recherche la causalité entre les variables, par exemple, telle variable manipulée entraîne tel résultat. Dans cette famille l'individu est plutôt considéré comme

passif, l'accent est mis sur son observation lors de la mise en pratique. L'importance porte sur la production, la fabrication, la diffusion et l'application d'un nouveau savoir. Un fait à noter, cette famille tient compte de la démarche d'implantation du changement, des étapes. Elle est donc conviviale et facile d'utilisation pour un agent de changement. Pour que l'innovation soit acceptable par les acteurs, Rogers mentionne (dans Savoie-Zajc, 1993, p. 75) que cette innovation doit posséder un avantage relatif, une compatibilité, une complexité, un échantillonnage et des conséquences observables.

Pour la deuxième famille, les modèles cybernétiques ont influencé l'arrivée de modèles de développement organisationnel (Savoie-Zajc, 1993, p. 160). Dans cette famille, on parle plutôt de processus de transformation de la personne et de la culture institutionnelle. Ils sont nommés cybernétiques, car l'approche est globale et tient compte de l'ensemble du système. Le lien avec l'extérieur se fait par l'entremise de l'agent de changement, c'est pour ça que cette famille est fermée à son environnement pour le temps du changement. Il se produit un déséquilibre et un rééquilibrage à l'interne. Il y a des canaux internes de rétroaction et une prise en charge du processus. Ainsi, les participants voient leurs problèmes, trouvent des solutions et les implantent. Les phases sont appelées différemment selon les auteurs de modèles de développement organisationnel, mais on retrouvera généralement une phase d'entrée, une phase de diagnostic, de planification et d'action suivi finalement d'une phase de stabilisation/évaluation. D'autres auteurs (Ouellet, 1993, Colerette et al, 1996) en développement organisationnel appelleront ces étapes, décristalisation, transition et recristalisation ou encore déséquilibre, transition, maintien ou encore déséquilibre,

transition et l'intégration. Plus tard, en 1996, Ouellet et Pélerin diront en parlant de la réalisation d'un changement que les individus auront à passer par les étapes suivantes : le choc, la remise en question, l'engagement et l'appropriation (p.25).

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

D'ailleurs, en management, Ouellet (1993) décrit un bel exemple de développement organisationnel issu de cette deuxième famille. Il parle de quatre grands systèmes organisationnels internes à une institution basés sur des questions fondamentales :

- Pourquoi change-t-on? Système orientation : la direction, l'esprit de l'organisation
- Comment? Système structure : la coordination des actions
- Avec quoi? Système-ressources : les ressources humaines, financières, matérielles
- De quelle manière? Système social : les relations de travail, les règles d'encadrement

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

on voit bien que toute la notion d'organisation du changement se fait à l'intérieur même des systèmes de l'institution.

Dans la troisième famille, les modèles systémiques tiennent compte des interactions entre les divers sous-systèmes concernés par le changement, ce qui nous amène à prioriser le fait de bien comprendre le milieu et son environnement plutôt que de simplement reconnaître des étapes. La qualité de cette famille est sa considération des systèmes humains empreints d'imprévisibilité et d'incertitude. Ces systèmes sont ouverts et tiennent compte de la mouvance du changement. Ils sont en contact étroit avec l'ensemble des systèmes de leur environnement que ce soit politique ou social.

Que le changement soit issu de l'une ou l'autre de ces trois familles, les résultats d'un changement se voient par l'observation de la performance du milieu. Celle-ci peut être autant humaine que financière, c'est par cette observation que les résultats d'un changement deviennent évidents. Au collégial, la performance humaine d'un changement de pratique pédagogique se verrait sur la qualité de vie professionnelle des enseignants, c'est-à-dire sur l'augmentation des échanges pédagogiques, sur leur facilité à aller vers les autres pour élaborer des projets pédagogiques intégrateurs, sur l'esprit de coopération qui s'installerait. On pourrait observer une amélioration des résultats sur les rendements scolaires des étudiants, sur la rétention des étudiants au cégep, sur la diminution du nombre d'abandons, ce qui augmenterait par conséquent la performance financière puisque le financement des collèges dépend du nombre d'étudiants inscrits.

Comment faire un choix avec cette multitude de propositions de modèles? Différents modèles ont été étudiés, mais pour cette recherche-action, il faudra d'abord se référer aux objectifs de la recherche sans s'arrêter à un modèle, la méthodologie de la recherche-action laissera émerger les besoins, alors ceux-ci indiqueront la route à suivre. Il ne faut pas oublier que dans cette recherche-ci, le changement de paradigme appelle un changement profond des valeurs, ce qui ajoute à la complexité du travail. Parler de changement de paradigme c'est vouloir changer les valeurs de tout un système ce qui explique le niveau de complexité très élevé. Cette recherche-action ne veut pas seulement changer quelques pratiques pédagogiques superficielles, mais toute la culture pédagogique sous-jacente aux pratiques pédagogiques. La recherche-action sera préconisée. Le temps sera probablement un facteur clé de ce processus de changement puisque les participants ne doivent pas percevoir de pression de l'extérieur pour changer. Ils doivent plutôt, par leurs réflexions et actions, en arriver à vouloir changer eux-mêmes leur culture pédagogique. Pour que la réflexion « gagne graduellement en profondeur, il faut faire appel à une capacité d'introspection et d'analyse qui exige du temps » (Lafortune, 2001, p. 8). Ainsi, avec des objectifs clairs et un bon accompagnement, chacun peut opérer sa propre transformation pédagogique, en y prévoyant les obstacles à surmonter et les conditions de réalisations à mettre en place.

Les obstacles peuvent être nombreux, on n'a qu'à penser entre autres à la bureaucratie ou à la hiérarchisation du système d'éducation. Le système actuel ne permet pas aux enseignants d'être reconnus pour leur performance avec leurs étudiants. Ils sont laissés seuls dans leur classe et il est même impopulaire de parler de

réussite pédagogique des étudiants entre collègues. Le système d'éducation, comme le soulignait Savoie-Zajc (1993) est un système non-compétitif, qui ne permet donc pas de lutte pour la survie, c'est pourquoi ce phénomène nuit à tout processus de changement. De plus, les enseignants de cégep n'ont pas tous une formation en pédagogie, ils sont embauchés pour leur spécialité disciplinaire. Ils apprendront leur métier sur le tas (Lauzon, 2001). Ils sont libres d'agir à leur façon dans leur classe. Ils échangent très peu sur leurs stratégies pédagogiques lorsqu'ils discutent avec leurs pairs. Cette autonomie pédagogique devient donc aussi une autre entrave au changement. Leur réalité historique constitue un autre obstacle non négligeable, prenons par exemple leur expérience au fil des différentes réformes passées, l'information que répandent les médias à propos des réformes pédagogiques actuelles. Pour réussir un changement, il faut « se préoccuper de leurs perceptions sur les changements apportés, de la nature de leurs besoins réels et émergents plutôt que fixes et immuables » (Savoie-Zajc, 1993 p. 45). Comme le mentionnait cette auteure, les paramètres importants dans la gestion d'un changement sont d'abord les acteurs, ensuite l'innovation elle-même, suivie des stratégies et du cadre conceptuel.

Dans cette recherche-action, l'idée n'est pas de suivre un modèle de changement déjà établi, mais de laisser émerger les étapes du processus par la recherche-action. En effet, les stratégies utilisées dans cette recherche pour amener un changement tiendront compte de l'environnement social et politique. Elles sont un ensemble de procédures et de techniques basées sur des principes pédagogiques solides. Premièrement, la notion de représentation sera utilisée, ensuite l'approche socioconstructiviste, la pratique réflexive et les modèles d'enseignement didactique tel

que le triangle didactique seront aussi employés. La partie suivante de ce chapitre explique les grandes lignes des notions du cadre théorique qui guideront les interventions de l'accompagnatrice dans cette recherche-action.

2.2 Éléments du cadre conceptuel de l'accompagnatrice

2.2.1 Les différents types d'accompagnement

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

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

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

Ces auteurs font la différence entre un accompagnement axé vers la pratique réflexive, un accompagnement métacognitif, un accompagnement métacognitif intégré, et un accompagnement socioconstructiviste. Ils ont tous une fonction de soutien, mais ils visent des axes différents, les uns favorisent l'analyse des pratiques, ils suscitent des prises de conscience sur l'apprentissage, les autres, soutiennent la construction des connaissances en interaction avec les pairs.

D'autres formes d'accompagnement existent, soit le mentorat, la formation individuelle ou de groupe, l'entrevue individuelle ou de groupe, les groupes de discussion entre pairs, les groupes de travail, les communautés de pratique, l'autoconfrontation, les lectures dirigées.

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

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

L'andragogie qui est la discipline éducationnelle dont l'objet est l'éducation des adultes (Legendre, 2005) propose quelques principes qui seront pris en compte dans cette recherche sur l'accompagnement, les voici : apprendre de son expérience, respecter les besoins, le style, le rythme de ses apprenants, leur faciliter le processus d'apprentissage, tenir compte des expériences antérieures, encourager l'autonomie et croire dans le potentiel de chaque apprenant.

2.2.2 Le modèle de pratique réflexive de St-Arnaud

Le modèle de Yves St-Arnaud (2003) est un modèle rigoureux d'analyse de la pratique professionnelle. En effet, ce modèle d'analyse permet au praticien (terme utilisé par l'auteur) qui l'utilise de devenir conscient et responsable. Alors, ce modèle permet de réfléchir pendant et sur son action afin de résoudre les problèmes qui apparaissent en cours d'interaction. La réflexion se fait à la lumière de deux concepts clés : l'efficacité et la coopération d'où découlent des principes de base qui définissent le comportement d'un praticien réflexif. C'est «une démarche structurée visant à rendre l'action consciente, autonome et efficace ». (St-Arnaud, 1995, p.19)

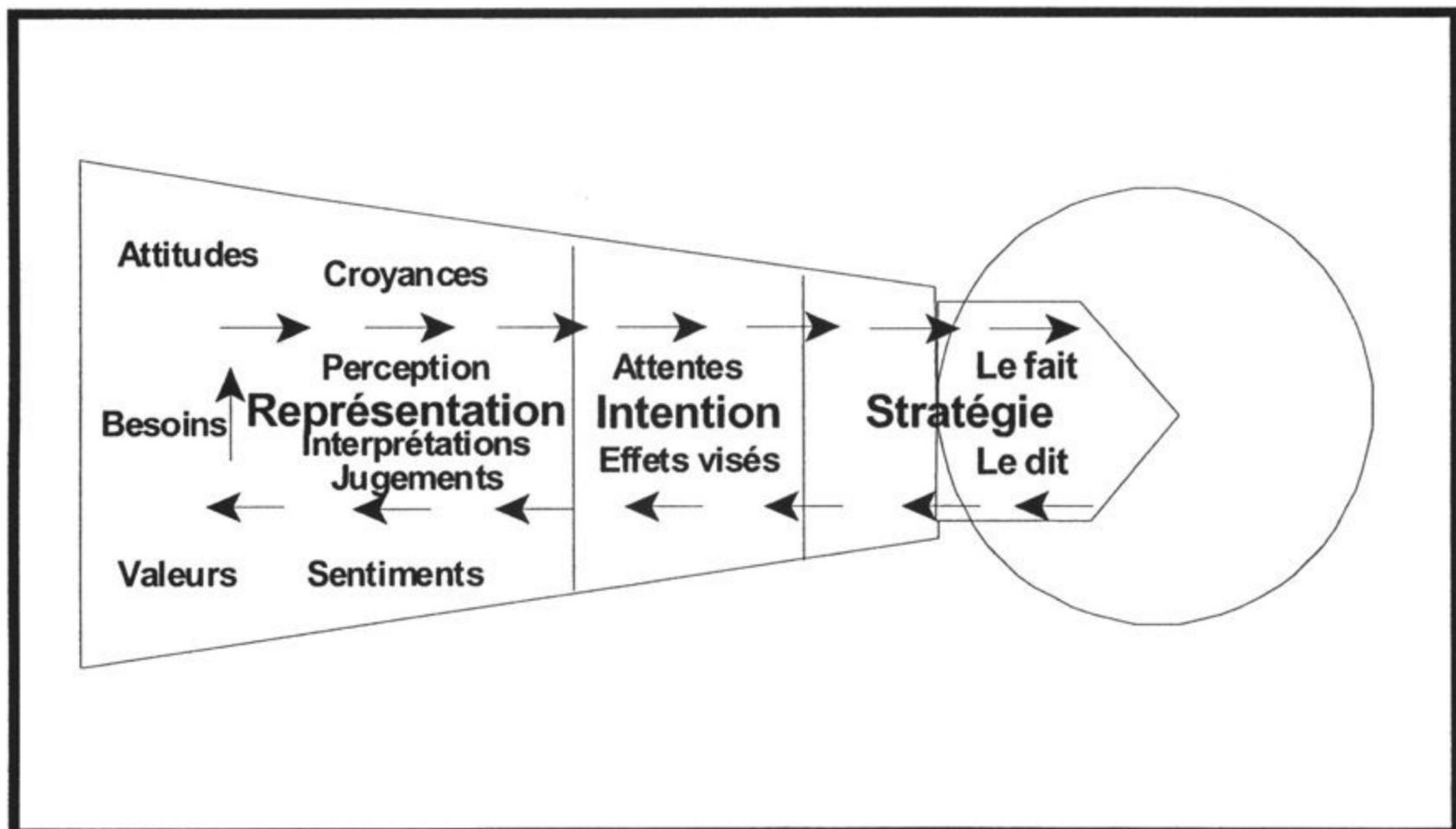


Figure 2.1 Les composantes de l'action (Chevrier, J. et al. 2007)

2.2.2.1 *L'efficacité*

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

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

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

- Lorsque l'effet visé par le conseiller pédagogique peut être observé dans le comportement de l'enseignant.
- Lorsqu'il ne se produit aucun effet secondaire indésirable, du point de vue du conseiller pédagogique.

2.2.2.2 *La coopération*

Le mot « coopération » désigne un type particulier de relation qui s'est avéré être une source de grande efficacité professionnelle. On ne se réfère plus à l'attitude du

client (de l'apprenant), mais à la structure de la relation, que le professionnel prend la responsabilité d'instaurer et de maintenir (St-Arnaud, 2003, p.9.). La coopération comprend cinq règles: le partenariat, la concertation, l'alternance, la non-ingérence et la responsabilisation.

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

En somme, selon St-Arnaud, un accompagnateur/conseiller pédagogique qui obéit aux règles de la coopération tout en visant l'efficacité de ses interactions est guidé par les principes de base suivants : chercher et désigner un objectif commun,

gérer le processus de communication, changer souvent de canal de communication, reconnaître ses limites et exclure toute ingérence, susciter des choix éclairés.

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

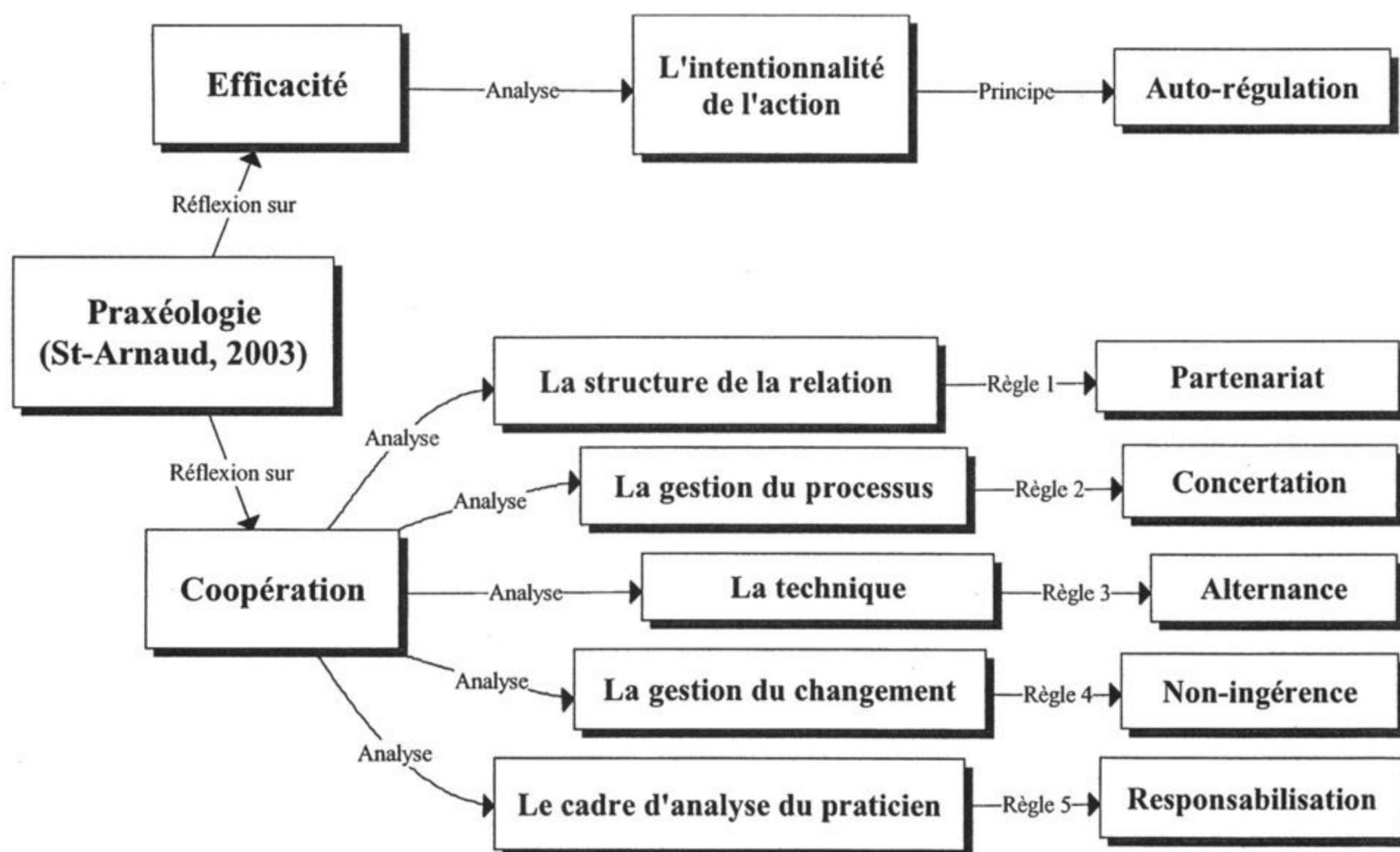
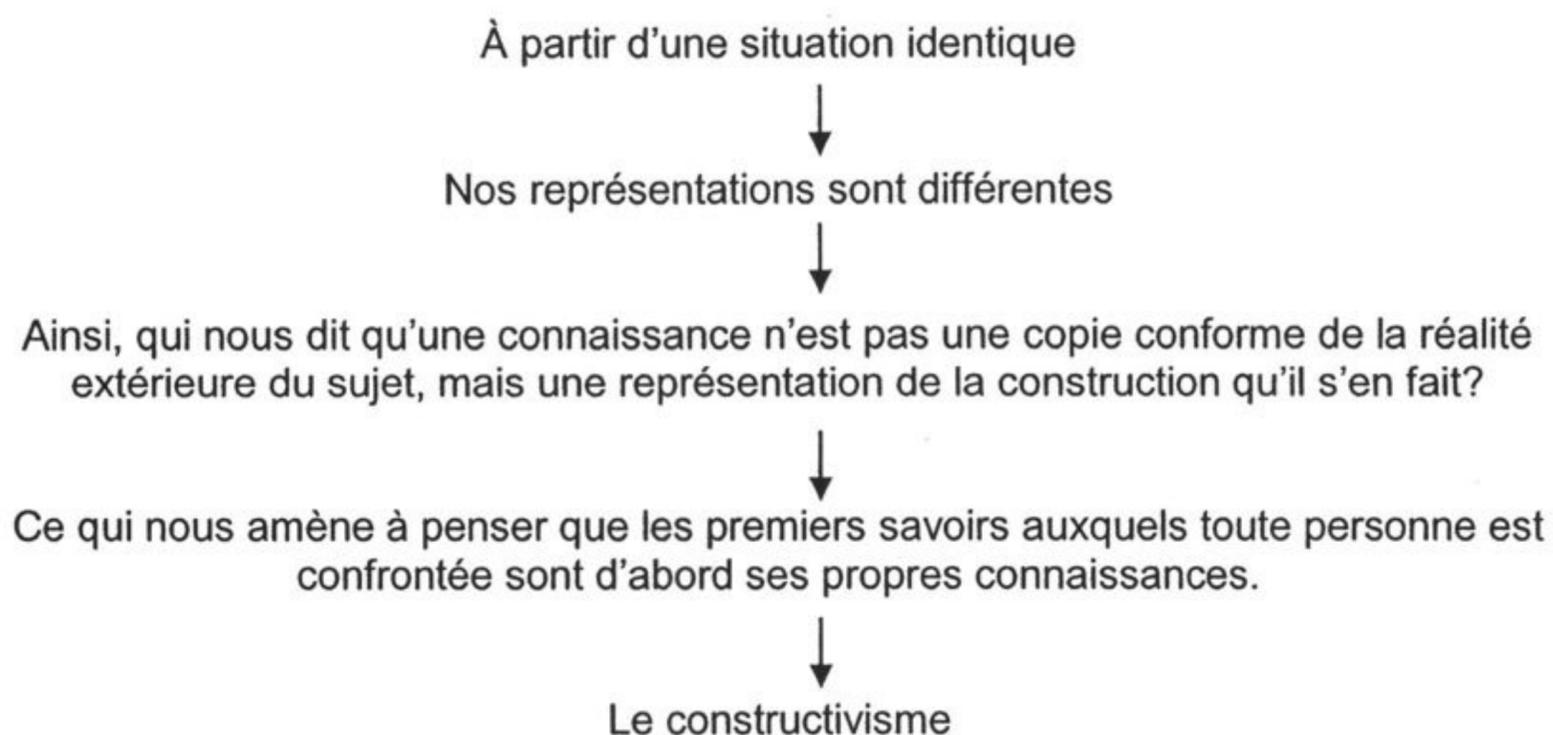


Figure 2.2 Le modèle praxéologique (Chevrier et al., 2007)

2.2.3 *Les notions de représentation, de perception, de constructivisme et d'apprentissage*

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

Van Roerster (1988 : p. 45 et 46) et Jonnaert (1999, p. 22) indiquaient « L'environnement tel que nous le percevons est notre invention ». Voici un résumé de leur réflexion :



Le constructivisme et le socioconstructivisme sont deux courants théoriques qui semblent pouvoir aider les participants de cette recherche à travailler leur représentation du monde de l'éducation. Selon Von Glaserfeld (1988), le constructivisme est un modèle possible de connaissances élaboré par des organismes

capables de construire par eux-mêmes, à partir de leur propre expérience, un monde plus ou moins fiable.

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

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

« Le seul monde que nous pouvons reconnaître est le monde de nos expériences », disait Ernst Von Glasersfeld dans son chapitre d'introduction à un constructivisme radical de l'ouvrage sous la direction de Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra (2004, p. 294). Dans ce chapitre, il mentionne que nous ne pouvons connaître que ce que nous construisons. La connaissance étant toujours le résultat d'une activité de construction. Il y a là une notion de responsabilisation, comme quoi l'être humain est responsable de sa pensée, de sa connaissance et de ce qu'il fait. Dans cette perspective, la personne joue un rôle actif dans son processus d'apprentissage. Le constructivisme constitue donc le cadre théorique général qui servira de fondement de base aux différents modèles d'intervention qui seront expérimentés au cours de cette recherche-action. Le savoir n'étant pas le produit de découvertes, mais le résultat d'une démarche de construction intellectuelle, d'un effort d'objectivation (Fourez, 1992).

