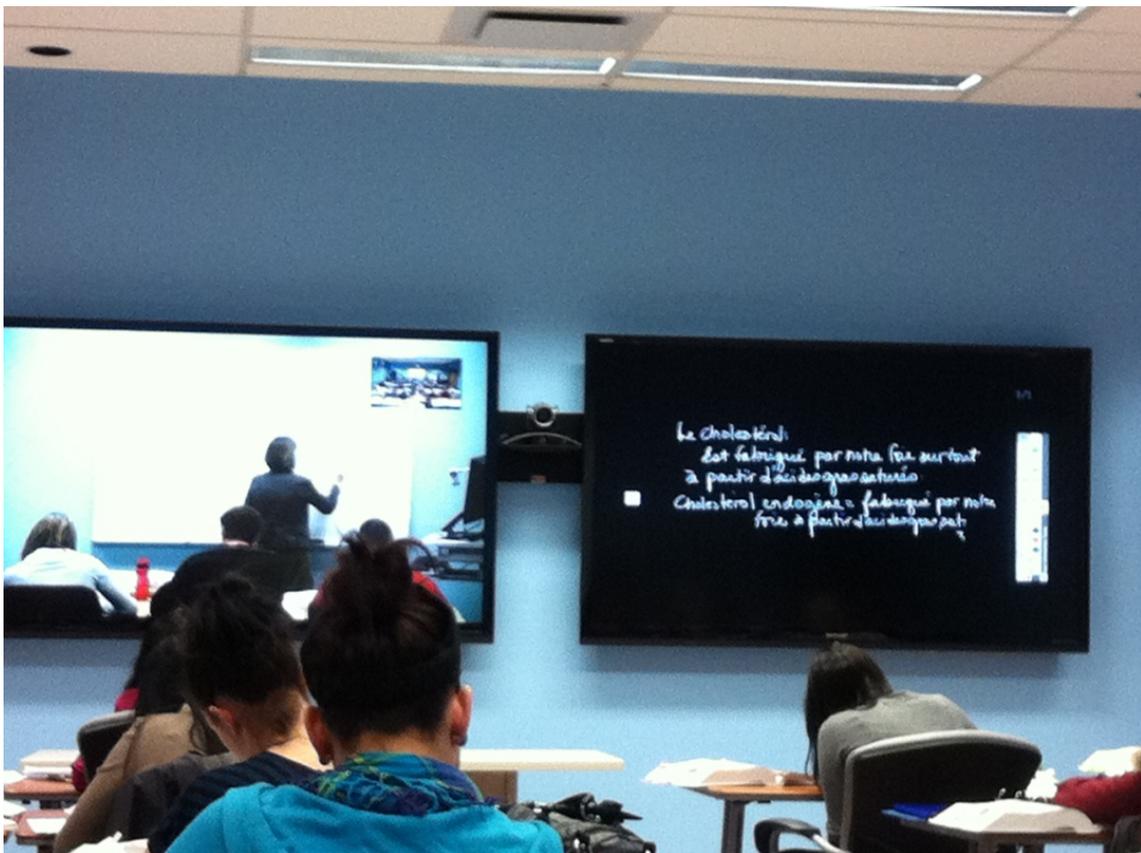


Rapport PAREA 2012-004

Accompagnement des enseignants du collégial dans un contexte d'innovation pédagogique

Daniel LaBillois et Martine St-Germain



Juin 2014

Rapport PAREA 2012-004

**Accompagnement des enseignants du collégial dans un
contexte d'innovation pédagogique**

Daniel LaBillois et Martine St-Germain

La photo de la page couverture a été prise en classe de télé-enseignement. Elle illustre la réalité vécue par les étudiants qui se trouvent au site distant, dans une classe de télé-enseignement qui se situe à l'hôpital de Chandler. À l'écran, de dos, l'enseignante de biologie, Andrée Gagnon, écrit au tableau dans sa classe à Gaspé.

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie du Québec dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

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

Mots clés : accompagnement, structure relationnelle, coopération, collaboration, télé-enseignement, formation à distance, identité professionnelle, développement professionnel.

Mise en page : Erika Charron

Figures : Isabelle Cayer

Révision linguistique : Pierrette Gaudreau

Relecture : Sarah Bernard

Ami critique : Patrice Quévillon

Production :

Cégep de la Gaspésie et des Îles

Campus de Carleton-sur-Mer

776, boulevard Perron

Carleton-sur-Mer (Québec) G0C 1J0

ET

Cégep de l'Outaouais

333, Cité des Jeunes

Gatineau (Québec) J8Y 6M4

Coordonnées des auteurs : dlabillois@cegepgim.ca, 418 364-3341, poste 8725,

et martinegermain@videotron.ca, 819 664-9251

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2014

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2014

ISBN : 978-2-9807718-3-5

© Tous droits réservés : Daniel LaBillois, Cégep de la Gaspésie et des Îles, et Martine St-Germain, Cégep de l'Outaouais

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

Le masculin utilisé dans cet ouvrage désigne indistinctement les deux sexes, sans aucune discrimination à l'égard des hommes et des femmes, dans le seul but d'alléger le texte.

REMERCIEMENTS

Ce projet n'aurait pas pu prendre forme sans l'extraordinaire collaboration des participants à la recherche. Nous voulons offrir nos remerciements les plus sincères à ces enseignants du programme de soins infirmiers du Cégep de la Gaspésie et des Îles qui ont accepté de s'arrêter et de réfléchir à leurs pratiques pédagogiques avec nous. Ils ont été d'une générosité sans bornes. Ils ont fait confiance à la méthodologie proposée et ils ont collaboré tout au long de ce processus de recherche.

Nous tenons aussi à remercier particulièrement Louis Bujold, directeur des études du Cégep de la Gaspésie et des Îles, d'avoir cru en ce projet novateur ainsi que Jacqueline LaCasse, directrice des études au Cégep de l'Outaouais.

Le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie du Québec a d'ailleurs aussi grandement contribué financièrement à la réalisation de ce projet de recherche grâce à une subvention du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Nous remercions grandement cet organisme pour le soutien essentiel qu'il offre à toute la communauté de chercheurs au collégial.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xiii
LISTE DES TABLEAUX.....	xiv
RÉSUMÉ	1
SUMMARY	3
RESUMEN	5
CHAPITRE I.....	7
PROBLÉMATIQUE.....	7
Définition du problème et état de la question	7
1.1 Introduction.....	7
1.2 Contexte.....	8
1.3 État de la question.....	10
1.3.1 Problématique.....	10
1.3.1.1 La qualité de la formation à distance	11
1.3.1.2 L'adaptation aux technologies utilisées	13
1.3.1.3 Un enseignement centré sur les apprentissages	15
1.3.1.4 L'accompagnement des enseignants dans ce changement de paradigme	17
1.4 Objectifs de la recherche	20
1.4.1 Objectif général	20
1.4.2 Objectifs spécifiques	20
1.5 Partenaires en formation à distance	20
1.6 Pertinence et contribution de cette étude au développement de l'enseignement collégial.....	22
CHAPITRE II.....	25
Cadre conceptuel.....	25
Introduction.....	25
2.1 L'accompagnement des enseignants au collégial	25

2.2	Les caractères de la personnalité selon le modèle de Patricia Pitcher (1992) : ARTISTE-ARTISAN-TECHNOCRATE.....	29
2.3	Les stratégies d’accompagnement selon le modèle d’appropriation d’un changement de St-Germain (2008).....	31
2.4	Les modèles de formation à distance et leurs enjeux	33
2.5	Le modèle de Dahan (2011) pour effectuer un changement dans une organisation professionnelle publique	34
2.5.1	Les cinq mécanismes qui influencent le monde de la pratique	35
CHAPITRE III		37
Méthodologie		37
3.1	Recrutement.....	37
3.1.1	Portrait des enseignants choisis.....	39
3.2	Étapes de la recherche-action	40
	Étape 1 – Définition du problème.....	41
	Étape 2 – Planification du changement	42
	Étape 3 – Boucle d’expérimentation, mise en œuvre des changements	42
	Étape 4 – Évaluation.....	43
3.3	Collecte de données	43
3.3.1	Journal de bord de l’enseignant.....	44
3.3.2	Journal de bord du chercheur	44
3.3.3	Rencontres de groupes.....	45
3.3.4	Rencontres individuelles	45
3.4	Analyse des données.....	46
3.5	Remarques sur la déontologie.....	47
3.6	Calendrier	48
CHAPITRE IV		51
Résultats et déroulement de l’action		51
Introduction.....		51
4.1	Le processus d’accompagnement	52
4.1.1	AVANT l’accompagnement – pistes préparatoires à un accompagnement efficace	52
4.1.1.1	Bien connaître la situation d’accompagnement	52

4.1.1.2	Déterminer l'intention d'accompagnement et les besoins	53
4.1.1.3	Garder des traces.....	54
4.1.2	PENDANT les rencontres d'accompagnement – stratégies	54
4.1.2.1	Écoute des préoccupations en lien avec l'objet de recherche, le télé-enseignement	55
4.1.2.2	Partir de leur vécu, partir d'eux, de leurs besoins, entrer en contact.....	56
4.1.2.3	Observation des aspects pédagogiques en classe de télé-enseignement	59
4.1.2.4	Rétroaction sur les bons coups réalisés en classe	60
4.1.2.5	Portrait de l'enseignant – profils de personnalité	64
4.1.2.6	Modélisation et mises en situation.....	69
4.1.2.7	Mise en mouvement.....	70
4.1.2.8	Résumé des stratégies d'accompagnement utilisées dans cette recherche-action.....	76
4.1.3	APRÈS les rencontres d'accompagnement – bilan du processus	79
4.2	Les attitudes professionnelles	80
4.2.1	Les attitudes des accompagnateurs.....	81
4.2.2	Les attitudes des participants.....	83
4.3	Les échanges entre les pairs.....	86
4.4	Les changements observés dans les pratiques enseignantes en FAD	89
4.4.1	L'appropriation du volet technique	89
4.4.2	La gestion des deux ou trois sites-classes en télé-enseignement.....	93
4.4.3	La perception des enseignants vis-à-vis de leur appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques en télé-enseignement	97
4.4.3.1	Les stratégies développées en cours de recherche par les enseignants.....	97
4.4.3.2	Les effets de l'accompagnement sur l'identité professionnelle enseignante	101
4.5	Les stratégies nuisibles d'accompagnement.....	102
	CHAPITRE V	105

Discussion	105
Introduction	105
5.1 Le choix de la structure de relation d'accompagnement	109
5.1.1 La relation d'accompagnement dans une structure verticale	110
5.1.2 La relation d'accompagnement dans une structure horizontale	111
5.1.2.1 Le début de la relation d'accompagnement	114
5.1.2.2 La posture des accompagnateurs	116
5.1.2.3 Une relation de confiance	117
5.1.2.4 L'expérimentation pour modifier les représentations	119
5.2 L'identification du « point focal » (<i>sweet spot</i>) de l'enseignant	119
5.3 La reconnaissance par l'observation en classe	123
5.4 La mise en place de la « zone de développement professionnel »	125
5.4.1 Phase de confiance de la zone de développement professionnelle....	129
5.4.2 Phase d'exploration	131
5.4.3 Phase d'émancipation	132
5.4.4 Exemples de stratégies de facilitation et de réception pour l'accompagnateur qui veut créer la zone	133
5.5 Les limites de ce processus d'accompagnement	134
5.6 L'identité professionnelle	136
5.6.1 L'identité professionnelle disciplinaire	136
5.6.2 L'identité professionnelle pédagogique	136
5.6.3 L'identité professionnelle relationnelle	139
5.7 La cohérence professionnelle	141
5.8 La force pédagogique	144
5.9 Résumé des constats : les stratégies et les outils nécessaires pour la mise en place de la relation d'accompagnement	146
5.9.1 La réalisation de la phase de confiance	148
5.9.2 La réalisation de la phase d'exploration	149
5.9.3 La réalisation de la phase d'émancipation	150
CHAPITRE VI	153
Conclusion	153
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	157
ANNEXE A	167

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – ENSEIGNANTS	167
ANNEXE B.....	169
LES TRACES.....	169
ANNEXE C.....	171
JEUX DE RÔLES SUR LES REPRÉSENTATIONS	171
ANNEXE D	173
LE PORTRAIT DE L'ENSEIGNANT	173
ANNEXE E.....	175
GRILLE D'OBSERVATION EN CLASSE.....	175
ANNEXE F	181
TEST D'ADJECTIFS DE PITCHER	181
ANNEXE G	183
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	183

LISTE DES FIGURES

Figure 1	<i>Les principales stratégies de la conseillère pédagogique pour l'accompagnement des enseignants dans un contexte de changement (St-Germain et Lanaris, 2012)</i>	31
Figure 2	<i>Les efforts nécessaires en fonction du temps.....</i>	63
Figure 3	<i>Les sous-catégories des trois types de gestionnaire selon Pitcher (1994)</i>	67
Figure 4	<i>Les stratégies spécifiques des accompagnateurs pour favoriser et maintenir le mouvement pédagogique des enseignants PENDANT les rencontres d'accompagnement.....</i>	78
Figure 5	<i>La pyramide des préoccupations des enseignants dans le contexte d'une adaptation au télé-enseignement.....</i>	92
Figure 6	<i>Une classe de télé-enseignement improvisée, inadéquate dans une salle de réunion : le téléviseur de gauche montre ce que la classe voit à l'écran et le téléviseur de droite montre ce que l'enseignant voit de sa classe au site distant.</i>	95
Figure 7	<i>Une classe de télé-enseignement adéquate</i>	95
Figure 8	<i>Le code de fonctionnement du programme de soins infirmiers.....</i>	100
Figure 9	<i>Les deux types de relations d'accompagnement, verticale et horizontale.....</i>	113
Figure 10	<i>Le triangle magique en gestion transposé en triangle pédagogique.</i>	120
Figure 11	<i>L'intervention ciblée (sweet spot) de l'enseignant.....</i>	121
Figure 12	<i>L'intervention ciblée qui tient compte de la réalité de l'enseignant et qui évolue vers une relation harmonique</i>	122
Figure 13	<i>La zone de développement professionnel</i>	125
Figure 14	<i>Le pinacle de la zone de confiance qui permet par la suite à l'enseignant d'explorer et de s'émanciper.....</i>	128

<i>Figure 15</i>	<i>Le cycle du don.....</i>	<i>135</i>
<i>Figure 16</i>	<i>Les identités professionnelles possibles chez les enseignants et les accompagnateurs.....</i>	<i>137</i>
<i>Figure 17</i>	<i>Les trois identités professionnelles observées chez les enseignants ou les accompagnateurs au cours de cette recherche-action.....</i>	<i>141</i>
<i>Figure 18</i>	<i>La cohérence professionnelle : la reconnaissance par l'enseignant ou par l'accompagnateur des identités professionnelles en présence ...</i>	<i>143</i>
<i>Figure 19</i>	<i>La force pédagogique.....</i>	<i>145</i>

LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau 1</i>	<i>Formules de formation à distance.....</i>	<i>10</i>
<i>Tableau 2</i>	<i>Calendrier.....</i>	<i>48</i>
<i>Tableau 3</i>	<i>Objectifs individuels des enseignants.....</i>	<i>57</i>
<i>Tableau 4</i>	<i>Posture pédagogique des enseignants et stratégies spécifiques réalisées.....</i>	<i>70</i>
<i>Tableau 5</i>	<i>Récapitulatif des trois temps du processus d'accompagnement et des actions précises des accompagnateurs.....</i>	<i>79</i>
<i>Tableau 6</i>	<i>Résumé des stratégies d'accompagnement et des outils en fonction de la « zone de développement professionnel » de l'enseignant.....</i>	<i>147</i>

RÉSUMÉ

Au Cégep de la Gaspésie et des Îles, la recherche de clientèle représente un défi important, ce qui l'amène à se tourner vers la formation à distance (FAD). Or, ce choix présente pour les enseignants la nécessité de s'adapter à ce nouveau contexte qu'est le télé-enseignement et à la présence d'étudiants en classe et à des sites distants. Ces changements appellent certes une part d'innovation et de nouveauté, mais aussi une part de résistance et de compromis. L'accompagnement des enseignants devient souhaitable et même nécessaire pour arriver au succès et à la viabilité de ces programmes offerts en FAD.

Accompagner des enseignants qui font face à de tels défis pédagogiques nécessite de la part des personnes accompagnatrices beaucoup d'écoute et de stratégies de coopération. La première stratégie consiste à se placer dans une relation « côte à côte », c'est-à-dire de partir des représentations des enseignants, de la perception de ce qu'ils vivent actuellement face à ce changement afin de bien connaître le besoin particulier de chacun. Une visite d'observation en classe est bénéfique pour valider les besoins particuliers, mais aussi pour reconnaître à chaque enseignant toute sa valeur professionnelle, son identité pédagogique et ainsi mieux situer le changement à partir de ce qu'il fait de bien et même de très bien!

La *zone de confiance* établie dès le départ par la structure relationnelle « côte à côte » est essentielle pour ensuite donner le goût à l'enseignant d'adhérer à la *zone d'expérimentation* d'une nouvelle pratique. Il semble favorable de commencer par une seule nouvelle expérimentation bien ciblée, réfléchie, analysée et discutée.

Fier de cette expérimentation, l'enseignant ainsi motivé et engagé dans ce mouvement de changement pédagogique entrera alors dans la *zone d'émancipation*. Il

aura le goût de partager avec sa communauté les résultats de son expérimentation, ses retombées et ses effets.

Ainsi, malgré certaines résistances qui peuvent s'exprimer à l'arrivée d'une innovation pédagogique dans un collège, l'accompagnement est possible et même essentiel, mais nécessite de la part des personnes accompagnatrices l'utilisation de stratégies relationnelles de coopération qui respectent d'abord la particularité de chacun, ses représentations, son besoin, ses capacités, ses ressources, mais surtout qui tiennent compte de l'autonomie professionnelle de l'enseignant tellement présente dans cette organisation publique.

SUMMARY

At the Cégep de la Gaspésie et des Îles, the search for clients poses a major challenge and impels them to look to distance education (DE). However, this choice means that teachers must adapt to this new situation represented by tele-education and the presence of students in class and at remote locations. These changes of course require not only innovation and a new way of thinking but also strength and compromise. Coaching teachers becomes desirable and even necessary for the success and viability of those programs delivered by DE.

Coaching teachers facing such pedagogic challenges requires that the people doing the coaching listen closely to them and adopt cooperation strategies. The first of these is to establish a “side-by-side” relationship, that is one based on the teachers’ representations and their perceptions of the changes currently taking place in order to clearly identify each one’s needs. A classroom observation visit will help validate particular needs as well to fully recognize each teacher’s professional value and their pedagogic identity, thus better situating the change based on what they do well or even very well!

The *confidence zone* established at the outset by the “side-by-side” relational structure is essential to making teachers want to enter the *experimentation zone* of a new practice. It seems advantageous to begin with a single new well-targeted, well thought-out, well analyzed and thoroughly discussed line of experimentation.

Proud of this experimentation, teachers thus motivated and engaged in this pedagogic change movement will then enter the *emancipation zone*. They will want to share the results of their experiments, their spin-offs and their effects with their community.

Thus, despite some resistance that might occur when new pedagogic innovations are introduced in a college, coaching is possible and even essential, but requires that coaches use relational cooperation strategies that respect each teacher's particularities, representations, needs, capacities and resources and in particular that take the teacher's professional autonomy so present in this public establishment into account.

RESUMEN

Para el Cégep de la Gaspésie et des Îles la búsqueda de alumnado es un reto importante y eso le hace orientarse hacia la formación a distancia (FAD). Para los profesores, la elección de esta alternativa representa tener que adaptarse a ese nuevo contexto de la enseñanza a distancia y de la presencia de estudiantes en clase y en sitios distantes. Estos cambios comportan evidentemente una parte de innovación y de novedad, pero también una parte de resistencia y de compromiso. Para que los programas ofrecidos en la FAD puedan tener éxito y ser viables resulta deseable e incluso necesario facilitar una asistencia profesional a los enseñantes.

Acompañar profesionalmente a los enseñantes que se enfrentan a tales desafíos pedagógicos exige que las personas acompañadoras tengan capacidad de escucha y estrategias de colaboración. La primera estrategia consiste en colocarse en una relación « al lado del otro », es decir, partir de las representaciones de los enseñantes, de su percepción de lo que viven actualmente frente a ese cambio, con el fin de identificar bien la necesidad particular de cada profesor. Una visita de observación en clase es bueno para validar las necesidades particulares, pero también para reconocer todo el valor profesional y la identidad pedagógica de cada enseñante y, de esta manera, situar mejor el cambio a partir de lo que hace bien ¡e incluso muy bien!

La *zona de confianza* establecida desde el principio por la estructura relacional « al lado del otro » es esencial para que después el profesor tenga interés en adherir à la *zona de experimentación* de una práctica nueva. Parece oportuno comenzar por una nueva experimentación solamente, que tenga objetivos bien establecidos, y que esté bien pensada, analizada y discutida.

El profesor, sintiéndose orgulloso de la experimentación, estará motivado y comprometido con el cambio pedagógico y entrará entonces en la *zona de emancipación*. Le gustará compartir con su comunidad los resultados de sus experimentaciones, sus repercusiones y sus efectos.

Así pues, a pesar de que pueden aparecer ciertas resistencias cuando llega una innovación pedagógica a un colegio, la asistencia profesional es posible e incluso esencial, pero es necesario que las personas acompañadoras utilicen estrategias relacionales de colaboración que respeten primeramente las particularidades de cada uno, así como sus representaciones, sus necesidades, sus capacidades y sus recursos, y que, sobre todo, tengan en cuenta la autonomía profesional del enseñante, tan presente en esta organización pública.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

DÉFINITION DU PROBLÈME ET ÉTAT DE LA QUESTION

1.1 INTRODUCTION

Depuis une dizaine d'années, les cégeps en région font face à des défis importants qui imposent des contraintes à l'accomplissement de leur mission. Le maintien de certains programmes dans un contexte de baisses démographiques préoccupantes, et ce, sur un vaste territoire à couvrir devient difficile à réaliser. Parmi les nombreux efforts développés pour faire face à cette réalité, la formation à distance (FAD) s'avère une piste fort prometteuse, mais elle engendre à son tour des exigences nouvelles. En effet, il y a certes un aspect technologique à maîtriser dont l'ampleur varie selon les choix d'équipements, mais surtout s'impose le besoin de réfléchir sur l'impact pédagogique de tels changements. Selon Lebrun, Smidts et Bricoult (2011), « foncer dans l'innovation pédagogique en pensant que les technologies suppléeront les carences du dispositif pédagogique, voire l'amateurisme ambiant, est une chimère » (p. 77).

La question qui s'impose alors est : comment soutenir les enseignants pour qu'ils offrent une FAD de qualité? Ce projet de recherche vise une meilleure connaissance des stratégies d'accompagnement des enseignants en FAD.

1.2 CONTEXTE

Le Cégep de la Gaspésie et des Îles (CGÎ) comporte quatre centres répartis sur un territoire de plus de 20 000 km² qui couvre deux fuseaux horaires. Il offre une quarantaine de programmes, dont certains bilingues, à une clientèle d'environ 1200 étudiants. Le CGÎ a perdu tout près de 40 % de son effectif étudiant de 2002 à 2010 et il devrait subir une perte supplémentaire de 30 % d'ici cinq ans (près de 300 étudiants), selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) (mai 2010). Parmi les programmes techniques, 11 ont un effectif étudiant inférieur à 45 (réparti sur trois ans), ce qui est considéré sous le seuil de viabilité par le MELS. Ces prévisions compromettent la mission du CGÎ, qui consiste, entre autres, à offrir des programmes techniques variés et de qualité sur l'ensemble de son territoire. Pour certains programmes doublons (offerts dans plus d'un centre), il s'avère impossible de maintenir de petits groupes.

Le maintien d'une offre de formation technique variée répondant adéquatement aux besoins de main-d'œuvre des employeurs de la région représente un défi important pour le CGÎ. Une enquête confirme le manque important de main-d'œuvre qualifiée sur le territoire de la Gaspésie et des Îles pour satisfaire les exigences de formation des emplois disponibles (ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2009). Les résultats mettent en évidence que le niveau scolaire pour lequel la différence entre les besoins ciblés et les ressources disponibles est la plus grande est le secteur technique. Pour la période allant de 2009 à 2013, 8600 postes sont à combler sur le territoire de la Gaspésie et des Îles. Des employeurs de la région sont prêts à offrir des stages rémunérés ainsi que des emplois aux étudiants qui complètent leur formation dans la région (Boudreau, 2009). Parallèlement à cet état de fait, le nombre d'étudiants qui s'inscrivent au CGÎ dans les programmes techniques est en baisse depuis maintenant plus de 10 ans. La recherche de clientèle représente un enjeu primordial pour le maintien de plusieurs programmes au CGÎ.

Pour maintenir son offre de programmes de qualité, le CGÎ doit avoir un minimum d'étudiants dans ses programmes. De plus, le CGÎ s'est donné le mandat régional d'offrir de la formation en milieu de travail afin de rejoindre une clientèle pour qui il serait difficile, voire impossible, de fréquenter un des quatre centres. Pour un employeur, le fait que ses employés puissent suivre une formation collégiale à partir de l'entreprise représente un avantage concurrentiel important.

Le programme de soins infirmiers illustre bien ce contexte au CGÎ. En 2007, l'Agence de la santé et des services sociaux de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine (ASSSGÎM) demandait au CGÎ de tenter de trouver une solution à la pénurie de main-d'œuvre infirmière aux Îles-de-la-Madeleine en formant des étudiants sur place.



En 2009, pour les mêmes raisons, l'ASSSGÎM demandait au CGÎ de rendre accessible partout sur le territoire la formation permettant aux infirmiers auxiliaires d'obtenir un diplôme de techniques de soins infirmiers (TSI). Malgré des besoins importants de main-d'œuvre en soins infirmiers, il était très difficile de recruter suffisamment d'étudiants pour assurer le financement de la formation dans les différentes municipalités où se trouvait un hôpital en Gaspésie. La solution envisagée et mise en place depuis 2008 a été d'utiliser la FAD. Ainsi, les étudiants des Îles-de-la-Madeleine se sont joints à ceux de Gaspé pour suivre leur formation au Campus des Îles-de-la-Madeleine. En 2011, un groupe de Maria s'est joint à celui de Gaspé, et un autre a été créé à Chandler en août 2012.

Le CGÎ offre toute la formation spécifique du programme de soins infirmiers à distance, y compris les laboratoires de biologie et de soins infirmiers. La mise en place de la FAD représente, actuellement, la solution envisagée pour maintenir l'offre de certains programmes et rejoindre des clientèles là où elles sont, tout en maintenant une formation de qualité. Pour les programmes en FAD, la formule retenue est le mode « classe virtuelle », qui exploite la visioconférence en mode synchrone. Le tableau 1 présente différentes formules de formation à distance.

Tableau 1 Formules de formation à distance

Contenu imprimé	Par courrier	Asynchrone
En ligne	Plateforme électronique	Synchrone et asynchrone
Visioconférence	Mode classe virtuelle	Synchrone

1.3 ÉTAT DE LA QUESTION

1.3.1 Problématique

La formation à distance représente une avenue prometteuse certes, mais elle rencontre également des défis comme l'adaptation aux technologies utilisées, l'enseignement

centré sur les apprentissages et l'évaluation à distance. Au CGÎ, le déploiement de la FAD représente souvent une solution de remplacement à la suspension éventuelle de programmes. En date de mai 2014, les conventions collectives en vigueur des enseignants du collégial ne font nullement mention de la FAD, et le MELS n'a pas de politique balisant son utilisation.

1.3.1.1 La qualité de la formation à distance

L'enseignement en formation à distance fait face à deux perceptions négatives. Manderscheid et Jeunesse (2007a) rappellent ceci : « D'une part il est perçu d'une façon très réductrice, d'autre part il est réduit à un point de vue purement technologique » (p. 1). Au CGÎ, la FAD est offerte à l'aide d'un système de visioconférence très performant, à la fine pointe de la technologie. La qualité du système utilisé convient très bien à l'enseignement magistral ou traditionnel (paradigme centré sur l'enseignement). À l'heure actuelle, il s'agit de la technologie qui exige le moins d'adaptation et de développement de compétences en technologies de l'information et des communications (TIC) de la part de l'enseignant. La maîtrise du fonctionnement du système de visioconférence et du tableau blanc interactif (TBI) s'acquiert rapidement avec un minimum de formation. Cependant, le succès de l'apprentissage en télé-enseignement ne repose pas uniquement sur des outils technologiques, mais aussi sur l'ensemble des mécanismes d'encadrement qui gèrent les étudiants dans leur formation (Sasseville et Morel, 2008).

Manderscheid et Jeunesse (2007b) relèvent que « [c]ertains étudiants des programmes d'enseignement à distance expriment des sentiments d'isolement, un manque d'autonomie et d'autogestion ainsi qu'une diminution de niveaux de motivation » (p. 60). Ils constatent que, « [e]n conséquence, le taux d'abandon d'une même formation est susceptible d'évoluer fortement selon qu'elle est dispensée en présentiel ou à distance » (p. 61). À partir de différentes recherches, Henri et Lundgren-Cayrol

(2003) répertorient les causes du décrochage. Parmi celles-ci, on retrouve la pédagogie inadaptée. Dans le rapport de recherche portant sur l'abandon scolaire en FAD, Audet (2008) conclut que, « à cause de sa complexité, elle [la persévérance en formation à distance] semble nécessiter un vaste effort collaboratif des organisations formant à distance » (p. 68). Par ailleurs, comme le rapporte le Service TICE-EAD (2011) : « C'est la règle absolue de nos travaux actuels que de mettre à la disposition des étudiants distants les mêmes moyens, les mêmes ressources que les étudiants en présence » (p. 20).

En effet, des enseignants évoquent la difficulté de jumeler et de superviser les étudiants des différents sites pour les travaux d'équipe en formation à distance, alors que cet aspect est documenté par Wojnar et Uden (2005) : « Successful group discussion plays a crucial role in online learning » (p. 1). Le forum de discussion pour stimuler les échanges et le travail collaboratif sont actuellement rarement utilisés par les enseignants. Cependant, comme le remarquent Depover, De Lievre, Peraya, Quintin et Jaillet (2011) : « La solution technologique qui sera choisie pour assurer la diffusion des contenus et gérer les interactions pourra avoir une influence importante sur les modes de tutorat qui seront réellement pratiqués » (p. 43).

À cet égard, certains enseignants considèrent avoir plus de difficulté à susciter et à maintenir la motivation des étudiants dans le contexte du télé-enseignement, car ils n'arrivent pas à stimuler suffisamment les interactions entre tous les étudiants. Des activités pédagogiques plus pointues soulèvent aussi des questions de fonctionnement dans ce nouveau contexte, comme la supervision des laboratoires et des travaux pratiques, la supervision des évaluations, la réalisation d'un projet ainsi que la gestion à distance d'une approche par problème.

Dans leur ouvrage, Manderscheid et Jeunesse (2007b) amènent à prendre en considération ce postulat : « Une formation efficiente doit être coconstruite et

coproduite avec l'apprenant » (p. 68). Par ailleurs, Baudrit (2010) affirme que « [l]e dénominateur commun de toutes les méthodes d'apprentissage coopératif [...] est le fait d'instituer des situations collectives de travail, d'amener les élèves à étudier ensemble » (p. 118).

1.3.1.2 L'adaptation aux technologies utilisées

Pour leur part, Rege Colet et Romainville (2006) soulignent que, « [c]onfrontés à cette mutation des outils et des modèles pédagogiques, les enseignants universitaires s'adaptent lentement à cette nouvelle réalité » (p. 156). Au départ, la mise en place de la FAD au CGÎ a soulevé de nombreuses questions d'ordre technologique. Toutes les salles de télé-enseignement dont le CGÎ dispose sont dotées d'un TBI, de deux projecteurs multimédias, d'une caméra document, d'un ordinateur et d'un automate qui contrôle la gestion de l'ensemble des équipements. À l'aide d'une manette, l'enseignant peut à sa guise projeter l'affichage de l'ordinateur, celui de la caméra document (par exemple, en TSI, elle est utilisée pour projeter des dissections), manœuvrer les deux caméras (celle dans la salle locale et celle à distance), etc.

Jusqu'à présent, les équipements sont installés en mode bidirectionnel, ce qui signifie que les deux sites possèdent exactement les mêmes équipements et que les enseignants peuvent ainsi se déplacer au site distant à l'occasion pour offrir la formation. Ce mode d'enseignement nécessite une maîtrise minimale de certaines technologies, mais le CGÎ a offert un excellent soutien par l'entremise d'une conseillère pédagogique et du service informatique. À l'hiver 2014, des tests ont été réalisés en mode multisite afin de rejoindre plusieurs sites simultanément. De cette façon, il est possible de rejoindre sur le territoire d'autres clientèles moins mobiles comme celles en entreprise.

En ce qui concerne l'usage des TIC par les enseignants, Poellhuber et Boulanger (2001) concluent que « les TIC sont d'abord utilisées en classe par les professeurs dans des activités d'enseignement plutôt que par les élèves dans des activités d'apprentissage » (p. 141). Ce n'est qu'après s'être adaptés aux instruments disponibles que les enseignants ont abordé les enjeux pédagogiques. Ce constat n'est pas unique au CGI puisque Bachy, Dufays et Lebrun (2009) ont observé eux aussi « des tendances identiques au niveau des renforcements des méthodes pédagogiques favorisant les interactions (travail en groupe, débat, jeu de rôle, encadrement individuel) et donc l'absence de spécificités disciplinaires sur ce point » (p. 16).

La plupart des enseignants utilisent la plateforme électronique Léa pour la gestion de leurs cours, mais certains utilisent la plateforme Moodle. Cette dernière permet l'utilisation de certaines applications de pédagogie active comme le wiki. Cependant, comme l'indiquent Prégent, Bernard et Kozanitis (2009), « utiliser de nouveaux outils numériques pour faire comme avant ne renouvelle aucunement une méthode pédagogique » (p. 227).

Proulx (2009) souligne que « [l]es TIC contribuent à la mise en place d'une pédagogie active en facilitant les échanges entre les élèves, la recherche et la consultation de documents ou la construction des connaissances » (p. 271). Dans le cadre de la formation à distance, Bachy, Dufays et Lebrun (2009) nous indiquent qu'« il est possible d'intégrer une relation humaine continue et de favoriser les interactions dans une perspective socioconstructiviste » (p. 3). McKeachie et Svinicki (2006) constatent ceci : « Successful incorporation of technology tools depends on the extent to which they are connected to course goals, combined with effective pedagogies, and designed to improve student learning rather than being used for their own sake » (p. 231).

Dans un rapport interne au CGI, Bergeron (2010) définit des conditions propices au succès de la formation à distance à la suite des différentes expérimentations réalisées. Par exemple, elle conseille de s'assurer de l'intérêt et de l'engagement des enseignants pour enseigner en FAD. Elle recommande d'ailleurs une participation volontaire et la description des compétences à développer chez les enseignants. Toutefois, le contexte dans lequel l'enseignement à distance est proposé au CGI, avec la diminution de la clientèle, oblige en quelque sorte les enseignants à s'engager dans ce projet sans trop savoir ce que cela peut impliquer de leur part. La situation n'est pas simple à vivre pour les enseignants ni pour la conseillère pédagogique, car tous ces acteurs vivent une adaptation à leur réalité professionnelle en changement.

Pour Jacquinot-Delaunay et Fichez (2008), « [u]ne des conséquences de la prise en charge, même partielle, du processus enseigner-apprendre par des supports technologiques est la plus grande visibilité de la dissociation entre l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre ». D'où un glissement progressif de la focalisation sur celui qui enseigne et le contenu de son enseignement vers une focalisation sur celui qui apprend et ses besoins d'aide individualisée » (p. 179).

Finalement, Grabe et Grabe (1996) nous rappellent ceci : « Just remember: in most cases, effective teaching with technology is effective teaching by any means. »

1.3.1.3 Un enseignement centré sur les apprentissages

Les établissements d'enseignement supérieur vivent graduellement un changement de paradigme. En effet, le passage du paradigme centré sur l'enseignement vers le paradigme centré sur l'apprentissage (Barr et Tagg, 1998) est de plus en plus visible. Raucent, Verzat et Villeneuve (2010) le précisent bien : « Là où l'étudiant était mis en situation de réceptivité, il est désormais reconnu comme actif. Là où le cours donné par l'enseignant occupait l'attention de l'étudiant, c'est maintenant l'activité de

l'étudiant qui focalise l'attention de l'enseignant » (p. 343). Deaudelin et Nault (2008) mettent la table : « La problématique de l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement se pose non pas en termes d'utilisation d'outils au sens strict, ce qui serait une perspective technique, mais bien en termes d'intégration, c'est-à-dire dans une perspective pédagogique » (p. 13). Goulet (1995) nous rappelle qu'« [e]nseigner exige une solide formation disciplinaire (théorique et pratique). Cela ne suffit toutefois pas. Il faudrait que, dès leur entrée dans la "profession", les enseignantes et les enseignants acquièrent une formation rigoureuse en pédagogie qui pourrait graviter autour de quatre pôles : la relation enseignant-étudiant, la gestion de classe, la didactique et la vie institutionnelle » (p. 73). Pour sa part, Saint-Onge (1993) nous dit : « C'est finalement bien plus l'enseignement qui arrive à susciter l'intérêt que les matières elles-mêmes [...]. La maîtrise des habiletés d'enseignement apparaît donc aussi déterminante que la maîtrise de la matière du professeur » (p. 19).

Au collégial, tous les enseignants ont recours à des modalités d'apprentissage formel pour développer leur expertise disciplinaire, mais, en ce qui concerne la pédagogie, on observe des différences importantes entre les enseignants (Lauzon, 2002). La recherche a permis d'établir sensiblement le même constat. D'ailleurs, Karsenti et Larose (2001) remarquent que « [s]'inscrire dans une dynamique de transformation des pratiques signifie d'abord dégager un but, une image idéale de ce que l'on souhaiterait devenir comme professionnel. Cela signifie ensuite accepter de confronter cet idéal avec celui des collègues qui s'interrogent aussi sur leur pratique » (p. 77).

Dans sa métasynthèse, Barrette (2005) indique que, dans le cas d'approches socioconstructivistes, l'utilisation de dispositifs technologiques comme des espaces numériques de travail collaboratif (wiki, forum, partage de documents) aide à la réussite scolaire en donnant un sens social aux tâches et en soutenant la motivation des étudiants. Par exemple, Racette (2010) démontre que l'utilisation de messages

semi-personnalisés dans un cours à contenu chiffré (comptabilité, finance, mathématique, etc.) offert en télé-enseignement a généré des effets significativement positifs sur la réussite. Le Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO), dans un rapport (2011), indique que « [l]’interaction entre les élèves délocalisés qui forment une classe virtuelle est primordiale, que ce soit pendant les rencontres synchrones ou entre celles-ci par le biais d’un blogue, d’un wiki ou d’un forum » (p. 16).

En somme, comme l’indiquent Bédard et Bécharde (2009), « [c]hanger la pédagogie en enseignement supérieur n’est jamais une démarche aisée, qui va de soi, car cela implique de remettre en question les acquis, les dogmes, voire les conceptions des individus qui sont touchés » (p. 19). Huba et Freed (2000) le résument bien : « [...] one of the most promising ways to improve learning is to improve teaching » (p. 124).