L'utilisation de stratégies constructivistes dans cette recherche a pour but de faire comprendre aux participants que l'enseignement peut se faire autrement. Cette

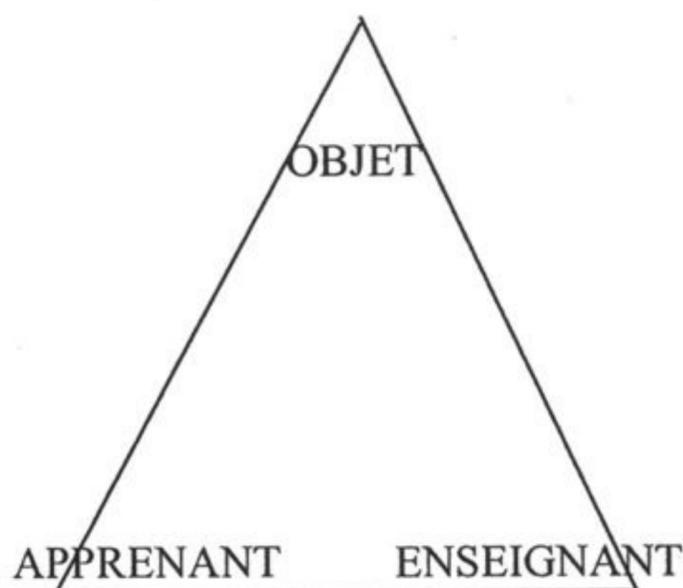
approche vise à transformer l'image, la représentation qu'ils ont du système éducatif dans lequel ils oeuvrent depuis longtemps. Plutôt que de théoriser ce que sont le paradigme de l'apprentissage et les concepts de constructivisme, l'application de stratégies par la chercheuse permettra aux participants de se construire eux-mêmes leur représentation du paradigme de l'apprentissage, enfin, c'est un souhait. Les participants à cette recherche vont vivre le processus selon une approche constructiviste et ainsi s'imprégner graduellement de l'esprit constructiviste qu'ils pourront appliquer par la suite. En ce sens, des activités favorables d'accompagnement devront être mises en place.

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

Tableau 2.3 Schéma du Triangle didactique.

Pour l'enseignant, les questions à se poser dans l'ordre suggéré sont :

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



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

- 3
L'intervention de **l'enseignant** :
Quelles seront les séquences d'organisation didactique qui permettront à l'élève de réaliser ses apprentissages de l'objet visé

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

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

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

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

Voici quelques définitions de l'apprentissage :

Le plus souvent, un apprentissage comporte deux aspects : un questionnement devant une situation inédite : une mise en application de connaissances déjà acquises (Bourassa et al, 1999, p.16). Selon le Dictionnaire actuel de l'éducation, « l'apprentissage est un acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet. » (Legendre, 2005, p. 88). Par ce processus d'apprentissage, le vécu est transformé en savoirs (Charbonneau, Chevrier 1990 dans Legendre R. 2005, p. 88).

Dans les années 40, Lewin a analysé les liens entre l'apprentissage et le changement. Il a étudié plus particulièrement les processus de l'apprentissage expérientiel tout comme l'ont fait Dewey précédemment et ensuite Piaget et Kolb. Lewin est le père de la recherche-action, il a précisé les rapports qui existent entre l'apprentissage, le changement et l'environnement. Il a proposé une méthode d'apprentissage expérientiel en quatre étapes : l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation et l'expérimentation active (Lewin, 1964). Kolb a ensuite poursuivi la réflexion de Lewin (Bourassa et al, 1999). Il parle alors d'habiletés à acquérir par l'apprenant qui sont : l'appréhension, l'intention, la compréhension et l'extension. C'est-à-dire que l'apprenant doit s'engager pleinement et personnellement dans de nouvelles expériences (appréhension), il doit réfléchir et observer son expérience (intention), il doit ensuite recréer des concepts (compréhension) et enfin il doit utiliser ces concepts pour prendre des décisions et résoudre des problèmes qui mèneront à de nouvelles expériences (extension).

L'apprentissage est donc un processus actif selon lequel un individu construit sa connaissance, Il se bâtit une nouvelle représentation de la réalité. D'ailleurs, Dewey affirmait « qu'apprendre, c'est réfléchir sur l'expérience » (Stehno, 1986, dans Bourassa et al, 1999). De surcroît, les représentations des enseignants évolueraient et les perspectives se modifieraient au fil des apprentissages guidés par le groupe de recherche-action.

2.3. L'accompagnement des enseignants du collégial

2.3.1 Le rôle des conseillers pédagogiques

Rares sont les recherches sur la problématique que vivent les conseillers pédagogiques dans leur fonction d'accompagnateur dans les collèges au Québec. Une d'elle a été faite, en 2001, dans des écoles secondaires au Québec, par Lafortune et Deaudelin sur l'accompagnement socioconstructiviste. Les résultats de cette recherche nous indiquent que les activités d'accompagnement favorisent un réel échange et une co-construction où les remises en question sont partagées. Selon ces auteurs, pour favoriser un bon accompagnement, il faut créer un climat affectif favorable. Il faut prendre le temps nécessaire pour laisser émerger la construction de connaissances, ce qui est différent que d'offrir une simple formation. L'accompagnement permet de conduire, d'escorter, de mettre en place des mesures d'aide, d'assister les enseignants vers une destinée, comparativement à une formation qui laisse l'enseignant avec lui-même. Il reste à adapter les éléments de cette recherche à la réalité collégiale où il existe des différences majeures dans le type de clientèle étudiante et dans les acquis pédagogiques des enseignants.

Dans la recherche de Pratte et Houle (2007) sur l'exercice des conseillers pédagogiques au collégial, il est décrit que les attitudes, les perceptions, les conceptions et les méthodes constituent les facteurs cruciaux pouvant influencer sur la qualité de la consultation pédagogique individuelle. Cependant, en ce qui concerne l'accompagnement d'un groupe de professeurs d'études collégiales, le cadre de référence et les outils de cet accompagnement restent à développer.

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

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

2.3.2 *L'expérimentation d'un groupe de coopération professionnelle*

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

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

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

La personne accompagnatrice doit pouvoir s'appuyer sur une solide culture pédagogique (Lafortune, 2001). Elle doit non seulement pouvoir s'appuyer sur des cadres théoriques, mais aussi les appliquer dans sa pratique auprès des enseignants qu'elle accompagne. Par exemple, si la théorie de l'apprentissage parle de conflits cognitifs à faire vivre aux étudiants, elle doit pouvoir faire vivre à ses enseignants ce déséquilibre pour qu'ils réalisent ce qu'est l'apprentissage. La personne accompagnatrice doit donc être un soutien conceptuel, pour placer les participants dans des situations d'apprentissage du nouveau paradigme, mais aussi un soutien affectif, car dans l'exemple donné précédemment, il est facile de s'imaginer que les

participants vivant un conflit sociocognitif auront à vivre une certaine insécurité. C'est pour ces raisons que les rencontres d'accompagnement doivent aussi avoir une certaine durée. Un minimum de deux heures et idéalement trois heures serait à envisager pour favoriser « un réel échange et une coconstruction où les remises en question sont partagées » (Lafortune, 2001, p. 12). Ainsi pendant la durée de l'accompagnement, on peut penser que le temps peut être divisé en plusieurs thèmes. Une partie peut porter sur les bases conceptuelles et une autre sur les échanges entre pairs. Le volet conceptuel permet de faire voir aux participants les théories issues du paradigme de l'apprentissage sous différents angles. Cette partie conceptuelle peut se faire évidemment selon une approche socioconstructiviste et non traditionnelle. Mais quelle que soit l'approche utilisée, « pour provoquer un changement conceptuel, il faut créer un état conflictuel chez la personne accompagnée » (Bernardz, 1991, dans Lafortune, 2001, p. 24). En fait, ce qu'on veut c'est que la personne accompagnée soit active dans la structuration du sens qu'elle donne aux informations qu'elle reçoit et dans la remise en question de ses conceptions. L'approche constructiviste semble avoir des outils fort utiles à l'atteinte de cet objectif puisqu'avec cette approche l'accent est mis sur les processus d'apprentissage de l'apprenant, « le sujet apprend en organisant son monde en même temps qu'il s'organise lui-même » (Jonnaert et Vander Borfht, 1999, p. 29). La personne accompagnatrice dans cette perspective socioconstructiviste doit être une personne qui guide l'autre, elle ne doit pas être vue comme l'experte qui sait tout et sur laquelle on peut se décharger de sa responsabilité d'apprenant. Elle doit agir comme personne soutien qui met en place des situations facilitantes d'apprentissage pour aider les participants à construire eux-mêmes leur connaissance de l'objet à l'étude. Les interactions entre l'accompagnatrice et les participants au

groupe de recherche doivent être empreintes de respect, de confiance, de loyauté, de solidarité et de transparence afin de permettre un bon travail d'équipe, caractéristiques à la base de la notion de travail d'équipe.

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE

Il existe plusieurs genres de recherche. Le choix a été fait afin de répondre le mieux possible aux objectifs poursuivis. Ce choix nous permet l'apport de nouveaux points de vue théoriques et pratiques tout en contribuant à résoudre la problématique réelle qu'est l'accompagnement vers l'appropriation du paradigme de l'apprentissage. Or, la recherche-action répond à ces critères puisqu'elle se caractérise par une intention de produire un changement au moyen d'une approche qui utilise à la fois, l'action et la recherche, dans un mouvement continu d'interaction (Pinard, 1997). Le choix d'une méthodologie à caractère qualitatif s'inspire des croyances qui veulent que ce modèle de recherche prenne en compte la globalité des êtres humains, notamment leur expérience de vie et le contexte dans lequel se situent les relations avec l'environnement (Fortin, 2006).

3.1 La recherche-action

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

Dans ce contexte scolaire complexe qu'est l'arrivée des mesures du Renouveau, la recherche-action semble la plus propice pour occasionner un changement dans la pratique, car elle relie en même temps action et réflexion (Dolbec, Clément, 2000). De plus, elle se déroule dans le milieu naturel des participants et elle utilise de multiples

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

Dans un premier temps, la recherche est axée sur l'accompagnement des enseignants vers l'appropriation du paradigme de l'apprentissage, c'est-à-dire à la relation d'appui et de soutien qui existe entre la conseillère pédagogique et les participants-acteurs dans une perspective d'exploration et de compréhension du phénomène. Dans un deuxième temps, la recherche s'intéresse au processus d'appropriation du paradigme de l'apprentissage par les enseignants participants-acteurs. Ces deux aspects de la recherche sont présents tout au long de la méthodologie et de l'analyse des résultats. Ainsi, la collecte de données s'effectue chez

les participants enseignants d'abord dans ce qu'ils vivent comme processus d'appropriation du paradigme de l'apprentissage et par la suite dans ce qu'ils perçoivent des étapes et stratégies d'accompagnement. Aussi, pour la conseillère pédagogique, la collecte des données se construira à partir de ces deux volets : le regard qu'elle porte sur son processus d'accompagnement et sur ce qu'elle observe des étapes d'appropriation du paradigme de l'apprentissage par les participants enseignants. En résumé, ces deux volets sont indissociables :

1. le processus d'accompagnement de la conseillère pédagogique, c'est-à-dire les étapes, attitudes et stratégies;
2. l'appropriation du paradigme de l'apprentissage par les enseignants, c'est-à-dire leur cheminement vers un changement dans leur pratique.

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

conseillère et des acteurs-enseignants. Ces participants sont placés dans un mouvement continu d'évolution et de changement, où le processus même du changement devient objet d'étude et où les connaissances produites émergeront des interactions entre la chercheuse-conseillère et les acteurs-enseignants.

3.2 Participants

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

En recherche-action, comme le chercheur est aussi acteur dans la recherche, il s'implique dans la situation problématique et dans l'action menant au changement. Donc, pour s'assurer de la validité de la recherche, il y a introduction d'un « ami critique », qui est une personne...

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

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

Les enseignants sont choisis en fonction de leur intérêt et de leur volonté d'imprimer une direction à une démarche d'appropriation du paradigme de

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

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

Le nombre d'enseignants ne devait pas être trop grand ni trop petit afin de permettre un équilibre dans les interactions lors des groupes de discussions. Selon Krueger et Casey (2000), le groupe doit être assez petit pour que tous les participants aient l'opportunité de partager leurs idées et assez large pour avoir une diversité de perceptions et de réflexions. Le groupe cible est composé de 11 personnes. Le recrutement s'est effectué par une lettre envoyée à tous les enseignants du Cégep de l'Outaouais les invitant à participer à cette recherche. Un article avait aussi été publié dans le journal du cégep. Une courte description de la recherche a été donnée et ils ont été invités à venir rencontrer la « conseillère pédagogique-chercheuse » lors d'un midi-pédagogique pour leur permettre d'avoir plus de détails sur les objectifs de la recherche. S'il y avait eu un manque de candidats, il était prévu que la conseillère pédagogique puisse solliciter personnellement les enseignants qui étaient venus la

consulter au cours de l'année précédente et qui avaient démontré un l'intérêt à vivre une relation d'accompagnement. Cette sollicitation ne s'est pas avérée nécessaire, car 11 personnes se sont montrées intéressées à participer, ce qui semblait suffisant. Il y aurait pu avoir une sélection menant à l'exclusion de candidats si, par exemple, deux candidats avaient été du même département pour éviter que quelques participants se connaissent avant d'entreprendre la recherche. Un groupe particulier aurait pu être ciblé, mais il semblait plus intéressant d'avoir des enseignants de différents milieux pour représenter l'ensemble des enseignants du cégep.

Tableau 3.1 Profil des participants à la recherche

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

Les enseignants ne sont donc pas ciblés par département ou discipline ni selon leur sexe ou leurs années d'expérience, puisque dans la réalité, l'appropriation du paradigme de l'apprentissage touche les enseignants de plusieurs catégories différentes. La sélection des candidats s'est faite en fonction de la constitution d'un groupe diversifié, soit des enseignants provenant d'horizons différents, par leur discipline, leur âge ou leur sexe. En fait, comme ils provenaient tous de disciplines différentes, ils avaient une connaissance très limitée les uns des autres, ils avaient cependant un point en commun, ils n'avaient pas beaucoup de connaissances pédagogiques en ce qui a trait au paradigme de l'apprentissage. Il faut rappeler que les enseignants au niveau collégial sont embauchés sur la base de leur formation disciplinaire et non pédagogique. Certains vont entreprendre des activités de perfectionnement pédagogique en cours de route, mais la plupart apprennent leur métier d'enseignant sur le tas (Lauzon, 2000).

3.3 Étapes de la recherche-action

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

3.3.1 *Étape 1 - Définir le problème*

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

3.3.2 *Étape 2 - Planifier le changement*

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

possible d'inviter des personnes de l'extérieur pour donner un avis sympathisant, mais rigoureux, quant aux démarches en cours.

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

Troisièmement, la phase d'expérimentation permet à chacun des membres de l'équipe d'explorer les différentes pistes établies. Les données ainsi obtenues sont discutées et analysées en vue d'une nouvelle phase d'expérimentation. L'accompagnement est alors crucial lors de l'exécution de cette phase, ici l'envie d'avancer et le besoin d'affirmer sa créativité et son originalité doivent l'emporter sur la méthode. Pendant cette phase, la confrontation critique, de nouvelles notions sur les concepts ainsi que la présentation de scénarios alternatifs permettent d'élargir et d'approfondir les représentations communes. La coopération s'avère alors un apport particulièrement précieux, dans la mesure où il est très difficile de changer tout seul, sans soutien, sans contradiction, sans la clarification conceptuelle qui permet aux enseignants de donner un sens à leurs expériences successives. En effet, cette procédure part de l'idée que la complexité de la tâche, l'ambiguïté, la contradiction, le conflit sociocognitif sont des conditions indispensables pour tout processus d'apprentissage. Selon Gather Thurler (2000), p. 92 :

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

3.3.4 *Étape 4 - Évaluation*

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

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

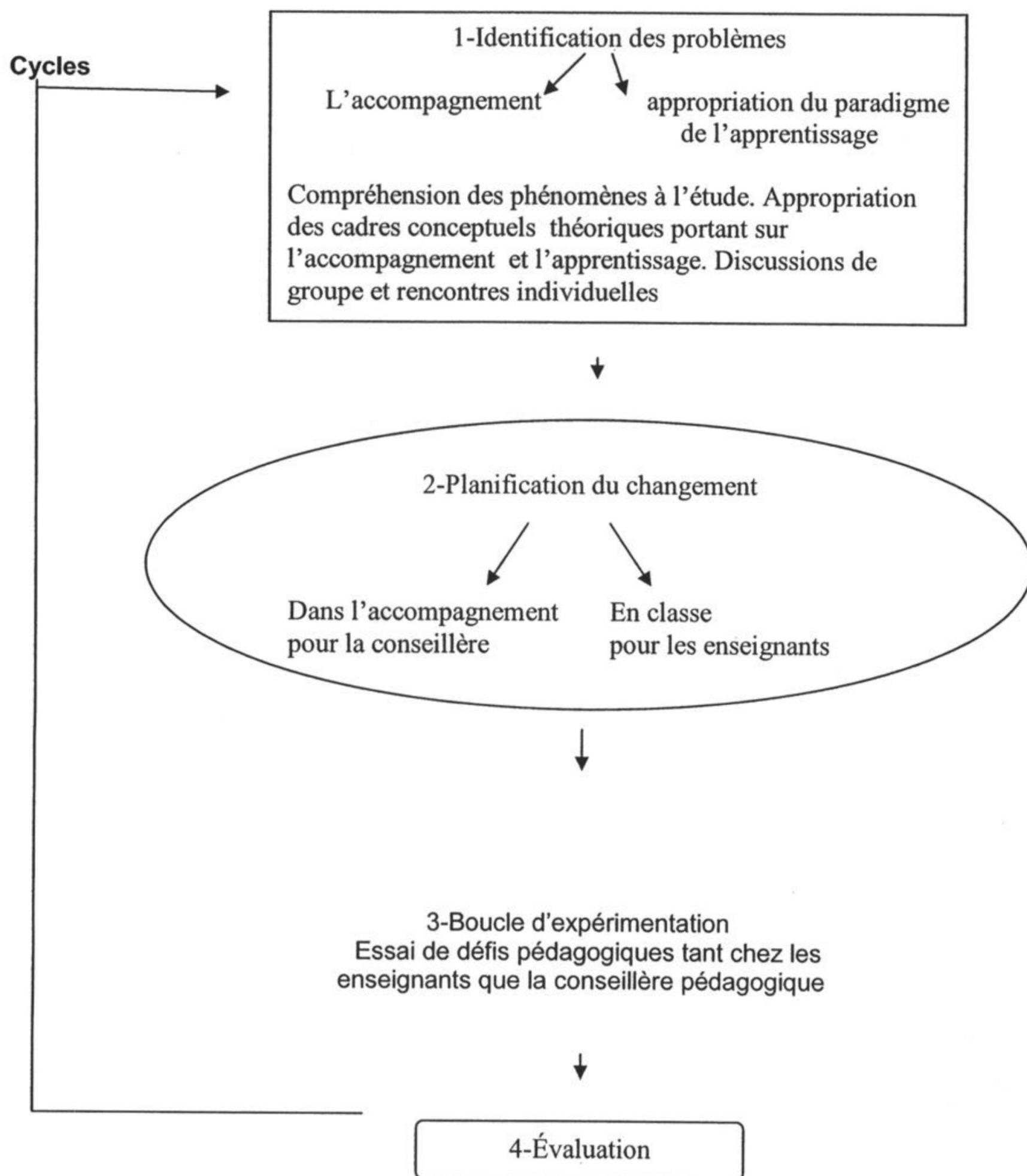


Figure 3.1. Démarche de la recherche-action

3.4 Instruments de collecte de données

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

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

3.4.1 Compte rendu des rencontres de groupe

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

les résultats de l'accompagnement, la perception que se font les enseignants de leur appropriation du paradigme de l'apprentissage et de l'accompagnement reçu.

3.4.2 *Le journal de bord de la chercheuse*

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

événement et réifie le concept qui permet d'en parler ». Le journal est utilisé en tout temps, même la fin de semaine, il fait l'objet d'une notation presque quotidienne. Les temps de repos et la nuit sont riches de propos.

3.4.3 *Le journal de bord des participants*

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

La tenue des journaux de bord et les rencontres périodiques d'objectivation lors des discussions de groupe nous ont assurés de répondre aux critères de rigueur

associés à la recherche-action qui sont : le respect des valeurs et des principes démocratiques, la faisabilité, la cohérence systémique et les critères de fiabilité et d'appropriation (Savoie-Zajc, 2001b). Ces critères sont une préoccupation constante de la chercheuse, elle verra à les appliquer lors des rencontres par l'obtention des opinions de chacun lors des discussions, par la signature des formulaires de consentement, par la participation d'un ami critique tout au long de la recherche.

3.4.4 *Entrevues semi-dirigées*

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

3.4.5 *Instruments de collecte des données secondaires*

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

3.4.5.1 *Consultation auprès de conseillers pédagogiques de cégeps*

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

3.4.5.2 *Questionnaire sur les perceptions*

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

Une préoccupation est une inquiétude qui indique une zone d'inconfort, c'est atemporel et ça se réfère à quelque chose du passé, du présent ou aux conséquences anticipées d'une action éventuelle...Ce qui veut dire que si on

peut agir directement sur la préoccupation, on peut alors s'éviter des comportements de résistance ou de rébellion.

L'intérêt de connaître ces phases de préoccupations des enseignants est donc de pouvoir mieux cibler nos interventions ultérieures afin d'éviter la résistance et faciliter la collaboration.

Les phases de préoccupations tentent d'expliquer les réactions particulières des enseignants à l'aide du modèle appelé « *Stage of Concern* ». Le Multi dictionnaire de la langue française définit le mot phase comme suit : chacune des périodes successives d'un phénomène (p. 1094). Hall, George et Rutherford (1998) ont découpé leur modèle en sept phases répétitives.

Ce questionnaire à trente-cinq items a été utilisé trois fois pendant la recherche. Il permet de voir l'évolution des perceptions qu'ont les enseignants quant à leur appropriation du paradigme de l'apprentissage (objectif cinq) soit au début, à la mi-temps et à la fin de celle-ci. Le questionnaire a fait l'objet d'une traduction libre et d'une adaptation au contexte de cette recherche-action et plus particulièrement de l'objectif cinq. La description de cet outil se retrouve à l'appendice 3.1. Les modifications aux questions ont été faites dans le respect de leur sens initial, seul le nom de l'innovation a changé. Ça devrait permettre au questionnaire de garder sa validité. L'expérimentation de cet outil me permet de voir son utilité dans la planification des interventions auprès des enseignants du collégial.

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

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

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

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

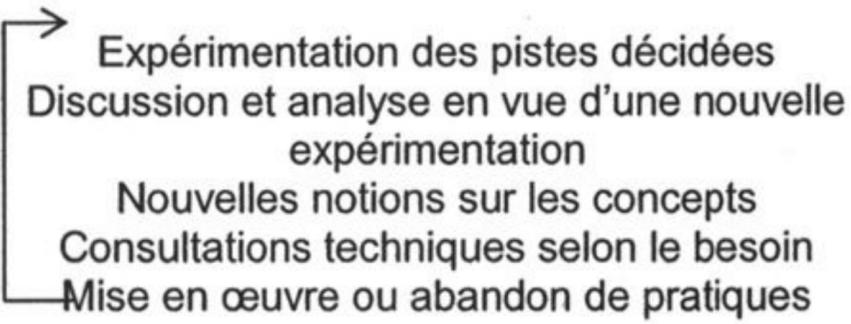
Légende :

C.P. = Conseillère pédagogique, chercheuse principale

G.C.P. = Groupe de coopération professionnelle (les enseignants et la conseillère pédagogique, chercheuse principale)

A.C. = Amie critique

	Mois	Personnes ressources	Instruments	Activités réalisées
Étape 1 : de la recherche-action : définir le problème	octobre novembre 2004	C.P.		Recrutement des participants à la recherche Formation du groupe de coopération professionnelle
		G.C.P.	Journal de bord Groupe de discussion	Compréhension de la nature du problème Identification des discours Entrée d'inputs conceptuels sur le paradigme de l'apprentissage et sur l'accompagnement Analyse pédagogique Expérimentation de la grille de perception permettant l'identification du niveau d'atteinte du paradigme
	décembre 2004	C.P.		Récolte de premières données à partir de la grille de perception, des journaux de bord et des discussions en groupe animées par la conseillère pédagogique Recherche documentaire et consultation auprès des autres cégeps sur les processus d'accompagnement expérimentés ailleurs.
Étape 2 : planifier le changement	Janvier à mars 2005	G.C.P.	Journal de bord et groupe de discussion	Identification des orientations didactiques Élaboration d'un plan de travail Détermination de la démarche de mise en œuvre Rencontre de personnes invitées permettant de clarifier la démarche en cours
		A. C.	Entrevues semi-dirigées	Conduite d'entrevues semi-dirigées auprès des enseignants et utilisation de la grille d'analyse de l'accompagnement et de la grille de perception de l'appropriation du paradigme de l'enseignement.