1.3.1.4 L’accompagnement des enseignants dans ce changement de paradigme

Les collègues se retrouvent avec cette problématique de gestion de changement dans les pratiques pédagogiques. 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? Une réelle réflexion de la part des enseignants impliqués dans ces changements s’impose, mais cela ne peut pas se faire sans accompagnement. Gérer le changement, c’est d’abord et avant tout gérer des individus et leur insécurité (Savoie-Zajc, 2001). Les enseignants qui sont au cœur des changements ont à revoir et à remettre en question leurs pratiques en fonction de cette nouvelle réalité contextuelle et pédagogique.

La réalité du processus d'accompagnement n'est pas simple (Paul, 2007), car il faut à la fois « soutenir ou confronter, inciter ou se tenir en retrait » (p. 251). L'accompagnement en éducation est un thème qui intéresse plusieurs chercheurs au Québec, dont Arpin et Capra (2007); L'Hostie et Boucher (2004); Lafortune et Deaudelin (2001); Lafortune (2008); Pratte (2003) et St-Germain (2008).

Les recherches réalisées dans des écoles secondaires (Lafortune, 2008) et dans un cégep sur l'accompagnement dans un contexte de changement de paradigme (St-Germain, 2008) indiquent que les activités d'accompagnement favorisent un réel échange où les remises en question sont partagées et les savoirs construits. Pour favoriser un bon accompagnement, il requiert de créer un climat affectif favorable et de respecter les étapes d'appropriation d'un changement de paradigme. L'accompagnement permet de conduire, d'escorter, de mettre en place des mesures d'aide, d'assister les enseignants vers une destinée (Boutinet, 2007), comparativement à une formation qui laisse l'enseignant avec lui-même, mais ces modalités ne sont pas encore clairement transférables à la réalité actuelle et n'offrent pas tous les outils stratégiques nécessaires.

La littérature aborde certains fondements de l'accompagnement, mais il reste à adapter ces modalités d'accompagnement pour les rendre plus efficaces et plus souples d'utilisation dans le contexte de la FAD en classe virtuelle. Une des limites de ces modèles d'accompagnement connus est le temps nécessaire pour arriver à ce que la personne s'approprie un changement de pratique. Sans vouloir éliminer le facteur temps, il est souhaitable de tout mettre en œuvre pour essayer de diminuer cette limite. La piste envisagée est de mieux cibler les besoins de l'enseignant, et de mieux connaître son profil et sa posture pédagogique avant de commencer l'accompagnement.

Déjà, dans l'étude sur les changements de paradigme au collégial de St-Germain (2008) et dans le modèle d'appropriation à sept marches qui en découle, certains indicateurs peuvent guider l'accompagnement d'enseignants vivant ce changement. La prise en considération de ces indicateurs avant de commencer le processus d'accompagnement peut offrir à l'accompagnateur un constat de la situation où se trouve l'enseignant. Une meilleure connaissance de la posture de l'enseignant offre à l'accompagnateur des pistes de stratégies d'intervention à choisir ou à éviter pour ne pas induire de résistance.

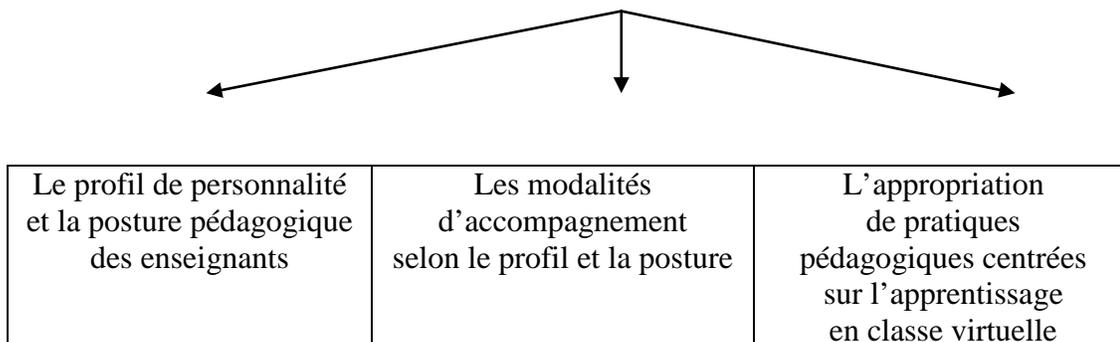
De plus, un autre modèle comme celui de Pitcher (1992) donne une indication du profil psychologique de l'enseignant. Ainsi, jumeler ces deux modèles peut apporter un éclairage favorable à la mise en place de stratégies d'accompagnement plus efficaces.

La formation d'un groupe de coopération professionnelle prêt à réfléchir et à étudier les méthodes d'accompagnement efficaces afin de permettre aux enseignants de s'approprier des pratiques d'enseignement à distance centrées sur l'apprentissage devient une avenue souhaitée. Un tel groupe de travail permet de libérer la résistance créée par l'arrivée de ces changements. Il y a une différence entre un changement volontaire et un changement imposé, car toute innovation ne peut être assimilée sans que le sens soit partagé (Fullan et Stiegelbauer, 1991).

Les résultats de cette recherche permettent aux acteurs en place dans les établissements d'enseignement à distance d'améliorer la qualité de leurs interventions auprès des enseignants dans leurs tâches régulières.

1.4 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Cette recherche-action s'intéresse simultanément à trois volets



1.4.1 Objectif général

Rendre plus efficient le processus d'accompagnement qui favorise l'appropriation de pratiques centrées sur l'apprentissage chez des enseignants du cégep, dans le contexte du télé-enseignement en FAD.

1.4.2 Objectifs spécifiques

- Décrire le processus d'accompagnement selon le profil de personnalité de Pitcher (1992) et la posture pédagogique des enseignants telle que décrite dans le modèle de St-Germain (2008).
- Déterminer les stratégies d'accompagnement selon le profil de personnalité de Pitcher (1992) et la posture pédagogique des enseignants telle que décrite dans le modèle de St-Germain (2008).
- Décrire la perception qu'ont les enseignants concernant l'appropriation et le maintien de nouvelles pratiques centrées sur l'apprentissage en classe virtuelle.

1.5 PARTENAIRES EN FORMATION À DISTANCE

Le CGÎ, dans sa planification stratégique 2011-2016 (Cégep de la Gaspésie et des Îles, 2011), veut promouvoir et soutenir l'intégration des TIC à l'enseignement et à

l'apprentissage, car elles représentent un maillon important de son développement. Les TIC soutiennent directement la FAD. La mise en place de salles de visioconférence permet le maintien de programmes viables.

En 2009, le sous-ministre du MELS a confié à un consultant externe, Yvon Boudreau, plusieurs mandats dont un était de conduire une révision de l'offre de service du CGÎ, en étroite collaboration avec les responsables du cégep et les partenaires socio-économiques de la région. Dans son rapport, Boudreau (2009) souligne l'importance de constituer des « masses critiques » d'étudiants afin de pouvoir offrir une formation de qualité et il recommande, entre autres, l'utilisation de la FAD pour atteindre cet objectif.

D'ailleurs, dans l'effort de soutien technologique pour la formation à distance, les acteurs de la région en concertation ont créé en 1999 le Réseau collectif de communications électroniques et d'outils de gestion Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine. Le réseau gère la bande passante qui permet d'offrir la FAD au CGÎ. Le réseau est un outil essentiel à la FAD offerte actuellement et à celle qui est à venir.

Dans le but de mieux s'outiller pour faire face aux préoccupations pédagogiques, le CGÎ s'est doté de deux centres de développement : le Centre d'innovation en formation à distance (CIFAD) et le Centre d'étude et de développement pour l'innovation technopédagogique (CÉDIT).

Le CIFAD est une équipe multidisciplinaire qui provient du CGÎ et qui regroupe des techniciens en informatique, une technopédagogue ainsi que des enseignants. Les travaux sont supervisés par un cadre. Les membres de l'équipe expérimentent, analysent et planifient l'implantation des projets de FAD au CGÎ. L'approche multidisciplinaire est riche et facilite la mise en place de ce nouveau mode d'enseignement.

Le CÉDIT est une collaboration entre le Cégep de Matane, le Cégep de la Gaspésie et des Îles, et l'Université de Sherbrooke. Le centre valorise la pédagogie active en prenant appui sur les TIC. Les travaux de collaboration avec le CGÎ se sont plus particulièrement réalisés de 2011 à 2013.

1.6 PERTINENCE ET CONTRIBUTION DE CETTE ÉTUDE AU DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Cette démarche s'inscrit dans un mouvement mondial. En effet, comme le soulignent Kim et Verrier (2009) : « Les centres interdisciplinaires destinés à sensibiliser et à former les enseignants, à réfléchir sur les questions pédagogiques ou celles liées à l'apprentissage des étudiants se mettent en place dans un nombre de plus en plus important d'universités de différents pays [...]. L'introduction des TIC, la formation des enseignants et la formation à distance constituent les thématiques les plus présentes » (p. 180).

Pour le réseau collégial, la formation à distance représente une priorité de développement. En effet, lors de la rencontre nationale sur l'adéquation formation emploi en juin 2011 (MELS), 13 pistes d'action ont été adoptées et la première piste recommande une meilleure utilisation des TIC pour favoriser la FAD.

Cependant, la formation à distance est exigeante pédagogiquement, comme l'indique le CEFRIO dans le projet Cégeps en réseau (CEFRIO, 2010), qui conclut l'expérience en disant : « Toutefois, il n'a pas été possible de conclure positivement sur la viabilité en raison des nombreuses conditions défavorables à la réalisation de l'expérimentation » (p. 29).

Ce projet de recherche-action veut amener des éléments de réponse à quelques-unes des leçons retenues par le CEFRIO (2010) :

- Dynamiser les mises en œuvre locales de programmes, établir une télécollaboration efficace entre enseignants et étudiants.
- Expérimenter, par l'accompagnement, des méthodes d'apprentissage impliquant la participation active des étudiants en classe virtuelle (activités authentiques, études de cas, approche par projets, jeux de rôles, simulation, résolution de problèmes complexes, etc.).
- Développer une vision pédagogique commune entre les enseignants.

Les résultats produits par cette recherche-action pourront être utiles à tous les collègues. Dans la mesure où elles permettent de mieux comprendre les mécanismes d'accompagnement susceptibles d'amener les enseignants à adopter des pratiques pédagogiques en lien avec les théories de l'apprentissage en classe virtuelle et dans la mesure où elles permettent de mieux documenter les stratégies d'accompagnement, les retombées de cette recherche touchent une large population. Également, dans la mesure où la recherche est réalisée avec la collaboration de deux cégeps, la transférabilité des résultats est accrue.

Le caractère novateur et l'originalité de la recherche consistent à amenuiser un malaise qui se vit chez les enseignants de tous les collèges avec l'arrivée massive des TIC, le développement de programmes de FAD et l'utilisation de classes virtuelles. Cette recherche-action permet aux enseignants de prendre enfin le temps de réfléchir, à l'aide de deux chercheurs accompagnateurs, eux-mêmes porteurs de changement. De cette façon, le changement n'est plus forcé de l'extérieur, mais il est induit de l'intérieur par leur propre réflexion. Une telle démarche est également susceptible d'élargir les perspectives des personnes impliquées. Elles acquièrent ainsi une compréhension plus globale du problème ciblé ainsi qu'une perspective systémique en regard des ramifications, aussi bien dans la communauté immédiate (le département, les liens interdépartementaux, le programme, le collège) que dans ses

liens avec l'extérieur (le collège, le Ministère, l'UNESCO, les universités ou les employeurs futurs des finissants).

La méthodologie de cette recherche-action se distingue de plusieurs études portant sur les enseignants et sur leur pratique en ce qu'elle fait d'eux des participants actifs vers un changement tangible et en profondeur qui intègrent à la fois l'action et la découverte de concepts liés à leur problématique.

Cette responsabilité de mettre à jour leurs pratiques ne peut être laissée aux enseignants sans qu'ils soient aidés ou accompagnés. Bien que les fondements de l'accompagnement pédagogique soient de plus en plus documentés (Arpin et Capra, 2007; L'Hostie et Boucher, 2004; Lafortune et Deaudelin, 2001; Lafortune, 2008; Pratte, 2003; St-Germain, 2008), les modalités d'accompagnement connues à l'heure actuelle n'offrent pas encore tous les outils et les stratégies nécessaires à ce processus complexe.

En conclusion, l'utilisation des TIC et la classe virtuelle ressemblent à un iceberg dont la partie visible est la technologie et dont la partie submergée représente la pédagogie. La première s'achète, la seconde s'acquiert.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

INTRODUCTION

Les différents thèmes étudiés dans cette recherche concernent d'abord l'accompagnement des enseignants, ensuite l'influence des traits de caractère et de la posture pédagogique sur la démarche d'accompagnement, et enfin le contexte de la classe de télé-enseignement, ses caractéristiques et ses enjeux en enseignement au collégial.

2.1 L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS AU COLLÉGIAL

L'accompagnement est un terme de plus en plus populaire au collégial et surtout dans le contexte d'un changement organisationnel ou pédagogique. L'accompagnement du personnel enseignant est une avenue souhaitable dans tout contexte de changement. Par contre, tel que mentionné par Boutinet, Denoyel, Pineau et Robin (2007), « [d]e l'accompagnement, nous n'entendons pas faire de miracle, c'est-à-dire amorcer une action spectaculaire porteuse d'un changement plus ou moins radical telle une conversion; aider plus simplement à l'une ou l'autre reconversion professionnelle ou personnelle suffit, c'est-à-dire aider à un mieux-vivre par un vivre autrement » (p. 9).

L'accompagnement permet à l'enseignant de vivre un changement sans être seul. La qualité de la présence de l'accompagnateur semble essentielle. Sa capacité d'écoute et son ouverture aux particularités de l'enseignant semblent aussi primordiales (St-Germain, 2008). Le défi pour l'accompagnateur est de permettre à la personne accompagnée de se reconnaître dans le projet de changement organisationnel proposé.

Bien que l'accompagnement possède plusieurs définitions, Roquet (2009) nous indique qu'« accompagner, c'est participer à un processus formatif permanent mettant en lien deux personnes : l'accompagnant et l'accompagné autour de points de bifurcation individuelle » (p. 16).

Ainsi, pour Paul (2007), le terme *accompagnement* est parfois un terme générique qui est utilisé pour conseiller, orienter, aider, former sans pour autant accompagner. Cette auteure propose une définition minimale de l'accompagnement : « [...] être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage » (p. 95).

Au début, dans l'accompagnement, la relation de confiance entre l'accompagnant et l'accompagné représente un enjeu primordial à établir. L'hôtelier (2007) le précise bien : « Si nous voulons vraiment dans l'accompagnement que le savoir serve aux personnes concernées, nous n'avons pas à nous étonner des différences, des amalgames, des agressivités, des ressentiments, des impatiences. Le travail de confiance est à construire. Pour avoir subi des scolarisations difficiles, des disqualifications sociales, les personnes ont davantage appris la méfiance » (p. 107).

Plusieurs auteurs abordent la posture de l'accompagnant. Beauvais, Boudjaoui, Clénet et Demol (2007) indiquent que, dans la relation d'accompagnement, la posture de l'accompagnant s'avère un élément essentiel. Elle « place l'accompagnant, aux côtés de l'accompagné, voire un peu en retrait, à distance. Cette posture se fonde sur [...] le principe de retenue [qui] devient une composante majeure du respect, celui qui permet de devenir auteur de soi » (p. 64).

Pour sa part, l'accompagné a idéalement « accepté de faire connaître sa réalité; ressenti ou identifié une envie de se développer, de changer, de tenter une expérience ou un besoin issu du terrain; la volonté de répondre à son envie ou à son besoin; l'énergie de se mettre en recherche d'opportunités de développement ou de solutions;

reconnu l'accompagnement comme moyen utile à exploiter dans le contexte; formulé une demande auprès de son accompagnateur » (Charlier et Biémar, 2012, p. 22).

Pour Lussier (2012), « [u]ne des premières conditions de réussite réside dans la reconnaissance d'un besoin de faire autrement » (p. 31). Lorsque l'accompagné constate que ses stratégies ne fonctionnent plus et qu'il a atteint ses limites, il devient plus ouvert à s'investir dans une démarche d'accompagnement.

Pour l'accompagné, la démarche exige une certaine capacité à prendre des risques (Arpin et Capra, 2007). Le succès n'est pas garanti au premier coup. Il faut s'engager dans la démarche d'accompagnement, c'est une condition essentielle (Lafortune, 2008).

St-Arnaud (1999) précise que la visée de l'accompagnement est de fournir aux personnes accompagnées l'occasion de développer de nouvelles ressources qui leur serviront, qui les aideront à formuler et à atteindre un objectif de changement au cours de l'intervention et à procéder à de nouveaux changements grâce aux apprentissages faits. Ainsi, une démarche d'accompagnement s'appuie sur le développement des ressources de la personne accompagnée et vise à la rendre autonome.

Tel que l'indique Boucenna dans Charlier et Biémar (2012) : « L'accompagnement a ceci de particulier qu'il n'existe pas de mode d'emploi du bon accompagnateur puisque chaque action sera dépendante des réalités contextuelles particulières » (p. 23).

Dans le cadre des études supérieures, l'accompagnement relève souvent du travail des conseillers pédagogiques. Par exemple, au collégial, le conseiller pédagogique est souvent un ancien enseignant et il ne possède pas toujours une formation en

pédagogie très poussée. « La formation des conseillers pédagogiques est loin d'être uniforme [...]. Leur expérience en termes de formation d'adultes et d'accompagnement est variable puisqu'elle dépend du parcours de chacun d'eux. Beaucoup apprennent "sur le tas" » (Charlier et Biémar, 2012, p. 23).

Paul (2007) nous rappelle que si l'accompagnement n'est pas à proprement parler un métier, mais une fonction, c'est bien parce que le professionnel tient d'abord son efficacité d'une posture. Elle explique le lien entre l'accompagnement et la réflexivité.

L'accompagnement peut jouer un rôle important dans l'implantation d'innovations pédagogiques. Selon Cros (2009), « [a]ccompagnement et innovation sont deux notions nées conjointement dans la sphère de l'éducation et de la formation [...]. [C]urieusement, on peut dire que l'innovation et l'accompagnement sont apparus en parallèle comme des notions positives et attrayantes : innover et accompagner semblent avoir été deux actions reconnues comme modèles pertinents de développement des domaines d'éducation et de formation. Face à cette montée en puissance manifeste, l'accompagnement de l'innovation a pris des formes différentes en lien avec le sens des définitions données à l'innovation par les responsables politiques à travers les textes officiels, définitions aussi bien opérationnelles que théoriques » (p. 41).

Pour Villeneuve (2010), dans une relation d'accompagnement, « les premiers signes de résistances sont à écouter afin qu'un dialogue s'engage avec l'intéressé. Puis, il est utile de partager l'expérience du changement avec une personne de confiance et de respect [...]. Le partage aide à objectiver, à se distancier, à recevoir soutien et rétroaction et à se sentir compris » (p. 122). Cet auteur rappelle que « [l]es accompagnants savent bien que faire taire la résistance chez les apprenants, c'est la faire grandir, ce qui conduit à la démobilisation, au désengagement ou à

l'indifférence. Entendre la résistance, c'est tendre vers les solutions et la satisfaction » (p. 111).

La formation des accompagnateurs est souvent inadéquate, selon Villeneuve (2010), elle est « bien souvent axée sur la méthodologie de nouvelles formules pédagogiques, tout en maintenant les mêmes exigences au regard de la matière, et oublie de préparer les professeurs à gérer le stress engendré par la nouveauté et à faire face à celui des apprenants [...]. L'accompagnement de proximité est susceptible de provoquer des situations où ce n'est plus la matière qui est en cause, mais des difficultés d'ordre affectif, émotif » (p. 124).

2.2 LES CARACTÈRES DE LA PERSONNALITÉ SELON LE MODÈLE DE PATRICIA PITCHER (1992) : ARTISTE-ARTISAN-TECHNOCRATE

Le modèle de Pitcher (1992) a été largement publicisé. Cependant, il prend tout d'abord naissance dans une thèse de doctorat (Pitcher, 1992) : « Cette thèse est une recherche sur la relation qui existe entre le caractère du dirigeant et la stratégie de l'entreprise. De l'esthétique, elle emprunte les catégories conceptuelles suivantes : l'art, le métier et la technique. De la psychanalyse, elle emprunte un cadre scientifique qui se prête à une exploration de la vie intérieure. La psychiatrie et la psychologie offrent des méthodologies. La gestion stratégique constitue le domaine d'analyse. L'étude démontre l'impact dominant de la vie intérieure sur les gestes et les actions des dirigeants. » Deux tests psychologiques ont servi d'instruments dans cette thèse : le Minnesota Multiphasic Personality Inventory ainsi que le Modified Adjective Check List.

Le Test d'adjectifs de Pitcher (T.A.P.) présente les 60 qualificatifs qui guident la détermination des profils. On demande à une douzaine de personnes (pas uniquement des amis) qui côtoient le sujet régulièrement au travail de compléter le T.A.P. Par la

suite, on confie à une personne neutre et discrète le travail de regrouper les qualificatifs en deux catégories selon qu'ils ont obtenu une fréquence élevée ou une fréquence faible (annexe F). En s'appuyant sur les deux groupes d'adjectifs obtenus, on utilise la grille « Portrait des leaders » qui permet de déterminer le type de leader.

Les collègues de l'artiste pur le décriront comme un être imaginatif, téméraire, intuitif, stimulant, visionnaire, entrepreneurial, imprévisible, drôle, inspirant et émotif. Il n'est pas conservateur, contrôlé, équilibré, stable, minutieux, méticuleux, méthodique, distant ni austère. Pour sa part, l'artisan pur est responsable, sensé, direct, honnête, raisonnable, digne de confiance, réaliste, prévisible, posé et informé. Il n'est pas intransigeant, distant, austère, difficile, cérébral, brillant, changeant, stimulant, intuitif, téméraire, audacieux ni visionnaire.

Le technocrate possède un esprit fermé, il est austère et condescendant. Il détient « la vérité », ne reconnaît pas l'expérience, ne peut faire confiance ni à l'artiste ni à l'artisan. Intransigeant dans le sens de présomptueux, il possède toujours des excuses pour se défendre contre les critiques, ce n'est jamais sa faute. Il adore les systèmes, les règles, les systèmes qui le conduisent à la virtuosité technique qui est le fondement de son succès. Le leader « est un visionnaire et le gestionnaire un planificateur ». « L'Amérique a cessé d'inventer, de rêver; elle est occupée à s'entourer de papiers. Il lui faut désespérément ramener les leaders et se débarrasser des gestionnaires » (Zaleznik, mai-juin 1977). Dans une organisation, le technocrate fera progressivement fuir les artistes et les artisans.

Malgré le fait que le modèle de Pitcher (1992) a été développé dans le monde des affaires, l'hypothèse est qu'il peut s'avérer pertinent de l'utiliser avec des enseignants. Le modèle de Pitcher (1992) est utilisé, dans le cadre de cette recherche-action, pour cerner les profils types des enseignants accompagnés au début du processus d'accompagnement.

2.3 LES STRATÉGIES D'ACCOMPAGNEMENT SELON LE MODÈLE D'APPROPRIATION D'UN CHANGEMENT DE ST-GERMAIN (2008)

Les travaux de St-Germain (2008), repris dans St-Germain et Lanaris (2012), ont été réalisés au collégial avec un groupe d'enseignants hétérogènes vivant un changement dans leur pratique pédagogique. Cette recherche a mis en lumière les étapes d'appropriation d'un changement dans les pratiques pédagogiques au collégial. Les enseignants qui s'approprient de nouvelles pratiques pédagogiques semblent le faire en suivant certaines étapes similaires, mais à des moments différents selon l'expérience et le parcours de chacun. Ces étapes s'expriment en sept moments notables appelés « marches ». Ces marches semblent représenter la nature évolutive du processus de changement vécu par les enseignants. Le portrait que suggèrent ces sept marches permet à l'accompagnant de respecter une logique d'appropriation d'un changement.

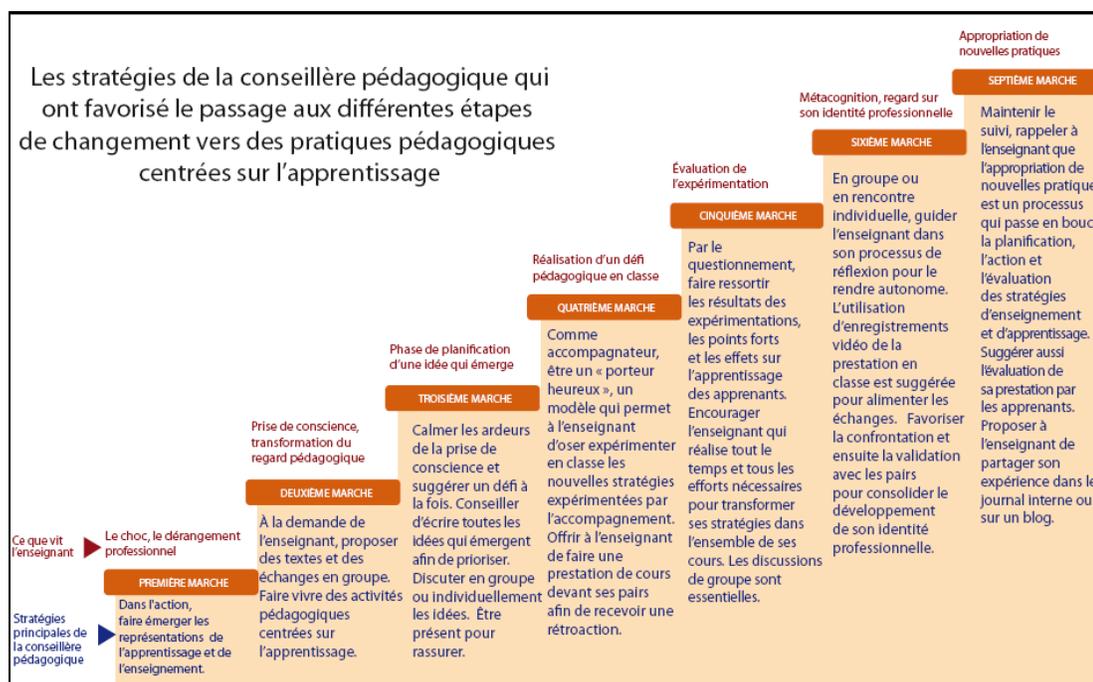


Figure 1 Les principales stratégies de la conseillère pédagogique pour l'accompagnement des enseignants dans un contexte de changement (St-Germain et Lanaris, 2012)

Les travaux de recherche de St-Germain (2008) ont aussi fait ressortir un ensemble d'éléments observables chez l'enseignant qui sont devenus des indicateurs de la position de celui-ci dans ce modèle à sept marches. Ainsi, pour la personne qui accompagne, ces indicateurs permettent de faire une évaluation diagnostique en cours d'interaction afin de déceler à quelle étape d'appropriation la personne se situe. L'observation de l'effet que l'accompagnateur produit chez l'enseignant offre à l'accompagnateur une indication des stratégies à déployer. L'avantage de ces marqueurs est d'offrir à la personne qui accompagne des « indicateurs de passage » qui sont révélateurs de la posture de l'individu ou du groupe d'individus. Ce constat de la situation donne des pistes appropriées de stratégies d'intervention à choisir ou à éviter pour ne pas induire de la résistance au changement.

Selon St-Germain (2008), des indices de progression servent de guide à l'accompagnement. À titre d'exemple, les manifestations qui indiquent que la personne accompagnée n'a pas encore franchi la première marche sont les suivantes :

- La personne trouve que nous tournons souvent en rond lors des discussions, elle semble impatiente ou ennuyée.
- Elle a de la difficulté à voir l'utilité de toutes les discussions du groupe.
- Elle a tendance à s'exprimer avec énergie et intensité, elle défend ses convictions avec ténacité, elle peut même être rude et tranchante.

Ces manifestations sont facilement observables par la personne accompagnatrice et lui offrent des indices des stratégies à adopter. Par exemple, dans cette recherche, le thème a été la formation à distance (FAD). Ainsi, il s'agissait d'abord de faire parler les enseignants de leurs préoccupations à cet égard, de leurs pratiques, de leurs bons coups et de leurs irritants. Selon ces stratégies, la personne qui accompagne laisse toute la place voulue à l'enseignant. L'accompagnateur apprend à questionner et à se taire pour laisser l'enseignant prendre sa place.

Ce modèle à sept marches (St-Germain, 2008, p. 67) propose certaines conditions qui peuvent aider l'accompagnateur à être plus efficace :

- Être à l'aise avec le concept visé par l'accompagnement (exemple : la FAD).
- Prendre en charge l'animation d'un groupe d'enseignants intéressés à échanger sur l'objet d'accompagnement visé (exemple : la FAD).
- Établir une relation de confiance.
- Être dans l'action en tout temps avec les participants par différentes stratégies (exemple : observation en classe, mise en situation).
- Déterminer un objectif commun, un objectif individuel et un objectif de groupe.
- Faire un suivi constant, individuel et en groupe.
- Questionner l'enseignant aussi sur son processus d'appropriation.
- Se donner le temps nécessaire.

2.4 LES MODÈLES DE FORMATION À DISTANCE ET LEURS ENJEUX

La formation à distance s'articule parfois dans une formule alternant les périodes en présentiel et celles à distance. Ces dispositifs sont désignés par le vocable de « dispositifs hybrides » (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006). Habituellement, ces dispositifs sont centrés sur l'apprenant. Le modèle Hyflex (Hybride-Flexible) (Beatty, 2010) d'intégration des technologies de l'information et de la communication permet aux étudiants de passer à leur gré (flexible) des cours en classe aux cours en ligne (hybride) et vice versa. Ils peuvent ainsi bénéficier des avantages de chaque formule selon la situation et leurs besoins. La flexibilité répond aux besoins de l'étudiant désirant suivre un cours, mais ne pouvant se déplacer en classe en raison du travail ou d'obligations familiales, par exemple.

Le modèle Bold (Blended Online Learning Design) (Power, décembre 2008) propose une combinaison entre le travail en classe avec l'enseignant, le travail d'équipe

(synchrone et asynchrone) et finalement le travail individuel. « Un programme Blended Learning pourrait combiner une ou plusieurs des dimensions suivantes : en ligne/hors ligne, individuel/collaboratif, contenu formel/informel, théorie/pratique, etc. » (Charlier *et al.*, 2006). Les auteurs demeurent silencieux quant aux critères qui permettraient d'établir une pondération harmonieuse des différentes dimensions.

2.5 LE MODÈLE DE DAHAN (2011) POUR EFFECTUER UN CHANGEMENT DANS UNE ORGANISATION PROFESSIONNELLE PUBLIQUE

Le milieu collégial représente un contexte d'organisation professionnelle publique dans lequel les enseignants possèdent une forte autonomie professionnelle. C'est dans ce contexte que Dahan (2011) s'est intéressée au processus de changement dans le cadre d'une réforme et plus précisément au processus d'adoption de nouvelles pratiques.

Les professionnels jouent un rôle majeur dans la mise en œuvre ou non des éléments d'une réforme. Selon Dahan (2011), deux conditions importantes se dégagent : « Ils n'adoptent de nouvelles pratiques que s'ils parviennent à préserver leur autonomie de jugement et une certaine congruence entre la mission qu'ils s'assignent, c'est-à-dire leur identité, et les pratiques adoptées » (p. 47).

Elle constate que « [l]e pouvoir des réformateurs est paradoxal puisqu'il est d'autant plus efficace que ces derniers n'essaient pas de contrôler tous les aspects de la réforme et s'appuient étroitement sur les praticiens, mettant en place un cadre souple et intégrant des retours fréquents sur la manière dont les pratiques évoluent pendant la mise en œuvre » (p. 60-61).

2.5.1 Les cinq mécanismes qui influencent le monde de la pratique

Dans son modèle, Dahan (2011) propose cinq mécanismes permettant à une réforme basée sur du savoir formel d'influencer le monde de la pratique. Le premier mécanisme consiste à cibler des pratiques promues par la réforme mais en lien avec des pratiques existantes : « La réforme a intérêt à promouvoir des pratiques qui sont proches de certains segments de l'organisation ou au moins compréhensibles par ces derniers » (p. 55). Le deuxième vise à augmenter l'interdépendance entre les différents segments professionnels. L'interdépendance « entre les groupes est un facteur de propagation des pratiques promues, au-delà des groupes déjà proches de ces dernières » (p. 81). L'introduction de la commensurabilité entre les activités et les productions des différents segments représente le troisième mécanisme. Il s'agit en fait d'implanter « un système de mesure de l'activité capable d'introduire une mesure commune (commensuration) entre les segments professionnels dans le champ » (p. 83). Le quatrième mécanisme consiste à favoriser le cadrage de nouveaux problèmes, ce qui permet de donner un sens à la réforme pour les professionnels. Il faut favoriser les interruptions dans le cours des activités régulières pour stimuler la réflexion. Durant ces pauses, la rédaction de textes ou de procès-verbaux, par exemple, aide à cadrer le problème. Finalement, le cinquième mécanisme consiste à soutenir les professionnels dans l'évolution de leur identité professionnelle. Dahan souligne qu'« adopter une nouvelle pratique peut mettre en question l'identité professionnelle » (p. 86). « L'adoption d'une telle pratique ne peut être accomplie que si elle est accompagnée par la reconstruction de l'identité professionnelle » (p. 86).

En conclusion, Dahan (2011) reconnaît que, pour mettre en œuvre une réforme, il faut se donner du temps et qu'« une réforme efficiente est ainsi un mélange de contrôle et de leviers basé sur la dynamique des pratiques » (p. 92). Pour elle, « [l]e levier le plus efficace ne consiste pas à exercer de la coercition, mais à permettre aux

professionnels d'agir eux-mêmes sur leurs pratiques, en leur permettant de se construire un ethos de leader » (p. 161).

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

La présente recherche s'inspire du courant interprétatif, dans le sens qu'elle s'attarde au sens des choses dans leur contexte (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). La démarche méthodologique propose d'abord de déterminer les profils des enseignants (Pitcher, 1994) et leur posture pédagogique (St-Germain, 2008) pour pouvoir, dans un second temps, adapter les stratégies d'accompagnement à un groupe de coopération professionnelle formé d'enseignants de la formation à distance (FAD) et de deux accompagnateurs, en présence et à distance. Il s'agit d'une méthodologie qualitative, plus précisément d'une recherche-action.

3.1 RECRUTEMENT

Les enseignants impliqués dans cette recherche-action étaient des praticiens du Cégep de la Gaspésie et des Îles (CGÎ) qui souhaitaient réfléchir ensemble à une problématique et apporter les correctifs nécessaires. La démarche proposée de recherche-action a permis la création d'un groupe de coopération professionnelle qui comprend les 10 enseignants et les deux chercheurs. Le but commun à tout ce groupe était de réfléchir à sa pratique dans une optique de transformation de cette pratique.

En recherche-action, 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 eu introduction d'un « ami critique ». Cette personne était un enseignant intéressé par la recherche qui acceptait que les deux chercheurs partagent avec lui leurs données et leurs interprétations; il s'est engagé à réagir à ce qui lui était présenté en posant des questions et en offrant son

point de vue tout en restant le plus honnête possible (Dolbec et Clément, 2004). Cet ami critique a fait les entrevues semi-dirigées à la fin du processus d'accompagnement. L'introduction de l'ami critique dans cette démarche a permis d'éviter le biais méthodologique dû à l'implication active des chercheurs (Van der Maren, 1995).

Le choix de l'ami critique s'est fait en tenant compte des considérations suivantes :

- Il n'était pas impliqué dans la recherche-action en cours.
- Il ne connaissait pas ou très peu les enseignants et les chercheurs impliqués dans la recherche.
- Il avait une certaine curiosité à connaître les résultats de cette recherche-action et à questionner les participants.
- C'était une personne dynamique et enthousiaste, prête à se déplacer de Carleton à Gaspé pour rencontrer le groupe d'enseignants.

Le nombre d'enseignants impliqués dans la recherche ne devait être ni trop grand ni trop petit afin de permettre un équilibre dans les interactions lors des groupes de discussion. Selon Krueger et Casey (2000), le groupe devait être assez petit pour que tous les participants aient l'occasion de partager leurs idées et assez large pour avoir une diversité de perceptions et de réflexions.

Pour étudier un changement dans la pratique, la recherche-action semblait la plus propice dans le contexte scolaire complexe de la FAD, car elle reliait en même temps action et réflexion (Guay et Prud'homme, 2011). Pour apprendre, selon Lewin (1964), fondateur de la psychologie sociale américaine, il est préférable que la réflexion s'inscrive dans l'action. Ainsi, ce type de recherche a permis d'incorporer systématiquement la conscientisation du groupe dans un processus de recherche vers l'atteinte du but commun. C'est à l'intérieur d'une telle démarche de recherche-action que la culture du milieu a pu se modifier peu à peu, car elle a permis aux chercheurs

et aux enseignants de prendre conscience de leur pratique, de devenir critiques vis-à-vis de celle-ci et ultimement d'être prêts à la changer (Dolbec et Savoie-Zajc, 1994). Aussi, les savoirs contextualisés et riches de sens qui ont émergé de ces activités de recherche-action offrent à l'ensemble de la collectivité collégiale des modèles d'interventions efficaces qui sont présentés dans les chapitres suivants.

Un appel à tous à l'aide d'une lettre a été fait auprès de tous les enseignants appelés à avoir une tâche en classe virtuelle. Les personnes intéressées ont rempli le questionnaire T.A.P. de Pitcher (1992) (annexe F). Ensuite, à partir des résultats du questionnaire, un petit nombre d'enseignants de chacun des profils (artisan, artiste et technocrate) ont été choisis pour faire partie de la recherche-action. Un maximum de 12 enseignants ont été invités à participer à la recherche-action qui leur a permis de vivre un accompagnement vers l'appropriation de pratiques pédagogiques propres à la classe virtuelle et qui tient compte d'un enseignement centré sur l'apprentissage en classe virtuelle. Les personnes qui ont fait partie de la recherche-action étaient un groupe d'enseignants ciblés en fonction de leur profil type et de leur volonté d'imprimer une direction à une démarche d'appropriation de pratiques pédagogiques adaptées à l'enseignement en classe virtuelle.

3.1.1 Portrait des enseignants choisis

Le groupe de recherche-action était composé de 10 enseignants, dont 7 avaient comme tâche l'enseignement spécifique en soins infirmiers et 3 avaient comme tâche l'enseignement de la biologie et de la chimie en soins infirmiers. Ainsi, tout le groupe était du programme de soins infirmiers. Deux autres enseignants du Département de soins infirmiers avaient aussi commencé la recherche avec ce groupe, mais ils ont laissé pour des raisons de congé de maternité et de changement de tâche.

Ce groupe devenait intéressant à étudier, car ses membres œuvraient en FAD depuis plusieurs années et ils avaient vécu plusieurs réussites et plusieurs échecs dans leur

parcours. Le programme de soins infirmiers a été un des premiers programmes à s'offrir en télé-enseignement dans la région de la Gaspésie et des Îles. Ce groupe avait aussi l'avantage d'avoir réglé tout le volet technique en classe, il était prêt à échanger sur sa pédagogie en télé-enseignement. Malgré tout le bel appareillage fonctionnel et coûteux, les enseignants vivaient tout de même un certain changement pédagogique, car tout était nouveau et cela semblait complexe. L'accompagnement de ce groupe d'enseignants devenait un bon défi pour les deux chercheurs, puisque les enseignants n'étaient pas enthousiastes, au départ, à participer à cette démarche.