	Mois	Personnes ressources	Instruments	Activités réalisées
Étape 3 : mettre en œuvre les changements	Mars à décembre 2005	G.C.P.	Journal de bord et Groupe de discussion	Troisième phase, cette phase est un processus itératif : 
		C.P.		Récolte de données à partir des journaux de bord, des rencontres semi-dirigées, des rencontres individuelles et des discussions en groupe animées par la conseillère pédagogique
		A. C.	Entrevues semi-dirigées	Conduite d'entrevues semi-dirigées auprès des enseignants et utilisation de la grille d'analyse de l'accompagnement et de la grille de perception de l'appropriation du paradigme de l'enseignement.
Étapes 4 : Évaluation	Janvier à avril 2007	C.P. et A.C.		Observation des résultats de l'application Analyse des données recueillies Rédaction du mémoire

3.5 Méthode d'analyse des données

Nous avons utilisé des méthodes qualitatives d'analyse de données en vue d'approfondir la compréhension de l'objet de la recherche : l'accompagnement des enseignants dans l'appropriation du paradigme de l'apprentissage.

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

3.5.1 La théorisation ancrée

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

véritablement suivie de *l'intégration*, où l'essentiel du propos a été cerné. Puis est venu l'étape de la *modélisation*, où l'on a essayé de reproduire la dynamique du phénomène étudié et enfin la *théorisation* qui a permis une tentative de construction du phénomène étudié.

3.5.2 *La codification*

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

3.5.3 *La catégorisation*

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

3.5.4 *La mise en relation*

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

3.5.5 *L'intégration*

C'est ici que le cadre théorique commence à s'élaborer. Il faut saisir l'essentiel du propos. C'est ici qu'on a commencé à répondre à nos questions de recherche, car il est apparu des brides de théories.

3.5.6 *La modélisation*

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

3.5.7 *La théorisation*

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

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

3.6 Remarques sur la déontologie

Cette recherche comporte un risque minimal. Elle est réalisée conformément aux règles de déontologie qui concernent les recherches portant sur des sujets humains. Les participants ont rempli un protocole déontologique. Le projet est soumis au comité de déontologie de l'Université du Québec en Outaouais. Un certificat éthique a été complété en bonne et due forme ainsi qu'un formulaire de consentement qui a été signé par tous les participants (appendice 3.2). De plus, comme c'est une recherche-action et que tous les participants échangent en groupe leurs idées et leurs points de vue, une attention particulière sera apportée au respect de la confidentialité des rencontres de groupe. Ainsi, lors des entrevues semi-dirigées, la collecte de données se fait de façon anonyme conférant à cet instrument toute la rigueur voulue.

3.7 Dérroulement de l'action de cette recherche

Nous venons de décrire la méthodologie appliquée à cette recherche. Maintenant, avant même de décrire les résultats obtenus aux différentes étapes de la recherche, il apparaît important de décrire le contexte dans lequel cette recherche-action s'est déroulée. Cette explication permet de bien se situer par rapport au processus de cette recherche-action et de rendre plus précis les résultats de recherche. Bien que cette contextualisation de la recherche ne soit pas exigée pour répondre aux exigences de rédaction d'un mémoire de recherche, il apparaît significatif d'ajouter ce volet pour permettre au lecteur de bien situer les conditions de réalisation de cette recherche-action. En fait, comme la conduite d'une recherche-action est souvent plus sinueuse que rectiligne, et ce, même si on se conforme à une suite logique d'étapes, ce chapitre nous permet de distinguer les interventions et actions qui ont nourri le processus de cette recherche. Ainsi, ce bout de chapitre permet au lecteur de prendre un certain recul et de visualiser ce qui s'est produit réellement et non seulement tel que le voulait les étapes de la méthodologie. En fait, la réalité de ces étapes peut être tellement différente d'un groupe de recherche à un autre, qu'il devient impératif de rédiger une partie du chapitre de la méthodologie sur le sujet. D'autant plus qu'en recherche-action, bien qu'il y ait un canevas de base méthodologique, la place qu'on laisse à l'émergence peut faire varier considérablement le processus, il apparaît donc essentiel pour le lecteur de pouvoir connaître ce qui s'est passé pendant le processus pour qu'on en arrive à de tels résultats. Comme le disent si bien les auteurs de *The Action Research Dissertation*, participer à une recherche-action c'est comme « dessiner

le plan de l'avion dans lequel on est en train de voler » (Herr et Anderson, 2005, p. 69 traduction libre).

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

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

3.7.1 Première étape du processus de cette recherche-action

Définir le problème

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

3.7.1.1. Première rencontre

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

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

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

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

Le compte rendu de cette première rencontre (appendice 3.5) démontre premièrement les attentes des participants face à cette recherche, ensuite leur position

professionnelle avant la recherche et, finalement, la visualisation qu'ils avaient de ce qu'ils pourraient être dans trois ans après avoir cheminé avec le groupe.

Le deuxième exercice, inspiré du modèle de Whitehead, les a amenés à faire ressortir l'image qu'ils avaient d'eux-mêmes avant la recherche et à ce qu'ils pourraient devenir à la fin de la recherche. Les résultats sont bien sûr différents pour tous, mais il y a toutefois un point commun, c'est un changement de position entre les deux moments, le besoin d'arriver à un équilibre, à un certain contrôle de leur pratique. Malgré les différences, la majorité du groupe a un objectif commun, un but commun qui est l'appropriation du paradigme de l'apprentissage, mais au moins, on part tous ensemble vers l'atteinte de cet objectif.

À ce premier exercice, le point commun de la majorité des participants a été la volonté d'atteindre un équilibre qui les soulagerait d'un malaise qui se manifeste et qu'ils expriment dans la perception de leur identité professionnelle du départ.

Après la première rencontre, j'ai senti le besoin de faire parvenir un courriel (appendice 3.4) à tous les participants. Ce message avait pour but de faire un résumé écrit de la rencontre pour rappeler les points que nous avons discutés en fin de séance ce qui, à mes yeux, ne semblait pas avoir été retenu. Lors de la rencontre, je n'ai pas vu les participants prendre des notes ou très peu. Ce courriel rappelle aussi les activités suggérées à exécuter d'ici la prochaine rencontre de groupe, par exemple, faire les lectures et relever ce qui semble plus important à leurs yeux afin d'alimenter la discussion à la prochaine rencontre. L'autre point étant de rédiger un journal de bord et

d'essayer de trouver un défi pédagogique en lien avec les courtes discussions passées qu'on a eues ou avec les textes proposés et de noter les effets ou réflexions dans ce journal.

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

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

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

Moi, j'ai beaucoup aimé les courriels, car je me rends compte que je ne suis pas ordonnée, j'aimais ça quand elle nous rappelait les décisions qu'on avait prises lors des rencontres et qu'elle mentionnait le travail qu'on avait à faire pour l'autre rencontre. Elle nous faisait un résumé qui me convenait très bien. Dans l'fond c'est ça, il faut qu'on m'aide à m'organiser, j'aime être encadrée. Alors, avec cet aide-mémoire, je savais ce que je devais faire.

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

Aussi, après la première rencontre, j'ai ressenti le besoin de proposer des rencontres individuelles pour permettre à tous les participants d'aller plus en profondeur dans le modèle de Whitehead. Lors de la rencontre de groupe, nous n'avions pas été capables de répondre à toutes les questions et celles qui demandaient plus de réflexion

ne semblaient pas bien comprises. La rencontre individuelle a permis à chacun d'exprimer ses craintes et ses incompréhensions. En rencontre individuelle, tous les participants ont pu finaliser la rédaction de leur projet personnel de développement professionnel relativement à l'appropriation du paradigme de l'apprentissage. Leur projet personnel allait être le point d'ancrage des discussions de groupe qui allaient se faire dans la suite de la recherche.

3.7.2 Deuxième étape du processus de recherche-action

Planification

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

Une participante a ensuite proposé comme activité de créer une grille d'analyse qui nous permettrait de faire la distinction entre le paradigme de l'enseignement et le paradigme de l'apprentissage. Cette grille allait être une synthèse des textes proposés et permettrait aux participants d'avoir un canevas de base pour identifier à quel moment

ils sont dans l'un ou dans l'autre des paradigmes éducatifs. La grille a donc été faite sous forme de tableau faisant ressortir les différents aspects de l'enseignement et de l'apprentissage selon ce que font l'enseignant et l'apprenant lorsqu'ils se trouvent soit dans l'un ou l'autre des paradigmes. Cette grille s'est transformée en cours de recherche, les résultats seront démontrés au chapitre suivant.

Cette étape de planification a été revue ultérieurement au deuxième cycle de la démarche de recherche. Comme je l'ai indiqué au chapitre de la méthodologie, les quatre étapes sont reprises en autant de cycles qu'il est nécessaire pour atteindre nos objectifs. Ainsi, dans cette recherche, deux cycles ont été réalisés. Cette étape de planification s'est donc modifiée au deuxième cycle sur la base des résultats obtenus pour permettre une meilleure continuité de la recherche. Tout au long de la recherche, nous avons fait l'évaluation et l'analyse des actions, car nous portons un regard critique sur toutes nos actions et nous collectons des données. Nous avons suivi le modèle d'analyse par théorisation ancrée qui propose de faire l'analyse tout au long de la recherche. C'est à la lumière de celle-ci que nous avons modifié nos actions en cours de route vers la compréhension et l'amélioration des pratiques. Les activités planifiées au premier cycle ont servi de point de départ, mais ont été modifiées, adaptées au cycle suivant.

Il est important de ne pas confondre « étapes » et « cycles ». Les étapes sont, rappelons-le, la définition du problème, la planification, la mise en œuvre du changement et l'évaluation, ces étapes forment un cycle. Elles ont été reprises deux fois dans cette recherche-action.

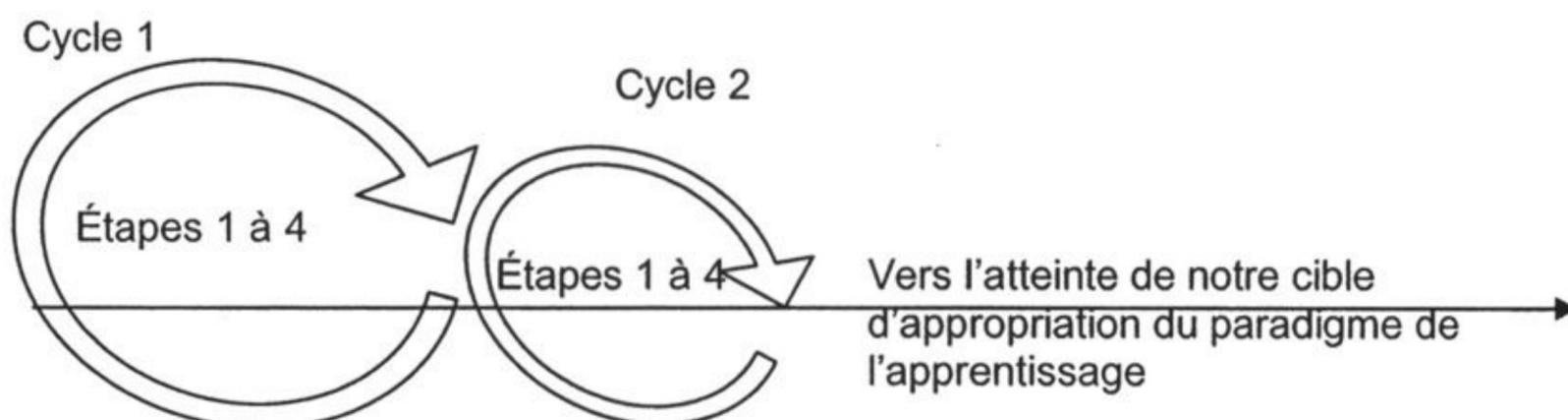


Figure 3.1 Cycles de cette recherche-action

Tableau 3.4 Résumé des actions planifiées au premier cycle de cette recherche-action

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

Cette phase de planification sera revue et modifiée quelque peu au deuxième cycle de la recherche. Par exemple, au deuxième cycle, la planification a repris les

mêmes éléments qu'au premier cycle énumérés au tableau 3.4, mais le groupe a mis l'emphase sur l'exposé des expérimentations faites par les enseignants.

Comme chercheuse, accompagnatrice et conseillère pédagogique, je vis aussi un processus de changement. Je chercherai donc à recevoir de l'aide pour mieux comprendre mon rôle et mes interventions auprès de collègues, de l'ami critique et de mes professeurs d'université

Tableau 3.5 Résumé des actions planifiées au deuxième cycle de cette recherche-action

Actions des enseignants	Actions de la conseillère pédagogique
<ol style="list-style-type: none"> 1. Exposé des expérimentations faites en classe de stratégies, méthodes, attitudes centrées sur l'apprentissage. 2. Échange entre pairs. 3. Adaptation du tableau comparatif des paradigmes de l'enseignement et de l'apprentissage à la suite des expérimentations. 4. Analyse à partir du tableau comparatif et des textes lus. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Animation des discussions et adaptation de ses interventions selon les besoins des participants. 2. Gestion des analyses, notions sur les concepts au besoin. 3. Rencontre individuelle, aide à la planification d'activités centrées sur l'apprentissage et observation en classe à la demande. 4. Écriture dans le journal de bord. 5. Poursuite du soutien à l'accompagnement. 6. Écriture des comptes rendus et envoi de courriels entre les rencontres. 7. Recherche documentaire sur l'accompagnement et l'apprentissage. 8. Planification d'activités permettant de faire vivre le déséquilibre cognitif pour les participants moins avancés dans leur processus. 9. Suivi et adaptation des activités pour les plus avancés dans le processus.

Tel que décrit au tableau 3.4, au premier cycle, la planification des activités suggérées par les enseignants était surtout orientée sur l'échange entre les pairs. Les discussions tenaient une place importante pour les participants; elles répondaient à leur besoin d'échange et à la nécessité de nourrir leur sentiment d'appartenance à la communauté enseignante collégiale.

Leurs actions au deuxième cycle (tableau 3.5) ont été guidées par leur besoin de découverte « dans l'action ». Ils voulaient expérimenter en classe des défis pédagogiques nouveaux et orientés sur l'apprentissage. Ils avaient ensuite surtout le goût d'échanger avec leurs pairs de ce qu'ils avaient vécu. Ils souhaitaient recevoir de la rétroaction pour s'assurer d'être sur la voie de l'apprentissage.

3.7.3 *Troisième étape du processus de recherche-action*

Boucle d'expérimentation, mise en œuvre des changements

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

- √ l'échange avec les pairs;
- √ conception d'un tableau comparatif entre le paradigme de l'enseignement et le paradigme de l'apprentissage;
- √ l'expérimentation en classe de stratégies, méthodes, attitudes centrées sur l'apprentissage;
- √ l'exposé d'une expérimentation vécu en classe;
- √ l'analyse à partir du tableau comparatif et des textes lus;

- √ l'expérimentation en groupe de coopération professionnelle d'activités pédagogiques ayant comme objectif de créer un déséquilibre cognitif pour faire saisir ce qu'est l'acte d'apprendre.

3.7.3.1 Échange entre pairs

Au premier cycle, comme il avait été planifié, chaque rencontre du groupe de coopération professionnelle (aux trois semaines) débutait par une période d'échange et de discussion. Cette période permettait à chacun d'exprimer ce qu'il avait expérimenté ou fait comme prise de conscience depuis la dernière rencontre. Le besoin de ce type d'échange est ressorti clairement à plusieurs reprises tant dans les journaux de bords, qu'au cours des entrevues semi-dirigées.

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

Comme animatrice du groupe et chercheuse principale, j'ai toujours en tête l'appropriation du paradigme de l'apprentissage, j'en profite donc tout au long de ces diverses activités de rencontres, pour insérer des éléments de contenu. Je peux ainsi, tout au long des discussions, amener différents éléments du paradigme de l'apprentissage afin de favoriser une meilleure compréhension de cette innovation. J'ai joué aussi le rôle de recadrer ce qui était dit par les participants afin d'éviter une mauvaise construction des connaissances. Je les aide aussi à dire les choses, à utiliser

la bonne typologie. Cette pratique a permis aux participants d'intégrer les connaissances au fur et à mesure et de les relier à leur contexte. J'ai aussi appris à ne pas dire les choses trop vite, à laisser les participants découvrir. Les discussions autour de leur projet de développement professionnel ont servi de point d'ancrage au processus de découverte du paradigme de l'apprentissage. Ils partent d'où ils en sont et expriment les moyens qu'ils prennent pour la mise en œuvre de pratiques pédagogiques centrées sur l'apprentissage. Chacun prend des moyens différents pour y arriver, les rencontres permettent d'exprimer là où ils en sont et ce qu'ils font pour la mise en œuvre d'un changement dans leur pratique. Lors des rencontres, il s'est établi un équilibre entre une ouverture et une structure de fonctionnement. J'ai dû apprendre à vivre avec une certaine dose d'incertitude, ce qui n'a pas été facile tout le temps, il m'a fallu développer le « lâcher-prise » et laisser aux participants le contrôle pour favoriser l'apprentissage. Le groupe n'aurait pas pu progresser sans cette forme d'autonomie.

Ainsi, mon rôle comme chercheuse ou animatrice ou conseillère pédagogique n'était pas toujours clair, des mises au point ont été importantes à faire. L'analyse des données permettra au chapitre suivant de clarifier ce rôle.

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

Dans la boucle d'expérimentation, il y a aussi eu cette activité demandée par le groupe. En cours de discussion, une participante avait un grand besoin de schématiser les concepts du paradigme de l'apprentissage. Elle a émis l'idée que

l'élaboration d'une grille pourrait nous aider à enseigner selon le paradigme suggéré.

Une recherche documentaire a été faite. De courts textes ont été soumis au groupe.

Certains participants ont même cherché de leur côté des textes de référence pour nous aider à construire cette grille que nous verrons au chapitre d'analyse.

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

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

3.7.3.4 Exposé d'une expérimentation vécue en classe

Lors des rencontres du deuxième cycle plus particulièrement, les participants à tour de rôle expliquaient aux autres ce qu'ils avaient expérimenté. Ça pouvait prendre la forme d'un extrait de cours où les participants à la recherche jouaient le rôle d'apprenants. Les exposés étaient assez longs, soit 45 minutes, pour permettre de bien voir l'enseignant agir. Nous pouvions observer deux participants par rencontre. Mon rôle comme chercheuse animatrice était de faciliter les discussions après les exposés, garder en tête le fil conducteur des objectifs de la recherche pour éviter d'errer ou de

s'en éloigner. Une des difficultés que j'ai perçue dans l'accompagnement était d'être capable de bien suivre les différents cheminements des participants. Certains étaient plus avancés dans leur appropriation du paradigme que d'autres, je devais donc adapter mes interventions, car des présentations pouvaient faire référence à l'un ou l'autre des paradigmes selon la progression des participants. Je devais aussi clarifier les concepts qui étaient parfois mal compris.

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

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

3.7.3.5 Analyse à partir du tableau comparatif et des textes lus

Cette activité d'analyse jette une lumière sur les exposés des participants, car après ceux-ci, ce tableau comparatif a permis de faire ressortir les aspects reliés au paradigme de l'apprentissage. Les deux grilles d'observation des caractéristiques d'un enseignement favorisant l'apprentissage pouvaient s'ajouter au tableau comparatif des deux paradigmes lors de l'observation des participants. Une discussion basée sur ces

points suivait les exposés et était riche d'apprentissages. Elle nourrissait leur progression vers l'appropriation et facilitait le rôle de l'accompagnatrice.

3.7.3.6 *Expérimentation*

Plusieurs activités ont été proposées par la conseillère pédagogique et expérimentées par le groupe de coopération professionnelle. L'objectif était de créer un déséquilibre cognitif concernant l'acte d'apprendre. Certaines planifiées d'avance d'autres improvisées lorsque qu'une situation le demandait.

3.7.4 Quatrième étape du processus de recherche-action : l'évaluation

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

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

Or, à cette étape d'évaluation, après avoir échangé avec les participants, relu les journaux de bord et les comptes rendus, discuté avec l'ami critique et poursuivi l'analyse par théorisation ancrée, des points précis sont ressortis et ont permis au

groupe de reprendre le deuxième cycle de la recherche sous une autre forme et de s'adapter au fur et à mesure des besoins émergents.

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

CHAPITRE IV
ANALYSE DES RÉSULTATS

Le présent chapitre expose les résultats obtenus de cette recherche-action. Les résultats sont le fruit des expériences et des étapes proposées au chapitre précédent.

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

Ce chapitre exposera donc d'abord les données primaires et, ensuite, suivront les données secondaires.

PREMIER TEMPS – LES DONNÉES PRIMAIRES

Les données permettent de répondre à la question de recherche qui porte sur deux volets :

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

- 1.1. caractéristiques du processus d'accompagnement
- 1.2. étapes d'accompagnement
- 1.3. stratégies qui facilitent l'accompagnement
- 1.4. attitudes requises

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

- 2.1 perception qu'ont les enseignants de leur appropriation.

Les résultats des données recueillies à chacun de ces deux volets (volet 1 et volet 2) seront exposés dans les pages qui suivent. L'analyse des résultats sera axée sur la progression du groupe et non sur la progression de chaque individu séparément. Les cheminements individuels peuvent avoir quelques différences, mais des similarités se sont exprimées pour la majorité, alors nous élaborerons sur ces points de convergence. L'utilisation de la première personne du singulier lors de la présentation d'une partie des résultats s'est avérée la seule façon de les exposer adéquatement puisqu'ils sont très près de ce que j'ai pu vivre comme chercheuse et conseillère pédagogique accompagnatrice. D'ailleurs, les termes chercheuse, conseillère pédagogique et accompagnatrice concernent la même personne. Enfin, voilà pourquoi

il serait difficile pour moi d'exprimer ces résultats à la troisième personne du singulier puisqu'ils sont le reflet de ce qu'est j'ai pu vivre comme accompagnatrice.

Pour chacun des objectifs visés, il est ressorti des résultats qui seront exposés sous cinq thèmes qui rejoignent les cinq objectifs de recherche. Ensuite, la poursuite de l'analyse par théorisation ancrée a permis l'émergence d'un point de jonction entre les différents résultats. Ainsi, est apparu un modèle d'appropriation d'une innovation pédagogique tel qu'il s'est vécu par le groupe d'enseignants. Les liens entre les différents thèmes ressortis pour répondre aux objectifs de recherche ont permis l'émergence de ce modèle d'appropriation d'une innovation pédagogique par le personnel enseignant. Ce modèle englobe ainsi la majorité des résultats obtenus et répond aux différentes questions qui sont apparues en cours de recherche, tant pour ce qui est de l'accompagnement que de l'appropriation du paradigme de l'apprentissage par les enseignants. Le modèle apparu s'appellera « *le modèle d'appropriation d'une innovation à sept marches* », l'innovation étant ici l'appropriation du paradigme d'apprentissage. À ce modèle se grefferont les stratégies d'accompagnement. Ce processus de recherche-action et cette méthode d'analyse ont pu ainsi me permettre d'aller bien au-delà de mes attentes de départ.

Volet 1 – L'accompagnement par la conseillère pédagogique

4.1 Caractéristiques du processus d'accompagnement

La définition du terme caractéristique ici fait référence à l'ensemble des faits organisés dans le temps qui m'ont permis de faire un accompagnement. Ce sont les facteurs, les éléments à prendre en considération lorsqu'on fait de l'accompagnement.

Cette catégorie me permet donc de mettre en lumière les propriétés, les traits importants qui sont ressortis dans la façon de procéder et d'agir lors de cet accompagnement pédagogique. L'analyse des données par codification et catégorisation a permis de faire ressortir une première organisation des données. Grâce à la codification, des idées principales sur les caractéristiques du processus d'accompagnement permettant l'appropriation du paradigme de l'apprentissage, se sont précisées.

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

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

La première caractéristique qui ressort est mon besoin d'être bien organisée tout au long de la démarche. Cette remarque s'est exprimée tant chez les participants à cette recherche-action que dans mon journal de bord. Je m'imposais de constamment revoir la planification et l'organisation des rencontres, tout en laissant assez de latitude

pour permettre au groupe de bien progresser. Cette première caractéristique exige que je prenne en charge l'ensemble de la démarche du groupe, que j'établisse les dates de rencontre en groupe ou de rencontres individuelles, que je fasse un plan pour le déroulement de la rencontre, que je réserve les locaux, confirme les dates, prépare le matériel, envoie les courriels, etc.

La création et l'animation d'un groupe stable qui permet à chacun de créer des liens forts font partie de la deuxième caractéristique. Par la création de ce groupe, les participants expriment ne plus se sentir seuls dans leur démarche de changement, ils ont des personnes à qui parler, avec qui échanger. De plus, ce groupe cible me permet de concentrer mes actions plutôt que de me perdre à essayer de travailler sur l'ensemble des enseignants du cégep. Ensuite, la troisième caractéristique précise le fait qu'il soit salubre de développer une relation de confiance entre chacun des participants. Cette confiance était nécessaire au bon fonctionnement du processus d'accompagnement et de changement. Ce contact entre les participants et cette confiance se sont établis par des stratégies d'accompagnement que j'ai expérimentées. Ces stratégies seront détaillées plus loin dans ce chapitre. D'ailleurs, les catégories qui suivent explicitent en détail les étapes, stratégies et attitudes favorisant un bon accompagnement.

La quatrième caractéristique présente l'importance d'être continuellement dans l'action. Je dois, par mes actions, permettre aux participants de vivre des apprentissages, des moments de déstabilisation nécessaire aussi au processus de changement. Être dans l'action veut aussi dire que je dois devenir un modèle, c'est-à-

dire leur démontrer, dans l'action, ce que peut être une enseignante ou une animatrice centrée sur l'apprentissage. Les participants ont exprimé leur appréciation de voir par mes actions que l'enseignement centré sur l'apprentissage peut se vivre dans la pratique, que c'est possible, que ce n'est pas simplement théorique. Ensuite, à la cinquième caractéristique du processus d'accompagnement, l'importance dans la gestion de mes actions de continuellement faire un suivi individuel ou en groupe ressort. Je dois avoir en tête à tout moment le fil conducteur de la démarche et aussi le niveau d'avancement de chacun des cheminements pour pouvoir intervenir efficacement, soit par un questionnement à *propos* ou par la proposition d'une activité au bon moment, au bon participant. Aussi, ce qui s'ensuit est la nécessité de me placer constamment en période de veille assidue afin de pouvoir intervenir au moment opportun pour chacun, au moment où le participant ou la participante sera capable d'entendre le commentaire ou la suggestion pour l'aider dans son cheminement. Finalement, une dernière caractéristique à tenir compte, est le temps nécessaire à chacun pour vivre son changement. Tous n'ont pas le même rythme d'apprentissage et le respect ou non de cette caractéristique peut faire toute la différence dans la réussite de la démarche d'accompagnement.

Tableau 4.1 Résumé des caractéristiques du processus d'accompagnement et citations des participants à la recherche

Caractéristiques du processus d'accompagnement	Citations des participants ¹
a) Être bien organisé, savoir planifier et informer les personnes accompagnées.	<p>« La cohérence dans les activités c'était l'élément le plus fort, le plus important. »</p> <p>« ... elle a déjà tout fait un déblaiement dans les théories ou les stratégies d'enseignement, ça fait que les outils sont plus faciles à s'approprier. »</p> <p>« Savoir les thèmes à l'avance ...ainsi, on a toujours en tête les raisons pour lesquelles on fait tel ou tel exercice. »</p> <p>« ...elle est toujours là pour nous aider à nous structurer nous-mêmes puis à structurer nos idées. »</p>
b) Prendre en charge l'animation d'un groupe d'enseignants intéressés à parler de pédagogie	<p>« Je pense que ça fait longtemps que ça aurait dû être fait au cégep, ce genre de rencontre en groupe de disciplines différentes. »</p> <p>« Avec ce groupe, on se crée des réseaux de pédagogues, qui ont le goût de travailler ensemble. »</p> <p>« Moi, ce que je trouve d'intéressant c'est de pouvoir voir des gens de différentes disciplines qui peuvent quand même permettre aux autres de modifier leur apprentissage. »</p>
c) Établir une relation	<p>« Si j'ai besoin d'elle, j'ai l'impression, pis je pense que c'est vrai, que je peux frapper à sa porte n'importe quand pis elle va me trouver de la place et elle va m'aider, c'est rassurant. »</p> <p>« ...je sens qu'elle est là ça m'enlève une pression et je trouve ça tellement bon. Il y a un accompagnement. »</p>
d) Être dans l'action avec les participants vivant un processus de changement	<p>« Elle est vraiment en action avec nous autres. Dans ce sens-là, elle nous permet d'intégrer la matière sans que ça soit indigeste. »</p> <p>« ...puis je pense qu'elle est un excellent modèle, car on se dit : est-ce que je peux avoir cette attitude-là ou cette façon de faire là en classe auprès de mes étudiants? »</p>
Déstabiliser les participants dans leur croyance préalable afin qu'ils puissent reconstruire	<p>« Elle nous permettait de défaire certaines perceptions qu'on avait de notre enseignement, de l'enseignement des autres ou l'enseignement en général. De replacer non pas la vision de l'enseignement qu'on donnait, mais sur l'apprentissage des étudiants. »</p>

¹ Les citations présentées représentent un ensemble de citations qu'il aurait été long d'énumérer

Caractéristiques du processus d'accompagnement	Citations des participants ¹
sur de nouvelles bases.	
Les placer en situation d'apprentissage	<p>« Dans les mises en situation qu'elle nous a fait vivre en action, en mode apprentissage... elle nous permet nous autres mêmes d'être en situation d'apprentissage pour comprendre ce dont on parle. »</p> <p>« ...ce qui aidait c'était de nous mettre dans la situation de l'élève et là à ce moment-là on pouvait comprendre un peu plus comment est-ce qu'on doit agir comme élève et comment est-ce que le prof peut agir pour aider l'étudiant »</p>
e) Animer le groupe, suivre un fil conducteur, un objectif commun, mais tout en prenant différents chemins pour y arriver.	<p>« Elle arrivait à toujours revenir pis à faire la preuve de ce qui a été mentionné pour qu'on puisse comprendre de différentes façons, nous permettant de continuer notre réflexion. »</p> <p>« De vivre ce que les autres ont, de faire vivre avec les autres des exercices que quelqu'un venait de vivre, ça c'était vraiment bon, parce que nous autres on ne l'a jamais vécu ce paradigme là, fait que c'est dur de le vivre dans notre tête, on n'a pas l'occasion. »</p> <p>« Elle nous permet de nous réenligner sur la discussion quand c'est nécessaire. »</p> <p>« ...quand elle nous propose quelque chose c'est toujours pour nous faire comprendre les différents modes d'enseignement par rapport la façon d'apprendre des élèves »</p>
Faire un suivi constant entre les rencontres, donner des consignes claires et détaillées, faire une évaluation continue.	<p>« Des fois, je les lisais pas effectivement les textes là, y'en a plein là-dedans que j'ai pas lus. Mais, très honnêtement, j'aurais aimé plus d'encadrement, de direction pour les lectures. Aussi, savoir que tout le monde va faire ça devient une motivation supplémentaire. »</p> <p>« ...ce que je trouve qui m'aide beaucoup, c'est quand on ferme la boucle et quand on fait un retour. »</p>
Questionner l'enseignant tout au long de son processus de changement	<p>« ... l'élément déclencheur je pense vraiment qu'un moment donné je me suis dit, pis c'est pas moi qui me le suis dit de moi-même, c'est Martine qui m'a dit ça un moment donné, j'étais assis à son bureau pis elle m'a dit bon, le but c'est pas que nos étudiants nous aiment, c'est clair. Mais, la bonne question c'est : Est-ce que mes étudiants apprennent? »</p>
f) Se donner le temps	<p>« ...c'est d'avoir du temps pour pouvoir l'appliquer ou l'expérimenter et faire un retour sur ce qu'on vient de vivre. »</p>

4.2 Étapes d'accompagnement

Les premières données recueillies quant aux étapes d'accompagnement se rapportaient directement aux caractéristiques de l'accompagnement.

Tableau 4.2 Liens entre les six caractéristiques du thème 1 et les étapes d'accompagnement du thème 2

Caractéristiques	Étapes
L'organisation, la gestion efficace	Se donner un plan de travail bien structuré, suivre le processus de la recherche-action, soit la définition du problème, la planification du changement, la mise en œuvre du changement et l'évaluation.
L'animation d'un groupe stable de disciplines différentes	Animer les rencontres de groupe, utiliser des stratégies socioconstructivistes en lien avec le paradigme de l'apprentissage
L'établissement d'une relation de confiance entre tous les membres, mais d'abord avec la conseillère pédagogique	Utiliser des stratégies de communication permettant l'efficacité et la coopération. Choisir un modèle d'intervention efficace comme celui de St-Arnaud. Faire confiance au groupe.
L'action en tout temps, la mise en apprentissage, la déstabilisation	Permettre au groupe de vivre des situations d'apprentissage et de déstabilisation. Mettre en place des scénarios d'apprentissage autour du thème à l'étude, le paradigme de l'apprentissage. Être un modèle.
Le suivi constant, le fil conducteur clair, le questionnement à <i>propos</i> soit une veille assidue de chacun des cheminements des participants et participantes	Veiller à ce que les rencontres soient pertinentes, utiles et pratiques, évaluer la progression et les impacts. Connaître l'objectif, le fil conducteur : le paradigme de l'apprentissage. Faire les lectures nécessaires et agir en conséquence.
Le temps nécessaire et différent pour chacun	Respecter la démarche de chacun. Laisser le temps aux participants de faire leurs apprentissages à leur rythme.

Bien que ces étapes soient bien définies, elles restent générales et ne m'apportent pas de ligne précise quant à ma façon d'intervenir lors des rencontres afin

de permettre à chacun de progresser. Elles manquent de précision ou de direction pour mener à bien cette recherche-action ou pour répondre aux situations particulières. En relisant ces étapes, c'est comme si je visais l'enseignant moyen, mais cet enseignant moyen ne semble pas exister, car dans la réalité, chacun vit son processus différemment. Après l'analyse des données par théorisation ancrée quelques questions émergent telles que :

Comment ces données me permettent-elles d'en arriver à décortiquer les étapes pour être plus près des besoins de chacun dans son processus de changement? Comment ces données peuvent me guider dans mes stratégies d'accompagnement lors des rencontres de groupe pour avoir plus d'efficacité dans l'action?

Dans mon journal de bord, au cours des cinq premières rencontres, j'ai ressenti un malaise, je vivais une difficulté à me situer par rapport aux participants, je me demandais constamment en suivant ces étapes, quelles stratégies appliquer et à quel moment? Les étapes étaient claires, mais très générales, les participants n'évoluaient pas au même rythme et il était difficile de s'adapter à toutes ces différences en même temps. Ce malaise a persisté tout au long du premier cycle de la recherche-action et grugeait mes énergies. Les séances de discussion étaient pénibles à vivre, car ces rencontres demandaient beaucoup d'improvisation de ma part pour être justement attentive aux différences dans les cheminements, pour être en veille. Par exemple, une activité proposée avait beaucoup de sens pour un ou deux participants tandis qu'elle causait des frustrations chez les autres. Je cherchais constamment quel pouvait bien être le point commun des étapes d'accompagnement visant un changement chez les participants. Je me disais qu'il devait bien y avoir un moyen de mieux suivre chaque progression, y avait-il un lien entre chaque cheminement? Je cherchais un guide

d'accompagnement qui soit moins emprunt d'incertitude, d'inconnu et d'improvisation.

Je mentionne dans mon journal :

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

4.3 Attitudes de l'accompagnatrice

La codification a permis de dégager les idées principales qui sont ressorties de l'attitude que je dois avoir pour favoriser l'accompagnement dans un changement de paradigme. Un des éléments principaux de ces résultats est la qualité de la relation qui est établie par la personne accompagnatrice. Cette qualité se traduit dans l'action, par une attitude d'ouverture et d'écoute nécessaires pour amener les gens en confiance et pour qu'ils aient le goût de s'exprimer, d'échanger et surtout d'expérimenter des défis pédagogiques. L'authenticité, la cohérence, la constance sont aussi importantes puisque je deviens un modèle à suivre, une inspiration. De plus, le sens de l'organisation, la créativité, l'humour permettent aux activités de rouler rondement. Finalement, l'humilité, la patience, la présence, la reconnaissance assurent un climat favorable à la poursuite du processus.

Tableau 4.3 Résultats de la perception que les participants ont des attitudes facilitant l'accompagnement

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

Volet 2 – L'appropriation du paradigme de l'apprentissage par les enseignants

4.4 Ma pratique enseignante / Avant et maintenant

Le tableau 4.4 portant sur le résultat de la perception des enseignants quant à leur appropriation du paradigme de l'apprentissage a été construit en tenant compte des citations des enseignants. Le tableau était le meilleur moyen pour exprimer leurs vécus dans chacune des postures pédagogiques suivant leurs réflexions sur les paradigmes de l'enseignement et de l'apprentissage. L'analyse des journaux de bord ainsi que des entrevues semi-dirigées ont permis la modification et l'évolution de ce tableau tout au long de la recherche. Il s'est modifié jusqu'à la fin des deux premiers cycles de la recherche. Les enseignants trouvaient pertinent et utile ce type de tableau comparatif.

L'analyse des données par codification et catégorisation a permis de faire ressortir une première organisation des données reliées à cette idée de voir ce que fait l'enseignant lorsqu'il se trouve dans le paradigme de l'apprentissage. La codification a permis de dégager les idées principales qui ont surgi de leur compréhension et surtout de leur expérience du paradigme de l'apprentissage. Tout au long de cette démarche, ils ressentaient un fort besoin de se comparer au paradigme dans lequel ils se trouvaient en début de la recherche, soit le paradigme de l'enseignement. Le résultat de cette collecte de données a donc pris la forme d'un tableau comparatif entre les deux paradigmes et a ainsi permis de répondre à l'objectif quant à la perception qu'ont les enseignants de leur appropriation du paradigme de l'apprentissage.

Tableau 4.4 Ma pratique / Avant et maintenant

Résultat de la perception qu'ont les participants enseignants des actions de l'apprenant et de l'enseignant selon qu'ils se trouvent dans le paradigme de l'enseignement ou de l'apprentissage

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

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

Aussi, en groupe, nous avons grandement discuté de l'exposé oral, appelé aussi l'exposé magistral et de la façon de l'adapter à des conditions d'apprentissage. Nous avons réussi à cerner les caractéristiques importantes qui font d'un enseignement un exercice centré sur l'apprentissage et étudiants. À partir de ces caractéristiques, nous avons construit une grille d'observation (appendice 4.2). Cette grille met en

lumière les actions qui favorisent l'apprentissage chez un enseignant faisant un exposé magistral. Une autre fiche d'observation a été construite par la conseillère pédagogique à partir de ces mêmes caractéristiques, mais elle est toutefois différente en ce sens qu'elle suggère des questions ouvertes qui demandent plus de réflexion (appendice 4.3). L'une et l'autre des grilles semblent répondre aux critères d'évaluation d'un enseignement centré sur l'apprentissage. Ces grilles ont permis aux participants d'avoir un guide pour faire les rétroactions adéquates après l'exposé magistral.

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

La poursuite de l'analyse des données par théorisation ancrée, au fur et à mesure, m'a permis de mieux comprendre ce qui se passait. Après le codage, la catégorisation, l'analyse s'est poursuivie : la *mise en relation* des différents thèmes ressorties suivie de *l'intégration*, de la *modélisation*, et de la *théorisation*. En ce sens, après avoir relu les catégories, les thèmes ressortis, échangé avec les participants, relu les journaux de bord, les comptes rendus des rencontres individuelles et de groupe, la mise en relation de tous ces aspects a permis de faire émerger une ligne directrice dans l'évolution de leur processus d'appropriation. C'est là que la structure des résultats est apparue. Selon Paillé (2004), l'analyse par théorisation ancrée permet d'intégrer et de lier les événements dans un schéma englobant toute la démarche poursuivie vers une meilleure compréhension du phénomène à l'étude.

Ainsi, les données énoncées dans les catégories précédentes me permettaient de ressortir les grandes étapes d'accompagnement, mais je sentais que je devais

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

De cette analyse a émergé la théorie du « *modèle d'appropriation du paradigme de l'apprentissage selon un processus à sept marches* ». Il semble que toutes les données recueillies tout au long de la recherche-action peuvent se rattacher à ce modèle, dont entre autres, les stratégies de l'accompagnatrice. Le portrait que suggèrent ces sept marches permet à l'accompagnement de se faire plus naturellement. L'accompagnatrice y voit là un plan de travail plus facile à suivre. Ce

plan laisse toute la place à l'émergence des besoins des participants tout en guidant les stratégies d'accompagnement, laissant ainsi moins de place à l'incertitude. De plus, les indices de progression ressortis servent de guide à l'accompagnement. Par le discours de l'enseignant, on peut essayer de voir où il en est dans son appropriation, à quelle étape il est rendu dans sa séquence d'appropriation. Il est ressorti deux dimensions à l'accompagnement :

- √ l'accompagné : l'enseignant avec tout ce qu'il est et ce qu'il vit, son processus unique;
- √ l'accompagnateur : le conseiller pédagogique qui est là pour aider l'accompagné là où il se situe.

À la lecture de ces deux dimensions, ce qui ressort est la situation initiale de chacun au point de départ. L'aidant et l'aidé sont deux entités uniques portant chacun un bagage à découvrir. Donc, comme accompagnatrice, si je veux m'adapter à eux dans mes interventions, il faut que je comprenne bien où ils en sont dans leur processus de changement, à quelle étape ils sont rendus, autrement, mes interventions et mes stratégies même en groupe n'ont pas d'effet dans leur processus et sont inutiles. C'est là que j'ai compris toutes mes frustrations. Ces étapes m'ont permis de comprendre pourquoi un participant qui n'était pas rendu à l'étape de planification ne pouvait pas échanger avec les autres de la même façon ou avec le même enthousiasme. Par exemple, il doit d'abord vivre le déséquilibre, en prendre conscience pour ensuite avoir des idées. En ayant ces données, les étapes d'accompagnement deviennent plus intéressantes à vivre pour tous. Ainsi, on peut, lorsqu'on voit qu'un participant n'a pas vécu de déséquilibre, guider les énergies du groupe pour lui faire

vivre ce déséquilibre et travailler sur ses résistances. Aussi, on pourrait suggérer aux personnes arrivées en phase de planification de se réunir en petits groupes pour échanger des idées. De cette façon, ça évite à ceux qui n'en sont pas à cette phase de vivre des frustrations inutiles et de les faire vivre au groupe, comme c'est arrivé à quelques reprises entre deux participants.

Ces étapes, je les ai appelées les « marches » puisqu'elles se gravissent une à une et, surtout, telle l'ascension d'une très haute montagne, elles se gravissent avec une dépense d'énergie parfois fort importante chez les participants et l'accompagnateur. Enfin, ces marches semblent représenter l'évolution du processus de changement vers l'appropriation du paradigme de l'apprentissage vécue par les participants de cette recherche-action et me permettent de me positionner quant à mes stratégies. Nous sommes donc à un point de jonction des deux volets de cette recherche, soit de l'accompagnement et de l'appropriation.

La figure 4.1 illustre bien chacune des sept marches d'appropriation du paradigme de l'apprentissage telle que vécue par les participants de cette recherche-action. Mes étapes d'accompagnement, mes stratégies et attitudes sont donc intégrées à ces sept marches d'appropriation.

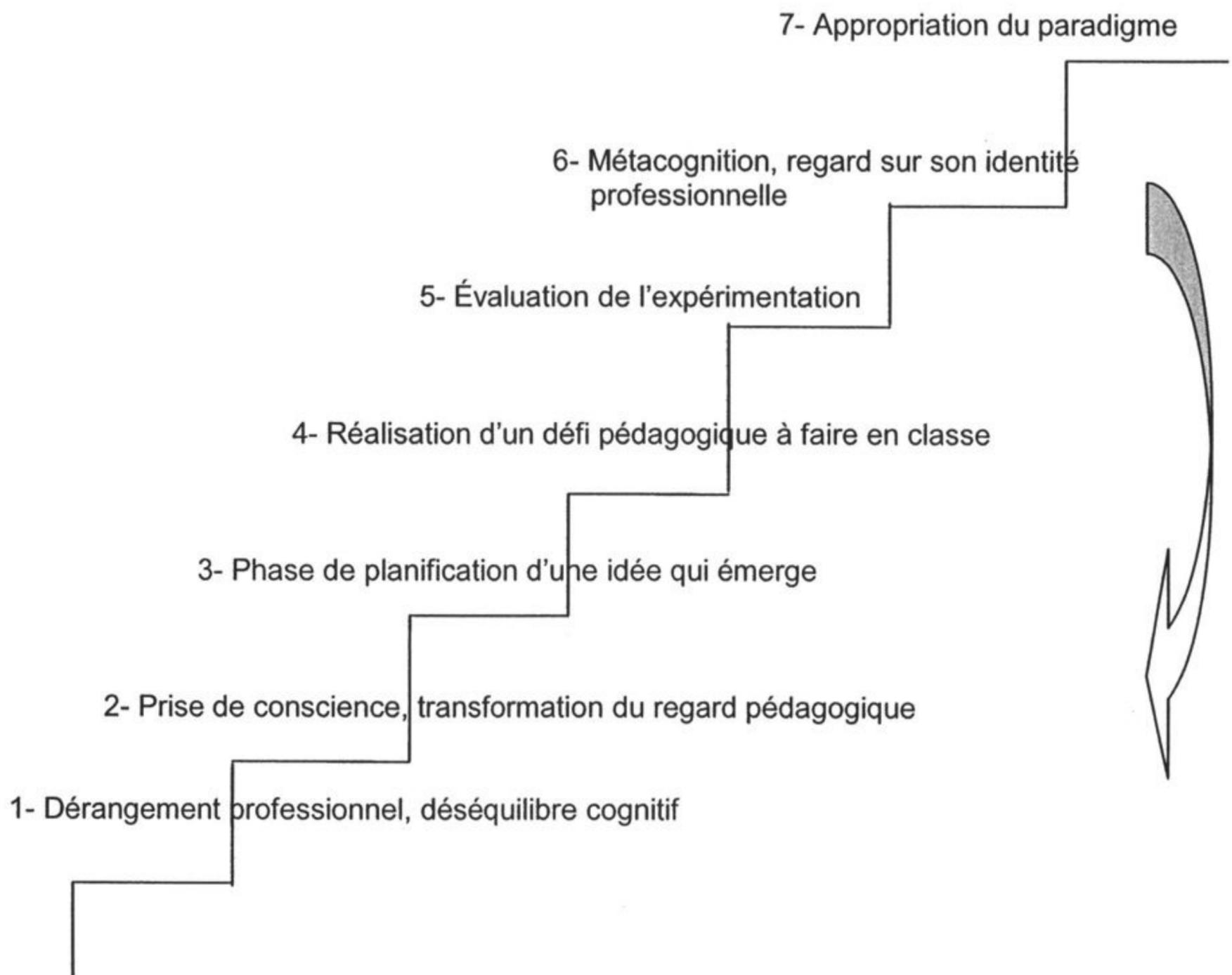


Figure 4.1 Modèle d'appropriation d'une innovation par un processus à sept marches.