Les critères de sélection des enseignants étaient les suivants :

- Avoir une tâche en enseignement en mode classe virtuelle du CGÎ.
- Vouloir participer à quelques rencontres de groupe et à des rencontres individuelles.

Finalement, il y a eu plus de rencontres que prévu, car les enseignants le demandaient.

3.2 ÉTAPES DE LA RECHERCHE-ACTION

Les processus à la base de la recherche-action sont la définition du problème, la planification, l'action et l'évaluation (Guay et Prud'homme, 2011). Les étapes de cette recherche-action ont fait partie d'un processus qui s'est inscrit dans une boucle dont les résultats ou nouvelles informations ont été réinvestis en autant de boucles qu'il faut pour arriver à un point de saturation qui nous a permis de valider les observations faites dans les étapes précédentes. Il est important de souligner que toutes ces étapes de recherche ont été complétées pour satisfaire l'atteinte finale des objectifs spécifiques.

Étape 1 – Définition du problème

En premier lieu, il a été nécessaire de comprendre la perception des difficultés ressenties par les membres du groupe de coopération professionnelle et aussi de connaître les discours qu'ils tenaient au sujet de l'appropriation de pratiques pédagogiques en contexte d'enseignement en FAD.

Des données ont été recueillies auprès du groupe de plusieurs façons :

- échanges sur les pratiques perçues et réelles (prise de notes, enregistrement audio);
- observations en classe.

Il semblait essentiel d'aller voir les pratiques réelles, c'est-à-dire ce qui se passait en classe pour arriver à bien déterminer la problématique et de ne pas s'en tenir seulement aux discours et aux perceptions que les enseignants avaient de leurs pratiques. De plus, l'observation des pratiques a permis aux accompagnateurs de cibler approximativement à quelle marche d'appropriation d'un changement de pratique l'enseignant se trouvait à partir des indicateurs de St-Germain (2008). Cette information a indiqué la posture de l'enseignant et a aidé à la planification de l'accompagnement.

Le principe général à la base de la recherche-action est de viser un changement dans les pratiques. L'approche des chercheurs dans cette méthodologie était aussi fondée sur les principes d'Argyris et Schön (1999) et de St-Arnaud (2003) qui postulent que, pour qu'un changement ait plus de chance de se maintenir, l'enseignant doit lui-même distinguer l'écart qui existe entre ses pratiques perçues et ses pratiques réelles. À cet égard, dans le processus d'accompagnement, plus l'écart est grand, plus le changement sera difficile pour l'enseignant et plus il prendra de temps pour l'accompagnateur (St-Germain, 2008). Ainsi, pour y arriver, la stratégie principale de

cette méthodologie était de permettre la rencontre entre les pairs et les chercheurs ainsi que de nombreux échanges pour favoriser l'évolution des pratiques en partant des expériences des enseignants et de la force du groupe.

Étape 2 – Planification du changement

Deuxièmement, les échanges de la première étape ont permis aux enseignants et aux chercheurs de passer à l'action, de se donner un plan de travail et de déterminer la démarche de mise en œuvre de la recherche. Pendant cette étape, les échanges se sont poursuivis entre les membres du groupe de coopération professionnelle pour stimuler la créativité et les idées quant aux actions à mettre en place. Toutes ces étapes du processus de recherche-action étaient réalisées par tout le groupe en vue de choisir les actions les plus susceptibles de fonctionner, tant pour les modalités d'enseignement que d'accompagnement. Pendant cette phase, il a été nécessaire de faire appel aux cadres de référence pour garder toute la rigueur voulue par cette démarche de recherche.

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

Troisièmement, la phase d'expérimentation a permis à chacun d'explorer les différentes pistes retenues. Certaines données étaient colligées dès le début des expérimentations. L'accompagnement a été crucial lors de l'exécution de cette phase, car l'envie d'avancer et le besoin d'affirmer sa créativité et son originalité doivent l'emporter par rapport à la méthode, dans le sens où la planification doit pouvoir être changée à la dernière minute si un autre besoin surgit. Pendant cette phase d'expérimentation, la confrontation critique, de nouvelles données conceptuelles ainsi que la présentation de scénarios alternatifs permettent d'élargir et d'approfondir les représentations communes. En outre, la coopération s'avère un outil particulièrement précieux, dans la mesure où il est très difficile de changer tout seul, sans apports, sans soutien, sans contradiction, sans la clarification conceptuelle qui permet aux enseignants de construire le sens de leurs expériences successives. En effet, cette

procédure part de l'idée que la complexité de la tâche, l'ambiguïté, la contradiction, le conflit sociocognitif représentent des conditions indispensables pour tout processus d'apprentissage.

Étape 4 – Évaluation

L'étape de l'évaluation consistait à faire un état de situation, à revoir toutes les étapes parcourues et à observer les résultats de l'application d'actions mises en place. Les résultats ont pu être repris et appliqués de nouveau dans des situations semblables plusieurs fois jusqu'à la fin du processus de recherche.

3.3 COLLECTE DE DONNÉES

La présente recherche s'est appuyée sur plusieurs méthodes pour recueillir les données, permettant ainsi la triangulation. Cette méthode de triangulation augmente la rigueur méthodologique (Dolbec et Clément, 2004). La triangulation de cette recherche a été soutenue par la collecte de données suivante :

- journal de bord des enseignants, leur cahier des traces (annexe B);
- journal de bord des chercheurs;
- enregistrements audio des rencontres de groupe, des rencontres entre les deux chercheurs et des entrevues semi-dirigées avec l'ami critique;
- enregistrements audio de la rétroaction individuelle après l'observation en classe.

En résumé, les abréviations retenues pour la présentation des résultats et pour l'analyse sont les suivants :

JC1 ou JC2 : journaux de bord des deux chercheurs
 JE : journaux de bord des enseignants (cahier des traces)
 EARG : enregistrements audio des rencontres de groupe
 EARI : enregistrements audio des rencontres individuelles

- EARCC : enregistrements audio des rencontres entre les deux chercheurs
- EAEAC : enregistrements audio des entrevues semi-dirigées avec l'ami critique
- EARIO : enregistrements audio de la rétroaction individuelle après l'observation en classe

3.3.1 Journal de bord de l'enseignant

Les chercheurs ont demandé aux enseignants de prendre en note des informations sur leur vécu en classe de FAD. Les enseignants étaient un peu réticents à l'idée de tenir un journal de bord, d'autant plus qu'ils n'avaient pas de libération horaire pour faire cette tâche. Il leur a été proposé de simplement remplir une fois par semaine une feuille et de nous l'envoyer par courriel. Cette activité était proposée sur une base volontaire, comme tout le reste d'ailleurs. Les enseignants étaient toujours libres d'utiliser ou non les stratégies proposées ou discutées ensemble. Un gabarit de prise de note leur était proposé (annexe B). Ils avaient à indiquer ce qui allait bien en classe et ce qui n'allait pas aussi bien, et à écrire leurs sentiments et les stratégies trouvées pour s'en sortir, le cas échéant. Presque tous les enseignants ont participé, même si certains préféraient faire cette réflexion oralement, au téléphone, plutôt que de l'écrire sur papier.

3.3.2 Journal de bord du chercheur

Les deux chercheurs remplissaient un journal de bord tout au long de la recherche afin de garder des traces du processus de recherche et des ébauches de résultats. Chacun des chercheurs a rempli plusieurs cahiers qui ont été ensuite utilisés pour l'analyse des données. Les consignes pour la rédaction de ces journaux étaient simplement de prendre en note les réflexions tant sur le processus que sur les résultats obtenus ou observés. Chaque écriture était classée par date.

3.3.3 Rencontres de groupes

Les rencontres de groupes ont eu lieu toutes les trois semaines après les deux rencontres intensives de six heures (deux journées complètes) du début de la session pour mettre en place la recherche-action. Les rencontres pouvaient se tenir en ligne ou en présence selon les disponibilités de chacun. Un local de rencontre était choisi en fonction de la possibilité d'être en ligne avec les personnes à distance. L'application Polycom était utilisée pour la transmission des communications. La chercheuse de Gatineau disposait de cette application sur son ordinateur de manière à pouvoir avoir accès à toutes les salles de réunion et de classe de la FAD du CGÎ.

3.3.4 Rencontres individuelles

Des rencontres individuelles avec les chercheurs ont été tenues tout au long de la recherche. Il y a eu plus de rencontres individuelles que prévues pour répondre aux réels besoins d'accompagnement.

Une rencontre sous la forme d'entrevues semi-dirigées individuelles avec tous les enseignants a eu lieu à la fin de la période d'accompagnement. Cette rencontre a été animée par « l'ami critique ». Cette collecte a permis de colliger des données de façon anonyme sur deux aspects :

- la perception des enseignants quant à leur appropriation et au maintien de nouvelles pratiques en FAD;
- leur opinion sur l'accompagnement reçu, les forces, les faiblesses.

L'ensemble des ces outils de collecte des données a permis 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 le critère de fiabilité et d'appropriation (Savoie-Zajc, 2011).

3.4 ANALYSE DES DONNÉES

Les chercheurs ont utilisé des méthodes qualitatives d'analyse de données en vue d'approfondir la compréhension de l'objet de la recherche. Le logiciel Atlas.ti a été utilisé ainsi que Cmap Tool pour la schématisation des données en cours d'analyse.

Pour le journal de bord, une technique de soulignement et d'identification des thèmes en marge a été utilisée (Dolbec et Clément, 2004). Le journal des chercheurs, les traces des enseignants et les discussions entre les deux chercheurs comportaient des données essentielles sur le processus de changement.

Pour l'ensemble des autres données qualitatives, une analyse de contenu a été faite pour les journaux de bord, les discussions de groupe, les discussions entre chercheurs et les entrevues semi-dirigées.

Les étapes de l'analyse de contenu utilisées dans cette recherche sont inspirées du modèle de Paillé et Mucchielli (2008). Elles ont commencé par la codification, suivie de la catégorisation, qui nous a permis de fournir par condensation une représentation schématique (Cmap) des données brutes. Nous sommes passés de données brutes à des données organisées (Bardin, 1991) qui ont respecté les qualités suivantes : l'exclusion mutuelle; l'homogénéité; la pertinence; l'objectivité et la fidélité; la productivité. L'analyse s'est faite en cours de recherche afin de permettre l'autorégulation en cours d'action. Cette étape nécessitait des discussions régulières entre chercheurs et beaucoup de temps pour arriver à voir clair dans toute cette démarche d'accompagnement afin de s'adapter aux besoins réels des enseignants accompagnés.

3.5 REMARQUES SUR LA DÉONTOLOGIE

La présente étude a été réalisée conformément aux règles de déontologie qui concernent les recherches portant sur des sujets humains. Un formulaire de consentement a été signé par les participants au début de la recherche. De plus, pour le volet recherche-action, comme tous les participants échangeaient en groupe leurs idées et leurs points de vue, une attention particulière a été apportée au respect de la confidentialité des rencontres de groupe. De plus, lors des entrevues semi-dirigées, la collecte de données a été faite de façon anonyme, conférant à cet instrument toute la rigueur voulue.

Les connaissances nouvelles seront rendues publiques afin d'être accessibles aux autres collègues qui pourront avantageusement les intégrer dans leur pratique.

3.6 CALENDRIER

Tableau 2 Calendrier

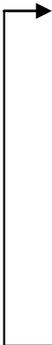
Légende :

C. = Chercheurs (Daniel LaBillois et Martine St-Germain)

G.C.P. = Groupe de coopération professionnelle (les enseignants et les deux chercheurs)

A.C. = Ami critique (un enseignant du CGÎ)

	Mois	Personnes ressources	Instruments	Activités
Étape 1 : définir le problème	Août à déc. 2012	C.	Lettre Test Pitcher Journal de bord des chercheurs	<ul style="list-style-type: none"> Recrutement des participants à la recherche T.A.P. de Pitcher Analyse des tests Formation du groupe de coopération professionnelle
		G.C.P.	Groupe de discussion Vidéo	<ul style="list-style-type: none"> Compréhension de la nature du problème Connaissance des discours Analyse et description des postures pédagogiques pour chacun des enseignants
		G.C.P. A.C.	Logiciel Atlas.ti	
			Enregistrements audio	<ul style="list-style-type: none"> Récolte de premières données à partir des journaux de bord et des discussions, analyse Entrevues semi-dirigées par l'ami critique Consultation d'un expert en méthodologie pour valider la démarche
Étape 2 : planifier le changement	Déc. 2012 à janvier 2013	G.C.P. A.C.	Journal de bord et Groupe de discussion Enregistrements audio	<ul style="list-style-type: none"> 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 Entrevues semi-dirigées par l'ami critique

	Mois	Personnes ressources	Instruments	Activités
Étape 3 : mettre en œuvre les changements	Janvier 2013 à déc. 2013	G.C.P. C. A.C.	Journal de bord et Groupe de discussion Vidéo Atlas.ti Enregistrement	<p>Boucle itérative pendant toute la durée de l'expérimentation :</p>  <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expérimentation des pistes décidées ▪ Discussion et analyse en vue d'une nouvelle expérimentation ▪ Nouveaux inputs conceptuels ▪ Consultations techniques selon le besoin ▪ Mise en œuvre ou abandon de pratiques <ul style="list-style-type: none"> • Développement et maintien de la coopération entre les membres de l'équipe • Récolte de données recueillies à partir des journaux de bord, des rencontres semi-dirigées et des discussions en groupe, analyse • Entrevues semi-dirigées par l'ami critique
Étapes 4 et 5 : évaluer	Janvier 2014 à juin 2014	C.	Atlas.ti	<ul style="list-style-type: none"> • Observation des résultats de l'application • Analyse des données récoltées • Rédaction du rapport de recherche • Préparation des communications et publications

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET DÉROULEMENT DE L'ACTION

INTRODUCTION

La présentation des résultats et du déroulement de l'action fait référence à la méthodologie de la recherche-action. Ces résultats tentent d'offrir des réponses aux objectifs de recherche qui sont de rendre plus efficient le processus d'accompagnement des enseignants dans le contexte de la formation à distance (FAD). Plus précisément, les objectifs visaient à décrire le processus d'accompagnement, à en déterminer les stratégies et à décrire la perception des enseignants tout au long de ce processus.

Ainsi, le présent chapitre décrit les résultats en lien avec ces objectifs de recherche. Le processus d'accompagnement réalisé au cours de cette recherche-action sera d'abord abordé. Ensuite, viendront les stratégies spécifiques au contexte ainsi que les attitudes observées chez les chercheurs et les personnes accompagnées. Finalement, les résultats observés chez les enseignants quant à leur appropriation de nouvelles pratiques enseignantes en FAD seront présentés.

Cette recherche a permis de colliger un très grand nombre de données, car deux chercheurs expérimentaient des stratégies d'accompagnement, et la recherche impliquait 10 enseignants. La présentation des résultats tente de dresser un portrait de ce qui est ressorti de plus important pour répondre à la question de recherche sur les stratégies favorables à un accompagnement des enseignants en FAD.

4.1 LE PROCESSUS D'ACCOMPAGNEMENT

Le processus d'accompagnement en général s'est déroulé tout au long de la recherche. Il y a eu d'abord une préparation aux rencontres. Les chercheurs se sont bien préparés avant de débiter et de vivre le processus d'accompagnement. Voici les stratégies de préparation utilisées dans le cadre de cette recherche-action inspirées du modèle de St-Germain (2008).

4.1.1 **AVANT** l'accompagnement – pistes préparatoires à un accompagnement efficace

4.1.1.1 Bien connaître la situation d'accompagnement

Avant de débiter un processus d'accompagnement, il semble essentiel de bien se renseigner sur la situation d'accompagnement : Quel est le contexte vécu par les différents acteurs du milieu? Depuis combien de temps? Quels sont les irritants repérés? Quelles sont les forces reconnues par les différents acteurs du milieu? Qui sont les acteurs en jeu? Qui sont les leaders? Quels sont les défis? Quel est l'historique?

Plusieurs questions doivent trouver réponse avant de débiter l'accompagnement. Ces réponses peuvent être trouvées en discutant avec les acteurs du milieu en lien avec l'objet d'accompagnement. Pour cette recherche, les conseillers pédagogiques, les adjoints, les techniciens en informatique, le directeur des études, le directeur général ont tous été rencontrés individuellement pour que les chercheurs commencent à comprendre la problématique avant de débiter les rencontres de groupe. Cette recherche initiale d'informations a pris quelques semaines. Elle a permis de clarifier certains aspects et de décrire préalablement le contexte en général.

Lors de ces rencontres préparatoires, plusieurs irritants ont été nommés : difficultés avec la vitesse du réseau, irritation de certains enseignants face au télé-enseignement,

résistance de la part des enseignants à vouloir discuter de pédagogie en FAD, perception négative du télé-enseignement. Les chercheurs savaient dès le départ que le contexte d'accompagnement n'allait pas être facile, mais en même temps, c'était aussi le but de la recherche de connaître les stratégies d'accompagnement dans un contexte de changement ou de résistance, comme celui de la plupart des milieux collégiaux.

4.1.1.2 Déterminer l'intention d'accompagnement et les besoins

À cette étape, les chercheurs se sont demandé quelles étaient leurs attentes pour la première rencontre et pour les rencontres à venir. Ils ont essayé de compléter la phrase suivante :

« À la fin de la rencontre avec les enseignants, je veux qu'ils me disent... Je veux voir... »

Ils ont essayé de déterminer leurs intentions à partir de manifestations observables chez les enseignants. Par exemple, compte tenu du contexte qui semblait manifester de la résistance, les chercheurs se sont donné une intention pour la première rencontre (JC2) :

« À cette première rencontre, nous voulons que les enseignants parlent, qu'ils s'expriment sur leur vécu en télé-enseignement. »

Cette première intention était modeste, mais nécessaire pour laisser toute la place aux enseignants, et aussi pour mieux définir la problématique vécue par eux. Cette intention était aussi facilement observable; il était facile d'entendre les enseignants discuter de télé-enseignement.

La clarification de l'intention de départ a permis aux chercheurs de s'ajuster en cours de rencontre, le cas échéant. S'ils n'avaient pas vu ou entendu les enseignants

s'exprimer au sujet de leur vécu en télé-enseignement, ils auraient pu s'ajuster et orienter différemment la rencontre en leur demandant ce qu'ils voulaient faire, par exemple. Par contre, pour cette première intention, ils ont pu observer l'expression des enseignants à l'égard du télé-enseignement. Les enseignants se sont exprimés suffisamment et même plus que prévu pour bien faire comprendre la problématique. Les enseignants ont même manifesté de l'enthousiasme à la fin de la première rencontre, car ils avaient eu la chance de s'exprimer sur ce qui les préoccupait à ce moment-là.

Une discussion entre les chercheurs sur le processus d'accompagnement et sur les résultats attendus, avant de débiter l'accompagnement, leur a permis de situer et de prendre en note les éléments à observer en cours de rencontre pour valider l'atteinte de cette intention.

4.1.1.3 Garder des traces

Tout au long de la recherche, les chercheurs ont écrit dans leur journal de bord les informations relatives au processus d'accompagnement et aux résultats observés. Ces écritures ont permis d'enrichir la réflexion et les discussions régulières entre les chercheurs tout au long de la recherche. Les journaux de bord ont servi à conserver des traces de tout le processus de cette recherche.

4.1.2 PENDANT les rencontres d'accompagnement – stratégies

Dès la première rencontre avec le groupe d'enseignants intéressés à participer à la recherche, certaines stratégies d'animation et de communication ont été utilisées pour favoriser les échanges et la participation des enseignants à la recherche.

Voici les stratégies qui ont été répertoriées dans ce processus d'accompagnement et qui semblent avoir été favorables à la mise en place et à la vitalité de ce groupe de recherche-action.

4.1.2.1 Écoute des préoccupations en lien avec l'objet de recherche, le télé-enseignement

L'écoute a été un élément essentiel pour débiter la relation de confiance. Les chercheurs ont d'abord demandé aux participants de leur parler de leurs pratiques en télé-enseignement.

- Qu'est-ce qui va bien en télé-enseignement?
- Qu'est-ce qui va moins bien en télé-enseignement?

Ces deux questions simples ont permis à chacun de s'exprimer et d'avoir enfin la chance de parler de ce qu'ils apprécient du télé-enseignement et de ce qui les dérange aussi. Cette approche sous forme de tour de table leur a permis d'entendre ce que les collègues avaient à dire, les propos pouvant soit les rassurer dans leurs forces, soit les valider dans leur perception des faiblesses du télé-enseignement. Ils avaient tellement d'éléments à dire que trois heures ont été nécessaires pour que les 10 personnes puissent s'exprimer adéquatement sur ces deux questions.

Les chercheurs qui jouaient le rôle d'accompagnateurs, tel que mentionné dans le chapitre de la méthodologie, s'étaient inspirés des approches collaboratives. Ils avaient formé un groupe de coopération professionnelle; ils avaient ainsi, dès le départ, une posture d'écoute active, ils étaient à l'affût des mots et des gestes des enseignants en lien avec les dires des uns et des autres.

À partir des échanges, ils ont clarifié les objectifs de recherche avec le groupe d'enseignants participant à cette recherche-action. Comme les besoins pouvaient être

différents d'un enseignant à l'autre, il était possible de laisser chaque enseignant se donner un objectif individuel à atteindre selon son besoin en télé-enseignement.

Cette mise en commun des objectifs de la recherche pour chacun a pu se faire parce que la confiance était présente. Pour arriver à créer cette confiance, il fallait énormément d'écoute de la part des personnes accompagnatrices tout au long de la rencontre et des rencontres suivantes. Voici le commentaire d'une participante qui résume l'avis des autres participants :

« L'écoute qu'ils ont faite avec nous, je l'écrirais en grosses lettres majuscules [...] avec cette recherche; l'approche qu'ils nous ont faite est très ouverte, c'est très apprécié » (citation d'une participante lors de l'entrevue à la fin de la première session avec l'ami critique).

4.1.2.2 Partir de leur vécu, partir d'eux, de leurs besoins, entrer en contact

L'écoute aura permis de faire ressortir les besoins de chacun. Les stratégies d'accompagnement se sont fondées sur ces besoins. Une fois clarifiés les besoins de groupe et les besoins individuels, les stratégies d'accompagnement pouvaient être ciblées de façon plus juste et de manière à répondre à des préoccupations réelles.

Une participante trouve intéressante cette approche qui part des préoccupations réelles de l'enseignant : « Dans la recherche, avec eux autres, ils sont partis plus de notre vécu. Moi, j'trouvais qu'ils étaient capables de nous apporter des choses pas mal plus intéressantes, car c'était collé à notre réalité » (EARG).

Le tableau suivant présente les objectifs individuels qui sont ressortis de tout ce processus d'accompagnement qui a débuté par l'écoute, les échanges sur le vécu, les observations en classe et les rencontres de rétroaction.

Tableau 3 Objectifs individuels des enseignants

<p align="center">Objectif de départ de la recherche-action</p>	<p align="center">Objectifs proposés à la suite des discussions de groupe</p> <p>D'abord, des objectifs individuels pour l'appropriation de pratiques centrées sur l'apprentissage en FAD :</p>
<p>Rendre plus efficaces le processus et les stratégies d'accompagnement qui favorisent l'appropriation de pratiques centrées sur l'apprentissage en FAD</p>	<p>E1 Expérimenter les schémas de concepts (consignes, évaluations, etc.) et revoir ses stratégies pour les suivis individuels</p> <p>E2 Expérimenter les tutoriels audio ou vidéo pour le suivi des étudiants entre les cours</p> <p>E3 Expérimenter les jeux de rôles (consignes pour le site distant, formes d'évaluation, etc.), les schémas de concepts, le blogue</p> <p>E4 Être plus à l'aise avec la gestion de classe, surtout celle de la classe au site distant</p> <p>E5 Faire lire ses étudiants au site distant</p> <p>E6 Expérimenter des grilles d'évaluation à énoncés descriptifs</p> <p>E7 Réfléchir à des balises de fonctionnement claires et précises en classe de FAD</p> <p>E8 Être attentif à la réaction de ses étudiants au site distant afin de s'autoréguler en cours de rencontre</p> <p>E9 Améliorer la gestion de classe au site distant et développer un code de fonctionnement commun</p> <p>E10 Expérimenter la pédagogie inversée</p>

	Ensuite, des objectifs communs pour l'appropriation de pratiques centrées sur l'apprentissage en FAD :
	<ul style="list-style-type: none"> • Se donner un code de vie commun à afficher dans toutes les classes de télé-enseignement • Se donner aussi des stratégies communes d'utilisation de ce code de vie

Le fait de partir du besoin réel des enseignants donnait du sens à la démarche, et cet élément était important dans leur motivation à participer aux rencontres de recherche, comme ils l'ont souligné à plusieurs reprises lors des rencontres bilans. Les enseignants y trouvaient leur compte, car ils avaient enfin des réponses pour les aider à pallier leurs difficultés.

Les enseignants pouvaient témoigner de leurs besoins lors des rencontres de discussion, mais la démarche d'accompagnement ne s'est pas arrêtée à ces dires, car les enseignants ne savent pas toujours eux-mêmes ce qu'ils font de bon en classe ou ce qu'ils doivent changer dans leur façon d'enseigner, peu importe le contexte, que ce soit en télé-enseignement ou en classe en présence.

D'ailleurs, l'accompagnement devait au départ porter sur le télé-enseignement, sur la FAD, mais il est apparu comme indissociable de discuter aussi de l'enseignement en général, que ce soit en télé-enseignement ou en classe en présence. Comme le mentionnait une participante à la dernière journée de rencontre : « L'accompagnement comme celui utilisé dans le projet nous a aidés autant en formation à distance qu'en enseignement régulier » (EARG).

Le principal outil d'enseignement de l'enseignant est lui-même et il est le même en télé-enseignement qu'en classe en présence. Ainsi, les discussions sur la pédagogie portaient sur les difficultés en classe aussi bien qu'en télé-enseignement pour certains aspects, comme pour la gestion de classe en général.

Ainsi, pour valider les demandes des enseignants, les chercheurs ont proposé au groupe d'enseignants d'aller les observer en classe. Cette offre d'observation a été bien reçue de la part du groupe, probablement parce qu'à la suite de cette écoute, la confiance était présente. Ils ont tout de suite accepté la présence des chercheurs en classe, présence qui ciblait la validation de leurs besoins d'accompagnement.

4.1.2.3 Observation des aspects pédagogiques en classe de télé-enseignement

Les chercheurs se sont présentés dans la classe de chaque enseignant pour une période d'un cours complet de deux heures. Tous les enseignants qui avaient une charge en télé-enseignement ont accepté d'être observés. Les observations se faisaient sur la façon d'enseigner en télé-enseignement, mais aussi sur la façon de gérer la classe au site en présence et au site distant. L'observation avait pour but de valider les besoins mentionnés lors des discussions de groupe, mais elle a aussi permis de faire ressortir les forces de chaque enseignant sur le plan de l'enseignement tant au site en présence qu'au site distant. Une grille d'observation a été utilisée (annexe E) pour donner aux chercheurs des repères lors de l'observation des aspects pédagogiques.

L'accent était mis surtout sur les forces des enseignants puisqu'il est apparu que, dans le passé, on leur donnait rarement des rétroactions positives sur leur enseignement. Un enseignant disait : « Les chercheurs sont venus dans ma classe et ils m'ont dit que mes pratiques pédagogiques étaient adéquates et même très bien, alors ça m'a beaucoup encouragé. » Il s'agissait aussi de valider ce que les enseignants avaient

mentionné lors de la première rencontre de discussion, concernant ce qui semblait aller moins bien dans leur pratique de télé-enseignement.

Le volet technique n'était pas observé dans la présente recherche, car il avait été convenu en groupe de réfléchir aux aspects pédagogiques et technopédagogiques seulement. Ainsi, les délais de la bande passante ne nous intéressaient pas vraiment. Un technicien était attiré à cette tâche et il était accessible par téléphone dans chaque classe de télé-enseignement. Malgré le fait que notre intention n'était pas d'observer le volet technique, la vigilance d'un chercheur lors d'une observation a permis de résoudre un problème de son qui venait simplement de la sensibilité d'un micro mal placé au site distant. Cette situation a pu être facilement réglée et la gestion de classe au site distant a été facilitée pour tous les enseignants à la suite de cette intervention. Pour l'ensemble des observations en classe, les deux chercheurs étaient assis dans la classe au site distant pour observer l'enseignante à distance, pour avoir ainsi accès à ses pratiques réelles et à ce que les étudiants vivent comme apprenants assis dans la classe au site distant.

Certaines observations se sont passées à Carleton, à Maria et même à Chandler alors que l'enseignante était à Gaspé. Les chercheurs étaient des observateurs au site distant; c'était alors plus facile de vivre la même réalité que les étudiants au site distant.

4.1.2.4 Rétroaction sur les bons coups réalisés en classe

Après l'observation, les deux chercheurs se sont rencontrés pour faire le bilan de l'observation et ils ont utilisé Google Documents pour se donner un document commun de rétroaction à présenter à chaque enseignant. Les points forts étaient d'abord présentés et, ensuite, il y avait un retour sur les points présentés lors de la première rencontre de recherche.

La stratégie utilisée pour donner de la rétroaction à l'enseignant a été d'exposer ses points forts et ensuite de lui demander sur quoi il aimerait travailler pour améliorer sa pratique de télé-enseignement. Ainsi, il n'était pas question de débiter la rencontre par ce qui n'allait pas; l'objectif n'était pas de faire ressortir les points faibles, mais de valider ce qui avait été mentionné par l'enseignant lors de la première rencontre comme élément à travailler pour améliorer sa pratique en télé-enseignement. Cette consigne était respectée à la lettre par les chercheurs, et ce respect a été bien apprécié des enseignants. Les enseignants ne se sont pas sentis jugés lors des rétroactions, ils sentaient que le travail de coopération se faisait de bonne manière avec les chercheurs.

Ce qui est ressorti lors de cette activité de rétroaction et qui était inattendu a été de voir l'effet qu'a eu sur les enseignants le partage de leurs bons coups observés en classe. Certaines enseignantes qui évoluaient depuis plus de 20 ans en enseignement collégial ne s'étaient jamais fait dire qu'elles avaient des pratiques exemplaires en pédagogie collégiale. Elles n'avaient jamais eu accès, selon elles¹, à cette information puisque personne n'était venu les observer en classe auparavant. Elles avaient pour la première fois accès à un regard sur leur pratique autre que le leur. Une de ces participantes expérimentées disait lors d'une rencontre de groupe à la fin de la recherche : « Je ne savais pas que ce que je faisais en classe était bien et même très bien! » La valorisation que cette enseignante a reçue a été, selon elle, le point fort de sa participation à la recherche; elle se sentait, pour la première fois, confirmée dans son rôle d'enseignante. Cette confirmation a eu un gros effet sur son identité professionnelle d'enseignante, sur ce que les chercheurs nomment son « identité pédagogique ».

¹ Extrait des notes d'entrevue de l'ami critique à la fin de la première session.

Le fait de confirmer à l'enseignant la valeur de son identité pédagogique lui permet par la suite de mieux situer ce qu'il veut changer ou améliorer, et cela devient moins menaçant. Ce n'est pas toute sa pratique qu'il veut changer, mais seulement une petite fraction. Ainsi, en recevant la confirmation de ce qui va bien dans son enseignement, l'enseignant peut situer adéquatement un aspect à améliorer. De cette manière, il semble garder le contrôle de sa pratique et il accepte plus facilement qu'une autre personne comme un chercheur ou même deux chercheurs viennent dans sa classe valider son besoin de revoir certaines parties de son enseignement.

Le constat qui est fait en cours de recherche est que les efforts et le temps à mettre par les accompagnateurs sont grands au début de la relation d'accompagnement, mais ils sont moindres après que l'enseignant s'est mis en mouvement dans son projet de développement professionnel.

Au début, pour établir le climat de confiance, pour amener les enseignants à se mobiliser réellement autour d'un objet d'enseignement qui les préoccupe vraiment, les accompagnateurs doivent faire une grande dépense d'énergie, en se préparant adéquatement, en étant présents et très attentifs à l'effet produit, en écoutant, en donnant des rétroactions constructives et positives, en clarifiant avec l'autre ou les autres l'objet ou les objets de travail. Par la suite, les accompagnateurs n'avaient pas à être aussi présents, mais ils étaient toujours disponibles au besoin et capables de répondre rapidement aux demandes ponctuelles.

Un des chercheurs indiquait dans son journal « qu'une fois la confiance établie, un minimum d'effort était nécessaire pour un maximum d'efficacité » (JC1).

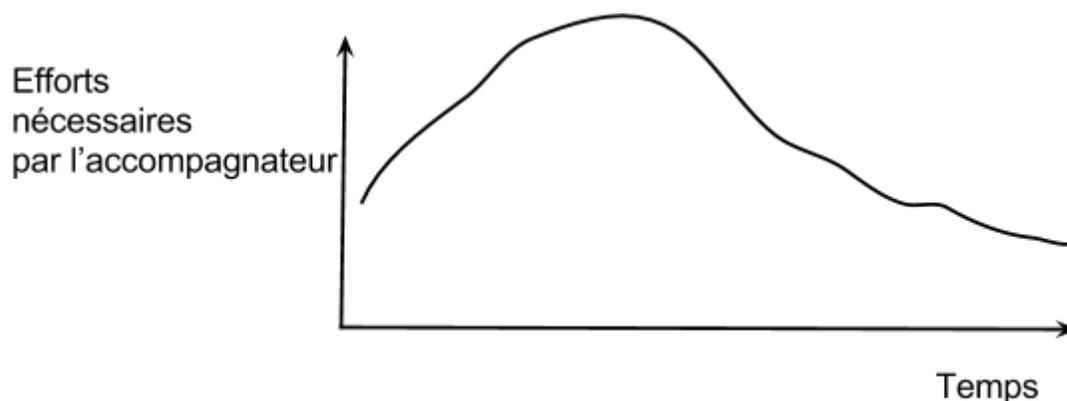


Figure 2 Les efforts nécessaires en fonction du temps

Cette courbe démontre la nécessité pour la personne qui accompagne d'être disponible au début de la relation pour créer cette zone de rencontre avec l'autre, cette zone de confiance mutuelle nécessaire à l'établissement d'un projet commun.

« Au début, notre présence, comme chercheurs et accompagnateurs, est requise souvent, nous devons répondre rapidement aux demandes, il faut être à l'écoute des besoins et trouver rapidement des réponses tant lors des rencontres qu'en ligne en répondant dans la journée même aux courriels » (JC2).

Une fois que la confiance est établie et que la relation de coopération est présente entre l'enseignant et son accompagnateur, l'enseignant devient plus autonome dans ses actions et dans ses choix, il n'a plus besoin de son accompagnateur aussi souvent, mais il doit savoir que cette personne est là pour lui quand il en aura besoin. La disponibilité devient alors essentielle, et la réponse à la demande d'accompagnement doit se faire rapidement. Par exemple, l'enseignant qui cherche à avoir des références sur les schémas de concepts et qui envoie un courriel à la personne qui l'accompagne doit recevoir tout de suite, le jour même, une réponse de l'accompagnateur (JC2).

Ce qui a été surprenant a été d'entendre les enseignants dire à la fin de la recherche qu'ils avaient apprécié notre très grande disponibilité et notre présence (EARG) : « Les deux chercheurs, tant l'un que l'autre, étaient très, très disponibles et présents, nous pouvions toujours les joindre et avoir des réponses à nos questions. » Alors que les chercheurs recevaient peu de demandes de la part des enseignants, il semblait que le niveau de confiance établi au début de la relation ait eu un effet sur le sentiment d'efficacité de la rétroaction des deux chercheurs accompagnateurs tout au long de la recherche.

4.1.2.5 Portrait de l'enseignant – profils de personnalité

L'intention de départ de cette recherche était de découvrir les stratégies d'accompagnement spécifiques aux différents profils de personnalité inspirés des travaux de recherche de Pitcher (1994).

Des 10 enseignants participant à la recherche, la majorité démontrait un profil d'artisan, oscillant entre l'artisan régimentaire (près du technocrate) et l'artisan créatif (près de l'artiste) (figure 3, p. 67). Un seul enseignant avait le profil d'artiste avec une tendance affable (près de l'artisan).

Il semble que la fonction d'enseignant soit à l'image de l'artisan : une personne à l'esprit ouvert, qui connaît bien son métier, qui est capable d'initiative, mais qui aime bien sa routine de travail. L'artisan, selon Pitcher (1994), est une personne qui valorise le travail bien fait, qui prend le temps qu'il faut pour le réaliser, tout comme l'enseignant soucieux de la réussite de ses étudiants. L'artisan est une personne patiente et il aime son travail. C'est aussi une personne qui ne veut pas trop s'éloigner de ses connaissances de base, ce qui représente aussi assez bien le profil de l'enseignant spécialiste de sa discipline. C'est aussi une personne qui est sociable et

qui aime le travail d'équipe, ce qui est une caractéristique dominante chez le personnel enseignant.

Bien que ces résultats devraient être validés par une recherche avec un plus grand nombre de sujets, l'analyse a permis de faire ressortir le profil dominant de ce groupe d'enseignants, soit le profil de l'artisan. Selon Pitcher (1994), y a quelques nuances dans le profil de l'artisan : il peut être réglementaire s'il s'approche du profil technocrate ou plus créatif s'il s'approche du profil de l'artiste (figure 3).

Il n'y avait pas, dans le groupe d'enseignants de cette recherche, de technocrates purs. Ce type de personnalité, qui se caractérise par le fait qu'il ne soit pas aimé par son milieu de travail, ne conviendrait probablement pas à la profession d'enseignant, mais cette affirmation serait à valider par d'autres recherches.

L'artiste² de notre groupe d'enseignants correspondait bien à la description qu'en fait Pitcher (1994) : audacieux, intuitif, imaginatif, critique. Cette personne étonnait par sa capacité à créer des stratégies pédagogiques adaptées aux besoins de ses étudiants. Cette personne avait une tendance affable, qui lui permettait de garder un bon lien social avec ses collègues. L'artiste, selon Pitcher (1994), est plus autoritaire et souvent exclu de son groupe de travail, car ses idées sont trop révolutionnaires et difficilement acceptées par les autres, ce qui n'était pas le cas pour l'enseignant artiste de notre groupe, qui était plutôt réservé.

Le fait que le groupe d'enseignants avait une dominance pour le profil d'artisan facilitait le travail d'accompagnement, puisque ce profil a les caractéristiques

² Par respect pour la confidentialité des enseignants, cette section présente les traits généraux observés des profils de personnalité des enseignants de ce groupe de recherche-action.

favorables pour recevoir un accompagnement. Voici les caractéristiques du profil de l'artisan, selon les résultats de recherche de Pitcher (1994, p. 28) :

- attitude calme, optimiste et posée;
- perception ancrée dans le concret;
- pensée organisée;
- action manifestée par le pas à pas;
- favorable aux stratégies émergentes et à la sagesse collective.

Ces caractéristiques correspondaient réellement à la personnalité des enseignants du groupe de recherche. Ils étaient optimistes, enthousiastes et très ancrés dans le concret de leurs besoins particuliers en salle de classe (JC1).