Marches que les participants de cette recherche-action ont eues à franchir pour s'approprier le paradigme de l'apprentissage.

Possibilité de retour à une marche précédente selon les besoins de chacun, jusqu'à l'atteinte complète de l'objectif d'appropriation du paradigme d'apprentissage.

4.5.1 La première marche : dérangement professionnel, déséquilibre cognitif

4.5.1.1 Description

Cette première marche exprime le besoin qu'ils ont eu de vivre un déséquilibre cognitif afin de mieux reconstruire leur cadre de référence autour de l'apprentissage. Sans ce déséquilibre, il n'apparaît pas possible pour eux d'aller plus loin et d'accepter des lectures ou de faire des expérimentations, car ils n'en ressentent pas le besoin. Ceux qui avaient vécu ce déséquilibre pouvaient par la suite poursuivre leur cheminement et évoluer. Ceux qui n'avaient pas vécu cette première marche pouvaient nuire au groupe de discussion quand les sujets étaient trop reliés aux marches supérieures, soit la planification ou la réalisation d'activités d'apprentissage.

À cette étape, leur façon de voir l'enseignement et l'apprentissage paraît ébranlée. Leurs références ne sont plus aussi solides, tout a l'air d'être remis en question. C'est une position très inconfortable. Ils expriment un besoin d'aide pour passer à l'autre étape qui sera la prise de conscience du phénomène à l'étude. L'accompagnement semble pouvoir faciliter ce passage. Les rapports humains, la confiance que les participants ont entre eux et avec moi favorisent leur accession à cette étape.

4.5.1.2 Difficultés rencontrées

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

Citations des participants :

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

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

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

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

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

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

4.5.1.3 Stratégies d'accompagnement

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

Les activités² suivantes ont permis, selon la perception des participants, ce passage à la première marche :

- Recours au modèle de Whitehead (1993) pour faire réfléchir les participants sur leur projet personnel de développement professionnel visant l'appropriation du paradigme de l'apprentissage.
- Activité : Le pouvoir de la parole. Cette activité travaille le concept de « représentations » que se font les apprenants en situation d'apprentissage.
- L'affiche sur l'apprentissage. Cette activité permet de travailler aussi les représentations que se font différentes personnes d'une notion, elle met en lumière les différences individuelles dans la construction d'un concept. Nous avons travaillé le concept « d'apprendre ».
- L'interprétation des affiches. Cette activité, complémentaire à la dernière, permet de faire prendre conscience de l'interprétation différente que se font les gens d'une même image, ça renvoi à la notion de représentation à la base du concept de la construction des connaissances.
- Échanges en groupe de leurs apprentissages après une activité.
- À la fin de la séance, afin de vérifier où en sont les participants, utilisation de la phrase à compléter, « je repars avec.... » ou « aujourd'hui, j'ai appris... » ou « après cette activité, je me sens... »
- Rencontres individuelles suivant les échanges de groupe. Cette activité permet d'échanger avec un participant sur un aspect qui est apparu ou a émergé lors de la rencontre de groupe. Comme chercheuse accompagnatrice, je note à chaque rencontre de groupe les besoins émergents de chacun quant à leur appropriation de l'objet à l'étude et utilise ces données lors de la rencontre individuelle.
- L'utilisation de la vidéo en salle de classe (pour les plus récalcitrants, je propose d'aller filmer en classe une intervention et il s'ensuit une discussion). Une grille d'observation est aussi utilisée.

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

² Les activités suivantes sont détaillées à l'appendice 5.1 : les limites de la stratégie pédagogique traditionnelle, l'affiche et un exercice de métacognition.

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

4.5.2.1 Description

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

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

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

Paradigme de l'enseignement \longrightarrow Paradigme de l'apprentissage

Le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage commence à se faire de façon draconienne. Il se vit une rupture. Cette étape d'un paradigme à l'autre pourrait être comparé à l'effet du déplacement des électrons dans les couches électroniques, ce que le monde scientifique appelle le « saut quantique ». C'est-à-dire que lorsque la prise de conscience s'effectue par rapport à l'existence du paradigme de l'apprentissage, le passage se fait par bond extraordinaire, le saut est haut, la marche est très haute, il se vit une transformation. Les participants expriment alors le besoin de tout changer, car le paradigme de l'enseignement ne répond plus du tout à leurs nouvelles attentes. Pour eux, il apparaît que, tout d'un coup, tout doit

changer : le regard qu'ils portent aux étudiants, le regard qu'ils portent à la matière, à leur rôle, aux finalités du cours, à leur position professionnelle, bref, à tout. Il porte de nouvelles lunettes. Cette transformation semble d'ailleurs épuisante puisqu'elle se transfère aussi dans leur vie personnelle. De plus, après avoir vécu le choc de la première marche, ils prennent maintenant conscience de tout l'univers de l'apprentissage et de ce que cela veut dire pour eux en terme de travail à accomplir. Il est apparu primordial de renforcer l'accompagnement dans cette phase, car pour les participants enseignants, un déséquilibre difficile à supporter tant pour eux que pour les autres participants se vivait puisqu'ils remettent tout en question, même leur identité d'enseignant.

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

Citations des participants lors de la prise de conscience :

« C'est comme si je recommençais à enseigner ou plutôt à faire apprendre »
 « Je réalise que je dis trop de mots, je parle trop, mais comment faire pour les aider à apprendre? »

« Je ne me dis plus comment je vais passer ma matière, mais comment ils vont apprendre la matière? »

« J'ai fait une activité, j'ai donné un non-cours, j'y croyais pas et puis les étudiants sont venus me voir et ils me disaient : on a vraiment aimé ça, trouvé ça l'fun. Je me suis demandé pourquoi, puisque je n'ai pas donné une virgule de matière en avant, c'est eux qui devaient apprendre par eux-mêmes.

« Maintenant, ce n'est plus pareil, on dirait que je me vois au même niveau que les étudiants »

4.5.2.2 Difficultés rencontrées

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

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

associent au paradigme de l'apprentissage pour qu'on puisse ensuite en discuter ensemble à la prochaine rencontre.

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

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

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

l'apprentissage avant la recherche, l'analyse de mes théories professées et pratiquées, inspirée de Schön, m'a démontré que je ne l'étais pas toujours. J'ai dû être vigilante lors de mes interventions et changer quelques postulats à la base de mes interventions.

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

Indicateurs du passage de la deuxième marche chez le participant :

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

4.5.2.3 Stratégies d'accompagnement

À cette étape-ci, le rôle de l'accompagnatrice est d'abord de donner confiance et de créer un climat de connivence. Comme accompagnatrice, je suis devenue la médiatrice, permettant le passage d'un paradigme à l'autre, tout en essayant de rester au même niveau que les participants, sans trop jouer le rôle d'experte. Je dois avoir une grande disponibilité, en tout temps et des qualités d'écoute. L'authenticité et l'honnêteté lors de mon accompagnement ont été ressenties par les participants. Ces attitudes ont permis aux participants de s'ouvrir et de se dévoiler au grand jour dans tout ce qu'ils sont sans avoir peur du ridicule devant leurs collègues.

Aussi, à cette étape, le dialogue pédagogique s'est imposé avec les participants afin de donner de l'information pour les aider à comprendre ce qu'ils vivent, voici les stratégies qui ont, selon les participants, aidé à franchir cette marche :

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

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

4.5.3.1 Description

À cette étape, les participants se demandent « Qu'est ce que je peux faire avec ce paradigme de l'apprentissage? Est-ce que ça peut m'être utile? Comment puis-je l'utiliser moi-même? En quoi, suis-je concerné? Est-ce que la matière que j'enseigne

est propice à l'utilisation de ce paradigme? » Ils commencent donc à regarder de quelle façon ils pourraient l'intégrer à leurs cours.

Citations des participants :

« Je place l'élève au centre de mes préoccupations, je me demande comment peut-il apprendre ça? »

« Quand je prépare mon plan de cours, je pense projet, ou disons plus activités d'apprentissage »

« Comment je pourrais aborder cette matière-là pour que ce soit plus de l'apprentissage que de l'enseignement »

« Quand je vais préparer mes cours, je vais regarder ce que je veux leur faire apprendre, je ne vais pas regarder la matière que j'ai à passer, mais bien, je travaille à partir du plan-cadre maintenant plutôt que la table des matières d'un livre »

« Le fait d'avoir participé à ce groupe de recherche, ça stimule le questionnement avant chacune des activités, en ce sens que si j'utilise une activité, je me demande pourquoi je la fais? Qu'est-ce que je veux? Qu'est-ce que ça va me donner, pis qu'est-ce que je veux que les étudiants apprennent au travers de ça? Pis qu'est-ce que je veux qu'ils retirent de ça? »

4.5.3.2 Difficultés rencontrées

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

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

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

4.5.3.3 Stratégies l'accompagnatrice

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

Indicateurs du passage de la troisième marche chez le participant :

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

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

4.5.4.1 Description

Étape où l'enseignant se lance dans l'arène de nouvelles approches pédagogiques centrées sur l'apprentissage. Il relève le défi d'oser une activité nouvelle auprès de ses étudiants.

Citations des participants:

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

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

4.5.4.2 Difficultés rencontrées

Même si ils commencent à comprendre les principes de base de l'apprentissage, les appliquer n'est pas toujours facile, car *voir les étudiants avoir de la misère est déchirant* disait une participante, c'est plus facile de donner des réponses toutes faites. On peut se sentir démuni lorsqu'on ne peut plus donner les réponses, lorsqu'il faut les aider à chercher par eux-mêmes, « ça semblait tellement facile et valorisant de donner la réponse » ajoutait cette participante. Cette étape semble permettre aux enseignants de prendre conscience du processus d'apprentissage des

étudiants, ce qui n'était pas présent dans leurs préoccupations d'enseignant avant qu'ils ne s'intéressent réellement à l'apprentissage.

4.5.4.3 Stratégies de l'accompagnatrice

Pour aider les enseignants dans cette étape aussi difficile que les autres, il fallait d'abord que je sois une « porteuse heureuse³ » des pratiques que je prône tout en étant aussi une experte dans le domaine, c'est-à-dire que je maîtrise bien les concepts des différents éléments du paradigme de l'apprentissage, mais aussi du changement des pratiques et du travail de recherche-action. Différentes activités sont proposées :

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

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

Les participants ont beaucoup apprécié la première activité, soit les échanges entre eux après l'expérimentation. Ils apprennent beaucoup par ces échanges sur leurs pratiques d'enseignants. Même si la matière n'est pas la leur, ils sont capables de

³ Terme emprunté à Marielle Pratte lors d'une session de formation sur l'enseignement des attitudes (2004).

retenir une partie de l'activité et de l'adapter ou la transférer à leur contexte, ils en retirent donc une grande satisfaction.

Indicateurs du passage de la quatrième marche chez le participant :

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

4.5.5 La cinquième marche, évaluation de l'expérimentation

4.5.5.1 Description

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

Citations des participants:

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

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

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

4.5.5.2 Difficultés rencontrées

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

4.5.5.3 Stratégies de la conseillère pédagogique

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

Indicateurs du passage de la cinquième marche chez le participant :

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

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

4.5.6.1 Description

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

Citations des participants :

« Quand j'ai commencé à travailler, j'étais une spécialiste disciplinaire, je suis devenue prof, maintenant, je suis créatrice d'activités d'apprentissage. C'est tellement différent, tellement différent. »

« ... on les écoute en classe puis on réalise : bon là y é en train d'apprendre, je pouvais le voir et puis je me suis permis de le faire réaliser aux étudiants pour qu'ils se rendent compte qu'ils apprennent, ça, j'ai jamais fait ça de ma vie. Quelle belle job! »

« C'est incroyable l'écoute que ça demande cette approche-là ». « On est dans la classe, pis les équipes travaillent et on attrape des phrases pis on se dit : Ah! mon Dieu, ça nous enrichit de façon tellement incroyable qu'après on se dit, oh ben, l'activité, je vais la faire plutôt de telle façon. Oh mon Dieu, qu'il a eu une bonne réflexion cet étudiant-là par rapport à ça! Ça, je vais le souligner, ça apporte énormément, énormément. Je me suis transformée. »

4.5.6.2 Difficultés rencontrées

Les enseignants ont parfois de la difficulté à observer ce qui se passe en classe en même temps qu'ils enseignent, alors le fait d'en parler, d'échanger avec les autres

les aide à comprendre les processus d'apprentissage qui se mettent en place dans leur classe. La nouvelle construction de leur identité semble se faire beaucoup plus facilement par l'échange avec leurs pairs et avec la personne accompagnatrice.

Lors des échanges avec leurs pairs, les enseignants demandaient parfois à avoir des trucs tout faits pour arriver à changer leurs pratiques. Je devais, avec l'aide des autres participants, guider l'enseignant dans son processus de réflexion pour l'amener à comprendre lui-même ce qu'il devait faire et ainsi le rendre autonome. La nouvelle construction de l'identité de l'enseignant s'installe plus facilement lorsqu'il y a confrontation et ensuite la validation avec les pairs.

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

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

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

4.5.6.3 Stratégies de l'accompagnatrice

- rencontrer les enseignants individuellement pour guider la démarche réflexive;

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

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

Indicateurs du passage de la sixième marche chez le participant :

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

4.5.7 La septième marche, appropriation du paradigme, consolidation

4.5.7.1 Description

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

quelques-unes. Il a déjà commencé à construire ses nouvelles représentations de l'enseignement et de l'apprentissage.

Citations des participants:

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

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

4.5.7.2 Difficultés rencontrées

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

Au début de cette recherche-action, celui qui était rendu plus loin dans son processus d'appropriation a été laissé à lui-même. J'étais trop préoccupée par les enseignants vivant les phases préliminaires. Par exemple, un enseignant qui était

rendu à expérimenter pour la troisième fois une approche par projet a été laissé à lui-même, car je pensais qu'il avait tous les outils nécessaires pour poursuivre son chemin. Mais a posteriori, ça s'est avéré faux. Il avait aussi besoin d'accompagnement, mais son besoin était différent des autres. Mais cela, je l'ai réalisé seulement plus tard. Curieusement, une des faiblesses de cet enseignant était le manque de rétroaction auprès de ses apprenants et, parallèlement, comme accompagnatrice, j'ai aussi manqué à mon devoir qui est l'accompagnement et la rétroaction auprès de lui. Par contre, cet enseignant a servi de modèle, d'inspiration pour quelques participants.

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

Indicateurs du passage de la septième marche chez le participant :

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

4.5.7.3 Stratégies de l'accompagnatrice

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

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

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

DEUXIÈME TEMPS – LES DONNÉES SECONDAIRES

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

4.6 Consultation auprès des autres conseillers pédagogiques des cégeps

Cette consultation a été faite par l'envoi d'un questionnaire (appendice 5.4), auprès des conseillers pédagogiques du réseau collégial pour connaître ce qui existe ailleurs comme stratégies d'accompagnement des enseignants vivant un processus d'appropriation du paradigme de l'apprentissage. Cette triangulation des données donne plus de force et de validité aux résultats. Ces données ont été recueillies par courriel et en personne. Sur les trente-trois conseillers répondants locaux Performa⁴ qui ont été sollicités, douze ont répondu. Les données recueillies lors de la consultation sont issues des réponses posées aux conseillers et conseillères pédagogiques du réseau collégial. Vous retrouverez dans le texte suivant un résumé de ce qui a été colligé. Dans le but de ne pas perdre les idées intéressantes, certaines réponses ont été transcrites intégralement.

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

⁴ Un répondant local PERFORMA est un conseiller pédagogique dans un cégep qui a la responsabilité d'offrir des activités de perfectionnement offertes par l'Université de Sherbrooke

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

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

- √ une activité intitulée « débiter dans l'enseignement », de quinze heures créditées, donnée par la conseillère pédagogique avec un vieux prof. Activité offerte volontairement aux nouveaux, mais presque tous y allaient.

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

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

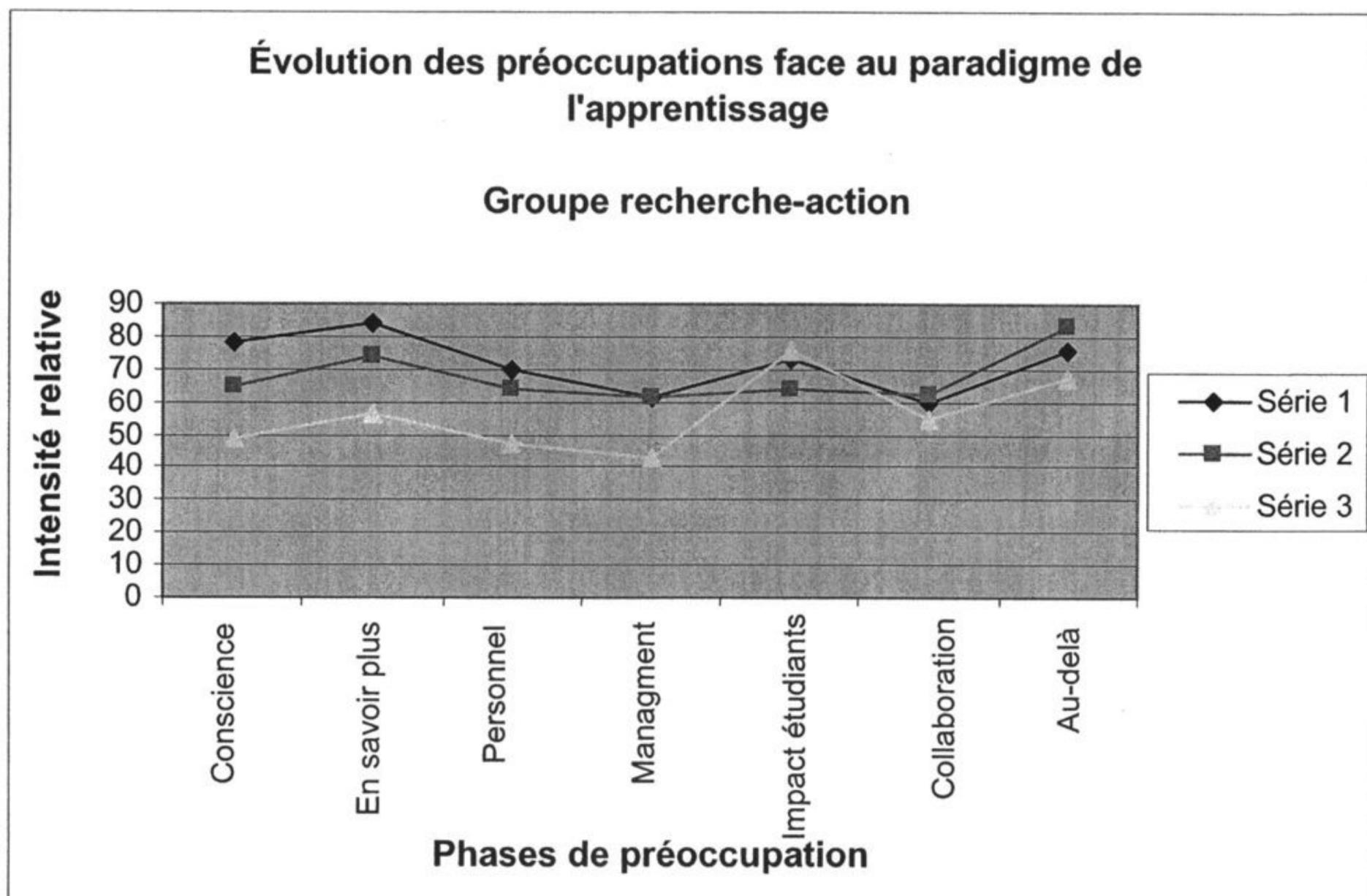
Ainsi, avec des stratégies efficaces, il apparaît que l'approche par compétences pourrait être vue dans un collège comme une approche aidante plutôt qu'une menace.

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

4.7. Questionnaire sur les perceptions

Comme nous l'avons vu au chapitre de la méthodologie, un questionnaire inspiré du modèle de Hall, George et Rutherford (1998) a été expérimenté par le groupe de coopération professionnelle (l'appendice 3.1). Cette grille de perception à 7 niveaux a été utilisée trois fois pendant la recherche pour voir l'évolution des perceptions qu'ont les enseignants quant à leur appropriation du paradigme de l'apprentissage, soit au début, à la mi-temps et à la fin de la recherche, en décembre. Le tableau suivant nous démontre l'évolution des perceptions de tout le groupe d'enseignants participants quant à leur appropriation du paradigme de l'apprentissage. Les résultats détaillés de chacun des participants se retrouvent à l'appendice 4.5.

Tableau 4.5 Évolution de l'intensité relative des préoccupations qu'ont eues les enseignants quant à leur appropriation du paradigme de l'apprentissage à partir du modèle de Hall, George et Rutherford.



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

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

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

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

Pour l'analyse de ces résultats, si on reprend ce qui est proposé par les auteurs comme guide (appendice 3.1), voici les conclusions que l'on peut tirer :

- a) Les stades 0, 1 et 2 sont élevés dès le début et baisseront au fil du temps, ce qui démontre que les participants au départ étaient des non-utilisateurs de l'innovation;
- b) ces stades 0, 1 et 2 baisseront graduellement au fil du temps, ce qui démontre leur appropriation effective du paradigme de l'apprentissage;
- c) le stade 5 est par contre très élevé dès le départ, en principe, selon la théorie des auteurs de cet outil, il aurait dû être plus bas au départ. Ce stade 5 aura une évolution, c'est-à-dire qu'il sera quand même plus élevé à la fin du processus, ce qui démontre qu'effectivement les participants, avec le temps, ont modifié leur préoccupation et se sont appropriés le paradigme de l'apprentissage;
- d) les stades 5, 6 et 7 auraient dû être plus bas, étant donné que les stades 0, 1 et 2 sont très élevés. En principe, selon les auteurs, quand les stades 0, 1 et 2 sont élevés, les stades suivants sont plus bas. Il y a peut-être eu une erreur, soit dans la traduction libre du questionnaire ou dans le trop petit nombre de participants ou peut-être que cet outil ne s'applique pas à l'innovation du paradigme de l'apprentissage. Par contre, quand on regarde les résultats des cheminements individuels, certaines personnes semblent suivre le mouvement attendu par les auteurs quant à l'évolution de leurs perceptions (appendice 4.5).

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

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans le chapitre de discussion, un lien sera fait, dans un premier temps, entre les différents thèmes ressortis au chapitre des résultats et ensuite entre ces thèmes et la théorie vue au deuxième chapitre.

5.1 Liens entre les thèmes du chapitre des résultats de cette recherche-action

D'abord, la relation entre les caractéristiques du processus d'accompagnement et les stratégies décrites à chacune des marches d'appropriation ressort clairement. Chacune des stratégies demande une part d'organisation, de planification, d'animation, de relation, d'action, de suivi et de temps, il apparaît que ces caractéristiques générales deviennent la toile de fond de l'utilisation des stratégies du « modèle d'appropriation d'une innovation selon un processus à sept marches ».