Quant à la personne avec le profil d'artiste, comme elle avait une tendance à s'approcher du profil de l'artisan, ses caractéristiques ressemblaient aussi à celles de l'artisan. Par contre, selon Pitcher (1994, p. 28), l'artiste peut avoir les caractéristiques suivantes :

- attitude cycloïde, optimiste;
- perception diffuse;
- pensée éclectique;
- action sporadique, saut par saut;
- stratégie intuitive, seule, ambitieuse.

L'enseignante de notre groupe de recherche qui avait cette tendance artiste pouvait à l'occasion se sentir isolée du groupe, car elle remettait en question certaines pratiques et voulait changer certaines habitudes qui avaient été prises par l'équipe auparavant. Elle s'est même retirée un peu de ses engagements vers la fin de la recherche (JC2). Par souci de préserver la confidentialité des personnes, il est difficile d'élaborer davantage sur le profil de chacun.

Les trois types de profil de personnalité se divisent en sous-catégories illustrées dans la figure 3 ci-après.

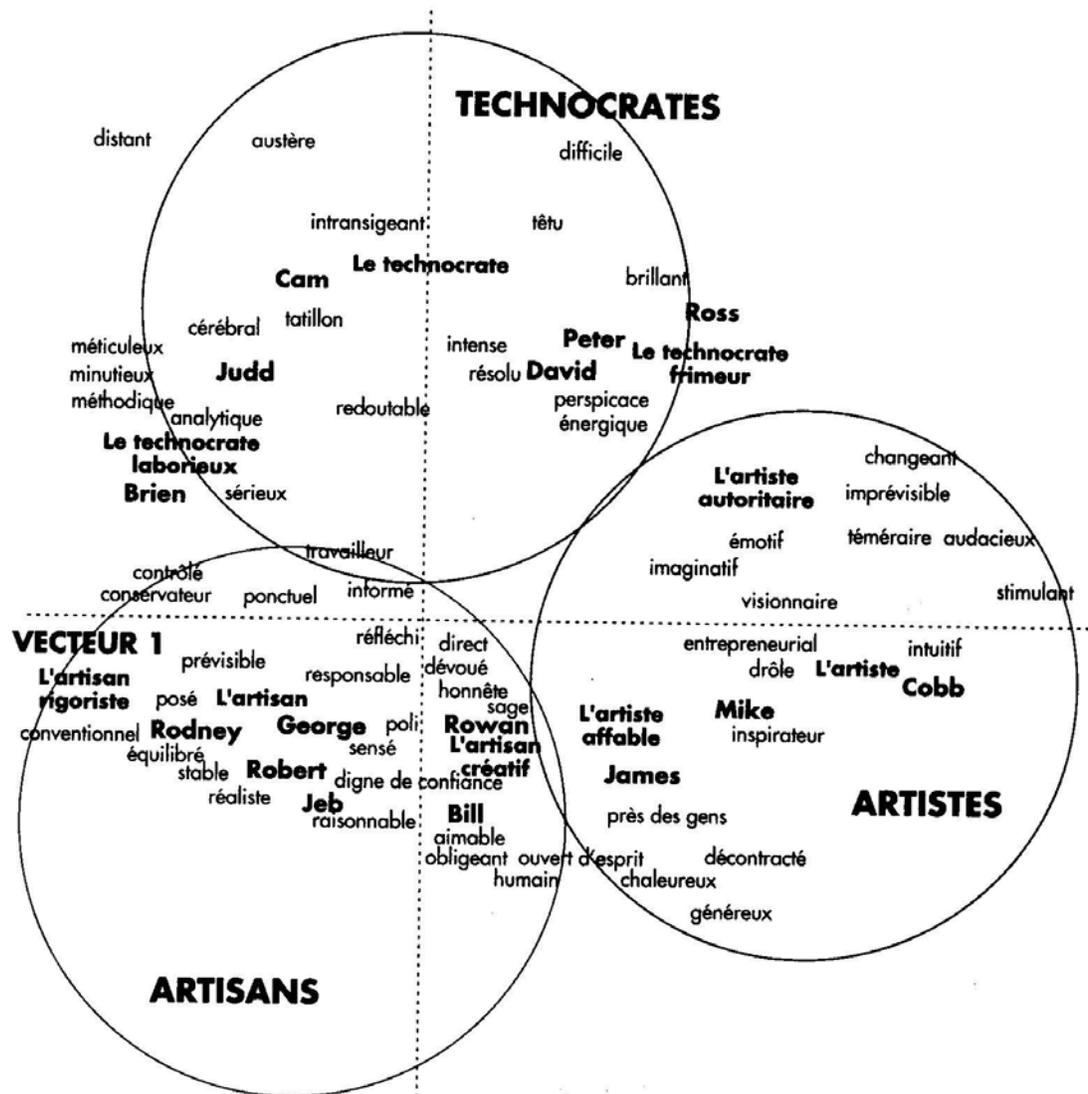


Figure 3 Les sous-catégories des trois types de gestionnaire selon Pitcher (1994)

Ce qui ressort de cette recherche est que le profil d'artisan convient bien à la personnalité d'un enseignant puisque ce profil est vu comme étant sage, aimable, obligeant, honnête, franc, direct, digne de confiance, raisonnable, réaliste,

responsable et conventionnel dans le sens qu'il valorise la tradition et l'expérience (Pitcher, 1994, p. 24).

Une personne avec le profil de technocrate serait probablement malheureuse dans une profession d'enseignant puisque ce profil est reconnu pour être sérieux, analytique, cérébral, méticuleux, mais pas aimé des autres par son côté analytique trop intransigeant.

4.1.2.5.1 L'accompagnement des artisans et artistes

L'accompagnement des artisans et des artistes n'a pas été différent. Tous les accompagnements ont suivi le modèle proposé par St-Germain (2008) en mettant l'accent sur des activités ancrées dans le concret. Tel que décrit dans les stratégies d'accompagnement au début de ce chapitre, les stratégies ont respecté les besoins des enseignants. Il ne semble pas y avoir de distinction dans la manière d'accompagner un enseignant qu'il soit artiste ou artisan, en autant que la démarche d'accompagnement suive bien les besoins de l'enseignant. L'important était de partir des préoccupations du moment de chaque enseignant et ainsi l'accompagnement s'est fait de bonne manière.

L'observation en classe a été aussi un élément clé dans le processus d'accompagnement pour que chacun se reconnaisse dans le processus. Tout l'exercice de rétroaction qui a suivi les observations a permis d'abord aux accompagnateurs de mieux connaître l'enseignant dans sa façon d'agir en classe et dans sa façon d'exprimer son besoin pédagogique. La discussion de rétroaction a finalement surtout permis à l'enseignant de mieux se connaître sur le plan pédagogique, de reconnaître ses forces et les points sur lesquels travailler, et de se reconnaître une identité pédagogique.

4.1.2.6 *Modélisation et mises en situation*

Les chercheurs agissaient avec les participants de la même manière qu'ils voulaient que les enseignants agissent en classe avec leurs apprenants. Par exemple, les réunions se passaient parfois à l'aide des écrans de télé-enseignement. Le groupe d'enseignants étant à Gaspé, un chercheur pouvait être à Carleton et l'autre à Gatineau, alors les rencontres se faisaient en ligne. Le chercheur à Gatineau prenait la même posture que s'il enseignait en télé-enseignement dans sa façon d'agir avec les enseignants. Concrètement, il leur demandait de faire un zoom avant sur chacun pour mieux les voir individuellement, comme ils doivent le faire en classe pour se rapprocher de leurs étudiants (JC2). Les deux chercheurs utilisaient aussi une approche collaborative pour donner l'exemple et prouver que c'est possible d'avoir une animation participative à distance. Un chercheur notait dans son journal de bord : « Ne pas hésiter devant eux sur ce qu'on leur demande. Surtout, il faut expérimenter devant eux lors des rencontres à distance pour être un modèle possible en télé-enseignement » (JC2).

Quand les chercheurs expliquent l'intervention, les enseignants peuvent se l'approprier tout de suite, ce qui facilite davantage leur appropriation en la voyant faire et en la vivant. En partant d'exemples concrets des difficultés rencontrées dans la relation entre le site distant et le site en présence et en leur faisant vivre une situation de mise en place d'une relation entre les deux sites, les chercheurs amènent les enseignants à reconnaître leur quotidien avec tout ce qui vient avec lui, les difficultés, les joies, les défis, les stratégies, les limites. Il est possible alors d'en discuter et de trouver des solutions ensemble.

4.1.2.7 *Mise en mouvement*

Une fois démarré, le processus d'accompagnement se poursuit et permet à l'enseignant de croire en lui-même, de vouloir procéder à quelques expérimentations et de se placer en mouvement. Les deux personnes accompagnatrices étaient là pour se permettre l'une l'autre d'avoir un appui nécessaire pour ne pas trop se tromper dans ces premiers essais. C'est ce qu'ont fait les deux chercheurs en restant présents à chaque enseignant tout au long de la démarche et en s'inspirant du modèle d'accompagnement dans le changement de St-Germain (2008). À partir de ce modèle, les chercheurs ont pu nommer la posture pédagogique de l'enseignant. Les discussions de groupe, les discussions individuelles, les observations en classe ont permis aux accompagnateurs de situer la posture pédagogique de l'enseignant et de lui offrir l'accompagnement adapté à sa réalité.

Ce modèle d'accompagnement favorise l'appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques chez le personnel enseignant selon un processus à sept marches. Les chercheurs ont suivi cette démarche. Tel qu'indiqué dans ce modèle, ils ont d'abord laissé exprimer les représentations des enseignants en lien avec la FAD. Ce faisant, ils ont pu évaluer à quel niveau se situait chaque enseignant dans son appropriation de la FAD.

Pour savoir où se situait chaque enseignant, les indicateurs du modèle de St-Germain (2008) étaient des pistes intéressantes à suivre.

Tableau 4 Posture pédagogique des enseignants et stratégies spécifiques réalisées

Marches	Indicateurs du niveau d'appropriation d'un changement	a) Constat de la posture des enseignants b) Stratégies spécifiques
----------------	--	---

	(St-Germain, 2008)	expérimentées au cours de cette recherche-action auprès des 10 enseignants
Avant la première marche	<p>L'enseignant trouve que nous tournons souvent en rond lors des discussions, il semble impatient ou ennuyé :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 essayera 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. <p>Quand il parle de ses cours, il parle de lui plus que de ses étudiants.</p>	<p>a) Les enseignants du groupe de recherche au tout début des rencontres avaient cette attitude de se demander s'ils n'allaient pas perdre leur temps avec les chercheurs au cours de la recherche. Quelques-uns avaient même signifié ne pas vouloir participer au groupe.</p> <p>b) La stratégie a été de les questionner, de les écouter, de les laisser parler de leurs préoccupations, de les valoriser même dans ce qu'ils font de bon.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La stratégie pour les chercheurs a été, spontanément, de rester positifs, d'accueillir les doléances quant à la FAD, mais de mettre l'accent sur ce qui allait bien à ce jour. Puisqu'ils étaient dans cette pratique depuis plusieurs années, il y avait forcément quelque chose de bon! • Une autre stratégie, dès le départ, a été de suggérer la rédaction d'un cahier des traces (annexe B), pour qu'ils prennent en note leurs bons coups et les moins bons, leur perception de la situation et les stratégies qu'ils ont expérimentées. Seulement six enseignants ont rédigé leur cahier des traces.

<p>La première marche</p> <p>Dérangement professionnel, déséquilibre cognitif</p>	<p>L'enseignant vit un bouleversement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • il est déstabilisé, il en perd ses repères habituels; • il peut être émotif et choqué ou triste de ne pas avoir vu cela avant. 	<p>a) La majorité des enseignants ont vécu cette étape plutôt avec enthousiasme, sauf une participante qui a été un peu plus ébranlée et un autre qui n'enseignait pas pendant la recherche.</p> <p>b) Une première stratégie a été la discussion, car, dès la fin de la deuxième rencontre, huit enseignants avaient déjà dépassé cette étape.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une autre stratégie a été de leur faire vivre une mise en situation d'un enseignement en utilisant une simulation de FAD (annexe C).
<p>La deuxième marche</p> <p>Prise de conscience, transformation du regard pédagogique</p>	<p>L'enseignant demande des textes pour mieux comprendre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • il pose beaucoup de questions sur les théories de l'apprentissage; • il a le goût d'expérimenter de nouvelles stratégies pédagogiques, il veut même tout changer; • il se remet en question, se pose des questions sur sa pratique en général. 	<p>a) Neuf enseignants ont franchi cette étape, certains vers la fin de la recherche. Ils ont tous expérimenté de nouvelles stratégies en classe de télé-enseignement. Une enseignante était à la coordination, elle participait aux discussions, mais n'a pas pu vivre pleinement l'expérience.</p> <p>b) La prise de conscience a été faite majoritairement après l'observation en classe, après qu'ils aient reçu de la rétroaction positive de leurs stratégies pédagogiques de la part des deux chercheurs et qu'ils ont été assez à l'aise pour remettre en cause leur pratique.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cette prise de conscience s'est

		<p>poursuivie tout au long de la recherche, car ils demandaient des textes sur des sujets précis, comme l'évaluation critériée en FAD, les schémas de concepts, la pédagogie inversée, les balados (<i>podcasts</i>), etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il fallait aussi leur demander d'essayer un élément à la fois, de ne pas changer tout d'un coup leur pédagogie ou leurs stratégies en FAD.
<p>La troisième marche</p> <p>Phase de planification d'une idée qui émerge</p>	<p>L'enseignant se pose beaucoup de questions sur sa planification de cours, sur sa microplanification :</p> <ul style="list-style-type: none"> • il vit du stress dans sa recherche d'activités d'apprentissage significatives. 	<p>a) Neuf enseignants de la recherche se sont rendus à ce niveau, mais à des moments différents pour chacun. Une enseignante était à la coordination, elle n'a pas eu la chance encore d'enseigner depuis le début de la recherche.</p> <p>b) La stratégie a été d'accompagner individuellement chaque enseignant pour l'aider à réaliser sa planification d'une nouvelle stratégie pédagogique en télé-enseignement.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les suivis pouvaient se faire par téléphone, en présence ou par Skype. Des rencontres d'une heure étaient nécessaires pour aider l'enseignant et le soulager de ses inquiétudes. • Les deux chercheurs échangeaient sur ces suivis et il arrivait que les suivis soient faits par les deux chercheurs en même temps.

<p>La quatrième marche</p> <p>Réalisation d'un défi pédagogique en classe</p>	<p>L'enseignant expérimente en classe de nouvelles pratiques pédagogiques centrées sur l'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> • il est impatient de partager ses nouvelles expériences, ses succès ou ses difficultés pédagogiques avec ses collègues. 	<p>a) Huit enseignants de la recherche se sont rendus à ce niveau, mais à des moments différents pour chacun.</p> <p>b) La stratégie a été de discuter individuellement avec les enseignants de leur expérimentation et de partager cette expérience avec tous les collègues.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il pouvait arriver que les expérimentations ne soient pas couronnées de succès, mais elles étaient quand même partagées.
<p>La cinquième marche</p> <p>Évaluation de l'expérimentation</p>	<p>L'enseignant vit les résultats tangibles de ses nouvelles pratiques sur l'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> • il prend conscience de l'ampleur du travail qui l'attend pour transformer tous ses cours en approches centrées sur l'apprentissage. 	<p>a) Sept enseignants se sont rendus à cette étape de réflexion sur leur pratique.</p> <p>b) La stratégie a été d'abord la discussion individuelle sur les résultats obtenus de l'expérimentation et ensuite les discussions en groupe pour faire ressortir les points forts et les éléments à revoir.</p>
<p>La sixième marche</p> <p>Métacognition, regard sur son identité professionnelle</p>	<p>L'enseignant prend conscience de sa nouvelle identité professionnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • il fait la distinction entre ses stratégies d'enseignement et d'apprentissage; • il vit le deuil de ses anciennes pratiques pédagogiques. 	<p>a) Sept enseignants se sont rendus à cette étape de réflexion sur leur pratique.</p> <p>b) La stratégie a été semblable à celle de la cinquième marche : la discussion individuelle sur les résultats obtenus de l'expérimentation et ensuite les discussions en groupe pour faire ressortir les liens avec le cadre conceptuel en enseignement et en FAD.</p>

<p>La septième marche</p> <p>Appropriation, consolidation de son identité professionnelle</p>	<p>L'enseignant fait des liens entre ses pratiques et les concepts théoriques en enseignement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • il devient autonome, prend confiance en ses nouvelles pratiques, ne se fait pas déstabiliser facilement par les détracteurs de l'enseignement qui sont contre tout changement; il pourra plutôt influencer ses collègues vers de nouvelles pratiques; • il est heureux de sa nouvelle identité d'enseignant et en parle avec assurance et fierté. 	<p>a) Sept enseignants se sont rendus à cette étape de réflexion sur leur pratique, certains de manière plus approfondie que d'autres.</p> <p>b) La stratégie a été semblable à celle de la sixième marche, la discussion individuelle sur les prises de conscience, sur l'effet de ce changement dans leur pratique.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des enregistrements vidéo de ces succès ont même été réalisés pour permettre le partage avec toute la communauté collégiale. • Une autre stratégie a été de favoriser la prise de position et l'engagement des enseignants dans les comités ou les rencontres de travail, de ne pas se gêner pour s'exprimer tant sur le contenu que sur le processus proposé et d'adopter une attitude de coopération en offrant son aide sur le plan pédagogique.
--	--	--

Les chercheurs ont pu observer l'évolution de l'appropriation de nouvelles pratiques en télé-enseignement. Les chercheurs ont aussi eu besoin à l'occasion de relancer les enseignants pour savoir où ils en étaient dans leurs démarches d'expérimentation en classe. Il arrive qu'un enseignant ne passe pas d'une marche à l'autre (figure 1, p. 31), qu'il reste au bas des marches avec ses représentations cristallisées et avec ses résistances au regard de la FAD. Comme toute résistance est une préoccupation, il est souhaitable à ce moment-là, lorsque l'enseignant reste figé dans ses représentations, de le faire parler de ce qu'il vit en classe en rapport avec la FAD, d'essayer de

comprendre ce qui le préoccupe et l'empêche de cheminer. Il arrive que plusieurs solutions soient accessibles, mais que l'enseignant ne les connaisse tout simplement pas. Le dialogue entre l'enseignant et la personne qui accompagne devient une stratégie à envisager. Ensuite, il y aurait aussi comme stratégie d'aller l'observer en classe, le filmer et discuter avec lui de ce qui le préoccupe. En même temps, valoriser tout ce qui va bien et en général, car la plupart du temps l'enseignant n'est pas conscient de tout ce qui va bien dans ses stratégies d'enseignement.

Les démarches de suivi pouvaient se faire par courriel ou par téléphone avec rendez-vous sur Skype au besoin.

4.1.2.8 Résumé des stratégies d'accompagnement utilisées dans cette recherche-action

En résumé, les différentes stratégies qui ont été utilisées pour favoriser la mobilisation des enseignants dans une réflexion sur leurs stratégies d'enseignement en FAD se sont appuyées sur l'ensemble des découvertes récentes en accompagnement mentionnées au chapitre II, mais plus particulièrement, les stratégies d'intervention se sont inspirées des travaux de St-Arnaud (2003, 2009) sur l'interaction professionnelle et l'autorégulation, et des travaux de recherche de Pitcher (1994), de St-Germain (2008) et de Dahan (2011).

Il est apparu à la lecture des données colligées au cours de cette recherche-action que les stratégies ont permis d'abord aux personnes impliquées de prendre contact, de s'approprier l'une l'autre, autant les chercheurs avec le groupe d'enseignants que les enseignants entre eux, et d'entamer un mouvement pédagogique.

La figure 4 (p. 78) illustre l'ensemble des stratégies d'actions utilisées **PENDANT** l'interaction entre les accompagnateurs et les enseignants qui étaient les suivantes :

1- D'abord, entrer en relation, clarifier l'intention d'accompagnement dès le départ avec le groupe pour ne pas avoir de direction prédéterminée, sinon réfléchir ensemble à nos préoccupations communes en FAD. Les moyens utilisés étaient l'écoute attentive de tout ce qui se passait pendant la rencontre tant en ce qui concerne le contenu que la structure relationnelle, ensuite le questionnement et l'approche collaboratrice constructive.

2- Ensuite, les aider à se connaître par l'observation en classe, par les discussions sur les bons coups observés en classe, par le maintien de cette attitude d'ouverture, par les échanges qui permettent à l'enseignant de cibler l'élément à travailler ou à modifier pour l'aider dans ses cours en FAD.

3- Finalement, répondre aux besoins précis de chacun en offrant des outils ou des stratégies sans envahir l'enseignant, rester centrés sur la demande réelle sans plus, à moins d'indication contraire de l'enseignant qui en voudrait plus. Il s'agissait de permettre à l'enseignant de faire le travail lui-même, de consolider son identité professionnelle à son rythme et à sa manière.

Ces stratégies ont semblé favoriser la mobilisation de tout le potentiel pédagogique des enseignants.

Grâce aux stratégies utilisées par les chercheurs dans le processus d'accompagnement, les enseignants manifestaient clairement un comportement d'engagement à participer aux discussions et à y apporter leurs contributions. Les enseignants avaient alors le goût d'expérimenter de nouvelles pratiques, de lire à ce sujet, de s'y engager d'une certaine façon, selon les capacités de chacun, selon la posture pédagogique de chacun (marches).

Les chercheurs ont noté dans leurs cahiers de bord (JC1 et JC2) un changement dans l'attitude des enseignants au fur et à mesure de l'accompagnement. Au début, les enseignants étaient réticents, plutôt négatifs, mais, au fur et à mesure que l'accompagnement se déroulait avec cette approche collaborative, ils démontraient de l'ouverture, de la curiosité et le goût d'expérimenter de nouvelles façons de faire en classe.

Un chercheur (JC1) remarquait que la majorité de ses collègues enseignants du collège étaient réticents à recevoir de l'accompagnement, mais que les stratégies de coopération mises en place au cours de cette recherche-action semblaient favoriser la mobilisation de ces enseignants récalcitrants. La flèche de la figure 4 démontre le passage vers cette mobilisation du potentiel des enseignants par des stratégies d'accompagnement spécifiques, telles que mentionnées dans cette partie du chapitre. Ce passage permet à l'enseignant de sortir de ses décisions intuitives pour accéder à une réflexion fondée et passer à l'action.

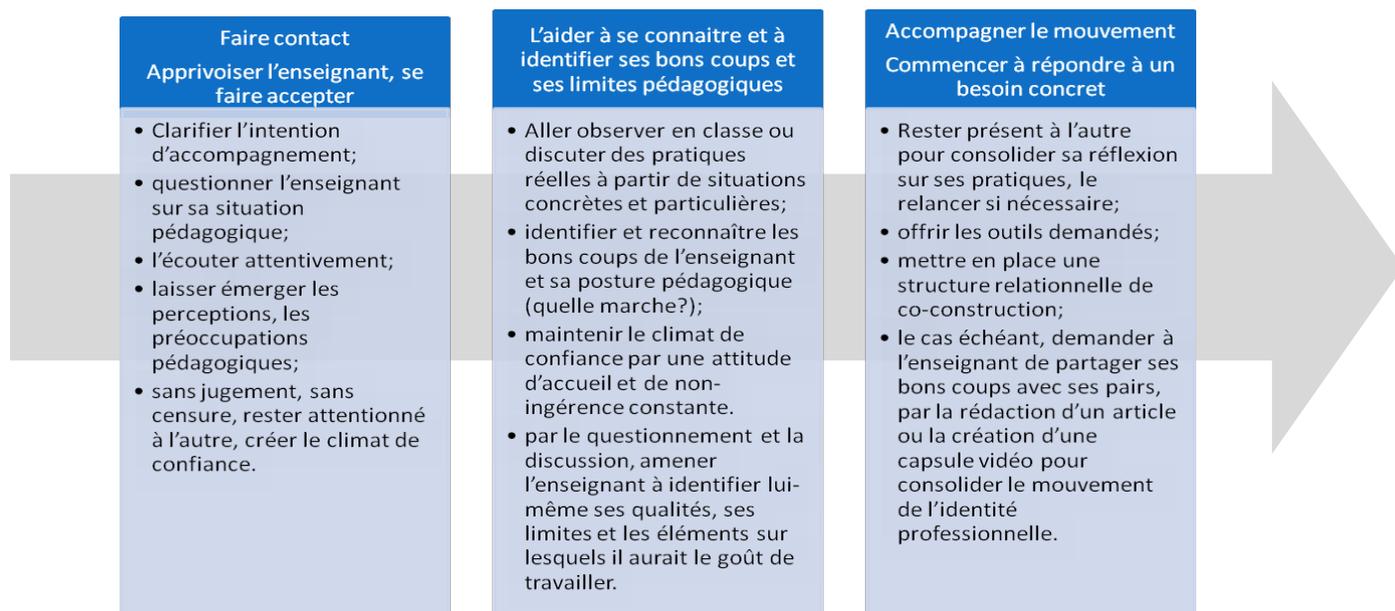


Figure 4 Les stratégies spécifiques des accompagnateurs pour favoriser et maintenir le mouvement pédagogique des enseignants PENDANT les rencontres d'accompagnement

4.1.3 **APRÈS** les rencontres d'accompagnement – bilan du processus

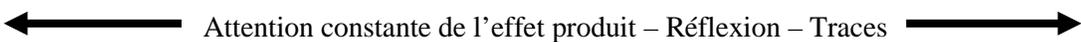
Ensuite, après chacune des rencontres d'accompagnement, qu'elles soient individuelles ou de groupe, les chercheurs faisaient un bilan de la rencontre et en inscrivaient les résultats dans leur journal de bord :

- l'atteinte de l'intention initiale, les réflexions à ce sujet, les mécanismes d'autorégulation utilisés (St-Arnaud, 2009);
- la définition des besoins manifestés par les accompagnateurs ou par les participants;
- les résultats observés chez les enseignants : ce qu'ils ont dit, ce qu'ils ont fait;
- les points forts des rencontres, les points faibles, les ébauches de synthèses préliminaires du processus d'accompagnement observé.

Toutes ces notes étaient colligées dans les journaux de bord et ont servi à la création de schémas de concepts sur les processus d'accompagnement afin d'en faire ressortir un portrait préliminaire. Ce portrait était évolutif et se bonifiait tout au long du processus. Les schémas de concepts sont trop volumineux pour les ajouter dans les annexes, mais ils sont disponibles à la demande.

Tableau 5 Récapitulatif des trois temps du processus d'accompagnement et des actions précises des accompagnateurs

AVANT les rencontres d'accompagnement	PENDANT les rencontres d'accompagnement	APRÈS les rencontres d'accompagnement
Connaître la situation en général	Écouter les personnes accompagnées	Garder des traces de tout le processus d'accompagnement et des résultats

Rencontrer les autres acteurs impliqués (la direction, les autres conseillers, etc.)	Partir de leur vécu, de leurs besoins, de leurs représentations ³	Exercer une pratique réflexive, discuter des résultats avec un collègue, si possible, et valider
Clarifier l'intention des accompagnateurs	Observer en classe pour valider les besoins d'accompagnement et pour offrir une	Revoir la planification, l'organisation dans un esprit de coopération
Préciser les besoins des accompagnateurs	rétroaction sur les bons coups observés en classe	
Planifier, organiser tout en laissant de la place à l'autre	Déterminer, clarifier ensemble les objectifs de travail individuel ou de groupe	
	Agir en modèle	
	Favoriser l'action des personnes accompagnées, créer des mises en situation	
		

4.2 LES ATTITUDES PROFESSIONNELLES

Les attitudes professionnelles qui ont été bien perçues de la part des accompagnateurs chercheurs et des personnes accompagnées ont été nombreuses. Très peu d'attitudes ont nui à la démarche, probablement parce que les chercheurs avançaient dans la démarche avec minutie, ils clarifiaient leurs intentions ouvertement et étaient attentifs à l'effet qu'ils avaient sur les participants et à leurs réactions pour éviter d'agir de mauvaise manière (JC2).

³ La figure 4 complète bien ce tableau en ce qui concerne les actions précises à faire par les personnes qui accompagnent pour susciter la mise en mouvement de tout le potentiel de l'enseignant et leur collaboration PENDANT ce processus d'accompagnement et pour identifier la posture pédagogique de l'enseignant (à quelle marche il se situe).

La présentation des attitudes se divise en deux volets. D'abord, la présentation porte sur les attitudes qui ont favorisé l'accompagnement et la participation des enseignants. Ces attitudes ont été nommées par les participants lors des entrevues avec l'ami critique. Ensuite, les attitudes des participants à la recherche seront exposées.

Les données recueillies sur les attitudes se basent sur la définition suivante d'une attitude :

« Une attitude est une disposition intérieure de la personne qui se manifeste par des comportements » (Lussier, 2012).

Ce sont les manifestations de ces comportements telles que révélées par les participants lors des entrevues avec l'ami critique, perçues à l'écoute des enregistrements audio des rencontres de groupe et repérées dans les journaux de bord des deux chercheurs qui sont retenues et qui sont exposées dans cette partie du chapitre. L'identification de la source des données est inscrite entre parenthèses.

4.2.1 Les attitudes des accompagnateurs

La présentation des attitudes se fait par une liste de comportements qui ont été perçus par les enseignants participants et nommés par ceux-ci lors de la rencontre avec l'ami critique en fin de session (EAEAC). Ces comportements sont appuyés par des témoignages des enseignants enregistrés lors des rencontres avec l'ami critique.

A. Sécurisant : « Nous n'avions pas peur de parler, d'échanger sur nos difficultés, sans nous sentir jugés. » « Ils savaient dédramatiser les situations pédagogiques, ils savaient démystifier les concepts pédagogiques pour les rendre accessibles, ce n'était pas lourd. » « Je me sens considérée et reconnue par eux dans mon approche pédagogique. »

- B. Authentique et honnête : « Nous sentions que les deux chercheurs étaient vrais et qu'ils n'avaient pas de ligne d'action cachée, ils ne voulaient pas nous amener là où ils voulaient, ils respectaient nos besoins. »
- C. À l'écoute et attentif : « Ils étaient à l'écoute de nos besoins, tellement à l'écoute, comme nous n'avions jamais été. » « Ils étaient attentifs aux particularités de chacun individuellement. »
- D. Transparent : « Nous savions toujours où on s'en allait, il n'y avait pas de surprises. »
- E. Collaborateur : « Ils nous mettaient à l'aise, on sentait qu'on avait notre mot à dire, ils ne restaient pas dans un rôle d'expert, tout était accessible, c'était facile à comprendre. » « On sentait qu'on était des partenaires, les décisions se prenaient des deux bords. » « C'était valorisant de participer. »
- F. Respectueux : « La participation était volontaire, nous ne sentions pas de pression de la part des chercheurs, à tout moment je pouvais me retirer, mais, au contraire, j'avais juste hâte d'aller aux rencontres de recherche. » « Nous ne sentions pas de jugement de leur part, juste des critiques honnêtes et constructives juste au bon moment. » « Ils ont réussi à créer un climat de confiance entre toute l'équipe-programme. »
- G. Encourageant : « À tout moment, nous pouvions leur écrire et nous avons des rétroactions rapidement et leurs commentaires m'encourageaient à expérimenter encore plus. »
- H. Structuré : « Ils étaient très préparés, il n'y avait pas de perte de temps, même que le temps passait tellement vite en leur compagnie. » « Ils avaient un plan qui nous permettait toujours d'explorer différents aspects de la pédagogie en télé-enseignement, mais ils parlaient aussi de nos pratiques, de nos idées, ils étaient préparés, mais en même temps souples pour accueillir nos idées. »
- I. Disponible : « Ils étaient toujours disponibles même à distance, par courriel. Nous pouvions les rencontrer par Skype ou par téléphone en tout temps. »

- J. Sympathique : « L'atmosphère était agréable, on se sentait bien, ils avaient une pointe d'humour. »

Le troisième élément mentionné par les enseignants, « À l'écoute et attentif », a été un élément clé de la mise en place de la relation de confiance (JC2). Les deux chercheurs étaient attentifs tout au long du processus et cette attention leur a permis de s'autoréguler en cours d'interaction (JC2). Cette compétence à être capables de bien observer l'effet qu'ils avaient sur les participants en cours d'interaction (St-Arnaud, 2009), en cours d'action, leur a permis de s'ajuster au fur et à mesure de manière à éviter de perdre l'accent sur le besoin réel de l'enseignant.

Il semble que cette attention à l'autre soit un élément clé de la relation d'accompagnement.

4.2.2 Les attitudes des participants

La présentation des attitudes des participants se fait par une liste de comportements qui ont été perçus par les deux chercheurs accompagnateurs tout au long de cette démarche et notés dans leur journal de bord (JC1 et JC2).

- A. Authenticité : les enseignants participants ont toujours démontré un réel besoin d'authenticité, ils ne participaient pas à la recherche seulement pour faire plaisir à la direction ou à leur département, mais par réel souci de développement professionnel. Leur objectif était clairement de mieux comprendre leur réalité quotidienne en télé-enseignement pour se trouver des stratégies aidantes. Ils sont restés eux-mêmes tout au long de la recherche. Ils avaient la liberté d'exprimer tant leur joie que leur résistance, parce qu'ils étaient bien accueillis.
- B. Réception, accueil favorable : à partir du moment où ils se sentaient écoutés, les enseignants acceptaient de plus en plus de participer, de nous recevoir et

devenaient même chaleureux et enthousiastes. Par exemple, lors d'une rencontre où un des deux chercheurs était à distance, à l'écran, une enseignante s'intéressait au temps qu'il faisait là-bas, elle prenait le temps de s'informer sur la décoration du bureau du chercheur (JC2). Une enseignante qui se serait sentie forcée d'assister aux rencontres n'aurait pas pris le temps de s'informer autant sur le bien-être du chercheur qui se trouvait à distance.

- C. Humour entre eux : cette attitude d'accueil favorable envers les deux chercheurs se manifestait aussi entre les participants. Il était possible de les entendre se saluer chaleureusement d'un site à l'autre, puisque les rencontres se faisaient en partie à distance. Ils démontraient aussi une capacité d'autodérision personnelle lors des échanges entre eux et avec les chercheurs. Ils pouvaient discuter et rire de leurs bons ou mauvais coups en classe sans porter de jugements désagréables.
- D. Pas d'animosité : les enseignants avaient une attitude positive entre eux. La manière qu'ils avaient d'échanger entre eux et avec les chercheurs démontraient une intention de travailler avec les autres. Les chercheurs ne percevaient pas de compétition entre les enseignants, mais plutôt un désir de collaborer, de travailler ensemble.
- E. Autorégulation dans le fonctionnement : les enseignants ont démontré une capacité à s'ajuster au fur et à mesure du processus, mais toujours en fonction de leurs besoins. Ils étaient en mode solution. Ainsi, plutôt que de chercher ce qui ne fonctionnait pas, ils essayaient de trouver des réponses.
- F. Ouverture : à partir du moment où les chercheurs tenaient compte de la particularité de chacun, ils démontraient de l'ouverture à regarder leur pratique, à y réfléchir et à envisager des changements planifiés.

Les chercheurs se questionnaient tout au long de la collecte des données et des débuts d'analyse, car ils voyaient bien que les enseignants avaient cette attitude de bienveillance les uns envers les autres, mais les chercheurs n'arrivaient pas à s'expliquer ce comportement. Était-ce parce que leurs stratégies étaient porteuses de

la mise en place de cet état de bien-être? D'où venait cette atmosphère chaleureuse qui se dégageait à chaque rencontre?

Aussi, lors de ces rencontres, les chercheurs indiquaient dans leur journal de bord à quel point les enseignants appréciaient les rencontres. « J'avais hâte de venir à la rencontre! » (JC2) disait une enseignante participante. Cette enseignante arrivait même 15 minutes avant l'heure, alors qu'au début de la recherche, elle ne voulait même pas participer. Les chercheurs se demandaient ce qu'ils avaient fait ou quel était le phénomène qui permettait de rendre ces rencontres si appréciées. Ce n'est que plus tard, à l'analyse et à la validation des résultats, que les réponses ont commencé à surgir.

Ce qui semble avoir contribué à créer ce climat de bien-être chez les enseignants participant à la recherche, ce sont les gestes suivants des accompagnateurs : l'écoute du besoin réel, la posture des accompagnateurs, leurs intentions profondes de ne pas vouloir diriger, le type de relation de coopération mise en place, le partage du pouvoir entre participants et surtout les résultats concrets mentionnés par les enseignants sur leurs pratiques.

Le choix du type de rapport relationnel qui a été mis en place a été aussi un élément essentiel à la création de ce climat de confiance. Dès le départ, les deux chercheurs se sont positionnés dans un rapport égalitaire, « côte à côte » avec les enseignants (Royal, Boyer et St-Germain, 2014). Dans une telle structure relationnelle de coopération de type « côte à côte », la personne qui accompagne fait le choix dès le départ de se positionner au même niveau que l'enseignant ou que le groupe d'enseignants. Ainsi, cette structure relationnelle et les stratégies de coopération utilisées ont permis de créer le climat de confiance observé, d'accentuer l'efficacité de la démarche et de voir apparaître ce climat de bienveillance entre tous les participants.

Les attitudes qui découlent de cette posture de coopération ont donné le ton et la couleur à la démarche. Par exemple, l'écoute active des accompagnateurs, la posture de non-ingérence, de non-contrôle, de coopération ont permis aux enseignants de prendre leur place sans se sentir jugés. Ils ont pu avoir un espace de liberté pour exercer leur participation avec authenticité, en exprimant autant les bons côtés de leur pratique enseignante que les moins bons.

4.3 LES ÉCHANGES ENTRE LES PAIRS

En cours d'accompagnement, les chercheurs ont réalisé que les échanges entre les pairs en cours de rencontre étaient très enrichissants (JC2), mais qu'ils se prolongeaient aussi entre les rencontres. Les enseignants échangeaient entre eux de manière spontanée lors des rencontres de tout le groupe et même entre les rencontres de groupe. Une communauté d'échanges prenait forme, les enseignants s'entraidaient régulièrement. Ce qui encourageait les chercheurs était de voir à quel point les échanges entre enseignants concernaient l'enseignement et l'apprentissage du télé-enseignement. Ils se donnaient des stratégies, des documents ou discutaient entre eux. Les enseignants disaient vivre l'approche-programme comme ils ne l'avaient jamais vécue : « Nous avons la chance d'échanger entre enseignants du programme de préoccupations pédagogiques communes, de ce que nous vivons en télé-enseignement » (EAEAC).

Ce qui apparaissait dans la compilation des données est que lorsque le climat de confiance était bien établi au début de la rencontre, au début de la relation d'accompagnement, il était possible ensuite d'en demander plus aux enseignants. Ils étaient ouverts à échanger, à partager leur vécu en classe, à en discuter ouvertement, à se faire des présentations entre eux de ce qu'ils découvraient comme stratégies ou outils d'apprentissage, par exemple l'utilisation de logiciels comme Cmap, Sankoré

ou Teamviewer. Ces échanges entre enseignants se sont faits sans la présence des chercheurs.

Les échanges étaient souvent informels. Il s'est créé un petit réseau entre enseignants, et ceux-ci appréciaient la simplicité des échanges et surtout l'accès à des ressources humaines rapidement en cas de besoin. Une enseignante disait : « C'est rassurant de savoir qu'il est possible de demander simplement à un de mes collègues de ce groupe de recherche lorsque j'ai un besoin précis. Je sais que j'aurai la réponse rapidement; l'autre jour, mon collègue est venu dans ma classe pour m'aider! » (EAEAC).

La confiance qui s'était établie dans le groupe de recherche a permis aussi aux enseignants d'accepter rapidement de se faire observer en classe par les deux chercheurs. Dès la première rencontre, les chercheurs ont senti qu'ils pouvaient leur proposer la possibilité d'aller les observer dans leurs classes de télé-enseignement, soit dans la classe en présence, soit au site distant. Tous les enseignants ont accepté immédiatement de donner leur disponibilité pour la visite d'observation. Les deux chercheurs ont pu aller observer chaque enseignant dans sa classe de télé-enseignement pour mieux comprendre sa réalité, pour clarifier le besoin d'accompagnement et pour valider la demande d'accompagnement formulée par chacun des enseignants.

Les enseignants ont pu constater lors des entrevues avec l'ami critique que les échanges entre pairs étaient pertinents (EAEAC) :

- « Le partage des bons coups lors des rencontres de groupe fait valoir mes propres bons coups! »
- « Apprendre des autres par les capsules, franchement, c'est agréable, ça me donne des idées et c'est utile! »

Ces échanges entre pairs se sont faits dans la simplicité et l'enthousiasme. Il n'y avait rien de compliqué, les échanges étaient naturels et ont permis à chacun d'avoir accès à toutes les richesses des collègues et des deux chercheurs.

Les échanges se faisaient aussi durant des dîners organisés par les chercheurs lors des rencontres de groupe. Les chercheurs trouvaient essentiel de clôturer les rencontres par une activité sociale, comme un dîner. Ainsi, presque à chaque rencontre de groupe, les réunions se terminaient par une rencontre sociale et les membres de la direction étaient invités à participer pour prendre des nouvelles du groupe.

Tous ces échanges entre enseignants et les retombées de cette recherche sur la vie pédagogique du cégep ont donné l'idée à la direction des études de créer un projet d'accompagnement appelé « Profs passeurs ». Ainsi, certains des enseignants ayant participé à la recherche ont été libérés pour accompagner les nouveaux enseignants qui débutaient en FAD. Les modalités de mise en marche et de soutien des « profs passeurs » sont encore à déterminer, mais l'idée était de permettre aux enseignants d'être valorisés dans l'accompagnement qu'ils font avec leurs collègues, puisqu'ils le font de toute façon! L'appellation « profs passeurs » vient de l'idée que l'enseignant « passe » son savoir d'expérience à ses collègues par des échanges, par des démonstrations en classe, par un certain accompagnement ponctuel de corridor.

Les personnes nommées « profs passeurs » par la direction des études à la dernière session de la recherche avaient les caractéristiques suivantes :

- personne de confiance, ayant le même statut d'emploi (enseignant);
- personne passionnée par son travail, qui a un certain succès;
- personne disponible et engagée (libération offerte pour jouer ce rôle);
- personne à l'aise avec l'improvisation et la coopération pour partager son savoir d'expérience sans faire pression sur l'autre enseignant, sans rien imposer.

Ces enseignants, en étant sur place, pouvaient répondre rapidement à une préoccupation d'un enseignant, ce qui valide l'affirmation d'un des chercheurs (JC1) « qu'un minimum d'accompagnement, bien situé et dans le bon temps, par une personne de confiance sans autorité ou fonction différente, apporte un maximum d'efficacité ».

4.4 LES CHANGEMENTS OBSERVÉS DANS LES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN FAD

Le troisième objectif de la recherche visait à connaître la perception des enseignants vis-à-vis de cet accompagnement. La présente partie du chapitre propose quelques réponses à cet objectif de mieux connaître la perception des enseignants à la suite de l'ensemble des stratégies d'accompagnement qu'ils ont vécu. Ces données proviennent des discussions de groupe, des entrevues ou des cahiers des traces.

4.4.1 L'appropriation du volet technique

Le télé-enseignement nécessite de la part de l'enseignant une constante mise en scène de son enseignement. Il a non seulement à gérer sa façon de bouger, de parler en classe, mais la prise de vue, la prise de son et l'animation des deux groupes séparés pour réussir à en faire un seul!

Il semble que les enseignants doivent bien s'approprier tout le volet technique avant de réfléchir à leur pédagogie. Ainsi, pour les nouveaux enseignants, un accompagnement technique doit précéder l'accompagnement pédagogique. Quelques enseignants de cette recherche ont mentionné que la première préoccupation qu'ils avaient en débutant le télé-enseignement était leur compétence à bien manipuler les appareils (JC2). Même si cet aspect ne constituait pas l'objet de cette recherche, il devient tout de même approprié de reconnaître que l'enseignant doit d'abord

s'approprier toutes les dimensions techniques de la FAD, car c'est lui qui aura à manipuler les appareils en cours d'enseignement.

Avec la pratique, les enseignants sont de plus en plus à l'aise avec la technologie et ils arrivent à l'utiliser adéquatement, sans frustrations.

La gestion du matériel semble être un enjeu important, car tout doit être bien planifié, ce qui enlève toute la spontanéité habituelle dans la gestion de la planification de l'enseignant. Par exemple, l'enseignant doit inscrire à son agenda les dates d'examen et les dates pour faire parvenir à l'avance les copies d'examen au site distant, et bien s'entendre avec la personne sur place quant à la gestion de classe pendant l'examen pour éviter les problèmes de copiage vécus précédemment.

Ainsi, la préoccupation première pour les enseignants était d'avoir à manipuler les appareils en classe. Une stratégie qui s'est révélée très utile et favorable pour aider l'enseignant à vivre cette appropriation du télé-enseignement était d'aller en classe avec un autre enseignant expérimenté en télé-enseignement et de s'entraîner à utiliser les appareils sans les étudiants en classe. Les enseignants entre eux s'aident de bonne manière, car l'enseignant accompagné ne sent pas de jugement de la part de son collègue enseignant, la relation est horizontale, ils occupent les mêmes fonctions enseignantes et ils passent par les mêmes difficultés d'adaptation au télé-enseignement. Les « profs passeurs » ont aidé les nouveaux enseignants pour cette partie d'appropriation de la technologie. La figure 5 (p. 92) démontre la progression de leurs préoccupations face au télé-enseignement, telle que vécue par les enseignants participant à cette recherche.

Les enseignants passent d'abord par des préoccupations d'ordre technologique : Comment utiliser l'appareil? Comment le manipuler aisément? En allant en classe

avec un enseignant expérimenté, l'enseignant peut s'entraîner et développer son sentiment de compétence à l'égard de tout cet appareillage.

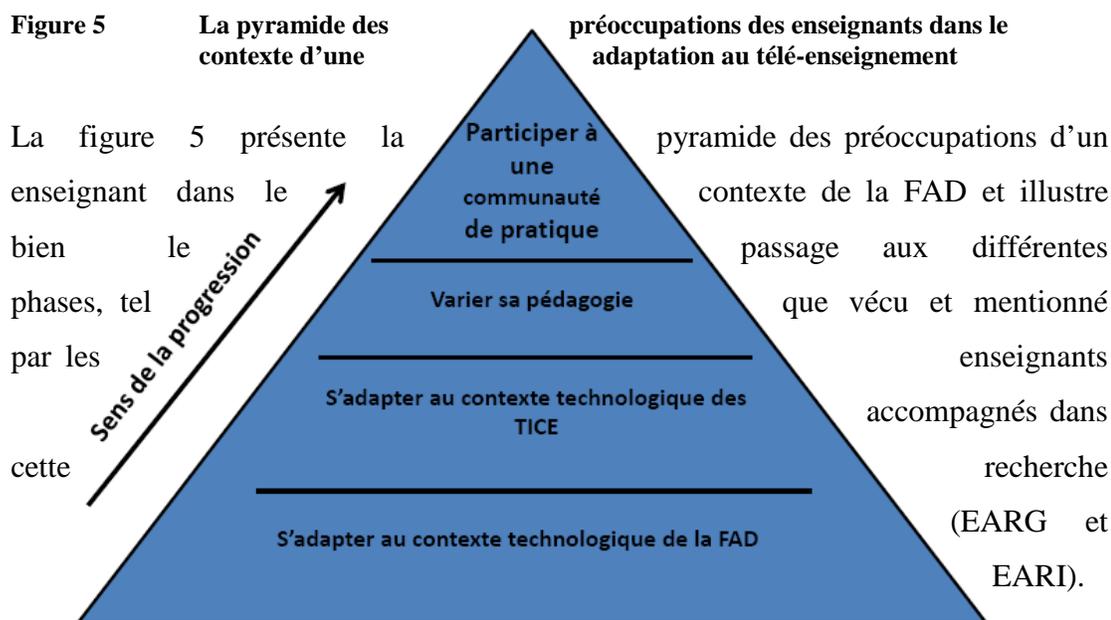
Ensuite, lorsque l'enseignant commence à être à l'aise avec les appareils, il se questionne sur les possibilités qu'offrent ces appareils pour l'aider à structurer sa relation pédagogique entre les sites de la formation à distance, tant le site en présence, la classe devant lui, que la classe au site à distance. De plus, il arrive que plusieurs classes soient présentes à distance. À cette étape, son questionnement est le suivant : comment gérer cette classe divisée avec tous les appareils? Comment amener les étudiants à interagir adéquatement pour ne pas qu'ils restent passifs dans le fond de la classe, s'ennuient et décrochent inmanquablement au site distant?

Après avoir maîtrisé le volet technologique, les enseignants s'intéressent à leur pédagogie, car, tel que mentionné par les enseignants de cette recherche (JC2), l'enseignant qui pratique le télé-enseignement rencontre plusieurs limites pédagogiques qui l'obligent en quelque sorte à revoir ses stratégies pédagogiques pour rendre ses cours stimulants. Il semble qu'une difficulté en classe en présence devient de deux à trois fois plus dérangeante avec le site distant en FAD.

Les limites qu'ils rencontrent selon les enseignants sont les suivantes (JC1 et JC2) :

- les étudiants silencieux qui ne participent pas au site distant;
- la difficulté de susciter et de maintenir la motivation des étudiants;
- l'enseignant qui ne peut pas se promener dans les classes du site distant;
- la difficulté de créer des échanges fluides entre les étudiants et l'enseignant, et de stimuler suffisamment les interactions entre tous les étudiants;
- la difficulté de jumeler et de superviser les étudiants des différents sites pour les travaux d'équipe et de gérer les différents contextes pédagogiques : la supervision des laboratoires et des travaux pratiques, la supervision

d'évaluation, la réalisation d'un projet ainsi que la gestion à distance d'une approche par problème.



Les enseignants rencontrés dans le cadre de cette recherche avaient la chance de participer à une communauté de pratique qui était créée par la recherche-action et d'échanger sur les différentes préoccupations telles qu'illustrées par cette pyramide. Ils pouvaient partager leurs pratiques pédagogiques, réfléchir ensemble sur leurs limites et sur les stratégies à explorer. Ils sont même arrivés à se trouver des stratégies communes de gestion de classe au site distant, puisqu'ils ont les mêmes étudiants.

Le groupe de cette recherche-action qui a composé cette communauté de pratique avait la chance de profiter de l'expertise de chacun. La combinaison de l'ensemble de ces ressources a permis de faire ressortir un grand nombre de données tant sur l'appropriation de nouvelles pratiques en FAD que sur l'accompagnement des enseignants en contexte de changement.

La force du groupe était remarquable, car, à la dernière rencontre de recherche après deux ans d'expérimentation, tout le groupe d'enseignants était encore présent et demandait à ce que les rencontres se poursuivent. Les enseignants voient une telle force dans ce type d'échanges qu'ils ne veulent plus s'arrêter. En fait, lorsque l'accompagnement répond réellement à leurs besoins pédagogiques individuels et collectifs, ils l'apprécient et ne veulent plus arrêter les rencontres. Les enseignants ont même écrit une lettre à la direction pour expliquer comment l'accompagnement qu'ils ont reçu les a aidés à s'approprier de nouvelles pratiques et à devenir de meilleurs enseignants en FAD.

4.4.2 La gestion des deux ou trois sites-classes en télé-enseignement

La gestion de la classe, tant pour les étudiants au site en présence que pour les étudiants au site distant, devient une préoccupation majeure.

Une fois que les problèmes techniques sont résolus, l'enseignant peut se concentrer sur son enseignement, mais il est apparu que plus les problèmes techniques sont fréquents au début de l'expérimentation de l'enseignant en FAD, plus l'enseignant développe de la résistance à ce changement et de l'aversion. Une recommandation pour les collèges qui voudraient implanter la FAD serait de prendre soin au départ des enseignants et de leurs besoins technologiques en répondant rapidement à leurs problèmes techniques, aux cinq minutes près, par la présence d'un téléphone en classe et d'un technicien ou deux dédiés à cette tâche. C'est ce qui a été implanté au Cégep de la Gaspésie et des Îles (CGÎ).

De plus, dans le contexte de cette recherche, les sites distants étaient principalement dans des centres hospitaliers et une personne était disponible pour répondre aux besoins des étudiants. Il y avait une technicienne infirmière pour aider les étudiants en laboratoire et parfois une adjointe administrative pour la surveillance des examens.

Ces facilités étaient favorables à la bonne marche de la prestation des cours. Le plagiat était une difficulté majeure à gérer. Un comité de travail a été créé par la conseillère technopédagogique pour réfléchir à cette question et apporter des solutions.

Par ailleurs, les locaux des sites distants étaient parfois utilisés à d'autres fins qu'à la prestation des cours. Cette situation pouvait aussi devenir un irritant majeur dans la bonne marche du télé-enseignement et pour la patience des enseignants à vivre tous ces changements pédagogiques. À titre d'exemple, lors d'une observation en classe par les deux chercheurs, l'enseignant de chimie qui se trouvait à Gaspé a dû enseigner dans une classe au site distant qui ne convenait pas du tout. La classe qui était habituellement dédiée au cours était réservée pour une activité de promotion de l'hôpital. Ainsi, les étudiants du site distant se sont retrouvés à suivre le cours de chimie dans un petit local de réunion en regardant, à l'écran d'un petit téléviseur, l'enseignant de Gaspé faire ses démonstrations d'équation en chimie (la stoechiométrie) (figure 6, ci-après). Il était très difficile de bien voir les équations. L'accumulation de ces irritants ne favorise ni l'apprentissage, ni la confiance, ni la motivation des enseignants dans le système de FAD proposé.



Figure 6 Une classe de télé-enseignement improvisée, inadéquate dans une salle de réunion : le téléviseur de gauche montre ce que la classe voit à l'écran et le téléviseur de droite montre ce que l'enseignant voit de sa classe au site distant.

En principe, la classe de cet enseignant était celle-ci :

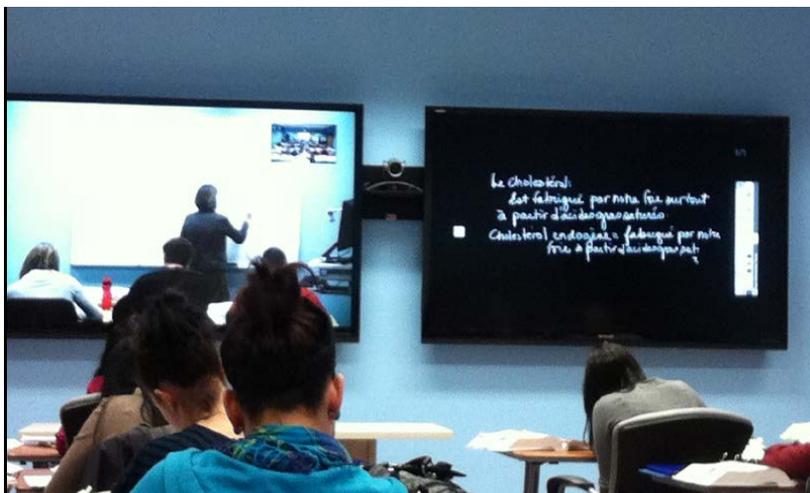


Figure 7 Une classe de télé-enseignement adéquate

Dans une telle classe, bien aménagée (figure 7), les étudiants peuvent bien suivre la réflexion que l'enseignant fait au tableau, c'est clair et assez grand pour bien comprendre. L'enseignant de Gaspé ne pouvait pas avoir le contrôle de tout ce qui se

passait au site distant. Dans cette situation, l'enseignant s'est très bien adapté, heureusement, mais l'administration de l'hôpital a dû être avisée de respecter les horaires de cours pour ne plus déplacer les cours. La gestion des locaux dans le contexte de cette recherche est une gestion partagée entre le cégep et le centre hospitalier. Cet état de fait peut augmenter le niveau de sensibilité des enseignants qui est déjà fragile en FAD. Chaque irritant que vit l'enseignant l'éloigne de sa zone de confort pédagogique et peut alimenter une certaine résistance à la FAD. Les deux chercheurs étaient sensibles à ces particularités (JC2), car le moindre changement ajoute un élément de stress pour l'enseignant et l'éloigne de sa gestion pédagogique.

Il y aussi le facteur temps à considérer, car pour l'envoi des examens au site distant, par exemple, il faut compter deux ou trois jours. Cette gestion des examens demande à l'enseignant une préparation plus serrée et bien suivie pour arriver à temps dans son échéancier. Aussi, le bruit qu'occasionnent les haut-parleurs peut être source de stress pour les enseignants; ils doivent s'habituer à ce bruit pour se concentrer sur leur enseignement.

Il semble que, pour accompagner des enseignants dans les changements qu'apporte la FAD, il faut d'abord régler tous ces petits irritants pour que l'enseignant se sente enfin à l'aise avec sa classe et qu'il puisse se concentrer sur sa gestion pédagogique.

La perception négative que peuvent avoir les enseignants vis-à-vis de la FAD commence à changer lorsque l'enseignant voit les avantages du télé-enseignement dans sa classe, lorsqu'il voit la classe au site distant comme étant le prolongement de sa classe en présence et lorsqu'il se rend compte de la richesse et du potentiel de l'expertise des étudiants des autres régions.

4.4.3 La perception des enseignants vis-à-vis de leur appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques en télé-enseignement

La présente recherche portait sur les stratégies d'accompagnement. Or, celles-ci ont eu des effets remarquables sur la vie pédagogique des enseignants. Les premiers effets se sont manifestés sur les nouvelles stratégies que les enseignants ont choisi d'expérimenter et d'adopter dans leurs pratiques pédagogiques.

4.4.3.1 *Les stratégies développées en cours de recherche par les enseignants*

Voici un aperçu des stratégies que les enseignants ont choisi d'expérimenter. Il faut noter que tous n'ont pas expérimenté l'ensemble de ces stratégies, mais elles ont toutes fait l'objet d'une discussion en groupe.

- Accueillir les étudiants. Même avant le début du cours, leur envoyer un message par courriel ou messagerie interne Omnivox pour se présenter comme enseignant. Dans le contexte d'un premier cours en FAD dans le programme, leur envoyer un cadeau, une surprise ou un objet à leur nom au site distant pour l'activité d'accueil du premier cours, pour qu'ils sentent qu'ils font partie d'un groupe même si celui-ci est divisé en deux ou en trois et séparé par des centaines de kilomètres.
- Tenir compte de la particularité de chaque étudiant lorsqu'il est questionné pour attirer encore plus son attention, surtout pour les étudiants au site distant. Pour y arriver, il faut d'abord apprendre à connaître ses étudiants et tenir un registre des particularités de chacun au besoin. Une fiche personnelle a été utilisée par quelques enseignants. Apprendre les noms rapidement, leur demander de placer sur leur table une feuille pliée en trois sur la longueur afin qu'elle tienne toute seule et inscrire leur nom en gros caractères pour que les personnes au site distant puissent bien voir et identifier tout le monde.
- Faire connaître les étudiants entre les sites de la classe, placer les tables pour qu'ils soient face à face.

- Faire un suivi régulier des étudiants individuellement, par courriel, par téléphone, par Skype ou en présence en se rendant sur place à deux ou trois reprises pendant la session. Se rendre au site distant le plus tôt possible au début de la session pour créer la relation avec les étudiants du site distant.
- Varier ses stratégies lors d'une séance de cours, avoir deux ou trois stratégies différentes, comme celles que les enseignants ont expérimentées :
 - l'utilisation des schémas de concepts tant pour l'apprentissage que pour l'évaluation;
 - le questionnement ouvert (faire intervenir les étudiants à plusieurs moments du cours pour vérifier l'état de situation de leurs apprentissages);
 - l'utilisation du tableau interactif;
 - la stratégie 1-2-3 (1. réflexion écrite, 2. partage avec un collègue et 3. plénière);
 - la pédagogie inversée;
 - l'utilisation de balado (*podcast*);
 - l'utilisation du tableau pour écrire et faire prendre des notes aux étudiants. Le tableau en FAD est pratique : il permet de recentrer les étudiants autour de l'objet d'apprentissage; le calme apparaît dans la classe, et le silence est alors propice à la réorganisation cognitive des étudiants. En télé-enseignement, au site en présence, lorsque l'enseignant écrit au tableau blanc, le texte apparaît en noir et, au site distant, pour les étudiants éloignés, l'écriture au tableau apparaît en blanc sur noir en gros caractères sur l'écran (figure 7, p. 95). Cette description peut paraître superficielle, mais, en classe, l'effet que le tableau a sur les étudiants n'est pas à négliger dans la gestion de classe au site distant, car il devient facile pour les étudiants de suivre et de prendre les notes proposées par l'enseignant. Le silence ainsi créé favorise l'organisation de la pensée, ce qui est favorable à l'apprentissage;
 - la lecture par les étudiants au site distant, à tour de rôle ou en utilisant la pige;

- l'utilisation de stratégies d'apprentissage de coopération, telles que décrites dans la littérature à ce sujet, par exemple la pizza, l'affiche collective ou le partage d'expertise;
 - l'utilisation de la caméra document lorsque nécessaire;
 - l'augmentation des échanges ouverts bidirectionnels.
- Prendre conscience de ce que vit l'étudiant, le questionner.
 - Faire interagir les étudiants entre les sites en tournant les caméras, les placer en équipe entre les sites, face à face, pour qu'ils apprennent à travailler ensemble, utiliser Google Documents pour le travail d'équipe à distance.
 - Utiliser la vidéo pour la présentation de gestes techniques ou pour l'illustration de formules en sciences. Les vidéos peuvent être repassées en boucle par les étudiants par la suite.
 - Créer un blogue ou un forum de discussion entre étudiants.
 - Organiser des activités sociales entre les sites pour que les étudiants apprennent à se connaître d'une autre manière.
 - Rester naturel : l'enseignant enseigne à partir de ce qu'il est, il est son premier outil.
 - Utiliser le zoom de la caméra pour rapprocher l'image, pour mieux voir un étudiant ou une situation d'apprentissage.

En plus des stratégies expérimentées en classe, quelques stratégies ont fait l'objet d'une discussion de groupe et d'un consensus quant à leur utilisation, par exemple le code de fonctionnement (figure 8, ci-après).

Le code de fonctionnement a été une priorité de groupe à un moment donné pendant la recherche, car plusieurs enseignants vivaient des problématiques de gestion de classe importantes.

Une discussion de quelques heures a permis de rédiger un code commun pour tous les enseignants, qui a été affiché dans toutes les classes de télé-enseignement. Ce code a été utilisé en classe par les enseignants de différentes façons. Certains l'ont présenté dès le premier cours et ont discuté de sa pertinence avec les étudiants; d'autres l'utilisent à l'occasion lorsque la gestion de classe commence à être plus difficile à faire. Ils font alors un état de la situation avec les étudiants, leur demandent ce qu'ils pensent de la situation et discutent du code de fonctionnement afin de se doter d'un mode de fonctionnement commun.

ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE PROPICE À L'APPRENTISSAGE	
<i>(CODE DE FONCTIONNEMENT)</i>	
<p>Dans le but de respecter mes collègues et mon enseignant, je m'engage à :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. respecter le temps des pauses; 2. respecter le silence durant le cours; 3. respecter la ponctualité en tout temps; 4. éviter de me déplacer inutilement durant le cours; 5. avoir en main seulement le matériel nécessaire pour ce cours; 6. ranger à l'écart mon cellulaire, mon manteau et tout le matériel non pertinent au cours. <p>Votre coopération est essentielle...</p>	

Figure 8 **Le code de fonctionnement du programme de soins infirmiers**

À la fin de la recherche, tous les enseignants ont précisé que ce code a été très utile pour eux. Une enseignante (E1) disait, à la fin de la recherche (EARG), qu'elle avait utilisé le code de fonctionnement pour gérer une problématique de gestion de classe. Elle a réglé la caméra pour approcher l'image à l'aide du zoom pour que le code soit bien vu par tous les étudiants et ils ont pu lire le code ensemble. Elle leur a fait lire, à tour de rôle, une des phrases. Elle leur a ensuite demandé s'ils voulaient y ajouter quelque chose. Une discussion a ensuite permis à toutes les personnes en présence de s'entendre sur un mode de fonctionnement efficace en classe. De cette manière,

l'enseignante n'a pas imposé le code de fonctionnement, mais elle en a discuté et tout le groupe a pris la décision de l'appliquer.

4.4.3.2 *Les effets de l'accompagnement sur l'identité professionnelle enseignante*

L'accompagnement a eu un effet observable chez les enseignants (JC2). Ils ont eux-mêmes fait des témoignages à cet égard (EAEAC). Voici un aperçu des changements mentionnés par les enseignants tout au long de la recherche :

- Les enseignants ne veulent plus revenir en arrière, ils ont expérimenté de nouvelles pratiques pédagogiques et ils apprécient ces nouvelles façons de faire. Une enseignante disait : « Je ne pourrais plus revenir comme avant, impossible! »
- Ils poursuivent leur réflexion pédagogique en dehors des rencontres de recherche.
- Les nouvelles méthodes expérimentées leur semblent plus près des besoins des étudiants.
- Tout au long de la recherche, ils sentaient qu'ils apprenaient et c'était stimulant pour eux.
- La démarche d'accompagnement leur a permis de valider leurs compétences en enseignement et cela leur a donné une grande confiance en eux, suffisamment pour poursuivre les explorations pédagogiques pour plusieurs années.
- Il semble aussi possible de transférer les apprentissages faits en FAD pour la formation régulière.
- Les enseignants sentent qu'ils ont plus de contrôle en classe, ils prennent leur place et permettent aussi aux étudiants de prendre leur place, à leur mesure.
- Toute cette démarche d'accompagnement leur a permis également de prendre plaisir à échanger sur la pédagogie avec les collègues et leur a donné le goût d'innover.

- Les enseignants prennent conscience qu'ils deviennent des ressources exceptionnelles pour les nouveaux enseignants qui auront à s'approprier toutes ces nouvelles technologies. De plus, ils sont une référence pour tout le Québec, puisque le CGI offre le programme de soins infirmiers en FAD depuis près de cinq années.

4.5 LES STRATÉGIES NUISIBLES D'ACCOMPAGNEMENT

Les stratégies nuisibles d'accompagnement n'ont pas été mentionnées par les enseignants malgré l'insistance des chercheurs et de l'ami critique, mais si leur participation avait été obligatoire, s'ils n'avaient pas été écoutés et considérés comme ils l'ont été, ils n'auraient pas apprécié et auraient même quitté le groupe de recherche-action.

Tout au long de la recherche, les enseignants ont indiqué à plusieurs reprises comment ils appréciaient le fait que la participation au projet était sur une base libre et volontaire. Ce constat rejoint le concept de l'autonomie professionnelle des enseignants mentionné par Dahan (2011) au chapitre II. Les enseignants de la recherche ont cité quelques exemples d'accompagnement pour lesquels la solution ou le moyen leur avaient été imposés et cela les frustrait, pour certains au point qu'ils se retiraient du projet.

Pour collecter des données de recherche, les chercheurs ont proposé aux enseignants la tenue d'un journal de bord. Ce journal visait à concilier un bon coup et un défi vécus dans les cours de télé-enseignement durant la semaine. Cet exercice n'était pas obligatoire et, bien qu'il ait été très utile, quelques enseignants ont confirmé être incapables de tenir ce type de journal.

Les chercheurs ont tenté de faire preuve de souplesse de fonctionnement tout au long de la recherche. Par exemple, même si les deux chercheurs proposaient un ordre du jour pour chacune des rencontres, ils consultaient les enseignants au début de chaque rencontre pour valider celui-ci et le modifier au besoin, selon leurs préoccupations du moment.

Cette souplesse de fonctionnement confirme l'absence de ligne d'action cachée dans la démarche ainsi que la posture d'accompagnement « côte à côte » des chercheurs. Par le maintien de cette posture, les chercheurs confirment qu'ils ne veulent rien imposer aux enseignants dans leur accompagnement, mais plutôt mettre l'accent sur leurs besoins individuels et collectifs.

CHAPITRE V

DISCUSSION

INTRODUCTION

Au Cégep de la Gaspésie et des Îles (CGÎ), l'accompagnement pédagogique n'est pas encadré dans une structure administrative définie, si ce n'est qu'en début de carrière, et ce, durant une certaine période probatoire. Généralement, par la suite, l'enseignant possède toute la latitude sur le type d'accompagnement pédagogique qu'il souhaite avoir, s'il en ressent le besoin. Cette latitude fait partie de l'autonomie professionnelle des enseignants du collégial.

La présente recherche avait comme objectif de mieux comprendre le processus d'accompagnement, les stratégies et les conditions selon le profil de personnalité et la posture pédagogique de l'enseignant. Les chercheurs pensaient obtenir des stratégies spécifiques aux types de personnalités, mais, dans les faits, ils ont commencé l'accompagnement à partir des représentations des enseignants, tel que mentionné dans le cadre de référence sur les postures pédagogiques (St-Germain, 2008), et cela leur est apparu suffisant pour orienter l'accompagnement. Cette démarche d'accompagnement a permis d'obtenir des réponses aux questions de recherche. À la lumière des résultats, le profil de personnalité de Pitcher (1994) ne semble pas un enjeu à considérer dans le processus d'accompagnement. Ce que les représentations ont révélé aux chercheurs dès le début des rencontres avec les enseignants était tellement pertinent qu'il n'était pas utile de tenir compte des profils de personnalité.

Sur le plan méthodologique, les chercheurs ont choisi de proposer une recherche-action à un groupe d'enseignants vivant un changement pédagogique avec l'arrivée

du télé-enseignement. Ils se sont inspirés des cadres conceptuels portant sur l'accompagnement, plus particulièrement dans un contexte de changement professionnel. Bien que, selon Frenay *et al.* (2010), en accompagnement des enseignants universitaires, il n'existe actuellement pas «de cadre de référence communément accepté ayant élaboré les concepts spécifiques au développement pédagogique» (p. 64), ils se sont inspirés des travaux de St-Germain (2008) sur l'accompagnement des enseignants au collégial et des approches relationnelles de St-Arnaud (2003) qui favorisent la coopération. Ils ont créé un groupe de coopération professionnelle pour permettre au groupe de recherche-action de vivre une démarche de développement professionnel efficace.

Les résultats de la recherche offrent des pistes nombreuses sur les modalités d'accompagnement d'un groupe d'enseignants qui doivent s'adapter à une nouvelle réalité pédagogique. Dans le contexte de cette recherche, le télé-enseignement était au cœur des préoccupations des enseignants, mais les modalités d'accompagnement ressorties pourraient aussi s'appliquer dans d'autres contextes de changement.

Plusieurs éléments sont ressortis du processus d'accompagnement, tant sur le plan des modalités que des conditions. Le chapitre précédent mentionne les étapes du déroulement du processus d'accompagnement, les stratégies à faire **AVANT, PENDANT ET APRÈS** les rencontres d'accompagnement. Les résultats démontrent aussi que l'accompagnement n'est pas une activité improvisée; il se prépare, se gère, s'autorégule de différentes manières. De plus, certaines attitudes sont favorables à la bonne marche du processus. L'ensemble de ces conditions permet aux enseignants de déployer tout leur potentiel.

Il semble aussi important que les enseignants accompagnés soient actifs dans le processus, qu'ils aient eux aussi un projet individuel sur lequel travailler. Un point majeur qui est ressorti est la reconnaissance pédagogique dont les enseignants ont tant

besoin pour se valider comme professionnel de l'enseignement au collégial, et pour se donner de l'élan pour expérimenter et se permettre de vivre un changement pédagogique.

Le rôle des personnes accompagnatrices semble d'abord de donner confiance à l'enseignant par les différentes stratégies mises de l'avant, et par les attitudes et comportements manifestés par les deux chercheurs et illustrés dans le chapitre précédent.

Cette première étape de mise en confiance se fait avec doigté; elle nécessite une bonne préparation de la part des personnes accompagnatrices. Par contre, une fois que la confiance est établie, il semble que l'enseignant soit capable de se placer en mouvement dans l'expérimentation et dans le partage auprès de ses collègues. L'enseignant devient alors son propre accompagnateur, il se permet de vivre ou de chercher ce qui lui convient et les personnes accompagnatrices n'ont presque plus besoin d'être présentes, sinon à distance, au moment opportun, selon le besoin de l'enseignant. L'enseignant qui réussit à prendre son envol de cette manière et à consolider son identité professionnelle pédagogique en ressent une pleine satisfaction et beaucoup de valorisation.

Le présent chapitre tentera d'aller plus loin dans la réflexion et de discuter des points essentiels qui sont apparus en toile de fond à ce processus d'accompagnement et qui semblent des incontournables à connaître, selon les chercheurs, pour rendre une situation d'accompagnement efficace et agréable pour toutes les parties en cause, tant pour les enseignants que pour les personnes accompagnatrices et pour la direction du collège. Par exemple, l'importance pour la personne qui accompagne de choisir sa posture relationnelle dès le départ et de s'y tenir tout au long de la rencontre, ensuite la création d'une « zone de développement professionnel » dans laquelle l'enseignant se positionne et gagne en confiance et en autonomie professionnelle seront abordées.

Les discussions et les constats réalisés par les deux chercheurs à la fin de la période d'analyse ont fait aussi ressortir l'importance de la reconnaissance de l'enseignant dans son identité pédagogique pour lui permettre de vivre une certaine cohérence professionnelle et d'adhérer à la force pédagogique qui ressort de toutes ces stratégies d'accompagnement.

La discussion portera aussi sur les effets chez les enseignants qui ont suivi ce processus d'accompagnement sur leurs manières d'agir avec leurs collègues après la recherche, sur la place qu'ils semblent maintenant capables de prendre dans la vie pédagogique collégiale et de l'aisance professionnelle qu'ils dégagent à la fin de ce processus.

Un autre constat qui a été fait à la fin de la recherche a été de voir comment ce processus de recherche a été rassembleur pour les acteurs en place au CGÎ, comment les enseignants, les professionnels et le personnel-cadre se parlent avec plus d'aisance et comment les intérêts pédagogiques ont pris toute la place qui leur revenait.

Ce chapitre de discussion abordera d'abord le choix de la structure relationnelle d'accompagnement, ensuite l'importance de la reconnaissance de l'identité professionnelle pédagogique par l'observation en classe et l'effet de cette reconnaissance sur la cohérence professionnelle qui en découle. Aussi, la « zone de développement professionnel » sera illustrée avec ses composantes telles que ses indicateurs, ses outils, ses stratégies, le point focal (*sweet spot*) de l'enseignant et enfin la force pédagogique qui en ressort.

5.1 LE CHOIX DE LA STRUCTURE DE RELATION D'ACCOMPAGNEMENT

La recherche a permis de constater que le choix de la structure de relation d'accompagnement représente un enjeu important. Selon nos résultats, le type de pouvoir choisi par les chercheurs donne une indication sur la structure relationnelle qui s'établit entre les personnes. Dans le cas d'un pouvoir plutôt directif, la structure de relation s'établit dans un rapport hiérarchique vertical et, dans le cas d'un pouvoir partagé, la structure s'établit dans un rapport plutôt horizontal. Les deux chercheurs ont exploité le second type de relation tout au long du projet de recherche.

À travers les différents échanges durant la recherche, les enseignants ont maintes fois indiqué avoir dans le passé vécu un accompagnement basé sur un rapport vertical qui ne s'amorçait pas toujours à partir de leurs besoins. L'inefficacité du rapport vertical est repris par Dahan (2011) : « Une démarche classique top-down de mise en œuvre du changement, bien adaptée dans des organisations qui ont une ligne de management claire, ne donne pas de résultats satisfaisants dans les organisations professionnelles » (p. 2).

Ainsi, il semblait pour les deux chercheurs que le pouvoir exercé entre les deux personnes (l'accompagnateur⁴ et la personne ou le groupe accompagné) pouvait prendre deux formes :

- un pouvoir directif : l'accompagnateur dirige la personne accompagnée, ce qui favorise une structure relationnelle plutôt verticale, de type descendante (*top-down*);

⁴ Le terme « accompagnateur » est utilisé de manière plus générale pour désigner une personne qui accompagne un enseignant ou un groupe d'enseignants. Il ne fait plus référence à ce qui a été vécu par les deux chercheurs qui ont accompagné le groupe d'enseignants, c'est un début de généralisation.

- un pouvoir partagé : l'accompagnateur écoute la personne accompagnée et travaille avec elle, ce qui permet une structure relationnelle plutôt horizontale, de type « côte à côte ».

Les résultats de la recherche indiquent que le rapport relationnel dans une structure horizontale a permis de favoriser la mise en place d'une relation de confiance entre les chercheurs et les enseignants. La confiance joue un rôle important dans la relation d'accompagnement, et Biémar nous rappelle que « la confiance, le respect, la transparence, la créativité et l'adaptation sont autant de valeurs sur lesquelles l'accompagnateur peut prendre appui » (Charlier et Biémar, 2012, p. 22).

5.1.1 La relation d'accompagnement dans une structure verticale

Il arrive que, lors d'une relation d'accompagnement, le besoin vienne de la direction de l'établissement dans une structure verticale (*top-down*). Cette structure verticale attribue à l'accompagnant une posture dans laquelle le transfert des connaissances se fait de manière unidirectionnelle, de l'accompagnateur vers la personne accompagnée. La personne qui accompagne enclenche souvent la relation d'accompagnement avec un objectif ou une cible à atteindre, et ce, de façon consciente ou non. De son côté, l'accompagné occupe une posture de récepteur plus ou moins passif dans ce type de relation.

Dans cette posture descendante, l'accompagnateur peut ressentir un sentiment de sécurité et de la valorisation, car il donne la direction à suivre dans la relation et, souvent, il connaît déjà la destination et il a une idée du résultat. Ce type de relation représente souvent celui que l'accompagnateur a pu connaître antérieurement et, de façon naturelle, il cherchera à le reproduire. Dans certains cas, cela lui permet aussi de faire l'étalage de son savoir.

Dans cette structure verticale, la personne accompagnée ne sent pas qu'elle a toute sa place, car la relation d'accompagnement ne débute pas toujours à partir de son besoin. Ainsi, la relation risque de se rompre, aux dires des enseignants, lorsque l'accompagné constate qu'il ne désire pas se rendre à la destination proposée ou dictée par l'accompagnant. Ce type de relation peut perdurer tant que l'accompagné n'exerce pas toute son autonomie professionnelle, mais, dès qu'il réalisera que cette relation ne répond pas à son besoin précis, souvent son engagement diminuera et cela pourra le conduire à abandonner.

Généralement, l'enseignant accompagné recherche des connaissances dont il peut tirer profit immédiatement dans sa pratique pédagogique. Les connaissances transmises par l'accompagnateur doivent chercher à atteindre les besoins de l'accompagné. Idéalement, il doit être en mesure de relier ce nouveau savoir à des défis de sa pratique. Autrement, l'accompagné peut décrocher de la relation d'accompagnement, car il n'en perçoit pas les gains immédiats dans sa pratique.