Aussi, les attitudes relatées correspondent à ce qui est nécessaire pour mener à bien chacune des stratégies. D'abord, l'authenticité, la cohérence et la constance sont des qualités essentielles pour aider l'autre dans son cheminement, puisqu'elles lui permettent de développer sa confiance envers la personne accompagnatrice. Ces qualités démontrent aussi que la personne accompagnatrice est dans le vrai, que son authenticité rassure la personne en cheminement. Cette vérité permet à l'accompagnatrice d'être en contact premièrement avec elle-même pour être capable de se détacher de ses idées préconçues, de ses généralités face à l'autre pour ainsi ensuite entrer réellement en contact avec l'autre et être capable de voir, sentir, entendre ce qui se passe chez l'autre et reconnaître son besoin. Ainsi, l'authenticité et la cohérence deviennent des qualités essentielles dans l'établissement d'un climat de

confiance. La patience, l'ouverture et l'écoute sont aussi des attitudes ressorties dans les qualités d'un bon accompagnateur prenant la voie de la coopération. Ces qualités font référence à l'importance d'accorder le temps nécessaire premièrement pour faire reconnaître à la personne accompagnée son besoin et deuxièmement pour y répondre. Le temps est donc aussi un facteur-clé, soit une caractéristique importante du processus d'accompagnement. Chacun a son rythme d'apprentissage. Ce rythme peut dépendre d'une multitude de facteurs comme les expériences passées et les interférences ou les résistances construites au cours des ans et qui sont toujours présentes. Des attitudes comme le fait d'être présent et d'être stimulant, un bon sens de l'humour sont toutes aussi essentielles pour favoriser un contexte favorable d'apprentissage et de coopération. S'approprier un nouveau paradigme en enseignement est aussi un processus d'apprentissage. D'ailleurs, tout le processus d'appropriation suivant les sept marches correspond en partie aux théories de l'apprentissage.

Les données secondaires ont validé les données primaires à différents niveaux. D'abord, les commentaires des conseillers pédagogiques sont venus renforcer les stratégies mises en place par la conseillère pédagogique. Les stratégies proposées ressemblent à celles expérimentées dans cette recherche-action. Il est intéressant de constater que les conseillers pédagogiques, des cégeps des différentes régions consultées, vivent la même problématique et y trouvent des solutions semblables. D'ailleurs une concertation dans les interventions, au niveau des différentes instances, pourrait supporter la démarche d'appropriation du paradigme de l'apprentissage par le corps enseignant. Aussi, ce qui est ressorti est l'importance de recevoir l'appui de la

direction quand un processus d'appropriation est enclenché dans un milieu. Les mesures du Renouveau collégial essaient de survivre tant bien que mal depuis leur adoption en 1993. Il est impressionnant de voir que, quatorze ans plus tard, on s'interroge toujours sur les moyens à prendre pour permettre au personnel enseignant de s'approprier le cadre conceptuel que cette réforme. On voit donc qu'il y a un manque important pour ce qui est des structures de soutien. Le conseiller pédagogique d'un cégep ne peut soutenir ce changement à lui seul. Quand les comportements et les discours de la haute direction manquent de cohérence, face à cette appropriation de la réforme et des moyens à prendre pour la soutenir, les possibilités de réussite sont faibles. On devrait percevoir la cohérence dans les actions des dirigeants de cette réforme, par exemple, avec l'ajout de ressources humaines et financières afin de permettre un accompagnement du personnel enseignant plus significatif. Notamment, on parlerait alors de l'addition de conseillers pédagogiques et de la libération à l'horaire des enseignants pour leur permettre de participer à des activités de perfectionnement pédagogique. On parlerait aussi de la création de groupes de travail, soit des groupes de coopération professionnelle ayant des objectifs communs comme celui qui a été expérimenté dans cette recherche-ci. Ces groupes seraient composés d'enseignants et de certains intervenants du personnel professionnel et cadre. Ces groupes, plutôt que d'essayer de trouver des solutions toutes faites, essaieraient par la réflexion de trouver des idées, des solutions originales qui tiennent compte de chacun dans un esprit de coopération vers l'atteinte d'une cible commune. « Les gens savent ce qui est le mieux pour eux, à la condition d'avoir l'occasion d'y réfléchir » (Ouimet, 1993, p. 20).

Pour ce qui est du deuxième instrument de données secondaires, le questionnaire SoC (*Stages of concerns*), la validité du questionnaire qui a été traduit en français reste à faire avant qu'on ne puisse s'avancer dans une discussion. La validité du questionnaire en anglais a été faite, mais pour cette recherche-ci, la traduction a été faite par la chercheure, alors il reste une étape de validation à faire.

5.2 Lien avec les théories de l'apprentissage

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

Ces définitions démontrent bien la logique des sept marches d'appropriation exprimée au chapitre d'analyse. En observant l'ensemble des marches, on voit une similarité avec le processus d'apprentissage. Au début, la première marche amène une déstabilisation nécessaire à tout apprentissage pour permettre la reconstruction sur des bases différentes. Comme le décrit Legendre (2005), la personne, pour apprendre, doit d'abord être interpellée par une situation, par les sens. Elle entre en communication alors avec l'objet à l'étude soit par la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat ou le goût, elle sélectionne et interprète la réalité à sa façon, avec ce qu'elle est. L'apprentissage demande que l'enseignant établisse une relation avec l'objet à l'étude, nous parlons ici

de l'appropriation du paradigme de l'apprentissage. Ensuite, à la deuxième marche le besoin de recevoir de l'information se fait sentir pour justement aider la reconstruction de nouvelles connaissances. Legendre parle alors du besoin d'interagir, il y a, ainsi, un traitement de données par l'apprenant qui construit sa représentation de l'expérience. Cette étape permet à l'apprenant de mieux saisir l'objet à l'étude. Vient ensuite le besoin de passer à l'action en faisant, à la troisième marche, une planification stratégique d'une activité pédagogique centrée sur l'apprentissage qui sera suivie en quatrième de la marche de l'expérimentation. Legendre parle ici d'intégration, période où la personne fait siennes les informations issues des opérations précédentes. Il y a à cette étape un début d'acquisition de connaissances. Ensuite en cinquième et sixième marche, l'évaluation des actions et la réflexion permettent à l'enseignant de transférer son expérience en savoirs tel que le décrivent Charbonneau et Chevrier (1990, dans Legendre, 2005). Ainsi, ce modèle des sept marches rejoint le modèle d'apprentissage expérientiel. Comme cette recherche se faisait dans l'action, il n'est pas étonnant qu'on en arrive à rejoindre le modèle d'apprentissage. Selon Lewin, K. (1964) et Argyris et al (1999) l'apprentissage se réalise lorsqu'une personne fait ou change quelque chose.

5.3 Complexité du travail d'accompagnement

Un des aspects qui ressort de l'analyse des résultats est la complexité du processus d'accompagnement et du travail laborieux que ça exige de la part de l'accompagnatrice. Gérer le changement, c'est aussi oser bouleverser les convictions des autres et peut-être un peu les siennes. Alors, tenir compte de chacune des marches d'appropriation et adapter ses stratégies en fonction du cheminement de chacun peut devenir laborieux si le groupe est très nombreux. On pourrait alors penser

répartir les tâches entre plusieurs personnes accompagnatrices ou essayer d'élaborer des outils qui puissent faciliter la tâche de la personne accompagnatrice. Par exemple un outil d'évaluation diagnostique qui permettrait de situer l'enseignant sur l'échelle des marches. À partir de cette évaluation diagnostique, des enseignants au même niveau dans le processus pourraient être regroupés. Par contre, il est bon de signaler le fait qu'il y ait eu dans cette recherche-ci un participant plus avancé au sein du groupe au niveau de son appropriation et cela a beaucoup aidé le groupe. Peut-être qu'on pourrait suggérer que des groupes d'enseignants puissent vivre leur accompagnement guidé par un enseignant ayant effectué la démarche d'appropriation avec succès, cet enseignant-guide deviendrait un « porteur heureux » (Pratte, 2003) de la démarche. Ce « porteur heureux », ce guide, deviendrait alors un modèle stimulant pour les enseignants accompagnés. Selon l'analyse des résultats, les enseignants s'identifient à celui qui a cheminé dans le paradigme de l'apprentissage et veulent s'en rapprocher, y ressembler. On pourrait alors parler de modelage ou d'identification.

Le phénomène d'identification à l'autre est intéressant à étudier et à prendre en considération dans le processus d'accompagnement. Toutefois, selon Maurice Meunier (1968), il y a une distinction à faire entre le phénomène d'identification et le modelage. L'identification, c'est comme la grossesse : le bébé se nourrit à même la mère pour devenir lui-même. Il ne devient pas une copie de l'autre, comme le bébé en gestation qui dans le ventre de la mère prend ce qu'il a besoin pour se développer lui-même. L'identification est donc différente du modelage qui, par analogie, est un abandon entre les mains d'un sculpteur comme si la personne n'avait plus de contrôle sur ses actions. Donc, dans le processus d'accompagnement vécu ici, les enseignants s'abreuvent aux

connaissances et aux pratiques des autres enseignants ou de la conseillère pédagogique pour ensuite définir leur propre identité professionnelle. Ils ne deviennent pas des copies, mais des entités propres. Les enseignants qui ont réussi à s'approprier le paradigme d'apprentissage et sont arrivés à la septième marche ont développé leur propre identité professionnelle très différente des autres, mais combien solide et performante.

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

La personne accompagnatrice doit passer beaucoup de temps pour planifier différentes stratégies pour répondre à ces différences. C'est à ce moment que

l'accompagnateur pourrait se faire seconder par une autre personne, soit un collègue professionnel ou un enseignant. Ainsi, en identifiant bien le besoin de l'enseignant accompagné et en tenant compte de son environnement, il devient plus facile de l'aider à poursuivre sa démarche. Ce postulat rejoint les principes de base en gestion qui veulent que le gestionnaire ait une perception claire du problème pour pouvoir agir de façon efficace et éviter que des facteurs périphériques ou autres distractions ne le dérangent dans son action (Herman et al, 1982). Les différentes marches permettent de voir le passage d'un besoin à l'autre au fur et à mesure qu'ils sont résolus.

L'accompagnateur doit en contact avec ce qui se passe chez l'enseignant qu'il accompagne pour être capable de voir le besoin qui émerge pour pouvoir agir en conséquence au bon moment avec les bonnes stratégies. Si le besoin n'est pas perçu clairement par la personne accompagnatrice, c'est-à-dire qu'il ne peut pas identifier à quelle marche se situe l'enseignant, l'accompagnement n'aura probablement pas les effets voulus. La confusion, l'ambivalence et l'indécision ressenties par la personne accompagnatrice sont les signes indicateurs d'interférence ou d'une mauvaise compréhension de ce qui se passe chez l'enseignant accompagné, c'est alors une mauvaise lecture de la situation initiale ou du problème (St-Arnaud, 2003). Tel que décrit par Herman et al (1982), ce qui peut favoriser une bonne écoute et éviter les interférences nuisibles à l'identification d'un besoin est d'abord le contact sensoriel avec l'autre, l'environnement et soi-même, soit la capacité de laisser une totale liberté d'expression afin d'éviter de retenir ses impulsions et de penser ou d'élaborer des théories ou bien anticiper les pensées de l'autre. Une des caractéristiques de l'accompagnateur est donc d'avoir cette capacité de se détacher de

ses généralités et de se rapprocher de la situation particulière de son environnement qui se présente devant lui. St-Arnaud (2003) parle de situation générale et particulière. Dans les caractéristiques ressorties dans le chapitre de l'analyse des résultats, il est d'ailleurs démontré l'importance à accorder à la relation qui s'établit entre l'accompagnateur et l'accompagné. Cette relation doit donc permettre un contact réel dans un climat de coopération et d'efficacité.

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

5.4 Lien avec la praxéologie

Le modèle de St-Arnaud (2003) a été d'une grande aide à l'accompagnatrice, alors qu'elle se trouvait à s'interroger justement et à vouloir trouver des solutions ou des réponses pour les autres, les principes d'efficacité et de coopération de St-Arnaud (2003) ont permis à l'accompagnatrice d'ajuster ses interventions.

Si on se souvient bien ce qui ressortait dans le chapitre des résultats, l'accompagnatrice sentait qu'elle devait être dans le moment présent, elle écrivait dans son journal :

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

La façon dont elle a cheminé, en se questionnant sur ce qui se passait chez elle et chez ses participants, en voyant qu'il y avait des distorsions entre ce qu'elle faisait et

ce qui se passait chez les participants, ce besoin d'être dans le moment présent et d'être à l'écoute de l'autre pour pouvoir l'aider à cheminer rejoint ce que propose St-Arnaud (2003), inspiré d'Argyris et Schön (1994). St-Arnaud (2003) propose un modèle qu'il appelle « praxéologie », une science de l'intervention, *une science dont la méthodologie prend en considération le caractère unique de chaque situation* (2003, p. 6). Ce modèle permet à l'accompagnateur de composer avec l'incertitude et de se mettre à l'écoute du particulier et de sortir des généralités toutes faites qui peuvent nuire aux interventions du moment. Ce modèle propose d'utiliser les ressources des personnes en interaction. Si on fait un parallèle entre le modèle praxéologique et les questionnements de la chercheuse en début de recherche, on reconnaissait dès le départ qu'elle essayait de trouver des façons de se rapprocher des besoins spécifiques de chacun pour mieux intervenir. La réponse à cette question a été trouvée grâce à l'émergence du modèle d'appropriation d'une innovation à sept marches. Il lui a permis de s'éloigner des généralités pour pouvoir intervenir plus précisément selon chacun des besoins des participants. Cette démarche rejoint en quelque sorte la praxéologie puisque celle-ci cherche « à déceler les causes de l'insatisfaction vécue, les particularités du modèle d'intervention propre à l'acteur concerné et à trouver des voies qui permettront à cet acteur d'améliorer sa compétence relationnelle, d'une manière qui convienne à sa personnalité » (St-Arnaud, 2003, p. 7). Ainsi donc, le questionnement de la chercheuse a permis de faire ressortir des principes d'action et des règles de pratique définies dans les stratégies des sept marches. Il y aura encore des améliorations à apporter à ce modèle et à ses stratégies au fur et à mesure qu'il sera utilisé, mais cela donne une bonne base au processus d'accompagnement dans le contexte d'une réforme

éducative au collégial où oeuvrent des enseignants n'ayant pas nécessairement une formation en pédagogie.

Le modèle de praxéologie de St-Arnaud (2003) permettrait donc d'aller encore plus loin et donne d'excellents moyens pour rendre consciente l'action pour améliorer l'efficacité dans le moment présent. Cette réflexion pourrait faire l'objet d'une prochaine recherche. De plus, ce modèle praxéologique propose cinq règles de coopération qui donnent des moyens pour atteindre un objectif professionnel. Il existe plusieurs modèles de pratique réflexive, mais celui-ci offre des pistes intéressantes. Ce modèle permet de faire ressortir l'écart qui existe entre le discours et la réalité, ce qu'il appelle : la théorie professée et la théorie pratiquée. Lorsqu'une analyse en profondeur d'une situation d'accompagnement est exécutée, il ressort certaines incohérences entre ce qu'on pense qu'on fait et ce qu'on fait réellement. Ainsi, cette analyse fait voir les postulats qui guident les interventions, ce qui permet de devenir plus conscient de nos agissements. Dans le thème des attitudes exploré dans le chapitre des résultats, on y démontre l'importance justement pour un accompagnateur d'être authentique, cohérent et constant. Or, le modèle de St-Arnaud (2003) offre des pistes de travail permettant de développer ces attitudes. Par exemple, lorsque l'accompagnateur approche un enseignant, si l'accompagnateur veut établir une relation coopération, selon St-Arnaud (2003), il a besoin de l'autre pour nuancer, valider la pertinence de ses propos, pour que l'information soit riche de sens pour les deux personnes, soit l'accompagné et l'accompagnateur. Il semble donc que la proposition du modèle d'appropriation à sept marches puisse servir de canevas de base général en ce qui concerne l'appropriation du paradigme de l'apprentissage pour

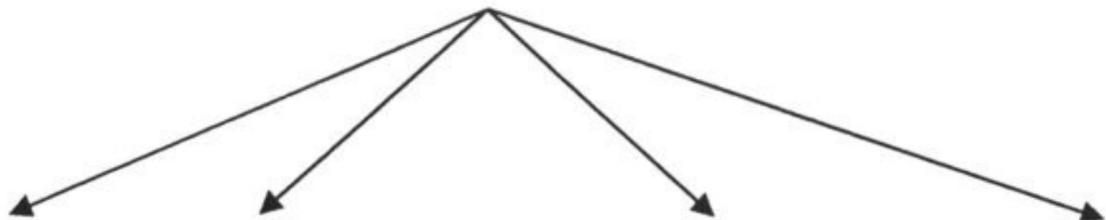
guider l'accompagnateur dans ses stratégies. Toutefois, en situation particulière, la praxéologie rend les interventions encore plus efficaces pour identifier où se situe l'enseignant dans les sept marches. Les deux modèles deviennent donc complémentaires.

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

On ne peut pas dissocier la pratique d'accompagnement de ces facteurs ni des attitudes gagnantes à avoir ni des sept marches d'appropriation à considérer ni des

stratégies qui s'y joignent ni du modèle praxéologique d'intervention qui rend les interventions en situation plus efficaces. Tous ces facteurs permettent d'en arriver à un accompagnement de qualité. Le tableau 5.1 illustre bien les relations qui existent entre chacun de ces thèmes.

Tableau 5.1 Facteurs régissant les modalités d'accompagnement utilisées par un conseiller pédagogique qui favorisent l'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez les enseignants du cégep, dans un contexte de coopération professionnelle.



Caractéristiques de l'accompagnement	Attitudes de l'accompagnateur	Pour l'accompagnateur, tenir compte du modèle d'appropriation du paradigme d'apprentissage par les participants et des stratégies qui en découlent	Pour l'accompagnateur, réfléchir dans l'action
organisation	Authenticité	1-Dérangement professionnel, déséquilibre cognitif	Modèle d'intervention praxéologique de St-Arnaud
planification	Cohérence	2- Prise de conscience, début de transformation du regard pédagogique	Efficacité le cycle de l'intention : La technique, l'effet immédiat et la motivation
animation	Confiance	3-Phase de planification d'une idée qui émerge	Coopération Les cinq règles : Partenariat Concertation Non-ingérence Alternance Responsabilisation
relation	Constance	4-Réalisation d'un défi pédagogique à faire en classe	
action	Créativité	5-Évaluation de l'expérimentation	
suivi	Écoute	6-Métacognition, regard sur son identité professionnelle	
temps	Être un modèle	7-Appropriation du paradigme	
	Humilité		
	Humour		
	Ouverture		
	Patience		
	Présence		
	Être reconnaissant		
	Être stimulant		

5.5 Le phénomène de résistance

Il est tout à fait naturel qu'une réaction de résistance s'installe lorsqu'un changement est annoncé. Plusieurs facteurs sont reliés à la résistance au changement. Dans cette recherche-ci, il y en avait qui étaient reliés aux nouvelles approches pédagogiques plus participatives puisque le paradigme de l'apprentissage appelle un travail de coopération avec les étudiants, ce qui veut dire une perte de pouvoir ou de statut de la part du professeur expert. Le niveau de résistance dépendra du degré d'adhésion au changement des personnes ciblées par le processus. On remarque plusieurs réactions, elles peuvent être directes comme un absentéisme, un boycottage ou indirectes comme le report d'un travail à une date ultérieure, la mise en place de comités qui ralentissent le processus de changement (Collerette, 1982). C'est d'ailleurs ce qu'on a vécu par certains des participants : absences, retard.

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

5.6 Lien avec le concept de changement

Ce chapitre ne peut se terminer sans faire de lien avec ce que certains auteurs ont écrit sur les processus de changement. Le modèle qui est ressorti de cette

recherche semble s'apparenter à la famille des modèles cybernétiques exposés dans la classification de Savoie-Zajc (1993). L'expérience vécue démontre qu'il y a eu d'abord une perturbation de l'équilibre de façon individuelle causée par l'énergie que le groupe a consenti à investir en vue de l'atteinte de l'objectif d'appropriation du paradigme de l'apprentissage. Il y a eu ensuite une stabilisation qui mènera à la construction d'une nouvelle culture institutionnelle. Le système était alors considéré fermé à son environnement, en fait, l'intention de changement reposait sur l'objectif d'appropriation du paradigme de l'apprentissage. Il n'en reste pas moins, qu'on pourrait dire que les mesures du Renouveau originent de l'externe, c'est vrai. Mais cette recherche voulait plutôt amener les enseignants à modifier leur réalité à partir de leur propre désir d'évolution dans ce système collégial et non à partir des exigences du Renouveau collégial et c'est pour ça que la recherche-action a été priorisée. On voulait partir de leur réalité pour les amener à cheminer vers un autre paradigme éducatif et non les amener à répondre à des prescriptions ministérielles imposées. Elles n'ont d'ailleurs jamais été regardées. Le cadre conceptuel à la base des interventions de l'agent de changement était les principes de l'apprentissage, ceux qui sont l'essence même du paradigme de l'apprentissage.

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

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

Tableau 5.2 Comparaison entre deux modèles de changement semblables

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

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

Il existe des différences, par exemple, pour l'étape de déséquilibre, les tenants du développement organisationnel parlent de confusion, d'insécurité et de résistances de la part des membres de l'organisation. Comme modalité d'accompagnement, ils proposent de favoriser l'expression des résistances, d'écouter, de donner de l'information sur les avantages du changement. Il s'est avéré dans cette recherche-ci que le besoin de recevoir de l'information devait venir après le déséquilibre et à la demande seulement des participants, sinon le phénomène de résistance pouvait apparaître encore plus fort. Les résultats de cette recherche-ci indiquent que si les participants ne sont pas prêts à entendre l'information, ils pourraient voir cela comme de la propagande ou de la manipulation de la part de l'accompagnateur. Le déséquilibre (première marche) s'est plutôt vécu dans cette recherche-action par le questionnement et l'expérimentation de situations d'apprentissage. Ils étaient appelés à se mettre dans la peau de l'apprenant en vivant avec le groupe de recherche ce que l'étudiant vit en classe. Ces exercices leur ont permis de constater que le changement de paradigme en enseignement est plus que souhaitable. Ainsi, le déséquilibre créé, le questionnement que cela a suscité chez le participant l'ont amené à vouloir recevoir de l'information pour comprendre ce qu'il vivait (deuxième marche). Même chose pour la

deuxième étape du développement organisationnel qui est la transition vers les troisième, quatrième et cinquième marches du modèle proposé. En développement organisationnel, on ne fait pas de distinction entre l'étape de planification, de réalisation et d'évaluation de nouvelles pratiques pédagogiques. On propose plutôt, comme accompagnement, d'informer, de faire participer, de former, de prêcher par l'exemple et de faire le suivi. Les stratégies proposées en développement organisationnel ressemblent à celles proposées dans le modèle des sept marches, mais sans donner un ordre explicite. Pour faire ressortir les modalités d'accompagnement d'une conseillère pédagogique dans le milieu collégial, il est opportun de nuancer un peu plus le modèle proposé par le développement organisationnel. Les résultats de cette recherche-ci deviennent donc très essentiels et profitables.