Habituellement, en avançant dans la carrière, l'accompagné développe et consolide son autonomie professionnelle. Tel que le mentionnaient les enseignants, avec l'expérience, ils ont tendance à avoir des attentes plus précises en matière d'accompagnement, ce qui fait qu'ils peuvent décrocher rapidement d'une relation qui ne répond pas au besoin présent.

5.1.2 La relation d'accompagnement dans une structure horizontale

Pour les chercheurs, tel que le démontrent les résultats, l'établissement et le maintien d'une relation d'accompagnement dans une structure horizontale ont exigé de la préparation avant les rencontres. Tel que Guertin (2013) l'indique, « [l']accompagnateur doit avoir une connaissance minimale des personnes qu'il accompagne et avoir une maîtrise élémentaire du domaine d'action professionnel des

accompagnés » (p. 40). Pour nourrir la préparation, les chercheurs ont posé plusieurs actions qui sont décrites dans le chapitre précédent et qui sont validées par les recherches de Charlier et Biémar (2012), Lafortune (2008) et St-Germain (2008).

Ce type de relation d'accompagnement dans une structure horizontale impliquait que les chercheurs ne savaient pas la destination ni le parcours que celle-ci emprunterait, car ils ne connaissaient pas encore le ou les besoins des enseignants. Ce type de relation était exigeant et même insécurisant pour eux. Pour établir la relation, les chercheurs ont pratiqué une écoute active afin de découvrir les besoins des enseignants. La plupart des besoins étaient individuels et quelques-uns étaient collectifs.

Au départ, les enseignants peuvent faire preuve de scepticisme, car ils ne sont pas convaincus que l'accompagnateur n'a pas de ligne d'action cachée. Lors de la première rencontre, quelques enseignants n'étaient pas certains d'embarquer dans le projet; ils venaient voir. Ils cherchaient consciemment ou non à valider si la proposition d'accompagnement par les deux chercheurs rejoignait leurs préoccupations. À la fin de cette rencontre, tous ont indiqué vouloir poursuivre : la relation de confiance se construisait. Aussi longtemps qu'ils n'ont pas confirmé cette information, ils étaient peu enclins à s'investir dans la relation d'accompagnement. Le fardeau de la preuve était donc du côté des chercheurs pour entamer la construction du lien de confiance.

Les chercheurs ont, dès le départ, établi un rapport relationnel « côte à côte » et ils sont restés tout au long des rencontres dans cette posture horizontale, telle que représentée par la figure 9 ci-après. Cette posture horizontale a permis aux enseignants de sentir qu'ils avaient leur place et toute leur place dans le travail de recherche-action. Leur présence était essentielle à la bonne marche du travail. Les enseignants ont exprimé leur bien-être dans la relation tout au long du parcours, au

point qu'ils ne voulaient pas que la recherche s'arrête après deux années de travail ensemble. Cet état de bien-être et les résultats qu'ils ont perçus dans leur pratique semblent attribuables en grande partie à cette posture relationnelle « côte à côte ».



Le rapport relationnel

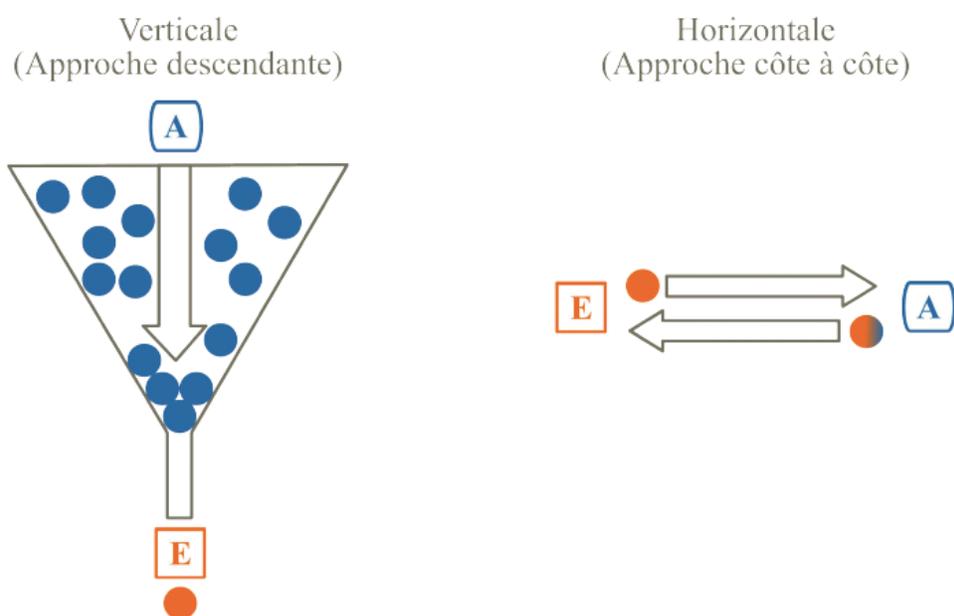


Figure 9 Les deux types de relations d'accompagnement, verticale et horizontale

Dans l'approche descendante (*top-down*), la personne qui accompagne, que ce soit le conseiller pédagogique ou un enseignant, cherche à transmettre ses connaissances (points bleutés). Son titre de conseiller pédagogique et les attentes de la direction des études peuvent l'amener à vouloir transmettre son savoir, car il SAIT beaucoup de choses et il a un cadre de référence illimité avec le réseau de connaissances dont il dispose. Ainsi, cette personne qui accompagne pourrait avoir tendance à vouloir passer tout ce savoir à la personne accompagnée, à faire de la formation, alors que la personne accompagnée ne veut que répondre à son besoin ponctuel, sans plus.

L'enseignant accompagné ne veut pas nécessairement avoir accès à tout ce savoir, il se sentirait envahi ou écrasé. Il veut simplement répondre à un besoin illustré dans la figure par le point orangé. Il se peut que l'accompagnateur ait à faire une partie de formation si tel est le besoin de l'enseignant, mais il doit revenir à sa posture d'accompagnement « côte à côte » assez rapidement pour rester centré sur le besoin de l'enseignant, pour ne pas l'envahir de connaissances qui ne lui seraient pas utiles pour le moment. Le rôle de formateur de l'accompagnateur est décrit par Guertin (2013) : « [...] cette collaboration ponctuelle, voire circonscrite, doit être contenue et faite avec discernement afin de ne pas éroder l'implication même des accompagnés dans le processus » (p. 40).

Dans l'approche « côte à côte », l'enseignant exprime son besoin (point orangé), et la personne qui accompagne l'écoute, capte l'information, questionne pour mieux comprendre et offre son soutien. Ensuite, l'accompagnateur répond au besoin précis de l'enseignant à partir de ses connaissances (point bleuté et orangé). La partie bleutée représente le savoir de la personne qui accompagne et la partie orangée représente le besoin de l'enseignant qui reste présent dans l'intervention de l'accompagnateur. C'est ce que les enseignants de la présente recherche ont mentionné tout au long de la recherche, que les chercheurs répondaient précisément à leur besoin sans les submerger d'autres connaissances dont ils n'avaient pas besoin tout de suite. Ils avaient confiance dans les connaissances des chercheurs pour répondre à leur besoin précis.

5.1.2.1 Le début de la relation d'accompagnement

Les chercheurs ont entamé la construction de la relation d'accompagnement dans une structure horizontale par la définition du ou des besoins des enseignants. Dans le cadre de cette recherche, le contexte du télé-enseignement amenait de nouveaux défis pédagogiques. C'est lorsque les enseignants se sont butés à des stratégies qui ne

fonctionnaient plus et qu'ils ont atteint leurs limites qu'ils sont devenus plus ouverts à s'investir dans une démarche d'accompagnement. Ces nouveaux défis représentent pour Lussier (2012) une condition essentielle : « Une des premières conditions de réussite réside dans la reconnaissance d'un besoin de faire autrement » (p. 31).

L'importance et le sens de cette limite pour l'enseignant sont des facteurs déterminants, car ils ont contribué à maintenir un haut niveau d'engagement dans la poursuite de la démarche d'accompagnement. Cet aspect est souligné par Roquet (2009) qui nous indique que « [l]e plus grand défi de l'accompagnement consiste à instaurer auprès des apprenants et des concepteurs des transformations, productrices de sens » (p. 20). L'importance de déterminer dès le départ un enjeu d'accompagnement significatif pour l'enseignant représente une condition favorisant la réussite de la démarche d'accompagnement.

À ce stade, les chercheurs n'ont proposé aucune solution ou piste, car il fallait bien saisir et parfois découvrir le besoin de l'enseignant lorsque celui-ci avait de la difficulté à l'exprimer clairement. L'identification s'est réalisée par une écoute attentive dans un climat de confiance et de respect, tel que mentionné à la figure 4 (p. 78) et aux tableaux 4 et 5 (p. 70 et 79). L'état de la situation a été construit en équipe, et ce, à partir d'une page blanche. Les chercheurs ont mis de côté leurs représentations personnelles pour être pleinement à l'écoute des enseignants. Le défi pour la personne qui accompagne est d'être capable de s'en tenir aux besoins réels de l'enseignant, même si son savoir professionnel lui dicterait d'agir autrement, d'essayer d'amener l'enseignant ailleurs ou de le convaincre.

Les préoccupations des enseignants s'exprimaient parfois sous la forme d'une résistance et il était important de bien les écouter. Les chercheurs ont fait preuve d'écoute de qualité pour bien saisir et comprendre les besoins de chacun. Cela rejoint Villeneuve (2010), pour qui « [l]es accompagnants savent bien que faire taire la

résistance chez les apprenants, c'est la faire grandir, ce qui conduit à la démobilisation, au désengagement ou à l'indifférence. Entendre la résistance, c'est tendre vers les solutions et la satisfaction » (p. 111).

Ces préoccupations ont été divulguées dans la relation d'écoute avec les chercheurs. La relation d'écoute s'avère très importante, comme le souligne Lhôtellier (2007) : « L'indisponibilité de l'attention humilie profondément l'autre, surtout si cet autre est déjà blessé. Cette indisponibilité détruit l'estime de soi » (p. 114).

5.1.2.2 *La posture des accompagnateurs*

Au départ, les chercheurs ont tout de suite adopté un rapport relationnel « côte à côte » (Royal, Boyer et St-Germain, 2014), ils ont établi une relation de coopération, de coresponsabilisation entre eux et les enseignants. Cette posture de départ de l'accompagnateur s'avère un élément essentiel à la mise en place d'une relation de confiance et de coconstruction. Cette position est aussi décrite par Beauvais *et al.* (2007) : « [qui] place l'accompagnant, aux côtés de l'accompagné, voire un peu en retrait, à distance. Cette posture se fonde sur [...] le principe de retenue [qui] devient une composante majeure du respect, celui qui permet de devenir auteur de soi » (p. 64). Les chercheurs n'ont jamais décidé pour les enseignants au cours de la recherche et ils répondaient rapidement aux demandes de ceux-ci.

En ce sens, Vial et Caparros-Mencacci (2007) précisent que « l'accompagnateur n'est pas du tout celui qui fait autorité dans le choix ou dans l'élaboration du chemin, c'est la différence entre le guidage et l'accompagnement [...]. L'accompagnateur ne précède pas, il ne corrige pas, il n'est pas le maître, il est (ou mieux, il devient dans l'accompagnement) compagnon (de route) » (p. 22).

Les chercheurs ont offert un soutien lorsque les enseignants l'ont demandé et ceux-ci n'ont pas senti de pression à être dirigés vers une destination donnée.

5.1.2.3 *Une relation de confiance*

La recherche a confirmé l'importance de démarrer la relation d'accompagnement par l'écoute des besoins de l'enseignant pour construire une relation de confiance et ainsi permettre à l'enseignant de mobiliser tout son potentiel, tel que mentionné au chapitre précédent, à la figure 4 (p. 78). Parfois, l'enseignant ne s'exprime pas aisément et il peut à l'occasion être difficile pour lui de présenter sa réalité. Cependant, cette capacité pour l'enseignant de pouvoir se livrer est importante pour que soit viable la relation d'accompagnement. Comme le soulignent Charlier et Biémar (2012), l'enseignant doit idéalement « accepter de faire connaître sa réalité; ressentir ou identifier une envie de se développer, de changer, de tenter une expérience ou un besoin issu du terrain; la volonté de répondre à son envie ou à son besoin; l'énergie de se mettre en recherche d'opportunités de développement ou de solutions; reconnaître l'accompagnement comme moyen utile à exploiter dans le contexte; formuler une demande auprès de son accompagnateur » (p. 22).

Le lien de confiance entre les deux parties se tisse ainsi dans l'écoute authentique. Les enseignants ont perçu progressivement que les chercheurs n'avaient pas de ligne d'action cachée et qu'ils souhaitent surtout répondre à leurs besoins de la meilleure façon possible. Il semble que ce constat et toutes les attitudes des chercheurs perçues par les enseignants leur ont permis de faire entièrement confiance à l'équipe de chercheurs dans ce processus d'accompagnement.

La relation de confiance a soutenu la démarche d'accompagnement tout au long du processus, même si le résultat final n'était pas connu au départ ni même garanti. Pour l'enseignant, la démarche exige une certaine capacité à prendre des risques (Arpin et

Capra, 2007). Le succès n'est pas garanti au premier coup. L'engagement de la part des enseignants dans la démarche d'accompagnement est une condition essentielle (Lafortune, 2008), mais cet engagement n'apparaît pas de façon spontanée. Il n'est pas possible d'exiger de la part des enseignants un engagement sans les avoir préalablement préparés. Les stratégies de mise en place par l'accompagnateur exposées dans ce chapitre semblent essentielles.

Dès le départ, après avoir discuté avec les conseillers pédagogiques et la direction du cégep, les chercheurs savaient que les enseignants pouvaient démontrer de la résistance à être accompagnés. Lhôtellier (2007) souligne que, « [s]i nous voulons vraiment dans l'accompagnement que le savoir serve aux personnes concernées, nous n'avons pas à nous étonner des différences, des amalgames, des agressivités, des ressentiments, des impatiences. Le travail de confiance est à construire. Pour avoir subi des scolarisations difficiles, des disqualifications sociales, les personnes ont davantage appris la méfiance » (p. 107).

Les deux chercheurs étaient accueillants et naturels pour susciter de vrais échanges; ils ne sauraient trop insister sur l'importance de l'authenticité dans la relation d'accompagnement. Cet aspect est décrit par Paragot (2005), qui s'inspire de Carl Rogers, en nous rappelant l'importance de « [l]a congruence : entrer dans la relation sans masque, exprimer ses sentiments, être authentique [...], de la considération : pour celui qui apprend, pour ses sentiments, ses opinions, donner sa confiance (croire en ses possibilités) [...], de la compréhension empathique : rester soi-même tout en entrant dans l'univers subjectif de l'autre [...], enfin, le constat suivant lequel je ne peux changer l'autre; c'est lui qui changera. En changeant mon regard et ma relation à lui, je peux l'aider à réaliser son changement » (p. 5).

Il faut souligner le fait que de travailler à deux chercheurs dans ce projet de recherche a facilité l'écoute des enseignants pour mieux les connaître et bien nommer leurs

besoins. De plus, ce travail en équipe a permis aux chercheurs d'unir leurs connaissances, leurs ressources et leurs réseaux pour répondre adéquatement et rapidement aux besoins des enseignants. Dans la mesure du possible, les deux chercheurs recommandent le travail d'équipe des accompagnateurs, car cette façon de travailler semble très efficace et productive.

5.1.2.4 *L'expérimentation pour modifier les représentations*

Les résultats de la recherche confirment l'impact des expérimentations telles que des simulations ou des jeux de rôles pour modifier les représentations des enseignants. Durant la recherche, un jeu de rôles visant à démontrer les limites de la parole a été réalisé avec le groupe. Ce jeu (annexe C) se voulait une analogie pour constater les limites de la parole dans un contexte de télé-enseignement.

Le jeu consiste à faire décrire un dessin par un enseignant à ses collègues qui, eux, ne peuvent lui poser de questions. L'exercice a été fait avec des enseignants sur deux sites : Maria et Gaspé. Les enseignants ont fait l'exercice et ils l'ont refait à quelques reprises en changeant les rôles. Au départ, ce jeu peut paraître banal, cependant l'expérimentation s'est avérée une révélation pour la plupart des enseignants qui venaient de comprendre la frustration que l'on peut ressentir lorsqu'on ne peut poser de questions à notre guise dans une formation offerte en télé-enseignement. Les enseignants ont fait référence à plusieurs reprises à cette simulation durant la recherche pour en souligner l'importance.

5.2 L'IDENTIFICATION DU « POINT FOCAL » (*SWEET SPOT*) DE L'ENSEIGNANT

En gestion de projet, la littérature présente le concept du triangle magique ou de la triple contrainte pour illustrer la réussite du projet. Ce triangle rappelle que le succès

d'un projet passe par l'équilibre que l'on cherche toujours à maintenir entre le coût (budget), la qualité (respect des normes et satisfaction du client) et le temps (échéancier). Dès qu'un ou des aspects ne sont plus respectés, le triangle perd sa forme, ce qui confirme le déséquilibre.

En s'inspirant du triangle magique de la gestion de projet, les chercheurs proposent le triangle du « point focal » (*sweet spot*) pour représenter le centre d'intérêt de l'enseignant. Au quotidien, dans sa pratique, l'enseignant concentre son intérêt et ses efforts sur des aspects bien précis de son travail. Ces aspects évoluent et changent au fil du temps selon la réalité de l'enseignant. Les chercheurs ont désigné ces aspects comme étant le point focal (*sweet spot*) de l'enseignant.

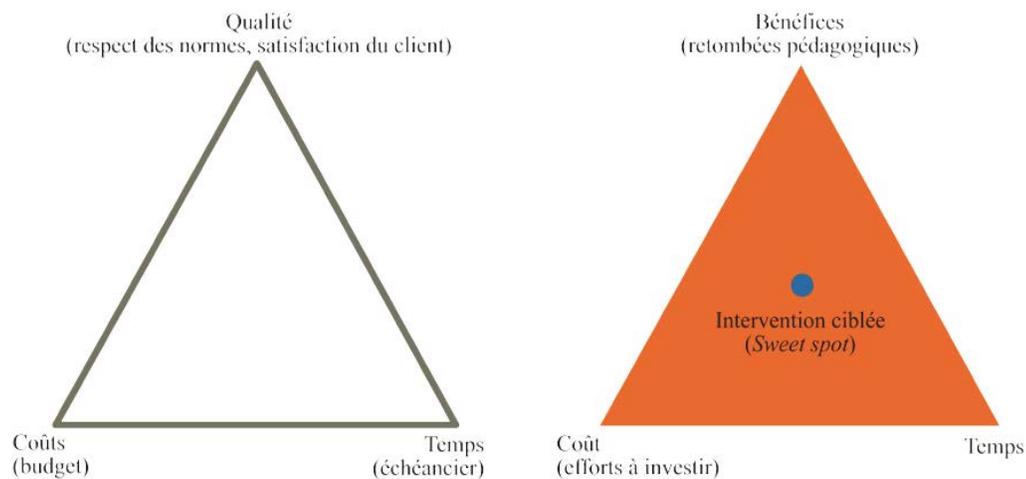


Figure 10 Le triangle magique en gestion transposé en triangle pédagogique

Au fil de l'analyse, les chercheurs ont découvert cette analogie et cela leur a fourni un regard fort enrichissant sur la manière très variée de recevoir l'information d'un enseignant à un autre. Au cours du projet, il est apparu assez clair que, lorsque l'on propose une solution pédagogique à un enseignant, celle-ci doit passer le test du point

focal. Ainsi, l'enseignant retiendra cette solution ou acceptera d'être accompagné seulement si trois conditions sont remplies :

- si cette solution présente des retombées pédagogiques qui répondent à son propre besoin présent immédiatement;
- si cette solution ne demande pas trop d'investissement de temps de sa part pour l'implanter;
- si cette solution ne lui demande pas trop d'efforts à investir.

Tel un bon gestionnaire de projet, l'accompagnateur doit rechercher perpétuellement l'équilibre entre ces trois aspects pour avoir du succès avec l'enseignant. La figure 11 illustre ce point focal en équilibre entre les trois exigences de l'enseignant que l'accompagnateur doit viser pour avoir un résultat. Viser juste pour un résultat adéquat, tel un joueur de golf qui doit viser juste sur sa balle, sur la zone de frappe idéale (*sweet spot*), pour atteindre la cible!

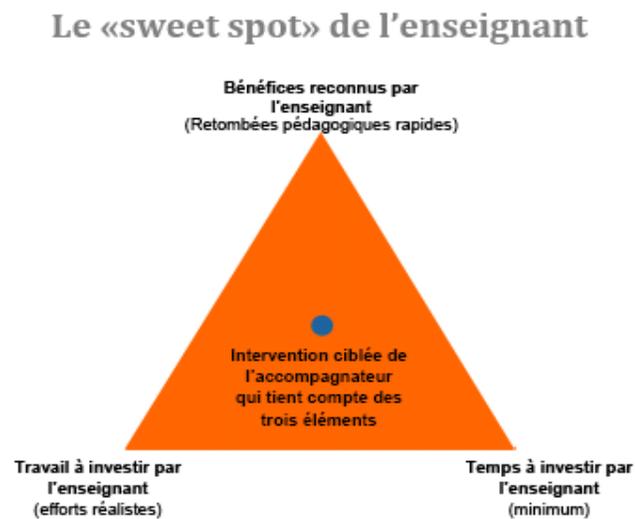


Figure 11 L'intervention ciblée (*sweet spot*) de l'enseignant

Pour connaître ce point focal, les stratégies d'écoute et de coopération exposées précédemment et décrites dans les chapitres de résultat et de discussion ont permis

aux chercheurs d'avoir accès au besoin prioritaire de l'enseignant qu'ils ont appelé le « point focal » (*sweet spot*).

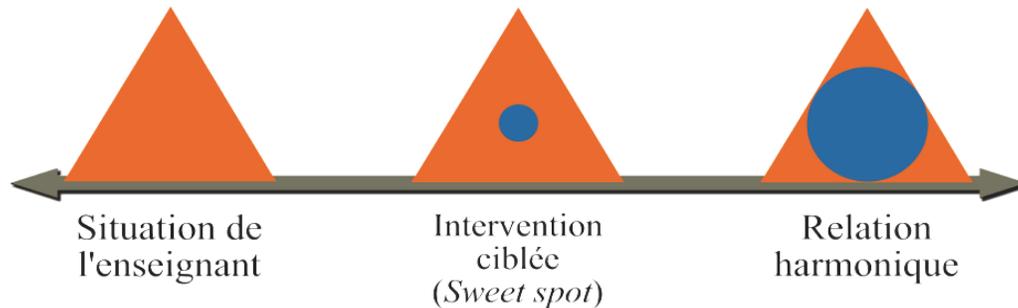


Figure 12 L'intervention ciblée qui tient compte de la réalité de l'enseignant et qui évolue vers une relation harmonique

La connaissance du point focal représente une condition importante à remplir avant d'aller plus loin dans la relation d'accompagnement. Le point focal de l'enseignant peut changer rapidement; il faut donc demeurer à l'écoute de celui-ci et rétroagir rapidement à ses demandes pour toujours maintenir une relation d'accompagnement efficace et de qualité. Une saine évolution permet à la relation de rester harmonique et efficace. La personne qui accompagne reste vigilante pour s'assurer de rester toujours sur le point focal. Des indices de décrochage en lien avec les trois éléments du triangle pourraient indiquer à la personne qui accompagne qu'un ajustement s'impose, par exemple :

- Est-ce que l'enseignant trouve que les bénéfices ne semblent pas très évidents pour lui en classe?
- Est-ce qu'il mentionne qu'il n'a pas vraiment le temps pour ça?
- A-t-il l'impression que les efforts à fournir sont trop grands?

Ces indices peuvent aider l'accompagnateur à reconnaître s'il est toujours dans le *sweet spot* de l'enseignant ou s'il est en train d'en sortir.

5.3 LA RECONNAISSANCE PAR L'OBSERVATION EN CLASSE

Dans la recherche, l'observation des pratiques pédagogiques des enseignants en classe a représenté un élément extrêmement important du projet. Les enseignants y ont fait référence à plusieurs occasions par la suite et même au bilan de la recherche. Tel que mentionné au chapitre précédent, à la fin de la première séance de travail avec le groupe d'enseignants, les chercheurs ont demandé à tous s'ils pouvaient aller assister à leurs cours en télé-enseignement. La réponse a été unanime : tous ont accepté et un horaire de visite a été réalisé très rapidement. Cette ouverture des enseignants confirmait la présence d'une relation de confiance entre ceux-ci et les chercheurs.

L'observation en classe et la rétroaction individuelle ont permis une validation des pratiques pédagogiques de l'enseignant. Paquay, Parmentier et Van Nieuwenhoven (2009) nous indiquent que « [l]a plupart des spécialistes en formation d'enseignement insistent sur la primauté de cette [...] posture : les futurs enseignants ne construisent leur compétence que lorsqu'ils sont accompagnés individuellement dans le cadre de pratiques professionnelles » (p. 105).

Après les séances d'observation en classe de télé-enseignement, les chercheurs ont rencontré chaque enseignant individuellement pour faire un retour. La plupart d'entre eux étaient nerveux au début des rencontres. Les chercheurs visaient dans un premier temps à confirmer et à valider les bonnes pratiques des enseignants et en second lieu à leur proposer sous forme de questions des outils ou des stratégies pédagogiques lorsqu'une situation s'y prêtait ou lorsque l'enseignant en faisait la demande. Les points à revoir n'ont pas été remis par écrit aux enseignants et le ton des chercheurs était constructif. À cet égard, ce que les chercheurs retiennent d'important est que la plupart des bons coups des enseignants n'avaient jamais été confirmés ou validés à l'enseignant par des observateurs externes ou par la direction. Pour chaque

enseignant, le nombre de bonnes pratiques dépassait toujours largement les points à revoir et, pour certains, aucun point à modifier n'a été souligné.

Après les rencontres individuelles, tous les enseignants ont souhaité expérimenter certains outils ou stratégies en particulier. La plupart ont manifesté leur besoin immédiatement lors de la rencontre alors que, pour certains, un moment de réflexion a été nécessaire et la demande est venue par la suite.

Les enseignants ont souligné à plusieurs reprises comment ils ont apprécié se faire valider et confirmer l'utilisation de certaines pratiques pédagogiques par des experts. Pour la plupart, c'était la première fois qu'ils faisaient l'objet d'une telle observation et qu'ils avaient la chance d'en discuter par la suite.

Après ces rencontres, les chercheurs ont observé un changement de comportement et d'attitude de la part des enseignants. Les chercheurs considèrent que cette étape a été un moment fort de la recherche, car il a permis de consolider l'identité professionnelle pédagogique des enseignants. À partir de ce moment, les enseignants étaient plus ouverts pour améliorer certains aspects ou pour expérimenter des nouveautés. Les discussions entre eux devenaient plus animées et, de façon générale, tous les enseignants participaient davantage aux échanges.

La période d'observation en classe représente un moment privilégié pour l'accompagnant et il doit être en mesure d'en tirer le maximum. Pour ce faire, il doit être bien outillé pour récupérer le maximum d'informations pertinentes lors de la période d'observation. Les chercheurs ont collecté en moyenne tout près d'une vingtaine de points majoritairement positifs lors des séances d'observation en classe. L'annexe E présente un modèle de grille d'observation en classe. Cette grille a aussi été utilisée en formule d'auto-observation pour certains enseignants qui voulaient approfondir cette réflexion.

5.4 LA MISE EN PLACE DE LA « ZONE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL »

Après les rencontres de suivi, les chercheurs ont constaté un changement important chez les enseignants. À partir de ce moment, les enseignants semblaient en confiance et ils expérimentaient de nouvelles stratégies en classe avec intérêt et selon leurs désirs. À ce moment, la relation de confiance était bien en place, les chercheurs maintenaient toujours leur posture « côte à côte » avec eux et la relation d'accompagnement visait toujours à répondre à leurs besoins pédagogiques rapidement et efficacement. Les chercheurs ont réalisé qu'il se créait littéralement une « zone de développement professionnel » dans laquelle l'enseignant se situait et qui lui permettait de cheminer avec confiance.

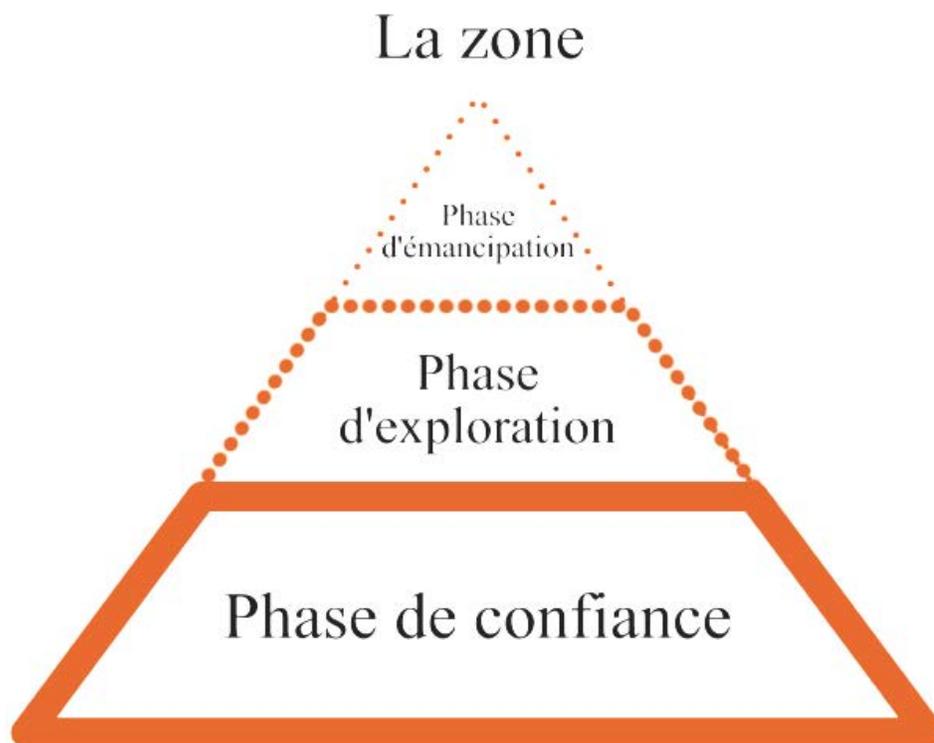


Figure 13 La zone de développement professionnel

Cette zone de développement professionnel (figure 13) représente pour les chercheurs un espace imaginaire dans lequel l'enseignant se situe et se sent à l'aise pour expérimenter; il se sent protégé et il sent que les autres vont le soutenir et l'encourager, et non le confronter. Dans cette zone, il se sent en confiance pour parler de pédagogie. Quand l'enseignant entre dans la zone, plus il se sent bien, plus il réussit et plus il a le goût d'échanger, de partager avec ses collègues.

Les résultats de la recherche indiquent que cette zone de développement professionnel dans laquelle l'enseignant pénètre apparaît en toile de fond et regroupe toutes les stratégies mentionnées précédemment. Trois phases se distinguent dans ce que vivent les enseignants accompagnés qui entrent dans la zone :

- Tout d'abord, dans la première phase, la relation de confiance doit être solidement établie entre l'accompagnateur et l'accompagné. Rien ne sert de poursuivre dans la relation d'accompagnement si l'enseignant n'est pas dans cette première partie de la zone et s'il n'a pas atteint le pinacle, c'est-à-dire le point de saturation de cette mise en confiance.
- Par la suite, l'enseignant qui se sent assez en confiance passera à l'expérimentation d'une pratique pédagogique nouvelle et il voudra même faire valider cette expérimentation par un observateur externe.
- Finalement, l'enseignant gagne de l'assurance et manifeste le désir de partager ses pratiques pédagogiques et d'échanger ouvertement à leur sujet. Il a franchi la phase d'émancipation et d'autonomie professionnelle.

Cette zone de développement professionnel est apparue lorsque le groupe d'enseignants a adopté une certaine manière d'être avec les chercheurs. Les chercheurs se questionnaient sur cette disposition, ils en discutaient fréquemment pour essayer de dégager une explication de cet état. Aux dires des enseignants, tout au long de la recherche, lorsqu'ils sont dans la « zone », ils sont calmes, ils se sentent bien. Un nouveau mode d'interrelation de travail apparaît et les enseignants

apprécient leur participation. Dans la « zone », chacun peut apporter, recevoir, partager une connaissance, une expérience ou un outil avec le groupe. Tout le monde avance ensemble dans le respect des enjeux de chacun.

Il semble que cette zone de développement professionnel se soit créée par les stratégies d'accompagnement des chercheurs, qui ont fait en sorte de dépoliariser la relation accompagnant/accompagné dans laquelle trop souvent l'accompagnant occupe une position de pourvoyeur d'informations alors que l'accompagné adopte une posture passive de récepteur de cette information. En adoptant dès le départ un rapport relationnel horizontal, ils ont permis la création de cette zone.

L'atteinte de la zone de développement professionnel implique une redéfinition partielle des rôles et des responsabilités de l'accompagnant et de l'accompagné. La posture de l'accompagnant est modifiée et il quitte la posture de guide pour adopter une position qui l'oblige à partir des préoccupations, des enjeux et des défis auxquels l'enseignant fait face. Pour sa part, l'accompagné se responsabilise davantage dans le processus qui est vraiment centré sur sa situation et les enjeux qui le préoccupent. L'enseignant n'est plus simplement en attente de recevoir, il est prêt à donner et à s'engager lui aussi.

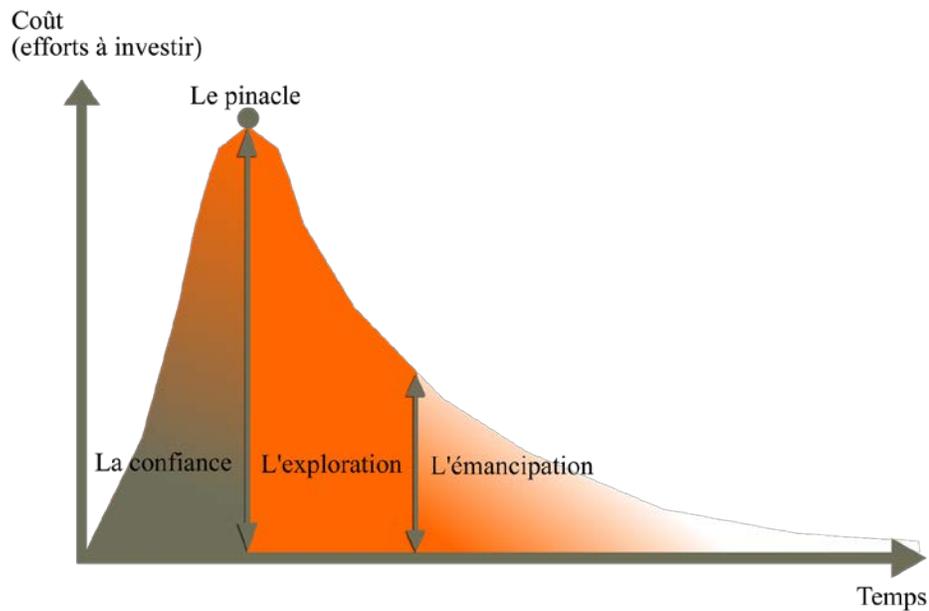


Figure 14 Le pinacle de la zone de confiance qui permet par la suite à l'enseignant d'explorer et de s'émanciper

À la figure 14, la première zone est l'espace de confiance qui se construit entre l'accompagnateur et les enseignants. Cet état de confiance atteint à un moment donné une saturation qui est représentée dans le *pinacle*. À l'arrivée de ce moment de saturation, l'enseignant se sent assez confiant et solide pour expérimenter de lui-même et il gardera cette confiance tant qu'elle ne sera pas ébranlée.

Cette nouvelle posture de l'accompagné rejoint le besoin d'autonomie professionnelle rattachée à sa fonction et à l'organisation publique dans laquelle il œuvre, telle que le mentionnait Dahan (2011). Il fait désormais davantage partie de la solution. Cette démarche contribue à consolider l'identité professionnelle pédagogique de l'enseignant. Dans cette démarche, les chercheurs n'étaient plus les seuls fournisseurs de savoirs et de connaissances. Cette responsabilité était partagée entre eux et les enseignants. Une redéfinition des rôles et des responsabilités de chacun s'est opérée.

Les solutions se sont coconstruites au fil des échanges. Cette reconnaissance des rôles a permis à chacun de consolider son autonomie professionnelle.

Il n'y avait pas de rapport de force, mais plutôt un lien de coopération authentique pour alimenter la construction de solutions selon les savoirs et les expériences de chacun. Dans ce nouveau rapport relationnel, les chercheurs ont occupé une posture « côte à côte » auprès des enseignants. Ceux-ci ont clairement perçu qu'ils avaient maintenant une place pour exercer leur rôle de coopération et assumer une certaine responsabilité dans la coconstruction de cette relation.

Ce nouveau rapport relationnel a été fortement apprécié par les enseignants dans la recherche, car il s'inscrit dans le respect de l'autonomie professionnelle de chacun. De cette façon, les chercheurs ne portent pas l'entière responsabilité du succès de la relation d'accompagnement, ils la partagent avec les enseignants. Les deux parties sont devenues interdépendantes dans cette relation bilatérale.

En général, dans les cégeps, les discussions portant sur la pédagogie n'ont pas toujours bonne presse et se font trop rares dans les rencontres départementales. Il faut se sentir à l'aise et avoir un certain niveau de confiance pour accepter de se livrer et d'échanger sur ses pratiques réelles, sur ses difficultés, sur ses appréhensions et sur ses besoins. Dans la « zone », tous les enseignants ont le souci de l'autre et personne n'est centré uniquement sur sa problématique. Tous ont fait preuve d'une écoute réelle pour créer cette zone.

5.4.1 Phase de confiance de la zone de développement professionnelle

Il semble que, pour établir la relation de confiance, l'accompagnateur ne doit pas avoir de ligne d'action cachée et la personne accompagnée doit entrer dans la relation sur une base volontaire. Dans cette phase, l'expertise de l'accompagnateur est reconnue par l'accompagné. L'accompagnateur, dans son approche, rejoint

l'individualité de chaque accompagné, la particularité de chacun; c'est de cette façon qu'ils se reconnaissent dans le processus. L'accompagnateur maintient une posture « côte à côte » tout au long du processus. Il écoute les préoccupations de l'accompagné sans imposer ou diriger unilatéralement les échanges. Un climat de respect et d'écoute (réelle) règne tout au long du processus.

À travers les résultats de la recherche, les chercheurs ont répertorié des indicateurs de réalisation de la phase. Pour que la phase de confiance se déroule bien, l'accompagnateur doit observer certains comportements chez l'accompagné :

- Il parle de sa réalité, de ses représentations et de ses besoins.
- Il verbalise ses craintes ou ses peurs.
- Il manifeste de l'enthousiasme.
- Il engage des échanges constructifs.
- Il fait preuve d'écoute à l'égard des autres.

À l'inverse, les chercheurs ont recensé des indicateurs de décrochage qui signalent qu'on laisse échapper la relation d'accompagnement, qu'on s'éloigne de la zone et que la relation de confiance est absente ou très faible. Par exemple, cela se produit lorsque :

- l'enseignant ne parle pas;
- il présente un air sérieux, il n'est pas content;
- il dénigre cette approche, cette stratégie;
- il quitte la pièce.

Pour éviter le décrochage, l'accompagnateur doit :

- questionner l'enseignant et tenter de le faire parler;
- lui demander d'expliquer ce qui le préoccupe et ce qu'il comprend;
- lui demander son opinion, ce qu'il en pense;
- lui demander à quoi il s'attend.

5.4.2 Phase d'exploration

Pour entamer la phase d'exploration, l'accompagnateur s'assure d'avoir établi une bonne relation de confiance et il maintient tous les aspects déclinés dans la phase précédente. Il voit à ce que l'expérimentation démarre sur un besoin (*sweet spot*) de l'accompagné. Il encourage autant les initiatives personnelles que celles de groupe. Il fait un suivi rapide et adéquat à l'accompagné lorsque celui-ci lui adresse une demande afin que son expérimentation ne soit pas interrompue et qu'elle puisse se dérouler dans de bonnes conditions. L'accompagnateur veille à maintenir un climat agréable pour le déroulement.

Voici des exemples d'indicateurs qui confirment que l'expérimentation se déroule bien :

- L'enseignant commence ses expérimentations avec intérêt.
- Il sollicite de l'aide pour s'approprier de nouveaux outils.
- Il témoigne avec enthousiasme de son expérimentation.
- Il ne se décourage pas face aux difficultés.

À l'inverse, on décodera un possible décrochage lorsque :

- l'enseignant ne démarre pas son expérimentation;
- il se décourage en cours d'expérimentation;
- il n'ose pas parler des résultats de son expérimentation;
- il dénigre l'expérimentation et revient dans une posture antérieure;
- il décroche et part.

Pour éviter que l'enseignant décroche, on peut :

- le faire parler et s'assurer de lui fournir le soutien adéquat pour son expérimentation;
- lui demander d'expliquer ce qu'il comprend;

- lui demander son opinion, ce qu'il en pense;
- lui demander à quoi il s'attend.

5.4.3 Phase d'émancipation

La phase d'émancipation consiste à soutenir l'enseignant pour qu'il puisse mettre en évidence ses réalisations, et ce, par différents moyens tels que des échanges avec les pairs, la réalisation de capsules vidéo, la publication d'articles, des conférences, du mentorat, etc. Le rôle de l'accompagnant consiste à cristalliser la nouvelle identité professionnelle pédagogique de l'enseignant à la suite de ses expérimentations. Il s'agit de permettre à l'enseignant de laisser des traces permanentes de ces réalisations.

Pour démarrer cette phase, on doit percevoir que l'enseignant est prêt et ouvert à partager les résultats de ses expérimentations. Il est plutôt fier de réaliser ce partage. On constate que la phase d'émancipation se déroule bien lorsqu'on observe les indicateurs suivants :

- L'enseignant témoigne sans crainte de son expérimentation et présente les bons coups tout comme les difficultés.
- Il est généreux pour partager son parcours.
- Il verbalise ses craintes, ses peurs et ses joies à travers le parcours.
- Il est enthousiaste et fier de son parcours.
- Il peut devenir accompagnateur à son tour.

Par contre, on peut percevoir un possible décrochage lorsque :

- l'enseignant ne veut pas partager les résultats de ses expérimentations, il désire les conserver pour lui;
- il ne veut pas laisser de traces permanentes de ses résultats;
- il dénigre cette approche malgré ses expérimentations;
- il décroche et part.

Pour éviter le décrochage, on peut :

- faire parler l'enseignant ou respecter sa décision, car il peut se sentir menacé ou jugé;
- lui demander d'expliquer ce qu'il comprend;
- lui demander à quoi il s'attend et quelles seraient ses aspirations.

5.4.4 Exemples de stratégies de facilitation et de réception pour l'accompagnateur qui veut créer la zone

Le dialogue est très important dans la relation d'accompagnement, et Guertin (2013) indique que « [l']accompagnateur doit maîtriser la ressource qu'est le questionnement. C'est une clé pour inciter, soutenir, guider, susciter, évoquer, orienter, aider à mettre en mots sur le "dit", dévoiler, relancer, confronter, interpeler, inciter, éveiller, formaliser, structurer afin d'engager l'accompagné dans la démarche de prise de conscience, d'interprétation et d'analyse » (p. 38).

Il ne s'agit pas de dicter ou d'essayer de convaincre l'enseignant, mais de l'aider à comprendre sa situation, et le questionnement a été une stratégie efficace. Voici une liste de questions visant à favoriser la mise en place du dialogue dans la relation d'accompagnement et qui ont été utilisées par les deux chercheurs dans leur réflexion en cours d'action :

- Qu'est-ce qu'il vient de me dire?
- Qu'est-ce que ça veut dire?
- Qu'est-ce que j'en comprends?
- Quel est son non-verbal? Qu'est-ce que je vois?
- Quelle importance y accorde-t-il? Priorité 1 ou 2 ou 3?
- Qu'est-ce que je peux lui demander pour clarifier?
- Quels sont les enjeux?
- Quel est son *sweet spot* pour arriver à entrer en relation?

- De quoi est-ce que la personne en avant de toi a besoin en ce moment?
- Qu'est-ce qui la préoccupe?
- Quelles sont ses représentations de ça?
- Puis-je accepter que les *sweet spots* soient aussi individuels et différents?
- Que veut-elle faire avec ça?

5.5 LES LIMITES DE CE PROCESSUS D'ACCOMPAGNEMENT

Dans la présente recherche, il était question au départ de dégager les stratégies d'accompagnement propres aux différents types de personnalité, selon Pitcher (1992). En cours d'accompagnement, les chercheurs ont réalisé que ce qui importait était de débiter la relation d'accompagnement en demandant à l'enseignant de s'exprimer sur ses représentations de l'objet d'accompagnement et ainsi d'amorcer le travail à partir des besoins particuliers de chacun, tel que proposé par le modèle de St-Germain (2008). Avec cette stratégie de départ, peu importait son type de personnalité, le lien de confiance pouvait se créer et la relation d'accompagnement pouvait ainsi permettre à l'enseignant d'explorer de nouvelles pratiques qui allaient avoir, de plus, un effet sur le renforcement de son identité pédagogique d'enseignant au collégial.

Par contre, dans la phase d'émancipation qui demande à l'enseignant de redonner ce qu'il a reçu en partageant ses découvertes et ses savoirs, cette phase pourrait être difficile pour certaines personnes, car l'enseignant qui arrive à s'exprimer et à donner autant est celui, tel que le mentionne Mauss dans Fustier (2007), est à l'aise avec le don, dans le sens qu'il est capable de se positionner dans les trois temps du don. Cet enseignant se sent à l'aise de donner, de recevoir et de rendre un contre-don (figure 15, ci-après). Par contre, selon cet auteur, certaines personnes carencées percevront toujours le don comme un dû et elles « sont incapables de se ressentir en dette, puisque tout ce qui leur est offert leur est dû » (p. 116).

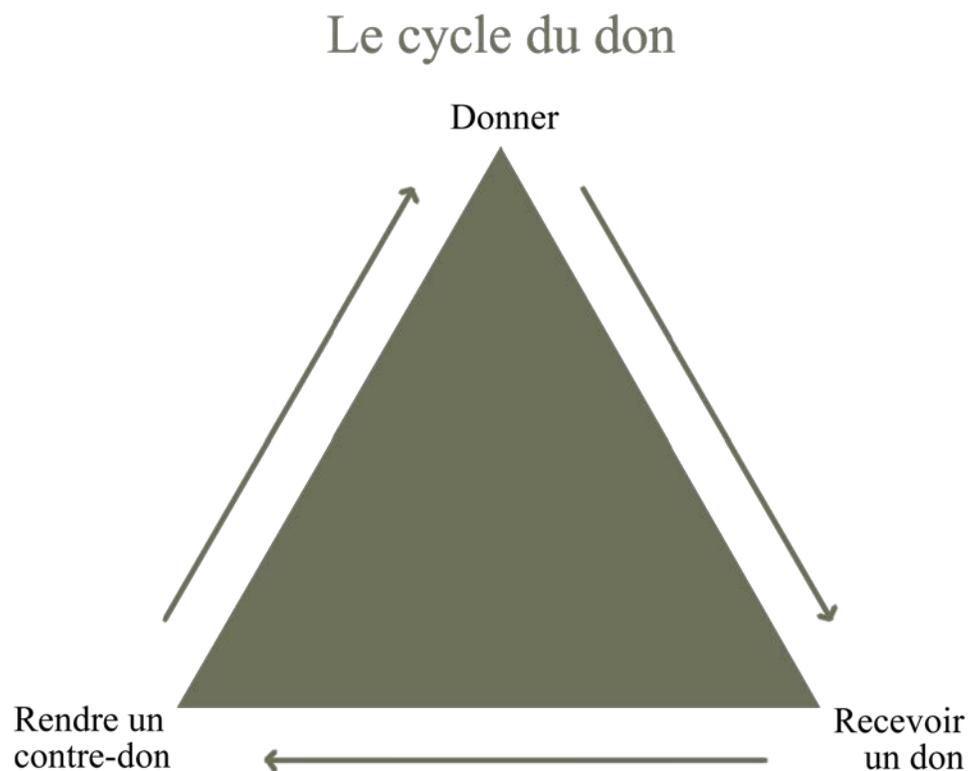


Figure 15 **Le cycle du don**

La personne qui est plus à l'aise à recevoir qu'à donner pourrait se voir en rupture avec cette troisième étape de la zone (l'émancipation) qui est de redonner aux collègues et à la communauté collégiale.

Dans un même ordre d'idée, la personne accompagnatrice qui présente quelques limites avec le don pourrait aussi avoir certaines difficultés à agir à titre d'accompagnatrice.

5.6 L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Dans un processus de changement, le concept d'identité professionnelle est apparu comme un aspect important à considérer pour que le changement adopté soit maintenu dans le temps. Dahan (2011) nous indique que « tout processus de changement doit être accompagné par un changement d'identité, et qu'il y a là un possible levier que les réformateurs peuvent utiliser pour favoriser la mise en œuvre concrète de la réforme » (p. 87).

Dans le cadre de la recherche, pour mieux comprendre l'impact de l'identité professionnelle d'un enseignant au collégial dans le processus de changement, les deux chercheurs ont décomposé celle-ci en trois volets, soit l'identité professionnelle disciplinaire, l'identité professionnelle pédagogique et l'identité professionnelle relationnelle (figures 16 et 17, ci-après).

5.6.1 L'identité professionnelle disciplinaire

Au collégial, l'enseignant possède une identité professionnelle disciplinaire associée à sa formation universitaire. Cette identité est toujours confirmée par un diplôme et donc sanctionnée officiellement par un établissement, ce qui la rend indiscutable. Cette identité est respectée entre les enseignants et est rarement contestée ou mise en doute dans le milieu de travail. Elle représente un critère d'embauche obligatoire documenté dans la convention collective du personnel enseignant et elle servira entre autres à déterminer la rémunération de l'enseignant.

5.6.2 L'identité professionnelle pédagogique

Pour l'intérêt de la recherche, nous définissons l'identité professionnelle pédagogique comme la reconnaissance de compétences spécifiques en pédagogie d'un enseignant. L'identité professionnelle pédagogique d'un enseignant n'est pas toujours confirmée par un diplôme universitaire. La formation en pédagogie n'est pas une condition

d'embauche obligatoire dans tous les cégeps. Au cours de la carrière, les enseignants ne sont pas obligés de compléter de formation en pédagogie et, comme Lauzon (2002) le souligne, « [l]e contexte départemental est amical, mais n'offre pas de soutien pédagogique » (p. 28).

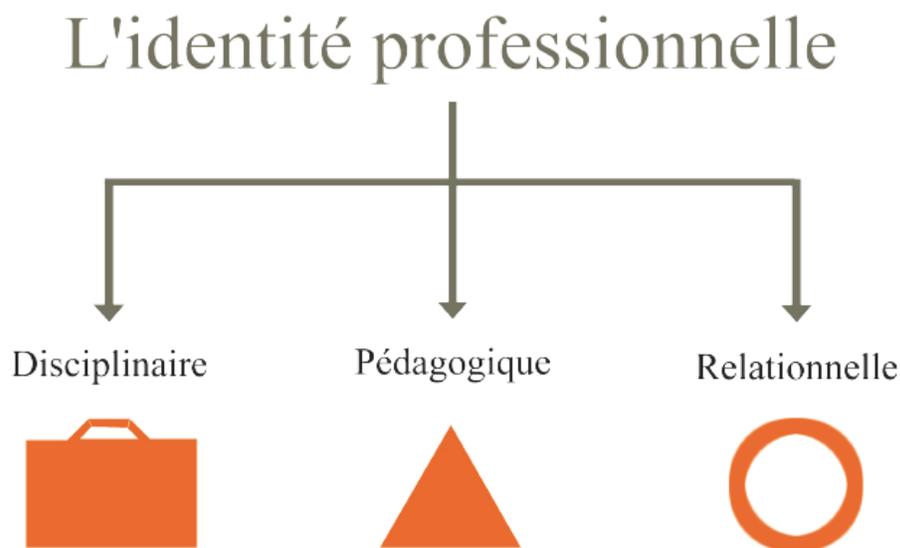


Figure 16 Les identités professionnelles possibles chez les enseignants et les accompagnateurs

D'un point de vue de relations de travail, dans la convention collective des enseignants de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec et du Comité patronal de négociation des collègues (FNEEQ-CSN, 2011), on parle de « compétences professionnelles » lorsqu'on définit l'identité professionnelle disciplinaire alors qu'on parle « d'aptitudes en pédagogie » pour décrire l'identité professionnelle pédagogique. Cette distinction de vocabulaire illustre la différence de reconnaissance entre les deux identités dans le contexte de travail.

La notion d'identité professionnelle pédagogique est au cœur du mouvement vécu par les enseignants dans cette démarche d'accompagnement. Les enseignants qui ont

participé à cette recherche ont démontré à la fin une consolidation de leur identité professionnelle pédagogique d'enseignant au collégial. La création de la « zone » a permis de faire évoluer, de transformer et de consolider leur identité professionnelle pédagogique. Ils ont pu échanger dans une atmosphère conviviale sur leurs réalités pédagogiques respectives. Cela rejoint Lauzon (2002), qui indique que « [l]es mesures et les conditions propres à favoriser la collégialité et l'interconsultation entre les collègues constituent un soutien indirect, mais essentiel au développement professionnel des professeurs » (p. 29).

Les résultats nous laissent croire que l'identité professionnelle pédagogique se doit d'être reconnue objectivement pour être réellement vécue par l'enseignant. Durant la recherche, les périodes d'observation en classe par les deux chercheurs ont permis lors des rencontres individuelles de confirmer aux enseignants certaines bonnes pratiques et cela a consolidé leur identité professionnelle pédagogique. Dans le cadre des rencontres subséquentes, les enseignants ont souvent fait référence de façon très positive à cette reconnaissance qu'ils avaient reçue lors des séances d'observation en classe. Cette attente de reconnaissance était présente, peu importe l'expérience de l'enseignant.

La confirmation de l'identité pédagogique de l'enseignant représente une phase importante qui doit être franchie avant de proposer un changement pédagogique. En validant l'identité professionnelle pédagogique de l'enseignant, on confirme avec lui sa posture et ses pratiques pédagogiques. Lorsque cette étape est réalisée, les enseignants manifestent plus d'ouverture à expérimenter une nouveauté pédagogique, et ce, davantage si celle-ci représente un choix ou une préoccupation qu'ils possèdent personnellement.

Par exemple, après s'être fait confirmer 15 bonnes pratiques pédagogiques à la suite de l'observation en classe, un enseignant est plus ouvert à expérimenter une nouvelle

stratégie pour répondre à un besoin qu'il a ciblé. L'ouverture à expérimenter une nouveauté pédagogique sera alors plus grande, car il peut situer celle-ci face à l'ensemble de sa pratique pédagogique actuelle et elle devient alors moins menaçante. Ce constat rejoint Dahan (2011), qui souligne qu'il faut promouvoir certaines pratiques déjà existantes pour faciliter l'adoption de nouvelles pratiques.

Les résultats indiquent que, lorsque la nouveauté pédagogique qu'il veut expérimenter n'est pas bien située par rapport à l'ensemble de sa pratique pédagogique actuelle, l'enseignant risque de percevoir que l'expérimentation de celle-ci peut signifier devoir balayer du revers de la main toute sa pratique actuelle, qui est souvent influencée par la façon dont on lui a enseigné tout au long de sa formation. Une telle perception, jumelée à une grande autonomie professionnelle, peut souvent avoir comme résultat que l'enseignant rejettera cette proposition pédagogique et souvent en remettra en cause la pertinence, car elle remet en question sa façon d'enseigner, mais aussi celle dont on lui a enseigné. D'où l'importance de prendre le temps de bien situer la nouveauté face aux pratiques existantes.

En confirmant l'identité pédagogique de l'enseignant, nous pouvons mieux situer le changement qu'il veut expérimenter, ce qui le sécurise dans ce processus de changement. Lorsque l'identité pédagogique de l'enseignant est reconnue et officialisée, il est plus ouvert à construire une relation de confiance avec l'accompagnateur. Nous entrons alors dans la « zone de développement professionnel ».

5.6.3 L'identité professionnelle relationnelle

St-Arnaud (1995), inspiré d'Argyris et Schön (1999), souligne que, dans le domaine de la pratique professionnelle, on reconnaît aujourd'hui le principe de double

compétence⁵ : une compétence disciplinaire reliée à la maîtrise du savoir et du savoir-faire propre à une discipline d'une part et, d'autre part, une compétence interpersonnelle reliée à l'utilisation du savoir et du savoir-faire dans l'interaction.

Cette identité relationnelle s'est surtout exprimée chez les chercheurs accompagnateurs, qui devaient à tout moment se questionner sur leurs intentions, sur l'effet qu'ils produisaient chez les enseignants et sur les résultats de l'accompagnement pour pouvoir s'autoréguler, le cas échéant. St-Arnaud (2003) nomme « praxéologie » cette réflexion en cours d'action qu'il définit « comme une démarche structurée visant à rendre l'action consciente, autonome et efficace. La première visée de cette démarche est d'aider des praticiens à bien gérer les interactions inhérentes à leur pratique professionnelle » (p. 14).

Cet aspect de l'identité relationnelle de l'enseignant n'a pas été documenté dans le cadre de la présente recherche, mais mériterait de l'être dans une autre recherche pour donner des outils aux enseignants ou aux coordonnateurs qui ont à exercer un rôle d'accompagnateur. Par contre, les accompagnateurs se sont inspirés des travaux d'Argirys et Schön (1999) et de St-Arnaud (2003) pour développer les stratégies de mise en place de la structure relationnelle de collaboration illustrée à la figure 9 (p. 113).

L'identité professionnelle concerne à la fois les enseignants et les personnes qui les accompagnent. Que ce soient des conseillers pédagogiques ou d'autres enseignants qui jouent le rôle de l'accompagnateur, une réflexion sur leur identité relationnelle est souhaitable.

⁵ Dans la présente recherche, il est question de triple compétence : disciplinaire, pédagogique et relationnelle.

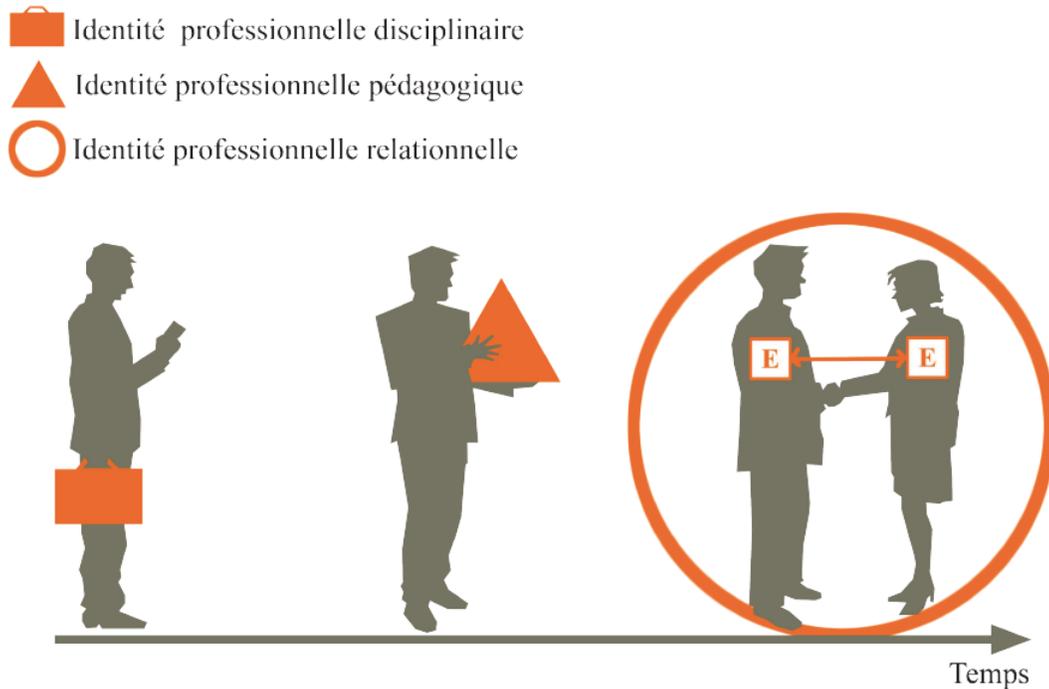


Figure 17 Les trois identités professionnelles observées chez les enseignants ou les accompagnateurs au cours de cette recherche-action

5.7 LA COHÉRENCE PROFESSIONNELLE

Les chercheurs ont pu constater le sentiment de bien-être ressenti par les enseignants après avoir accédé à la « zone de développement professionnel ». Après les rencontres de rétroaction et après avoir confirmé l'identité professionnelle pédagogique des enseignants, les chercheurs ont pu observer chez la majorité de ceux-ci des changements de comportements et d'attitudes. En effet, leur contribution aux discussions, aux échanges et aux partages de leurs pratiques pédagogiques étaient plus importantes. Ils étaient disposés et ouverts aux échanges pédagogiques.

Un réel sentiment de bien-être était alors ressenti par les enseignants lorsqu'ils échangeaient sur les enjeux pédagogiques.

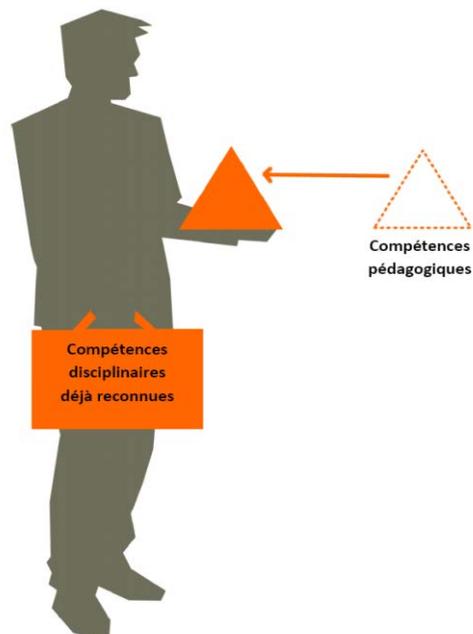
Plusieurs enseignants nous ont indiqué lors des rencontres à quel point ils ne ressentent plus la fatigue comme avant la recherche. Une enseignante a mentionné : « Avant ce projet de recherche, j'étais vraiment fatiguée quand je sortais de ma classe, mais là c'est différent et pour les autres aussi, on s'en parle dans le corridor, on le voit que c'est différent, on ne se gêne plus pour s'en parler » (EARI).

Il n'y a désormais plus de réticence ou de gêne à parler de ses pratiques pédagogiques et à échanger avec des collègues. Les enseignants ressentent une forte cohérence professionnelle après s'être fait confirmer leur identité pédagogique. Ils veulent conserver cette cohérence professionnelle et maintenir ce sentiment de bien-être. La cohérence vient combler un besoin latent pour tous les enseignants, et ce, peu importe le nombre d'années d'expérience.

Aux fins de la recherche, les chercheurs définissent le concept de cohérence professionnelle de l'enseignant comme un rapport harmonieux entre son identité disciplinaire déjà reconnue et son identité pédagogique, qui représente la fonction qu'il exerce tous les jours. Le fait que l'identité professionnelle pédagogique d'un enseignant soit reconnue au même titre que son identité professionnelle disciplinaire lui apporte un sentiment puissant de cohérence. Les deux identités s'alignent harmonieusement.

La cohérence professionnelle

La reconnaissance des compétences pédagogiques par l'accompagnateur procure à l'enseignant un sentiment de cohérence professionnelle qui devient source de motivation



La cohérence professionnelle

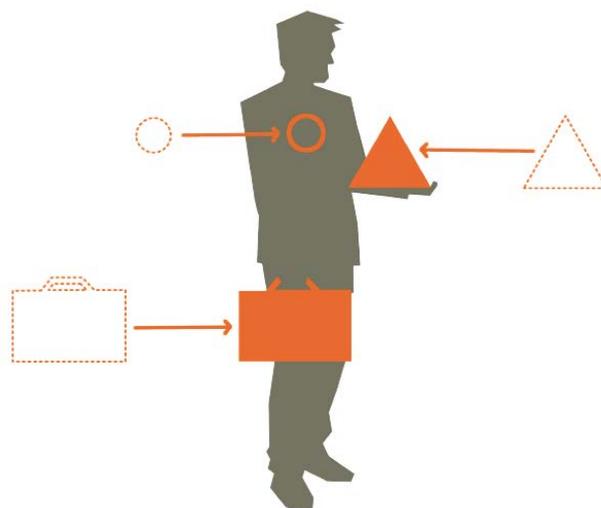


Figure 18

La cohérence professionnelle : la reconnaissance par l'enseignant ou par l'accompagnateur des identités professionnelles en présence

La cohérence professionnelle, telle qu'illustrée à la figure 18, est apparue lorsque les enseignants se faisaient reconnaître leurs compétences en enseignement au collégial.

Dans la figure 18, la compétence relationnelle est aussi illustrée par le cercle pour compléter le tableau des compétences qui semblent essentielles en enseignement supérieur. En fait, la compétence relationnelle de l'enseignant n'a pas été documentée, mais la compétence relationnelle de l'accompagnateur fait l'objet de l'ensemble des résultats de cette recherche.

5.8 LA FORCE PÉDAGOGIQUE

Une image forte est apparue aux chercheurs en cours de projet lorsque les enseignants ont accédé à la « zone de développement professionnel » et que chacun s'est mis à expérimenter de nouveaux outils ou de nouvelles stratégies pédagogiques. À ce stade, les enseignants devenaient plus à l'aise pour discuter librement de pédagogie. Lorsqu'ils atteignent ce niveau de collaboration, la confiance est établie entre tous et un climat de profond respect règne parmi eux.

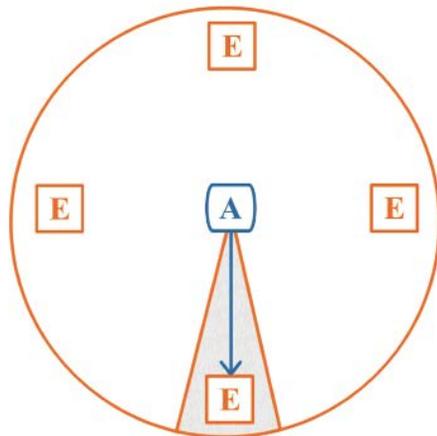
Tous les enseignants manifestent alors un intérêt à partager, à échanger et à aider. Ils se sentent à l'aise pour partager des difficultés qu'ils rencontrent et demander conseil, car ils savent qu'ils ne seront pas jugés et surtout qu'ils seront bien accueillis. En effet, les chercheurs ont observé que les enseignants partagent des solutions en tout respect sans rien imposer.

La structure horizontale de relation d'accompagnement est solidement installée, ce qui permet des échanges. Les échanges de groupe permettent d'accéder à l'ensemble des expériences et des savoirs de chacun. Les chercheurs ont utilisé le vocable « force pédagogique » pour définir cette riche bibliothèque collective. La figure 19 ci-après illustre la force pédagogique.



La force pédagogique

Approche descendante



Approche côte-à-côte

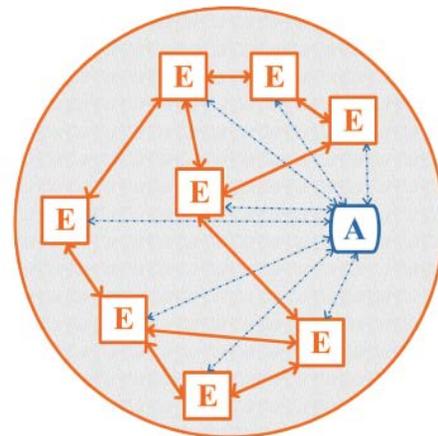


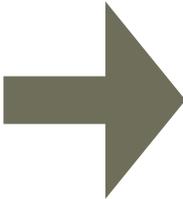
Figure 19 La force pédagogique

Ce constat permet de confirmer les retombées d'un accompagnement dans une relation horizontale avec des échanges bilatéraux. La relation horizontale dépolarise le rôle traditionnel de l'accompagnant qui est le principal responsable de recherche de solutions et le fournisseur de connaissances. Dans cette nouvelle perspective, les accompagnés occupent une posture plus active et plus engagée dans la recherche de solutions. Désormais, ils partagent des responsabilités dans la recherche de solutions qui étaient uniquement réservées à l'accompagnant auparavant. À ce moment, c'est l'ensemble des savoirs de tous les enseignants qui sont mis à contribution dans la recherche de solutions ou de propositions. Ils font vivre en continu la force pédagogique du groupe illustrée sur fond gris.

5.9 RÉSUMÉ DES CONSTATS : LES STRATÉGIES ET LES OUTILS NÉCESSAIRES POUR LA MISE EN PLACE DE LA RELATION D'ACCOMPAGNEMENT

Les résultats de la recherche permettent de présenter un guide de procédures qui peut servir d'inspiration à toute personne qui a l'intention de mettre en place une relation d'accompagnement dans une structure relationnelle « côte à côte » dans un contexte de changement ou d'innovation pédagogique. Ce guide de mise en place de la relation d'accompagnement est construit à partir des trois phases de la « zone de développement professionnel » et, pour chacune d'elles, le rôle de l'enseignant, celui de l'accompagnateur ainsi que les outils proposés pour procéder sont indiqués.

Tableau 6 Résumé des stratégies d'accompagnement et des outils en fonction de la « zone de développement professionnel » de l'enseignant

Phases de la zone	Rôles de l'enseignant E	Rôles de l'accompagnateur A	Outils
Zone de confiance 	Exprimer son besoin Partager ses représentations avec ses pairs Parler Participer et manifester de la confiance en acceptant d'être observé en classe	Structurer la relation « côte à côte » Questionner pour aider l'enseignant à clarifier sa situation Écouter : s'intéresser réellement à l'enseignant, à son vécu, à ses préoccupations Reconnaître les bons coups de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> Le rapport relationnel (figure 9) Le <i>sweet spot</i> (figure 11) Les indicateurs de réalisation de la phase de confiance Le portrait de l'enseignant La grille d'observation en classe L'identité professionnelle pédagogique (figure 16) Le pinacle (figure 14)
Zone d'exploration 	Déterminer un projet individuel ou collectif Expérimenter le projet Constater les résultats et commencer à en témoigner	Valider que le projet répond au besoin (<i>sweet spot</i>) Alimenter en ressources pédagogiques Être présent en cours de projet au besoin, continuer à s'intéresser à l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> Le <i>sweet spot</i> (figure 11) Ses connaissances en pédagogie, ses ressources et son réseau Les outils de suivi (rencontres, courriels, enregistrements, etc.) L'identité professionnelle (figure 17) Les indicateurs de réalisation de la phase d'exploration
Zone d'émancipation 	Prendre conscience de son identité pédagogique et de sa cohérence professionnelle Témoigner sans crainte de ses expérimentations auprès des collègues Devenir accompagnateur à son tour Avoir le pouvoir de choisir	Confirmer l'identité pédagogique et la cohérence professionnelle Offrir des tribunes d'expression et de communication Offrir du soutien, aider l'enseignant à adopter son nouveau rôle et sa nouvelle posture d'accompagnateur Laisser l'autre choisir	<ul style="list-style-type: none"> La cohérence professionnelle (figure 18) La force pédagogique (figure 19) Les modes de communication à sa disposition (atelier, vidéo, blogue, réseaux sociaux, etc.) Les indicateurs de réalisation de la phase d'émancipation Le processus d'accompagnement (figure 4 et tableaux 4 et 5)

Entrer dans la zone de développement professionnel pour l'enseignant implique de jouer successivement les différents rôles énumérés dans le tableau 6. Il est toujours libre d'entrer ou de sortir de la zone, mais, s'il y reste, les accompagnateurs observent le climat de confiance, de bienveillance qui se manifeste de différentes manières chez lui : par son enthousiasme, ses sourires, son goût de discuter, de partager, d'échanger des trucs.

Dans la zone, l'enseignant sent qu'il a sa place, qu'il est écouté et qu'on n'essaie pas de l'amener quelque part (ligne d'action cachée). Les accompagnateurs conscients de cette zone respectent en tout point leur rôle et le jouent avec enthousiasme, tout comme les enseignants le font. Ils sont alors dans leur zone de confort professionnel.

5.9.1 La réalisation de la phase de confiance

Pour réaliser la phase de confiance, l'enseignant doit exprimer son besoin ou décrire sa situation. De son côté, l'accompagnant doit implanter un climat de confiance et veiller à structurer la relation en maintenant une posture « côte à côte » et en exploitant un rapport relationnel horizontal tel qu'illustré à la figure 9 (p. 113). La relation de confiance se construit.

De cette façon, l'enseignant partage ses représentations avec ses pairs, et l'accompagnateur, par ses questions, l'aide à préciser et à clarifier son besoin ou sa situation. En utilisant les trois moments clés présentés à la figure 10 (p. 120), l'accompagnateur sera en mesure de reconnaître le *sweet spot* (figure 11, p. 121) de l'enseignant et de mieux comprendre sa réalité.

L'accompagnateur poursuit son écoute et son questionnement avec l'enseignant pour reconnaître le plus adéquatement possible le point focal (*sweet spot*) de celui-ci. Il guidera sa démarche en s'inspirant des indicateurs de réalisation reliés à cette phase

afin de la mener à bon port. L'outil « Le portrait de l'enseignant » (annexe D) permet de conserver les informations et facilite ainsi le suivi des rencontres.

Le lien de confiance est en place lorsque l'enseignant accepte d'être observé en classe. Un retour sur l'observation doit être fait avec l'accompagnateur afin qu'il puisse reconnaître les bons coups de l'enseignant et ainsi renforcer son identité professionnelle pédagogique (figure 16, p. 137). Cette phase est complétée lorsque l'enseignant manifeste le désir d'explorer ou d'expérimenter une nouveauté pédagogique. À ce moment, le lien de confiance est au pinacle tel qu'illustré à la figure 14 (p. 128).

5.9.2 La réalisation de la phase d'exploration

La phase d'exploration débute par le choix d'un projet qui peut être individuel ou collectif selon le cas. Le rôle de l'accompagnateur consiste à valider que le projet répond bien au *sweet spot* de l'enseignant (figure 11, p. 121) et, pour ce faire, il peut s'inspirer de l'acronyme SMART (spécifique, mesurable, atteignable, réaliste et temporellement défini) qui vise à caractériser un objectif. Le projet se doit d'être spécifique à l'enseignant et de ne pas dépendre de paramètres qui ne sont pas sous son contrôle. Dans la mesure du possible, il devrait être mesurable, au moins par certains aspects, afin d'en évaluer le niveau d'atteinte avec une certaine objectivité. Il doit être atteignable et acceptable pour l'enseignant. Le projet doit être réalisable par l'enseignant dont il faut parfois calmer l'ardeur. Finalement, on doit établir une date de fin et idéalement des moments de validation intermédiaires.

L'accompagnateur doit soutenir adéquatement et selon ses demandes l'enseignant durant son expérimentation. Pour ce faire, il peut faire appel à ses connaissances et, au besoin, à son réseau de contacts pour répondre rapidement au besoin. Il s'agit de s'assurer que l'expérimentation ne soit pas interrompue. L'accompagnateur peut

utiliser plusieurs moyens tels que les rencontres, les courriels, les enregistrements, le journal de bord, etc.

La phase d'exploration se couronne alors que l'enseignant est prêt à partager ses résultats et à témoigner devant ses pairs et son accompagnateur. Il peut désormais afficher son identité professionnelle pédagogique (figure 17, p. 141). Tout au long de cette phase, l'accompagnateur s'inspirera des indicateurs de réalisation de la phase d'exploration pour que l'enseignant ne décroche pas de la relation d'accompagnement.

5.9.3 La réalisation de la phase d'émancipation

Pour l'accompagnateur, la phase d'émancipation consiste à offrir des tribunes d'expression à l'enseignant afin qu'il puisse témoigner de ses réalisations. À ce stade, il manifeste une identité professionnelle pédagogique affirmée et il ressent une cohérence professionnelle (figure 18, p. 143). Il est ouvert au partage de ses réalisations et de ses expériences avec les autres. Il désire alimenter la force pédagogique et y contribuer (figure 19, p. 145).

L'accompagnateur peut exploiter les mêmes outils de suivi que pour la phase précédente afin de permettre à l'enseignant de témoigner de ses expérimentations. À la fin de la phase d'émancipation, l'enseignant peut désormais offrir du soutien à ses collègues et il peut aussi en accompagner d'autres.

En conclusion à cette discussion, il semble impératif de s'attarder aux aspects relationnels de l'accompagnement à tout moment, tant au début que pendant la rencontre et même après pour faire un suivi adéquat et juste. Pour y arriver, il semble aussi important de respecter la démarche décrite dans le tableau synthèse (tableau 6). Cette démarche est réfléchie, fondée sur les cadres de référence et structurée de telle

sorte qu'un accompagnement puisse se faire de la bonne manière, dans le respect de l'autonomie professionnelle des enseignants; elle peut se réaliser aussi dans le plaisir.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

La présente recherche-action avait pour objectif général de rendre plus efficient le processus d'accompagnement qui favorise l'appropriation de pratiques centrées sur l'apprentissage par des enseignants du cégep, dans le contexte d'une classe virtuelle en formation à distance (FAD).

La recherche se déroulait dans une organisation publique, le Cégep de la Gaspésie et des Îles (CGÎ), avec des enseignants qui possèdent beaucoup d'autonomie professionnelle. Les stratégies d'accompagnement déployées tout au long de la recherche ont pris en considération et honoré cette autonomie professionnelle des enseignants. Cette décision représente un élément important dans les choix d'intervention et dans l'atteinte des résultats de la recherche.

Tout ce processus d'accompagnement, tel que dirigé, donne un sens à la démarche de développement professionnel de l'enseignant. Il lui permet de conserver son « autonomie de jugement et la congruence de son rôle, de sa mission et de son identité professionnelle pédagogique avec la nouvelle pratique adoptée » (Dahan, 2011, p. 98).

L'utilisation de ces stratégies relationnelles a en même temps un effet sur la perception qu'ont les accompagnateurs des enseignants. L'accompagnateur ne voit plus l'enseignant de la même manière, il le voit maintenant comme une personne ayant énormément de ressources en attente d'être mobilisées. De plus, par ces stratégies, l'accompagnateur peut mieux situer le besoin de l'autre et reconnaître son point focal, son *sweet spot* (figure 11, p. 121).