Un aspect dans la littérature du changement qui pourrait être utile à la démarche d'accompagnement dans un cégep est l'importance qui est accordée à la définition des écarts de performance sous forme de données qualitatives. Cette activité semble fort pertinente pour créer le déséquilibre. C'est d'ailleurs ce que cette recherche propose en début de rencontre, avec l'exercice du modèle de Whitehead, qui questionne les participants sur leur perception de leur identité professionnelle versus celle qu'ils voudraient avoir dans trois ans. Les images qui ressortent de cet exercice permettent de voir l'écart entre ce qu'ils sont et ce qu'ils voudraient devenir, ça devient une mesure intéressante à utiliser pour motiver la démarche de changement. Cet exercice permet de qualifier et quantifier des impressions. Ces données peuvent servir de plate-forme de démarrage au processus de changement. Ces données permettent aussi de préciser les niveaux de performance désirés par chacun. L'écart identifié entre les

deux figures permet d'identifier ce qui manque ou ce que l'enseignant a besoin d'aller chercher pour répondre à son désir projeté. Cet écart peut être analysé à partir des quatre systèmes proposés par Ouellet, (1993) : l'orientation, la structure, les ressources et le social. Ainsi, selon ce modèle des quatre systèmes, l'enseignant est à même de se poser des questions quant à son orientation, sa mission, son rôle, ses activités, ses ressources, ses savoir-faire, savoir-être et son lien avec les autres dans le cégep. Ces questions peuvent nourrir son déséquilibre, sa décristallisation et augmenter sa motivation à vouloir s'engager dans un processus de changement. Ouellet parle de changement organisationnel, mais la démarche de cette recherche-action porte plutôt sur un changement d'identité professionnelle, ainsi, les principes de base du changement sont transférables.

En conclusion à cette discussion, le processus d'accompagnement est complexe et appelle une bonne connaissance de la situation initiale surtout lorsque les changements visent des modifications profondes au niveau des valeurs. Or, même s'il existe de nombreux modèles de changement en éducation, l'important est de regarder les forces et les valeurs du groupe qui s'engage dans une démarche de réflexion sur leur pratique afin de voir si cette réflexion mènera vers un changement. Les conditions d'accompagnement le souhaitent, mais les modèles quels qu'ils soient ne peuvent pas être infaillibles. Il faut d'abord avoir une cible commune et mettre tous les moyens à notre connaissance pour favoriser une compréhension du phénomène complexe qu'est le changement de paradigme en enseignement. Dans cette recherche les caractéristiques ressorties du processus d'accompagnement ainsi que l'émergence du

modèle des sept marches appuyé de ses stratégies et attitudes se sont avérés efficaces et nécessaires pour poursuivre la démarche d'accompagnement amorcée par ce groupe de coopération professionnelle en enseignement collégial.

CHAPITRE VI
CONCLUSION

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

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

Cette transformation ne s'est pas faite sans heurts. Ils l'ont vécue par étapes successives qui parfois étaient pénibles à vivre.

Les données de cette recherche démontrent aussi la complexité du processus d'accompagnement dans le contexte actuel du Renouveau collégial. Les modalités d'accompagnement qui permettent la mise en œuvre d'un changement de paradigme ne sont pas simples et auraient avantage à être connues des conseillers pédagogiques et des directeurs qui oeuvrent dans les cégeps. Si on se rappelle le contexte collégial, les mesures du Renouveau ont commencé à être mises en application depuis 1993. Ainsi, quatorze ans plus tard, les programmes offerts au collégial ont presque tous été revus et élaborés selon une approche par compétences, mais il apparaît que le travail d'appropriation de la part du personnel enseignant, professionnel et cadre soit encore à faire pour qu'on voie ces mesures du Renouveau avoir des effets dans les classes et

sur la réussite éducative. En fait, ce qu'on savait déjà, c'est que l'élaboration d'un programme par compétences marque un recentrage sur l'apprenant, lui attribuant un rôle déterminant dans l'édification de ses savoirs. Or, ce changement de paradigme, ce recentrage appelle des changements importants dans les approches pédagogiques par le personnel enseignant. Nous faisons donc face à des changements forts complexes et en conséquence plus lents à effectuer. Ainsi, il faut prévoir une longue période de temps pour que le changement se fasse. Outre le temps, les résultats de cette recherche indiquent que de travailler sur un changement de paradigme exige une bonne planification et des stratégies efficaces de la part des personnes accompagnatrices. Ce rôle implique la capacité de vivre avec le paradoxe et l'incertitude ainsi que la capacité à vivre la complexité en toute simplicité. Parmi les stratégies aidantes qui sont ressorties de cette recherche-action, il y a, premièrement, la nécessité d'avoir une connaissance des caractéristiques d'un accompagnement efficace que l'on peut associer à des compétences, soit organiser, planifier, animer, établir une relation de collaboration, être dans l'action, faire le suivi et être respectueux du temps nécessaire à la démarche de chacun. Deuxièmement, les résultats nous indiquent que les attitudes qui semblent faciliter l'accompagnement et celles qui ressortent le plus sont l'écoute et la cohérence. Une personne accompagnatrice est toujours présente à l'autre pendant l'interaction et disponible entre les interactions. Cette présence ou cette vigilance est une forme d'écoute qui permet à la personne accompagnée de se sentir importante. Ce sentiment lui donne le goût de s'engager plus à fond dans la démarche de changement. L'écoute permet aussi d'être efficace dans l'identification du problème que la personne vit. La cohérence est reliée à la crédibilité de la personne accompagnatrice, car les personnes accompagnées

constateront que si la façon dont la personne accompagnatrice agit et que ses actions ne correspondent pas à ses dires, la confiance s'atténuera et la démarche de changement avortera. En plus de ces attitudes, il en existe d'autres aussi importantes telles que : l'humour et la patience. De plus, le modèle proposé par St-Arnaud (2003) en praxéologie et expérimenté dans cet accompagnement est prometteur pour permettre l'efficacité et la coopération dans les interventions.

La personne accompagnatrice doit démontrer de la patience, car chacun évolue à son rythme. Surtout lorsque le changement touche aux valeurs de la personne, tel qu'on le vit en éducation, alors le déroulement peut être très lent. Aussi, quand on parle de vigilance de la part de la personne accompagnatrice, le modèle d'appropriation d'une innovation selon un processus à sept marches peut lui venir en aide dans la planification de ses stratégies d'intervention. La constatation de ce modèle d'appropriation par les participants à la recherche fut une surprise. Le but de cette recherche était de faire ressortir les modalités d'accompagnement, mais la méthodologie de la recherche-action a permis l'émergence de ce modèle d'appropriation d'un changement de paradigme par des enseignants du collégial. Ce qui est intéressant avec ce modèle d'appropriation à sept marches est le fait que la personne accompagnatrice puisse utiliser les stratégies d'intervention identifiées à chacune des marches pour rejoindre la personne qu'elle accompagne. De plus, les données de la recherche ont pu faire ressortir les indicateurs de l'appropriation de chacune des marches par les participants. Pour aller plus loin dans l'utilisation de ce modèle et pour être capable de bien identifier où se situe l'enseignant et sur quelle marche il est rendu, une évaluation diagnostique plus élaborée pourrait prendre place

pour identifier encore mieux où se situe l'enseignant dans sa démarche d'appropriation de l'innovation. Le modèle de Hall, George et Rutherford peut être une inspiration à l'élaboration d'une telle évaluation diagnostique. Le fait de savoir où se situe l'enseignant dans sa démarche de changement peut faciliter le travail de la personne accompagnatrice. Par contre, le modèle des sept marches, qui a émergé de cette recherche-action, reste à valider auprès d'autres groupes de coopération professionnelle vivant une démarche de changement en milieu collégial.

Les enseignants qui ont vécu cette démarche de changement disent qu'ils sont transformés ou qu'ils sont maintenant centrés sur l'apprentissage de leurs apprenants, par contre, ils ne sont pas encore à l'aise avec le vocabulaire pédagogique pour parler de leur nouvelle appropriation. Il va sans dire que pour leurs découvertes, ils sont conscients du vaste potentiel de leurs apprenants et essaient de mettre en place des activités d'apprentissage significatives. Ils ont aussi le goût de travailler en collaboration avec leurs collègues, même s'ils ne sont pas de la même discipline, ils ont maintenant un point en commun, la pédagogie!

Cette démarche d'accompagnement, dans un contexte de changement de paradigme, devrait faire l'objet d'une formation auprès des personnes accompagnatrices. Celles-ci peuvent difficilement s'approprier cette démarche sans être elles-mêmes formées et aussi accompagnées. De plus, lorsque les personnes accompagnatrices se mettent en œuvre dans leur cégep, une distribution des tâches pourraient faciliter leur travail. Par ailleurs, les personnes accompagnatrices ne peuvent arriver à leurs fins sans le soutien de leur direction. À cet égard, les personnes

responsables à la direction auraient intérêt à suivre, elles aussi, une formation sur l'accompagnement dans un contexte de changement de paradigme. Les membres de la direction ne sont-ils pas les premiers répondants du succès de l'implantation d'une réforme? Ainsi, les conditions propices à la réalisation d'un processus de changement pourraient prendre place dans les milieux scolaires, si la volonté y est. À titre d'exemple, une organisation qui voudrait soutenir une démarche d'accompagnement dans son école pourrait d'abord identifier clairement le coordonnateur du dossier et lui attribuer les conditions nécessaires. Donc, si le changement vise les enseignants, ceux-ci pourraient aussi se voir attribuer de belles conditions pour vivre des activités d'accompagnement. Si on veut aller plus loin avec cette idée, il pourrait y avoir une reconnaissance de la part de la direction pour faire valoir les bons coups et les petits pas faits par les enseignants vivant un changement, question d'encourager leur démarche. Il serait intéressant de voir la direction des établissements scolaires soutenir les innovateurs, les leaders positifs et les conseillers pédagogiques qui aident la transition au changement de la culture pédagogique.

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

Un des points importants à retenir de cette recherche, c'est que la manière dont on s'y prend pour faire des changements est très importante. Ce postulat ne doit pas être négligé de la part des leaders pédagogiques. Les changements en éducation

touchent de nombreuses personnes, tant les enseignants, les étudiants que les parents. L'opinion publique est sensible à ce qui se passe à l'école. Les modalités d'accompagnement sont complexes, mais possibles, en autant que les conditions soient mises en place et que les porteurs de ce dossier y soient formés adéquatement.

Maintenant que cette recherche a fait ressortir les modalités d'accompagnement favorisant l'appropriation du paradigme de l'apprentissage, la première question à se poser, si on voulait aller plus loin dans nos réflexions sur le développement d'une culture pédagogique centrée sur l'apprentissage au collégial est : Est-ce que les directions de cégep ont une préoccupation du développement de la culture pédagogique? Est-ce que le milieu en veut de ces modalités d'accompagnement?

Dans le contexte d'une approche collaborative, il faudrait avoir une réponse claire à ces questions.

Deuxièmement, si on veut aller au bout du projet du Renouveau collégial mis en place par le Ministère en 1993 : Est-ce que les directions de cégep seraient prêtes à suivre ou à permettre une formation sur l'accompagnement de son personnel sur l'appropriation de pratiques centrées sur l'apprentissage et la réussite?

Ensuite, advenant une ouverture dans le milieu scolaire du développement d'une culture pédagogique, y aurait-il lieu d'expérimenter à nouveau le modèle d'appropriation d'une innovation selon un processus à sept marches auprès d'un groupe de coopération professionnelle ou d'une communauté de pratique? Aussi, serait-il pertinent d'élaborer un outil d'évaluation diagnostique pour savoir où se situe le

personnel enseignant, professionnel ou cadre sur l'échelle à sept marches afin de mieux guider les interventions d'accompagnement?

Toutes ces questions sont pertinentes dans la mesure où l'on croit au potentiel des stratégies qui facilitent l'apprentissage.

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

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Argyris, C., Shön.D. (1999). *Théorie et pratique professionnelle, comment accroître l'efficacité*. Montréal : Les Édition Logiques.
- Astolfi, J-P. (2003). *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. France, édition Issy-les-Moulineaux.
- Bardin, L. (1991). *L'analyse de Contenu*. (6^e Édition). Paris : P.U.F.
- Barker, J. A. (1995). *Les paradigmes : à la découverte du futur*. Saint-Hubert, Québec : Les éditions Un monde différent.
- Bareil, C. (2004). *Gérer le volet humain du changement*. Montréal : Éditions Transcontinental
- Barr, R.B. et Tagg, J. (1995). From teaching to learning, A new paradigm for undergraduate education. *Change*, November/December 1995. California.
- Beretta, F. E. (2005). *Galilée en procès, Galilée réhabilité?*. Saint-Maurice : Éditions Saint-Augustin.
- Bernard, H. (1981). *L'apprentissage expérientiel*. Montréal : Services pédagogiques, Université de Montréal.
- Bélisle, C, Delisle, G. et Perron, R. (1984). *Les Savoirs dans les pratiques quotidiennes : recherches sur les représentations*. Paris : Editions du CNRS.
- Boivin, M. (1997). *La pédagogie prospective : nouveau paradigme, ou pour en finir avec le paradigme de la transmission de connaissances*. Sainte-foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bourassa B., Serre F. et al. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy Presses de l'Université du Québec
- Boucher, L-P et M. L'Hostie. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation, nouvelles pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Cauchy, F. (1998). *Apprendre pour développer des compétences*. Collège Montnorency.
- Chevrier, J. et St-Germain, M. (2007). *Efficacité et coopération en intervention professionnelle*. Communication présentée au 27^e colloque annuel de l'AQPC, juin 2007 ayant pour thème Une culture d'innovation pédagogique.
- Collège de l'Outaouais. (2003). *Rapport d'évaluation institutionnelle*. Document de travail. Document inédit.
- Collerette, P. et al (1996). *Le changement organisationnel : théorie et pratique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Conseil des collèges. (1992). *L'enseignement collégial : des priorités pour un Renouveau de la formation*. Québec : Conseil des collèges.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enracimé dans le milieu*. Sainte-Foy, Québec : Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (1999). *Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise*. Sainte-Foy, Québec : Les Publications du Québec.
- Cormier, S. (1998). *Intégrer le changement : vers le Collège régional de Lanaudière*. Document inédit.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants*. Paris : ESF Éditeur.
- De Villers, M-E. (2002). *Multidictionnaire*. Montréal : Québec/Amérique
- Dolbec, A. et Clément, J. (2000). La recherche-action. Dans Karsenti et Savoie-Zajc (Dir), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 199-224). Sherbrooke : CRP.
- Dolbec, A. et Savoie-Zajc, L. (1994). La Recherche –action : un processus générateur de changements planifiés. Dans Chevrier J. *La recherche en éducation comme source de changement*. p. 201-218. Montréal : Les Éditions Logiques.

- Dorais, S. (2003). *Le Renouveau de l'enseignement collégial, des enseignants ballottés entre continuité et rupture*. Communication présentée au Colloque Internationale CRIFPE, ayant pour thème : La profession enseignante au temps des réformes.
- Dupuis, M. et Lacoursière, M. (1994). *Planifier un cours «par compétences»*. Montréal : Cégep du Vieux Montréal.
- Fortin, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière-éducation,
- Fédération des cégeps, (2007). *Trousses pédagogiques du Carrefour de la réussite*, http://www.fedecegeps.qc.ca/index.php?section=10_1
- Fourez, G. (1992). *Éduquer : enseignants, élèves, écoles, éthiques, sociétés*. 3e éd. Bruxelles : De Boeck Université.
- Fullan, M. et Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. Toronto : OISE Press.
- Gather Thurler, M. (2003). *Les cycles pluriannuels et leur impact sur le travail des enseignants. Acte du colloque*
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Issy-les Moulineaux : ESF Éditeur.
- Gauthier, B. (1997). *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données, 3^e édition*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Goulet, J-P. (1995). *Enseigner au collégial*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Goyette, M. et al. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Hall, G.E. et George, A.A. et al. (1986). *Measuring stages of concern about the innovation: A manual for use of the SoC Questionnaire*. University of Texas at Austin : Southwest Educational Development Laboratory (SEDL).
- Hardy, M. (2003). *Concertation éducation travail, politiques et expériences*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Herr, K. et Anderson, G.L. 2005. *The Action research dissertation, a guide for students and faculty*. Sage Publications, Inc. California.

- Herman, S. M. et Dorenich, M. (1982). *La base de la Gestalt*. Traduction du premier chapitre tiré de Stanley M. Herman et Michael Korenich, *Authentic Management : A Gestalt Orientation to Organizations and their development*. Don Mills : Addison-Wesley Publication, p. 11-17
- Huberman, M. et Gather Thurler, M. (1991). *De la recherche à la pratique*. Berne, Suisse : P. Lang.
- Info Science (2007). Galileo Galilei.
www.infoscience.fr/histoire/portrait/galilee.html
- Jonnaert, P. et al (2004). *Constructivisme : choix contemporains : hommage à Ernst von Glasersfeld*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, P. et al (2003). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert, P., Vander Borgh, C. et al. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Johansson, J (1997). *Le marketing à la japonaise*. Paris : Village mondial.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Krueger, R et Casey, M-A. (2000). *Focus groups, 3rd Édition, A practical guide for applied research*. California, United States : Sage Publications, Inc.
- Kuhn, T. (1990). *La tension essentielle : tradition et changement dans les sciences*. Paris : Gallimard.
- Kuhn, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion, 1983, c1970..
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans Deslauriers, J.P. *Les méthodes de la recherche qualitative* (50-65) Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- L'Hostie, M. et Boucher, L-P. (2004). *L'accompagnement en éducation, un soutien au renouvellement des pratiques*. Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec.

- Lafortune, L et Pallascio, R. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L et Jacob, S. et al. (2000). *Pour guider la métacognition*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste, Pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laliberté, J. et Dorais, S. (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*. Sherbrooke : Édition du CRP, Collection PERFORMA.
- Lasnier, F. (2000). Réussir la formation par compétences.
- Lauzon, M. (2001). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial : une construction personnelle et sociale*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Lavoie, L. et Marquis D. (1996). *La recherche-action, Théorie et pratique, Manuel d'autoformation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin
- Lewin, K. (1964). *Psychologie dynamique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lewin, K. (1946). Conduct, knowlrdge, and acceptance of new values. *Journal of social issues*, Vol.2, No. 4 p. 63.
- Le Pôle de l'Est. (1996). *Processus de planification d'un cours centre sur le développement d'une compétence*. Bibliothèque Nationale du Québec.
- Mandeville L. (1997). *L'expérience comme source de développement des compétences en psychologie*, Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.
- Meunier, M. (1968). *Atelier en psychologie*. École de pédgagogie, Université Laval, Québec.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1993). *Des collèges pour le québec du XXIe siècle*. Québec : Ministère de l'Éducation.

- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2000). *Guide d'élaboration et d'implantation des instruments de planification pédagogique*. Québec : Ministère de l'Éducation. Direction générale de la formation professionnelle et technique. Direction des programmes.
- Mucchielli A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.
- Ouellet, C. (1993). *Préparer un changement*. Montréal : Groupe CFC.
- Ouellet C. et Pellerin, A. (1996). *Réaliser un changement : la dimension humaine du changement organisationnel*. Montréal : CFC.
- Ouimet, D. (1993). *Comment introduire le changement*. Lévis, Québec : Burefor
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, No 23, 147-181.
- Paquette, C. (1996). Portrait d'une école qui a de l'avenir. *Vie pédagogique*. V. 100, p. 6-20.
- Perrenoud, P. (Novembre 2003). *Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire*. Communication présentée au Colloque Internationale CRIFPE, ayant pour thème : La profession enseignante au temps des réformes.
- Pratte, M. et Houle, H. (2007). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial*. Document tiré de la recherche de Hélène Houle et Marielle Pratte à paraître à l'automne 2007.
- Pratte, M. (Novembre 2003). *La consultation pédagogique : une avenue privilégiée de développement professionnel pour le personnel enseignant*. Communication présentée au Colloque Internationale CRIFPE, ayant pour thème : La profession enseignante au temps des réformes.
- Pratte, M. (2001). Stratégie d'enseignement des attitudes. Document inédit. *Notes du cours L'enseignement des attitudes*, avril 2003.
- Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*. Vol. 14, n#3, Mars 2001.

- Rioux-Dolan, M. (2004). L'accompagnement du personnel enseignant, enjeux et défis dans le contexte de la réforme. Dans Monique L'Hostie et Louis-Philippe Boucher (DIR). *L'accompagnement en éducation, un soutien au renouvellement es pratiques*. P. 15 à 30. Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Robo, P. (2002). L'analyse de pratiques professionnelles : un dispositif de formation accompagnante. *Vie pédagogique* 122. Février-mars 2002.
- Rogers, C. (2001). .- *L'approche centrée sur la personne*. Anthologie de textes présentés par Howard Kirschenbaum et Valerie Land Henderson. Lausanne, Editions Randin.
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement Planifié en éducation*. Québec : Les Éditions Logiques.
- Savoie-Zajc, L. (2001a). *Piloter le changement au quotidien dans des établissements publics multidimensionnels*. Texte présenté au Colloque de la Fédération des CEGEP, Mont-Tremblant. 15 juin 2001.
- Savoie-Zajc, L. (2001b). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans Marta Anadon (DIR). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. p. 14 à 50. Québec : Les presses de l'Université Laval. .
- Savoie-Zajc, L. et A. Dolbec. (1993). *Quelle recherche pour quel changement?* Conférence prononcée au colloque du doctorat en éducation. Hull, 6-7 mai 1993.
- Shön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Spady, W. et al. (1998). *Total leaders: applying the best future focused change strategies to education*. Arlington Virginie.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle, Efficacité et coopération, 2^e Édition revue et augmentée*. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Pierre, L. (1993). Quoi faire pour que les élèves étudient mieux et davantage ?. *Pédagogie collégiale*, vol.6, no 4, mai 1993, p. 22-27.
- Tardif, J. (1997). La construction des connaissances, les pratiques pédagogiques, *Pédagogie collégiale*. vol.II, no 2, p. 14-22.

- Tremblay, D-G. et Doray P. (2000). *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? Rôle des acteurs et des collaborations*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay, D. (1998). *Comment passer de la partie ministérielle du programme aux plans de cours*. Notes de cours. Document inédit.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Von Glaserfeld, E. (1988). Introduction à un constructivisme radical, Dans P. Watzlawick (dir.), *L'invention de la réalité. Comment savons-nous ce que nous croyons savoir?* Paris, Seuil.

APPENDICE 3.1

QUESTIONNAIRE SoC (STAGES OF CONCERN)

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

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

Elles se chiffrent de 0 à 6

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

1 = *Informational* – Renseignements généraux

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

2 = *Personal* – Personnel

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

3 = *Management* – Gestion

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

4 = *Conséquence* – Impact

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

5 = Collaboration

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

6 = *Refocusing*, Aller plus loin

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

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

- La progression se fait de la gauche à la droite.
- Les non utilisateurs de l'innovation ont des scores élevés aux stades 0, 1, 2.
- Si le stade 2 est élevé, il faut attendre qu'il soit plus bas pour pouvoir poursuivre dans l'acquisition de l'innovation.
- Le stade 6 reflète l'attitude envers l'innovation. Si ce stade 6 est haut cela peut démontrer de la résistance, car cela peut témoigner que le participant en sait plus ou a des idées meilleures que ce que propose cette innovation pour arriver, par exemple, à l'objectif de la réussite des étudiants.
- Les personnes qui utilisent facilement l'innovation ont un sommet unique aux stades 3, 4, 5, 6. On peut se baser sur ce sommet pour en faire l'interprétation.
- Les personnes ayant le stade 6 élevé peuvent vouloir dire que la personne a des idées portant sur l'innovation et elle veut voir ses idées se concrétiser. Ces

idées peuvent venir remplacer drastiquement l'innovation dans sa forme actuelle. Le 4 devrait alors être aussi élevé et 0, 1, 2 devraient être bas.

- Si 3 monte et 6 monte, la préoccupation est au niveau de la gestion mais le participant a des idées pour y arriver. Le 2 devrait être bas.
- Si 3 monte et 6 descend, la préoccupation de gestion est présente, mais le participant ne sait pas comment y arriver, le 2 devrait aussi monter.
- Si 0, 1, 2, sont bas la personne est très impliquée dans son milieu. Elle est très confortable.
- Si le stade 0 est élevé, le participant n'a pas d'intérêt pour l'innovation, il n'est pas préoccupé par cette innovation. Par contre, s'il est bas, il est très intéressé.

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

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

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

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

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

Questionnaire sur les préoccupations pédagogique en lien avec une innovation

Nom : _____

Le but de ce questionnaire est de déterminer les niveaux de préoccupation des enseignants face à l'innovation.

Dans cette recherche-ci, l'innovation est l'appropriation du paradigme de l'apprentissage dans un contexte d'approche par compétences.

Les énoncés développés dans ce questionnaire tiennent leur origine de réponses données par des enseignants vivant une innovation. Ce questionnaire sera utilisé à plusieurs reprises au cours du processus d'appropriation du paradigme de l'apprentissage.

Les énoncés varient selon le niveau de préoccupation qu'ont les enseignants face à l'innovation, ils s'échelonnent entre l'ignorance totale de l'innovation jusqu'à l'utilisation fréquente de celle-ci. Il se peut que quelques uns des items de ce questionnaire ne vous concernent pas, il faudra alors encercler le chiffre «0».

Par exemple :

Cet énoncé est très vrai pour moi en ce moment	0	1	2	3	4	5	6	7
Cet énoncé est un peu vrai pour moi	0	1	2	3	4	5	6	7
Cet énoncé n'est pas vrai du tout pour moi en ce moment	0	1	2	3	4	5	6	7
Cet énoncé ne me concerne pas	0	1	2	3	4	5	6	7

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

Choix de réponses :

	1	2	3	4	5	6	7
ne concerne pas	Pas vrai pour moi	Un peu vrai pour moi	Très vrai pour moi maintenant				
0) Je suis préoccupé ⁵ par l'attitude qu'ont les étudiants face à cette innovation	0	1	2	3	4	5	6 7
1) Maintenant, je connais des approches pédagogiques mieux adaptées	0	1	2	3	4	5	6 7
2) Je ne sais même pas ce qu'est cette innovation	0	1	2	3	4	5	6 7
3) Je suis préoccupé de ne pas avoir assez de temps pour organiser mes activités quotidiennes	0	1	2	3	4	5	6 7
4) J'aimerais aider des collègues d'autres cégeps qui aimeraient utiliser de cette innovation	0	1	2	3	4	5	6 7
5) J'ai une connaissance assez limitée de cette innovation	0	1	2	3	4	5	6 7
6) J'aimerais connaître les effets qu'une réorganisation pourrait avoir sur mon statut professionnel	0	1	2	3	4	5	6 7
7) Je suis déchiré entre mes intérêts et mes responsabilités	0	1	2	3	4	5	6 7
8) J'aimerais revoir l'utilisation que je fais de cette innovation	0	1	2	3	4	5	6 7
9) J'aimerais développer des échanges professionnels avec d'autres enseignants d'ici ou d'ailleurs à propos de cette innovation	0	1	2	3	4	5	6 7
10) Je suis préoccupé de l'effet qu'a cette innovation sur mes étudiants	0	1	2	3	4	5	6 7
11) Je ne me sens pas concerné par cette innovation	0	1	2	3	4	5	6 7
12) J'aimerais bien savoir qui prendra les décisions dans ce nouveau paradigme	0	1	2	3	4	5	6 7
13) J'aimerais bien discuter de la possibilité d'utiliser cette innovation	0	1	2	3	4	5	6 7
14) J'aimerais bien connaître quelles sont les ressources disponibles si je décide d'adopter cette innovation	0	1	2	3	4	5	6 7
15) Je suis préoccupé par mon incapacité à gérer tout ce que cette innovation demande	0	1	2	3	4	5	6 7
16) J'aimerais bien savoir comment mon enseignement ou ma planification devrait changer	0	1	2	3	4	5	6 7

⁵ L'utilisation du masculin dans les énoncés du questionnaire sert uniquement à alléger le texte.

Choix de réponses :

	1	2	3	4	5	6	7
	me concerne pas	Pas vrai pour moi		Un peu vrai pour moi		Très vrai pour moi	maintenant
8) J'aimerais bien me familiariser avec les autres départements ou enseignants des progrès qu'ils font à l'utilisation de cette nouvelle approche	0	1	2	3	4	5	6 7
9) Dans ma pratique, j'évalue l'impact que j'ai sur mes étudiants	0	1	2	3	4	5	6 7
0) J'aimerais révisé les approches de cette innovation	0	1	2	3	4	5	6 7
1) Je suis complètement occupé par d'autres choses	0	1	2	3	4	5	6 7
2) J'aimerais modifier l'utilisation que je fais de cette innovation à partir des expériences que j'ai faites avec mes étudiants	0	1	2	3	4	5	6 7
3) Bien que je ne connaisse pas cette innovation, je me sens quand même concerné	0	1	2	3	4	5	6 7
4) Je voudrais stimuler mes étudiants par cette approche	0	1	2	3	4	5	6 7
5) Je suis préoccupé par le temps que ça me prendra pour résoudre des problèmes autres qu'académique que cette innovation apportera	0	1	2	3	4	5	6 7
6) J'aimerais savoir quelle utilisation je peux faire de cette innovation dans un futur immédiat	0	1	2	3	4	5	6 7
7) J'aimerais coordonner mes efforts avec mes collègues pour maximiser les effets de cette innovation	0	1	2	3	4	5	6 7
8) J'aimerais avoir plus d'information sur le temps et l'énergie nécessaires à l'utilisation de cette innovation	0	1	2	3	4	5	6 7
9) J'aimerais savoir quel autre cégep utilise cette innovation	0	1	2	3	4	5	6 7
0) En ce moment, je ne suis pas intéressé à apprendre sur cette innovation	0	1	2	3	4	5	6 7
1) J'aimerais savoir comment je peux enrichir ou modifier cette innovation	0	1	2	3	4	5	6 7
2) J'aimerais utiliser la rétroaction de mes étudiants pour changer mes enseignements	0	1	2	3	4	5	6 7
3) J'aimerais savoir comment mon rôle changera lorsque j'utiliserai cette innovation	0	1	2	3	4	5	6 7
4) La coordination de mes tâches prend trop de mon temps	0	1	2	3	4	5	6 7
5) J'aimerais savoir comment cette innovation est mieux que ce que nous avons actuellement	0	1	2	3	4	5	6 7

Questions personnelles

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

Merci de votre collaboration

APPENDICE 3.2
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – ENSEIGNANTS

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

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

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

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

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

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

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

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

Risques encourus par les participantes et participants

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

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

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

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

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

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT- ENSEIGNANTS (entrevues)

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

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

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

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

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

OUI _____

NON _____

 Nom du participant

 Signature

 Date

 Nom du chercheur

 Signature

 Date

A CONSERVER PAR LE PARTICIPANT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT- ENSEIGNANTS (entrevues)

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

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

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

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

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

OUI _____

NON _____

 Nom du participant

 Signature

 Date

 Nom du chercheur

 Signature

 Date

APPENDICE 3.3
MODÈLE DE WHITEHEAD

Recherche-action
Série de questions pour soutenir la démarche⁶

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

b) Quelles caractéristiques voulez-vous faire ressortir ?
Partage des réponses

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

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

b) Quelles caractéristiques voulez-vous faire ressortir ?
Partage des réponses

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

4. Comment pouvez-vous vous assurer que vous êtes sur la bonne voie ?
5. Modélisez la dynamique de planification du projet personnel (étapes, échéances, ajustements continus)

Questionnement initial :

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

Observer :

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

Analyser / réfléchir

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

Échanger / agir :

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

Lorraine Savoie-Zajc,

APPENDICE 3.4
COURRIELS DE SUIVI

Bonjour à tous,

Voici, en annexe, la liste des participants.

Nos prochaines rencontres de groupe auront lieu :

11 février, 13h30 à 16h30, local 1.055

11 mars, 13h30 à 16h30, local 1.055

1e avril, 13h30 à 16h30, local 1.055

22 avril, 13h30 à 16h30, local 1.055

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

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

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

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

Salutations,

Martine St-Germain

APPENDICE 3.5

**COMPTE RENDU DE LA PREMIÈRE RENCONTRE DU
GROUPE DE RECHERCHE-ACTION**

Groupe recherche-action
Compte rendu de la rencontre du 21 janvier 2005
Préparé par Martine St-Germain
mstgermain@cegepoutaouais.qc.ca
(819) 770-4012 poste 2227

1. Attentes des participants et de la conseillère pédagogique :

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

2. Question pour soutenir la démarche, modèle de Whitehead

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

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

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

- Participant 1 : tandem à vélo, équilibrer la charge de travail
2 : ampoule économique, m'assagir
3 : pyramide à 3 niveaux, je me vois en haut de la pyramide
4 : pas très différente, plus motivée à la 9e semaine, être plus dans la peau de l'étudiant
5 : voiture hybride, électricité/essence, moins de pollution
6 : transformation, de prof à coach, vacances, ne pas porter la réussite à bout de bras
7 : un pied à terre, stabilité, assurance, certitude, être à l'écoute des auteurs, des étudiants
8 : habillé, vue de devant, assis en méditation, limite d'énergie
9 : le canard a son nid, porte de sortie
10 : regarde au loin, vers autre chose, atteinte du paradigme faite
11 : Web base learning, multimédia
12 : une belle fleur d'été qui sent bon et qui fait sourire les gens qui la regardent, qui les calme, ils se sentent mieux

APPENDICE 4.1

**LES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES SUIVANTES : LES LIMITES DE LA STRATÉGIE
PÉDAGOGIQUE TRADITIONNELLE, MES CROYANCES SUR LES MODÈLES
D'APPRENTISSAGE ET UN EXERCICE DE MÉTACOGNITION**

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

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

Titre : Exercice de métacognition :

Définition vulgarisée : Des opérations mentales exercées sur des opérations mentales

Si on reprend l'exercice de schéma de concepts ou tout autre exercice :

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

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

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

APPENDICE 4.2

**GRILLE D'OBSERVATION EN CLASSE LORSQU'ON
UTILISE COMME STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT L'EXPOSÉ ORAL**

Stratégies d'enseignement
Observation des caractéristiques d'un exposé oral

Tableau des caractéristiques d'un exposé oral

Caractéristiques	Réflexions (présente, absente, commentaires)
1. Rétroaction de la part de l'enseignant	
2. La compréhension empathique : L'enseignant vérifie constamment si les apprenants sont à l'écoute. 3. Il passe la parole régulièrement	
4. L'enseignant écoute les messages verbaux et non verbaux, les signaux 5. Il capte tous les messages que chaque apprenant envoie et signifie qu'il les a reçus	
6. Les objectifs poursuivis par l'exposé sont bien communiqués	
7. Il est capable d'admettre ses erreurs	
8. Il affiche ses vrais sentiments, ses hésitations	
9. Il n'essais pas de camoufler son trac, il avoue ses émotions sans insister toutefois	
10. Il communique avec précision et spécificité, fait appel à des faits, des phénomènes observables	
11. Capable d'aider les apprenants à communiquer leur incompréhension sans les humilier et peut-être	

Caractéristiques	Réflexions (présente, absente, commentaires)
avec une pointe d'humour	
12. Capable d'agir rapidement pour rétablir les relations en cas de litige	
13. Ne passe pas outre un message émotif, en discute ouvertement	
14. Est accueillant, établit un lien de confiance entre les apprenants et lui	
15. Donne la parole aux apprenants le plus tôt possible et le plus souvent possible	
16. Soutien, fait comprendre aux apprenants que leurs sentiments, leur anxiété, leur insécurité sont acceptables	
17. Structuration, fait connaître aux apprenants les règles du jeu	
18. Suggestion, relance les apprenants dans la discussion, suscite l'émergence d'idées sans les interrompre	
19. Renforcement, encouragement à continuer de s'exprimer quand un apprenant semble sur la bonne voie	
20. Formule des questions ouvertes, par exemple : Quoi? Comment? Pourquoi?	
21. Suscite la participation et favorise la réflexion	
22. Reformule, redit en ses propres mots ce qu'en ont compris les apprenants	
23. Silence après une question ouverte, d'une durée allant jusqu'à 3 secondes	
24. Fait des liens entre ce qui est dit et ce qui a déjà été dit	
25. Fait un résumé de ce qui a été communiqué de puis le début du cours	

Caractéristiques	Réflexions (présente, absente, commentaires)
26. Pique la curiosité des apprenants par l'utilisation de l'humour, de métaphores ou d'anecdotes, etc...	
27. Sait doser pour susciter et maintenir l'attention, sait attendre, priver s'il le faut afin que le contenu soit livré lorsque l'apprenant est désireux de le recevoir	
28. L'environnement est agréable	
29. Le temps pour absorber les contenus est suffisant	
30. Donne une pause au moment opportun	
31. 'exposé est suivi d'une activité ou l'apprenant est actif	
32. Il est enthousiaste	
33. Il répète trois fois	
34. Son regard est constamment sur le groupe, jamais il ne fait dos	
35. La voix est agréable et le rythme est bon	
36. La posture et les gestes sont adéquats	
37. Il a le sens de l'humour	
38. La maîtrise du trac est bien	
39. Il ne va jamais plus vite que ses apprenants	

APPENDICE 4.3

**GRILLE D'OBSERVATION À QUESTIONS OUVERTES LORSQU'ON
UTILISE COMME STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT L'EXPOSÉ ORAL**

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

Selon vous :

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

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

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

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

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

APPENDICE 4.4

***QUESTIONNAIRE DISTRIBUÉ À DES CONSEILLERS
PÉDAGOGIQUES DU RÉSEAU COLLÉGIAL DU QUÉBEC***

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

Bonjour à tous,

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

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

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

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

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

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

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

Au plaisir de vous lire,

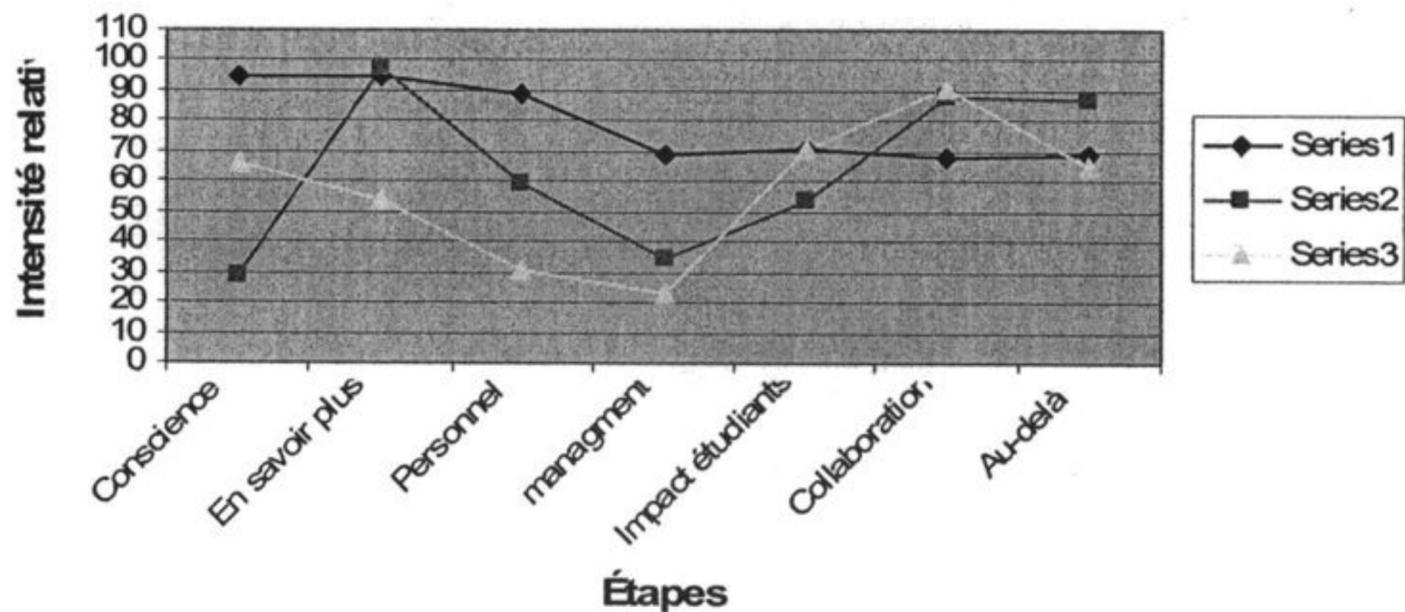
Martine St-Germain
Conseillère pédagogique
Répondante locale PERFORMA
Service des programmes
Cégep de l'Outaouais
(819) 770-4012 poste 2227
(819) 770-8167 (télécopieur)
(819) 664-9251 (cellulaire)
mstgermain@cegepoutaouais.qc.ca

APPENDICE 4.5

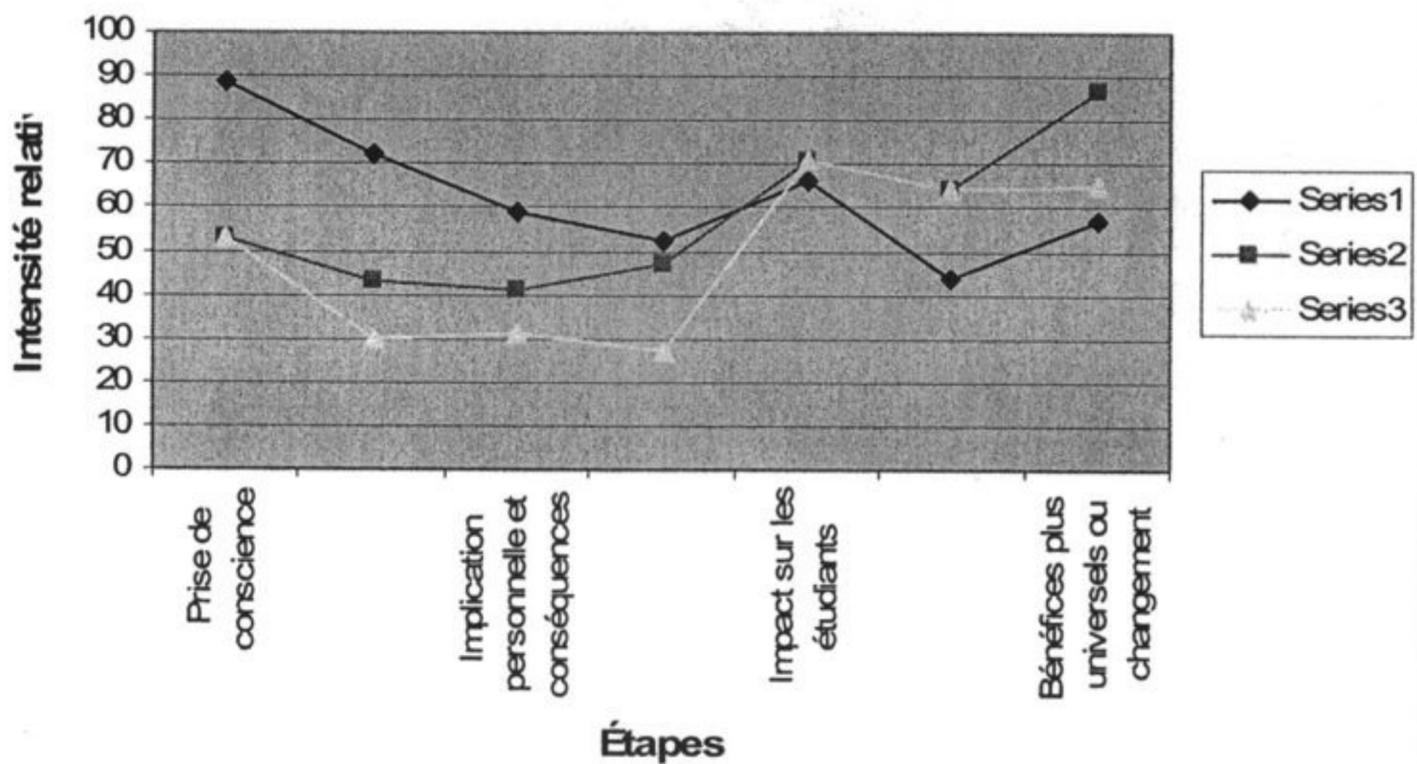
**RÉSULTATS DÉTAILLÉS DES QUESTIONNAIRES SoC (STAGES OF CONCERN) DES
PARTICIPANTS**

Évolution des préoccupations face au paradigme de l'apprentissage

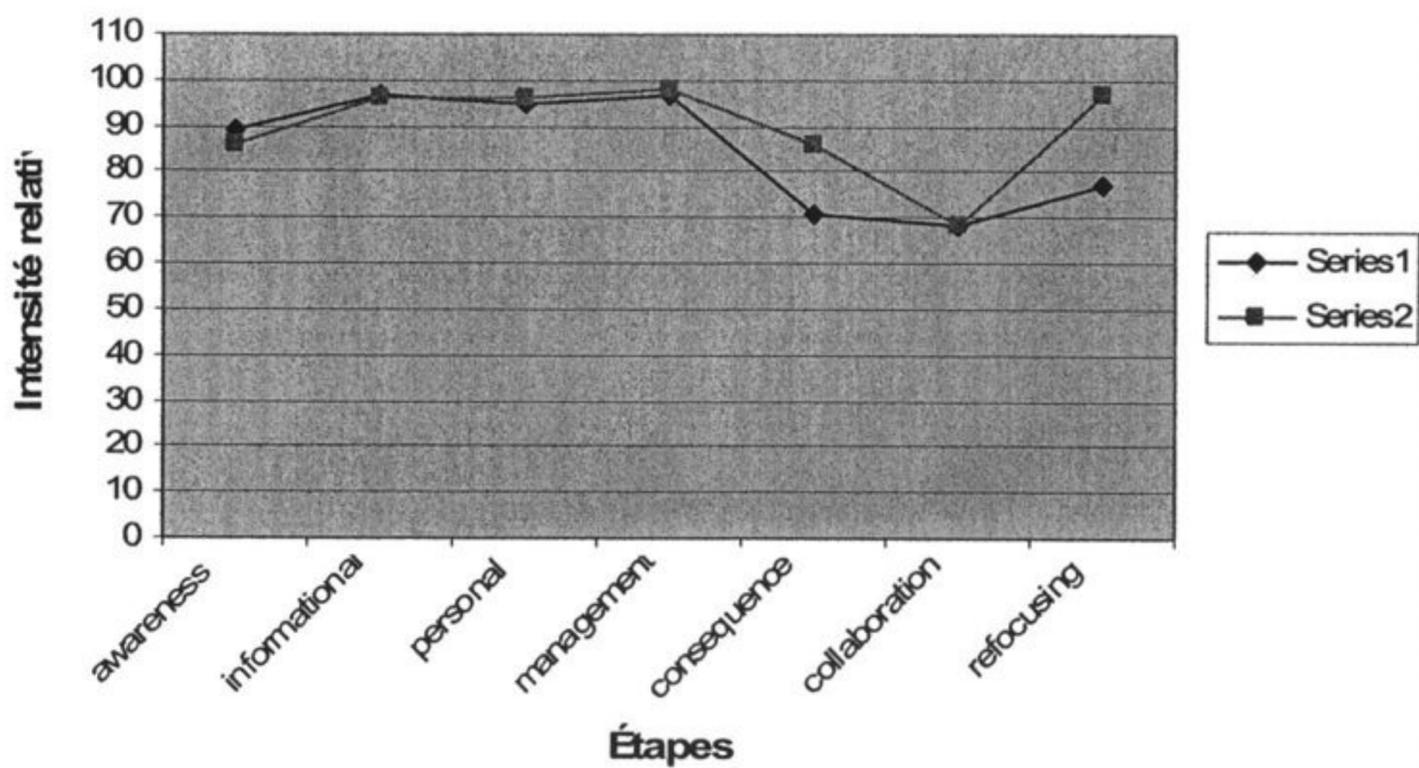
Participant 4



Perception de l'atteinte du paradigme du participant 5



Perception de l'atteinte du paradigme du participant 8



Perception de l'atteinte du paradigme du participant 9