Les chercheurs ont débuté le processus d'accompagnement en s'appropriant les représentations des enseignants sur le télé-enseignement, en les écoutant et en les questionnant. Ils ont par la suite maintenu une posture d'accompagnement « côte à côte » (figure 9, p. 113) tout au long de la recherche. Le lien de confiance si important en accompagnement se tissait graduellement au fil des échanges. Les interventions des chercheurs étaient toujours en lien avec le point focal (*sweet spot*) autant personnel que collectif des enseignants.

La planification soignée des accompagnateurs ainsi que la mise en place d'une structure relationnelle « côte à côte » ont créé une zone de confiance et ont permis aux enseignants de manifester de l'ouverture et toutes les attitudes nécessaires pour adhérer à la démarche. Les chercheurs ont pu facilement aller les observer en classe de télé-enseignement. Après les observations, des rencontres de rétroaction ont permis aux enseignants de recevoir, souvent pour la première fois, des commentaires positifs sur leur enseignement. Cette reconnaissance positive et constructive a permis aux enseignants de confirmer leur identité professionnelle pédagogique. Ainsi, comme ils ont déjà une reconnaissance disciplinaire depuis leur embauche, cet ajout d'une reconnaissance pédagogique leur a fait vivre une certaine cohérence professionnelle. Tout d'un coup, ils se sentaient réellement des enseignants et non plus des spécialistes disciplinaires. Cet état, ce déclic, a eu un effet très positif sur leur motivation à adhérer au processus d'accompagnement et à s'engager dans de nouvelles expérimentations en classe de télé-enseignement. La cohérence professionnelle est alors apparue pour tous; les enseignants étaient bien et avaient le goût d'échanger des pratiques pédagogiques, de partager leur expérience personnelle, de reconnaître celles de leurs collègues, etc.

Un des aspects importants qui est ressorti de cette recherche est l'importance de s'attarder à la compétence relationnelle, à sa nécessité, pour affirmer à chaque

enseignant les différentes composantes de son identité professionnelle (disciplinaire et pédagogique) et pour lui permettre d'atteindre la cohérence professionnelle.

En cours d'accompagnement, ce qui était révélateur aussi était cet état de bien-être vécu par tous les participants, tant les accompagnateurs entre eux que tout le groupe avec les enseignants. Les stratégies d'accompagnement ont permis aux enseignants d'adhérer avec force à ces activités de recherche-action.

Lors des rencontres, les stratégies réfléchies et fondées sur la collaboration des accompagnateurs ont permis au groupe d'entrer dans une « zone de développement professionnel ». Les enseignants se trouvaient dans des conditions leur permettant d'exploiter leur plein potentiel et d'accroître leurs compétences pédagogiques. Ces possibilités offraient aux enseignants un certain bien-être professionnel, souvent jamais vécu auparavant. Ils se sentaient en harmonie avec leur fonction d'enseignant et cela leur donnait une motivation intrinsèque profonde pour poursuivre leur travail et s'émanciper.

Ce processus d'accompagnement avec une telle approche collaborative évite que les enseignants s'en tiennent à des pratiques cérémonielles. Dahan (2011, p. 134) utilise l'expression « adoption cérémonielle » pour décrire une situation dans laquelle les professionnels mettent en scène une nouvelle façon de faire les choses, mais s'en tiennent dans les faits à leurs pratiques antérieures.

Le défi de l'accompagnateur est donc de mettre les conditions favorables en place, de gérer le processus, d'être attentif aux effets que ses interventions produisent sur les enseignants et de s'ajuster en cours d'action. Les efforts à faire pour les accompagnateurs sont de rester dans le moment présent, d'écouter attentivement les demandes particulières de chaque enseignant afin d'y répondre adéquatement et rapidement. De plus, en soulignant les bons coups, l'accompagnateur permet aux

enseignants de se reconnaître dans ce processus d'accompagnement qui leur appartient.

La formation à distance pouvait paraître un obstacle et présenter des limites, mais, avec un accompagnement bien réfléchi et fondé sur des stratégies relationnelles de collaboration, le télé-enseignement est devenu pour les enseignants un beau défi à relever dans leur développement professionnel.

L'impact de cet accompagnement sur les pratiques et sur la vie pédagogique du CGÎ est indéniable. Les enseignants ont enrichi leur pratique par des stratégies d'enseignement centrées sur l'apprentissage en FAD. Ils sont autonomes, ils expérimentent de nouvelles pratiques qui leur permettent de dépasser les difficultés de motivation et de gestion de classe au site distant, par exemple par l'ajout d'échanges bidirectionnels entre les groupes-classes, en faisant interagir davantage les étudiants pour les rendre actifs et responsables de leurs apprentissages.

Les résultats de cette recherche font voir que l'accompagnateur gère le processus relationnel de l'accompagnement tout en laissant la place nécessaire aux enseignants accompagnés pour qu'ils s'y reconnaissent et aient le goût d'y adhérer et de s'engager dans un mouvement pédagogique stimulant et emballant.

Une prochaine recherche pourrait reproduire ce processus d'accompagnement avec des accompagnateurs différents afin de valider l'efficacité de cette démarche collaborative. Par exemple, reproduire l'expérience d'accompagnement avec un groupe de conseillers pédagogiques de différents cégeps dont certains n'offrent pas de formation en télé-enseignement permettrait aussi de valider l'efficacité de ce déroulement d'accompagnement en contexte d'innovation ou de changement pédagogique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Argyris, C., et Schön, D. (1999). *Théorie et pratique professionnelle, comment accroître l'efficacité*. Québec : Les Édition Logiques.
- Arpin, L., et Capra, L. (2007). *Accompagner dans son parcours professionnel*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Audet, L. (2008). *Recherche sur les facteurs qui influencent la persévérance et la réussite scolaire en formation à distance*. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (p. 68).
- Bachy, S., Dufays, J.-L., et Lebrun, M. (2009). *Concevoir un cours en ligne : entre la spécificité didactique et le choix d'outils d'interaction*. Récupéré le 4 janvier 2012 de http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-bachy-dufays-lebrun.pdf (p. 3 et 16).
- Bardin, L. (1991). *L'analyse de contenu* (6^e éd.). Paris : Presses de l'Université de France.
- Bareil, C. (2004). *Gérer le volet humain du changement*. Montréal : Les Éditions Transcontinental.
- Barr, R. B., et Tagg, J. (1998). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 13-25.
- Barrette, C. (2005). Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial québécois. *Clic Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications*, n^o 57.
- Baudrit, A. (2010). *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck (p. 118).
- Beatty, B. J. (2010). *Hybrid courses with flexible participation: The hyflex design*.
- Beaumont, C., Lavoie, J., et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec : CRIRES.

- Beauvais, M., Boudjaoui, M., Clénet, J., et Demol, J. (2007). Accompagner la qualité de l'alternance éducative, pragmatique, épistémologie et éthique de la conception. *Raisons éducatives*, 47-66.
- Bédard, D., et Béchar, J.-P. (2009). *Innovier dans l'enseignement supérieur*. Paris : Presses universitaires de France (p. 19).
- Bergeron, M.-H. (2010). *La formation à distance au Cégep de la Gaspésie et des Îles. Bilan et recommandations*. Gaspé.
- Bonami, M., et Garant, M. (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bonami, M., Garant, M., et Paquay, L. (2001). *La fonction de conseiller pédagogique dans l'enseignement confessionnel subventionné en Belgique francophone*. Université catholique de Louvain.
- Boudreau, Y. (2009). *Rapport sur l'offre de service du Cégep de la Gaspésie et des Îles*.
- Boutinet, J.-P. (2007). L'accompagnement dans tous ses états. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau et J.-Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. France : Presses universitaires de France (p. 9).
- Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau, G., et Robin, J.-Y. (dir.) (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. France : Presses universitaires de France (p. 9).
- CEFRIQ (2010). *Projet Cégeps en réseau*. Rapport final présenté au ministre du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation. Québec : CEFRIQ.
- CEFRIQ (2011). *La classe virtuelle : quelques leçons tirées de cas du Québec et d'ailleurs*. Rapport présenté au ministre du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation. Québec : CEFRIQ (p. 16).
- Cégep de la Gaspésie et des Îles (2011). *Planification stratégique 2011-2016*. Récupéré le 4 janvier 2012 de http://personnel.cegepgim.ca/fichiers/108/362/00_Planification%20strategique%202011-2016.pdf
- Charlier, B., Deschryver, N., et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et Savoirs*, 4(4), 469-496.

- Charlier, É., et Biémar, S. (dir.) (2012). *Accompagner : un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck (p. 22 et 23).
- Cros, F. (2009). Accompagner les enseignants innovateurs : Une injonction? *Recherche & Formation*, 62(3), 39-50.
- Dahan, A. (2011). *Mettre en œuvre le changement dans une organisation professionnelle publique? Pratiques et identité professionnelles face aux Réformes*. Grenoble : document inédit, thèse de doctorat (p. 2, 47, 55, 60-61, 81, 83, 86, 87, 92, 98, 134 et 161).
- Deaudelin, C., et Nault, T. (2008). *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*. Presses de l'Université du Québec (p. 13).
- Depover, C., De Lievre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J., et Jaillet, A. (dir.) (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck (p. 43).
- Dolbec, A., et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Dolbec, A., et Savoie-Zajc, L. (1994). La recherche-action : un processus générateur de changements planifiés. *La recherche en éducation comme source de changement* (p. 201-218). Montréal : Les Éditions Logique.
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec et Comité patronal de négociation des collèges (2011). *Convention collective 2010-2015*. Version CPNC FNEEQ-CSN. Récupéré de www.fneeq.qc.ca/fr/cegep/Conventions_collectives/Archives-2010-2015/Convention-Francais-20102015FNEEQ-ADM2011-04-07-18heuresFinale.pdf
- Frenay, M., Saroyan, A., Taylor, K. L., Bédard, D., Clément, M., Rege Colet, N., Paul, J.-J., et Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie*. Récupéré le 1^{er} décembre 2014 de <http://rfp.revues.org/2253>
- Fullan, M., et Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. Toronto : OISE Press.

- Fustier, P. (2007). Personnalité carencée et lien d'accompagnement. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau et J.-Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. France : Presses universitaires de France (p. 116).
- Gather-Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : Édition Sociale Française.
- Goulet, J.-P. (dir.) (1995). *Enseigner au collégial*. Association québécoise de pédagogie collégiale (p. 73).
- Grabe, M., et Grabe, C. (1996). *Integrating technology for meaningful learning*. Boston : Houghton Mifflin.
- Guay, M., et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Guertin, D. (2013). *Accompagner des professionnels afin qu'ils adaptent leurs pratiques aux situations. Concevoir différemment, agir autrement*. Normand Beaudoin reliure (p. 38 et 40).
- Henri, F., et Lundgren-Cayrol, K. (2003). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissages virtuels*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Huba, M. E., et Freed, J. E. (dir.) (2000). *Learner-centered assessment on college campuses. Shifting the focus from teaching to learning*. États-Unis : Allyn and Bacon (p. 124).
- Jacquinet-Delaunay, G., et Fichez, É. (dir.) (2008). *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*. Bruxelles : De Boeck (p. 179).
- Karsenti, T., et Larose, F. (2001). *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires. Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*. Presses de l'Université du Québec (p. 77).
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kim, S.-M., et Verrier, C. (2009). *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université. Implication et pédagogie*. Groupe De Boeck (p. 180).

- Krueger, R., et Casey, M.-A. (2000). *Focus groups. A practical guide for applied research*. Californie, États-Unis : Sage Publications, Inc.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste, pour s'approprier une réforme*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Lauzon, M. (2002). Comment les professeurs du collégial ont-ils appris à enseigner? *Pédagogie collégiale*, 15(4).
- Lavoie, L., Marquis, D., et Laurin, P. (2003). *La recherche-action : Théorie et pratique. Manuel d'autoformation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M., Smidts, D., et Bricoult, G. (2011). *Guides pratiques, former et se former. Comment construire un dispositif de formation?* Bruxelles : Groupe De Boeck (p. 77).
- Lewin, K. (1964). *Psychologie dynamique*. Paris : Presses universitaires de France.
- 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.
- Lhôtellier, A. (2007). Accompagner et tenir conseil : Démarche fondamentale ou anesthésie sociale. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau et J.-Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds* (p. 107). Paris : Presses universitaires de France (p. 114).
- Lussier, S. (2012). *L'accompagnement du personnel enseignant au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes au collégial*. (Maîtrise en enseignement au collégial, Université de Sherbrooke, p. 31).
- Manderscheid, J.-C., et Jeunesse, C. (2007a). *Les critères d'efficacité d'un enseignement en ligne à l'université*. Récupéré le 4 janvier 2012 de www.resatice.org/jour2007/communications/christophe-jeunesse-1.pdf (p. 1).
- Manderscheid, J.-C., et Jeunesse, C. (2007b). *L'enseignement en ligne. À l'université et dans les formations professionnelles. Pourquoi? Comment?* De Boeck et Larsier (p. 60-61 et 68).

- McKeachie, W. J., et Svinicki, M. (2006). *Teaching tips. Strategies, research, and theory for college and university teachers* (12^e éd.). États-Unis : Houghton Mifflin (p. 231).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (mai 2010). *Prévisions de l'effectif étudiant au collégial par établissement.*
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2009). *Le marché du travail dans la région de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine. Perspectives professionnelles 2009-2013.*
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris : Armand Colin.
- Paquay, L., Parmentier, P., et Van Nieuwenhoven, C. (2009) Quand l'université prend en charge la formation pédagogique des enseignants de l'enseignement supérieur... Des choix en tensions. Dans R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud, *L'Université peut-elle former des enseignants? Quelles tensions, quelles modalités? quelles conditions?* Bruxelles : De Boeck.
- Paragot, J.-M. (2005). *L'accompagnement en formation des enseignants à l'IUFM de lorraine : Une stratégie d'aide au changement.* Récupéré en 2013 de <http://wikidocs.univ-lorraine.fr/download/attachments/50171125/Besanconplus.pdf> (p. 5).
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique.* Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2007). *L'accompagnement, ou la traversée des paradoxes.* Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau et J.-Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds.* France : Presses universitaires de France.
- Paul, M. (2009a). Accompagnement. *Recherche & Formation*, 62(3), 91-108.
- Paul, M. (2009b). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20(2), 11-63.
- Pitcher, P. C. (1992). *Character and the nature of strategic leadership: Artists, craftsmen and technocrats.* (Thèse de doctorat, Montréal : Université McGill.)
- Pitcher, P. (1994). *Artistes, artisans et technocrates dans nos organisations. Rêves, réalités et illusions du leadership* (traduction : J.-P. Fournier). Québec Amérique, collection Presses HEC.

- Poellhuber, B., et Boulanger, R. (2001). *Un modèle constructiviste d'intégration des TIC*. Recherche PAREA (p. 141).
- Power, M. (décembre 2008). The emergence of blended online learning. *Journal of Online Learning & Teaching*.
- Pratte, M. (2003). *La consultation pédagogique : une avenue privilégiée de développement professionnel pour le personnel enseignant*. Communication présentée au Colloque international CRIFPE, ayant pour thème « La profession enseignante au temps des réformes ».
- Prégent, R., Bernard, H., et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme. Guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Canada : Presses internationales Polytechnique (p. 227).
- Proulx, J. (2009). *Enseigner. Réalité, réflexions et pratiques*. Trois-Rivières : Cégep de Trois-Rivières (p. 271).
- Racette, N. (2010). Augmenter la persévérance et la réussite en formation à distance à l'aide d'un programme motivationnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 421-443.
- Raucent, B., Verzat, C., et Villeneuve, L. (dir.) (2010). *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en œuvre?* Bruxelles : De Boeck (p. 343).
- Rege Colet, N., et Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université. Perspectives en éducation et formation*. Groupe De Boeck (p. 156).
- Roquet, P. (2009). L'émergence de l'accompagnement. *Recherche & Formation*, 62(3), 13-24.
- Royal, L., Boyer, M., et St-Germain, M. (2014). L'encadrement pédagogique vu comme un processus d'accompagnement : une recherche-action-formation au sein d'une commission scolaire québécoise. Dans M. Garant et C. Letor, *Encadrement et leadership, nouvelles pratiques en éducation et formation*. Belgique : De Boeck.
- Saint-Onge, M. (1993). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?* Laval, Québec : Éditions Beauchemin Itée (p. 19).
- Sasseville, B., et Morel, M. (2008). L'encadrement en formation à distance. *Distances et Savoirs*, 6(4), 519-546.

- Savoie-Zajc, L. (15 juin 2001). *Piloter le changement au quotidien dans des établissements publics multidimensionnels*. Mont-Tremblant (texte présenté au Colloque de la Fédération des cégeps).
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation; étapes et approches* (3^e éd.). Sherbrooke : Édition CRP.
- Service TICE-EAD (2011). *L'enseignement à distance à l'Université Pierre-Mendès-France. Livre blanc*. Récupéré le 4 janvier 2012 de http://sostice.upmf-grenoble.fr/images/8/8a/UPMF_LivreBlancEAD2011_EAD_V2.pdf (p. 20).
- St-Arnaud, Y. (1995). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté : compétences pour intervenir en relations humaines*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'autorégulation, pour un dialogue efficace*. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal (p. 167).
- St-Arnaud, Y. (2009). *L'autorégulation, pour un dialogue efficace*. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Germain, M. (2008). *L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez des enseignants de cégep par l'accompagnement d'une conseillère pédagogique*. Rapport de recherche PAREA, Gatineau : Cégep de l'Outaouais. Récupéré de www.cdc.qc.ca/parea/787036_st_germain_paradigme_apprentissage_cegep_outaouais_PAREA_2008.pdf
- St-Germain, M., et Lanaris, C. (2012). L'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants en contexte de changement au collégial : les stratégies d'une conseillère pédagogique. Dans L. St-Pierre, *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial*. Montréal : Collection Performa, AQPC, p. 133 à 158.
- Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vial, M., et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck (p. 22).

Villeneuve, L. (2010). Chapitre 4 : Accompagner les résistances dans l'apprentissage. *Pédagogies en développement*, 109-132.

Wojnar, L., et Uden, L. (2005). Group process & trust in group discussion. *International Journal of Information and Communication Technology Education* (p. 1).

Zaleznik, A. (mai-juin 1977). Managers and leaders: Are they different? *Harvard Business Review*.

ANNEXE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – ENSEIGNANTS

Titre du projet de recherche : **Accompagnement des enseignantes et des enseignants en formation à distance**

Nom des chercheurs : LaBillois, Daniel, Cégep de la Gaspésie et des Îles, et St-Germain, Martine, Cégep de l'Outaouais

Commanditaires : Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) et Cégep de l'Outaouais

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 rendre plus efficient le processus d'accompagnement qui favorise l'appropriation de pratiques centrées sur l'apprentissage chez des enseignants du cégep, dans le contexte d'une classe virtuelle en formation à distance. Votre participation implique de collaborer aux activités suivantes :

- ✓ Expérimenter en classe les stratégies discutées, le cas échéant, et partager vos bons coups et vos difficultés en enseignement à distance.
- ✓ Être observé, sur une base volontaire, par l'un ou l'autre des chercheurs.
- ✓ Participer à des rencontres individuelles selon votre besoin ou à l'invitation d'un des chercheurs. Ces rencontres peuvent se faire en présence ou en ligne, par Skype ou par téléphone. Une invitation sera présentée quelques jours à l'avance. Votre participation est entièrement volontaire.
- ✓ Consigner dans le cahier des traces (journal de bord) vos stratégies favorables à l'apprentissage dans le contexte d'un enseignement à distance ou les difficultés rencontrées.
- ✓ Participer aux rencontres du groupe de recherche selon un horaire établi ensemble afin de partager vos expériences en enseignement à distance. Dans le cas d'une impossibilité de vous présenter à une rencontre, en aviser l'un ou l'autre des chercheurs. Les rencontres de groupe sont enregistrées en mode audio.

Votre participation est volontaire, mais pas confidentielle puisqu'elle est connue de vos étudiants et qu'il y aura des rencontres du groupe d'enseignants ciblés par la recherche. **Vous êtes libre de participer ou non au projet et de cesser à tout moment votre participation, sans aucun préjudice.** Les rencontres et entretiens

enregistrés numériquement ou sur vidéo et toutes les réponses fournies demeureront confidentiels : seules les personnes autorisées – assistantes de recherche et chercheurs (dont l’enseignant ciblé) – auront accès aux données; aucun renseignement nominatif ne figurera sur les documents de la recherche, cela afin de préserver l’anonymat des répondants. Les documents seront conservés dans un local verrouillé à accès limité pendant cinq ans et seront ensuite détruits. À moins d’une requête verbale ou écrite de détruire les données recueillies à son sujet, le participant qui se retire du projet autorise le chercheur à utiliser ces données. Les données seront conservées dans une filière verrouillée dans un local sous la responsabilité de Daniel LaBillois, du campus de Carleton.

Risques encourus par les participants

Les risques liés à la participation sont pratiquement inexistantes puisque la participation à la recherche est entièrement volontaire. Cependant il peut y avoir émergence de malaises au cours des entretiens individuels ou de groupe. Il y a un risque d’inconfort à analyser ses pratiques d’enseignement en présence des chercheurs ou des collègues de travail. Cependant, dans le cadre de la démarche, les chercheurs demanderont aux participants de ne pas dévoiler les propos tenus lors de ces rencontres. Aussi, lors des entretiens individuels, chaque participant est entièrement libre de répondre ou de ne pas répondre aux questions posées ou de participer aux discussions proposées.

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

Monsieur Daniel LaBillois
Chercheur PAREA
Cégep de la Gaspésie et des Îles
dlabillois@cegepgim.ca
418 364-3341, poste 8725

Madame Martine St-Germain
Chercheuse PAREA
Cégep de l’Outaouais
martine.st-germain@cegepoutaouais.qc.ca
819 664-9251

Je consens à participer à cette recherche et à être enregistré en mode audio et vidéo.

OUI _____ NON _____

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

ANNEXE B

LES TRACES

L'intention de cet exercice est de garder des traces de votre expérience en formation à distance. De plus, cette mise en mots de votre vécu en classe et de vos stratégies nous permettra de mieux comprendre vos préoccupations et réalisations pour mieux réfléchir ensemble à cette nouvelle réalité pédagogique de la classe virtuelle. *Mieux connaître pour mieux intervenir!*

Une fois par semaine ou au besoin, en indiquant la date de votre rédaction, compléter une page de votre cahier des traces.

Date :

LES FAITS	MES PERCEPTIONS	MES STRATÉGIES
1- Relater une difficulté rencontrée _____	Pour chacun des éléments relatés ou racontés, indiquez votre perception de la situation, vos préoccupations ou le besoin qui en ressort, le cas échéant.	Pour chacun des éléments relatés ou racontés, indiquez ce que vous avez fait pour vous en sortir ou pour y arriver dans le cas d'une réussite, s'il y a lieu.
2- Raconter une réalisation ou un succès		
Ce que je retiens :		

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à nous joindre!

Martine St-Germain, 819 664-9251

Daniel LaBillois, 418 364-3341, poste 8725

dlabillois@cepegim.ca

ANNEXE C

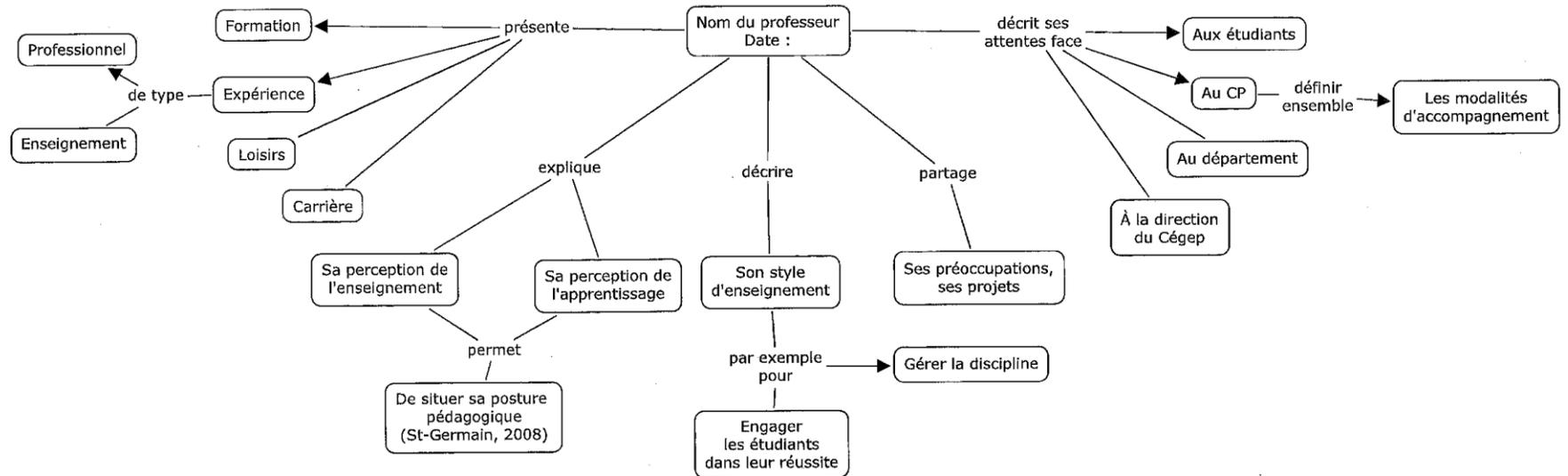
JEUX DE RÔLES SUR LES REPRÉSENTATIONS

Titre	Les limites de la stratégie pédagogique traditionnelle⁶ (de 2 à 3 heures)
Description	Les participants, en équipe de trois ou quatre personnes, simulent un exposé théorique à contenu procédural pour vérifier l'efficacité et l'effet de l'exposé magistral sur les étudiants.
Objectifs	<ol style="list-style-type: none">1. Se sensibiliser à une nouvelle stratégie pédagogique : la <i>simulation</i>.2. Déterminer 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 : enseignant, étudiant et observateur. Puis, à l'aide de ses réflexions sur l'expérience vécue, il dégager les conditions pour que l'enseignement favorise l'apprentissage en profondeur.
Rôle de l'animateur	Animer les étapes de l'activité. Aider à dégager les conditions pour que l'enseignement favorise l'apprentissage en profondeur. Décrire les éléments de base de la formule pédagogique de la « simulation ».
Matériel requis	A) L' <i>instrument 1</i> B) Les textes théoriques « avant-propos »
Déroulement	<ol style="list-style-type: none">1. Division du groupe en équipe de trois ou quatre personnes (5 minutes).2. Simulation en suivant les indications de l'instrument 1 (60 minutes).3. Retour sur l'expérience vécue – faire découvrir les pratiques favorables à l'apprentissage, dont celles de l'évaluation formative (45 minutes).4. Court exposé sur la <i>simulation</i> et sur les principes généraux qui différencient l'approche traditionnelle des nouvelles stratégies pédagogiques (de 15 à 20 minutes).
Participants	Minimum : deux ou trois équipes de trois personnes. Maximum : six ou sept équipes de trois personnes.
Remarques	Cette activité, par 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 définir ce qui distingue l'approche traditionnelle des nouvelles stratégies pédagogiques à l'aide de l'avant-propos aux 15 textes.

⁶ Activité inspirée des travaux du Carrefour de la réussite. Pour obtenir le détail de cette activité, contacter les auteurs du présent rapport.

ANNEXE D

LE PORTRAIT DE L'ENSEIGNANT



ANNEXE E

GRILLE D'OBSERVATION EN CLASSE

Ou d'auto-observation de l'enseignant
en formation à distance (FAD)⁷

Au début du cours...	REMARQUES
1. J'arrive ____ minutes avant le début du cours. Je démarre les équipements ____ minutes avant le début du cours.	
2. J'accueille les étudiants en classe et au site distant : · individuellement (par leur nom) <input type="checkbox"/> · collectivement <input type="checkbox"/>	
3. Je commence mon cours à l'heure <input type="checkbox"/>	
4. J'indique aux étudiants : · les objectifs poursuivis du cours <input type="checkbox"/> · le contenu du cours <input type="checkbox"/> · l'organisation du contenu du cours <input type="checkbox"/> · la méthodologie pour le cours <input type="checkbox"/>	
5. Je fais une transition : · entre la dernière rencontre et celle-ci <input type="checkbox"/> · entre la pause et le début du cours <input type="checkbox"/>	
6. Durant les cinq premières minutes de ce cours, le climat de ma classe est plutôt : · bruyant <input type="checkbox"/> · tendu <input type="checkbox"/> · ordonné <input type="checkbox"/>	

⁷ Cette grille est inspirée des travaux à PERFORMA (PED 857, Université de Sherbrooke).

<ul style="list-style-type: none"> · calme <input type="checkbox"/> · stimulant <input type="checkbox"/> 	
<p>7. Pendant que mon cours se déroule, les étudiants sont plutôt :</p> <ul style="list-style-type: none"> · bruyants <input type="checkbox"/> · calmes <input type="checkbox"/> · intéressés <input type="checkbox"/> · perdus <input type="checkbox"/> · distraits <input type="checkbox"/> 	
<p>8. Les relations enseignant-étudiants dans mon cours semblent globalement :</p> <ul style="list-style-type: none"> · tendues <input type="checkbox"/> · impersonnelles <input type="checkbox"/> · détendues <input type="checkbox"/> · amicales <input type="checkbox"/> · chaleureuses <input type="checkbox"/> · professionnelles <input type="checkbox"/> 	
<p>9. Durant le cours, je capte l'attention des étudiants :</p> <ul style="list-style-type: none"> · en me déplaçant tout en respectant le champ de la caméra <input type="checkbox"/> · en modifiant le champ de la caméra à l'occasion <input type="checkbox"/> · en utilisant l'humour pour détendre l'atmosphère <input type="checkbox"/> · en variant mes stratégies pédagogiques régulièrement <input type="checkbox"/> 	
<p><u>Autres suggestions :</u></p> <hr/> <hr/> <hr/>	
<p>10. À la clôture du cours, je termine mon cours :</p> <ul style="list-style-type: none"> · à l'heure prévue <input type="checkbox"/> 	
<p>11. De façon générale :</p>	

<ul style="list-style-type: none"> · je me montre intéressé à donner mon cours en FAD <input type="checkbox"/> · je souligne les succès, progrès, questions et commentaires judicieux des étudiants <input type="checkbox"/> · je m'intéresse aux étudiants en tant qu'individus (ex. : je les interpelle par leur nom régulièrement et je les remercie de leurs interventions) <input type="checkbox"/> · je peux « garder des distances » ou entretenir avec les étudiants des relations familières (ex. : tutoiement, camaraderie) <input type="checkbox"/> · après mon cours, lorsque l'horaire le permet, je m'attarde à discuter avec les étudiants <input type="checkbox"/> · je me montre soucieux de ne pas blesser ou choquer les étudiants par des remarques à leur endroit <input type="checkbox"/> · je reconnais mes limites et mes erreurs <input type="checkbox"/> · je suis généralement calme et détendu <input type="checkbox"/> 	
<p><u>Remarques :</u></p> <hr/> <hr/> <hr/>	
<p>12. Pour communiquer le contenu du cours :</p> <ul style="list-style-type: none"> · je varie habilement le volume de ma voix <input type="checkbox"/> · j'utilise un vocabulaire juste <input type="checkbox"/> · j'utilise un vocabulaire riche et varié <input type="checkbox"/> · je définis le vocabulaire spécialisé <input type="checkbox"/> · je fais des phrases simples, dont le sens est univoque <input type="checkbox"/> · je maintiens un débit adéquat tout au long de mon exposé <input type="checkbox"/> 	
<p>13. Pour maintenir l'intérêt des étudiants :</p> <ul style="list-style-type: none"> · j'utilise des techniques variées qui s'adressent à plusieurs sens <input type="checkbox"/> · je vérifie par des questions si les étudiants ont compris et j'attends une réponse <input type="checkbox"/> · je pose des questions à des étudiants en particulier <input type="checkbox"/> · j'appuie mon discours par des gestes significatifs <input type="checkbox"/> 	

<ul style="list-style-type: none"> · j'explique clairement les notions difficiles à l'aide d'exemples <input type="checkbox"/> · je réponds de façon détaillée aux questions <input type="checkbox"/> 	
<p>14. J'utilise le tableau :</p> <ul style="list-style-type: none"> · en gardant un contact avec ma classe <input type="checkbox"/> · en me souciant du champ visuel des étudiants <input type="checkbox"/> · en ajustant le rythme de mon discours <input type="checkbox"/> · en soignant ma calligraphie <input type="checkbox"/> 	
<p>15. Je fais preuve de patience en acceptant facilement de reprendre des explications <input type="checkbox"/></p>	
<p><u>Remarques :</u></p> <hr/> <hr/> <hr/>	
<p>16. De façon générale :</p> <ul style="list-style-type: none"> · je livre un contenu substantiel et riche <input type="checkbox"/> · je connais mon contenu <input type="checkbox"/> · je vais directement à l'essentiel <input type="checkbox"/> · je suis un plan de leçon (organisé, structuré) <input type="checkbox"/> · j'établis des liens entre les diverses parties du cours <input type="checkbox"/> · je dépasse les cadres de ma discipline pour faire des liens avec le <u>yécu</u>, l'<u>actualité</u>, d'<u>autres disciplines</u> <input type="checkbox"/> · j'aide de façon spéciale les étudiants qui ont plus de difficulté à suivre <input type="checkbox"/> 	
<p>17. Je vérifie la compréhension de mes étudiants :</p> <ul style="list-style-type: none"> · par des exercices écrits individuels <input type="checkbox"/> · par des exercices écrits en petits groupes <input type="checkbox"/> · par du travail fait par l'ensemble du groupe <input type="checkbox"/> · par des questions au groupe <input type="checkbox"/> · par des questions individuelles <input type="checkbox"/> 	

18. Lorsque je pose des questions : <ul style="list-style-type: none"> · les étudiants ont le temps de répondre <input type="checkbox"/> 	
19. Je donne du renforcement aux étudiants : <ul style="list-style-type: none"> · après chacune de leurs interventions <input type="checkbox"/> · qui est précis et pertinent <input type="checkbox"/> · qui concerne autant les procédures que les résultats <input type="checkbox"/> · au sujet de leur comportement et de leurs attitudes <input type="checkbox"/> 	
<u>Remarques :</u> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
20. Les étudiants conservent toujours les mêmes places dans ma classe <input type="checkbox"/>	
21. Les étudiants exécutent bien mes consignes pédagogiques parce qu'elles leur semblent claires et pertinentes <input type="checkbox"/>	
22. J'encourage les étudiants à me poser des questions durant le cours <input type="checkbox"/>	
23. Je pose des questions qui stimulent la réflexion et provoquent des discussions <input type="checkbox"/>	
24. Les questions de mes étudiants : <ul style="list-style-type: none"> · viennent surtout de quelques individus <input type="checkbox"/> · portent sur des connaissances transmises antérieurement <input type="checkbox"/> · portent sur des connaissances transmises au cours <input type="checkbox"/> · sont fréquentes <input type="checkbox"/> · reçoivent toujours une réponse de la part de l'enseignant <input type="checkbox"/> 	
25. À la clôture du cours, je fais un retour sur mon cours : <ul style="list-style-type: none"> · en reprenant les objectifs <input type="checkbox"/> 	

	<ul style="list-style-type: none"> · en faisant une synthèse du contenu et en soulignant les points importants <input type="checkbox"/> 	
26.	<p>Je situe les étudiants par rapport aux cours suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> · en précisant le contenu à venir <input type="checkbox"/> · en donnant des consignes d'étude, de lecture ou de travaux <input type="checkbox"/> 	
27.	<p>De façon générale, on peut qualifier la méthodologie utilisée dans mon cours comme étant :</p> <ul style="list-style-type: none"> · un exposé formel <input type="checkbox"/> · un exposé informel dans lequel je suscite des rétroactions des étudiants régulièrement <input type="checkbox"/> · un exposé informel dans lequel j'accueille bien les rétroactions spontanées des étudiants <input type="checkbox"/> · un exposé informel dont la réalisation est partagée avec la contribution des étudiants <input type="checkbox"/> 	
28.	<p>De façon générale, je propose des tâches pertinentes aux étudiants qui permettent l'atteinte des compétences visées <input type="checkbox"/></p>	
29.	<p>Je fais participer les étudiants aux décisions concernant l'organisation du cours (choix des contenus, approche pédagogique, procédures d'évaluation, etc.) <input type="checkbox"/></p>	
30.	<p>Je planifie et j'organise le travail des étudiants <input type="checkbox"/></p>	

ANNEXE F

TEST D'ADJECTIFS DE PITCHER

Test d'adjectifs de Pitcher (T.A.P.)

Le sujet : _____ L'observateur : _____

Parmi la liste de mots suivants, veuillez cocher ceux qui vous semblent se rapporter le plus à la personne concernée. Vous pouvez cocher autant de mots que vous jugez appropriés.

1. changeant :	31. stimulant :
2. humain :	32. chaleureux :
3. stable :	33. intransigeant :
4. imprévisible :	34. émotif :
5. équilibré :	35. austère :
6. contrôlé :	36. intense :
7. drôle :	37. digne de confiance :
8. près des gens :	38. méticuleux :
9. sérieux :	39. énergique :
10. imaginatif :	40. dévoué :
11. réfléchi :	41. minutieux :
12. prévisible :	42. généreux :
13. téméraire :	43. ponctuel :
14. obligeant :	44. visionnaire :
15. conventionnel :	45. décontracté :
16. audacieux :	46. réaliste :
17. aimable :	47. ouvert d'esprit :
18. conservateur :	48. analytique :
19. intuitif :	49. entrepreneurial :
20. honnête :	50. informé :
21. distant :	51. résolu :
22. perspicace :	52. posé :
23. direct :	53. méthodique :
24. cérébral :	54. poli :
25. brillant :	55. raisonnable :
26. travailleur :	56. inspirateur :
27. sensé :	57. tatillon :
28. difficile :	58. têtu :
29. sage :	59. redoutable :
30. responsable :	60. autre :

C Patricia Pitcher, *Artistes, artisans et technocrates dans nos organisations*, Montréal, Québec-Amérique, 1994.

ANNEXE G

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

ASSSGÎM :	Agence de la santé et des services sociaux de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine
CÉDIT :	Centre d'étude et de développement pour l'innovation technopédagogique
CEFRIO :	Centre francophone d'informatisation des organisations
Cégep :	Collège d'enseignement général et professionnel
CGÎ :	Cégep de la Gaspésie et des Îles
CIFAD :	Centre d'innovation en formation à distance
FAD :	Formation à distance
MELS :	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MESRST :	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie
PAREA :	Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage
RAC :	Reconnaissance des acquis
T.A.P. :	Test d'adjectifs de Pitcher (1992)
TBI :	Tableau blanc interactif
TCG:	Techniques de comptabilité et de gestion
TIC :	Technologies de l'information et de la communication
TSI :	Techniques de soins infirmiers
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Les abréviations retenues pour la présentation des résultats et pour l'analyse de cette recherche-action :

JC1 ou JC2 :	journaux de bord des deux chercheurs
JE :	journaux de bord des enseignants (cahier des traces)
EARG :	enregistrements audio des rencontres de groupe
EARI :	enregistrements audio des rencontres individuelles
EARCC :	enregistrements audio des rencontres entre les deux chercheurs
EAEAC :	enregistrements audio des entrevues semi-dirigées avec l'ami critique
EARIO :	enregistrements audio de la rétroaction individuelle après l'observation en classe