

Avoir du plaisir en accompagnant des enseignants, est-ce possible?

Mise en contexte

Le présent article traite des résultats d'une recherche-action subventionnée par PAREA et réalisée entre 2012 et 2014 au Cégep de la Gaspésie et des Îles.

Le groupe de recherche était composé de deux chercheurs (un enseignant et une conseillère pédagogique), de huit enseignantes et de deux enseignants du programme de Soins infirmiers, en formation spécifique (soins, biologie, chimie).

Le Cégep de la Gaspésie et des Îles offre depuis plusieurs années le programme des Techniques de Soins infirmiers en formule de Formation à distance (FAD). Dans cette formule de télé-enseignement, l'enseignant offre son cours dans une classe du Cégep de la Gaspésie et des Îles, campus de Gaspé, et quelques étudiants sont dans sa classe alors que d'autres sont dans une classe à distance, soit au Centre hospitalier de Chandler, soit à celui de Maria, soit au campus de Carleton-sur-Mer, soit encore au campus des Îles-de-la-Madeleine. Ainsi, l'enseignant doit adapter sa pédagogie pour rejoindre les enseignants aux sites distants.

La formation à distance représente une avenue prometteuse certes, mais elle fait face également à des défis en termes de qualité comme l'adaptation aux technologies utilisées et la centralisation de l'enseignement sur les apprentissages. L'enseignement en formation à distance fait face à deux perceptions négatives. Manderscheid et Jeunesse (2007a, p. 1) rappellent que : « *D'une part il est perçu d'une façon très réductrice, d'autre part il est réduit à un point de vue purement technologique.* » Dans leur ouvrage, Manderscheid et Jeunesse (2007b, p. 68) amènent à prendre en considération ce postulat : « *Une formation efficiente doit être coconstruite et coproduite avec l'apprenant.* » Par ailleurs, Baudrit (2010, p. 118) affirme que « *Le 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.* » Dans le cadre de la formation à distance, Bachy, Dufays et Lebrun (2009, p. 3) indiquent qu'« *...il est possible d'intégrer une relation humaine continue et de favoriser les interactions dans une perspective socioconstructiviste.* »

Or, toutes ces propositions pédagogiques, tous ces changements appellent certes une part d'innovation et d'adaptation à la nouveauté, mais aussi une part de résistance et de compromis de la part des enseignants. Dès lors, comment faire la part des choses dans la mouvance actuelle? Une réflexion réelle 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 questionner 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.* »

La littérature aborde certains fondements et stratégies de l'accompagnement (Arpin et Capra, 2007; L'Hostie et Boucher, 2004; Lafortune et Deaudelin, 2001; Lafortune, 2008; Pratte, 2003 et St-Germain, 2008), mais il reste à adapter ces modalités d'accompagnement pour les rendre plus efficaces et plus souples d'utilisation dans le contexte de la formation à distance en classe virtuelle.

Les objectifs de la recherche-action étaient 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 du télé-enseignement, en formation à distance.

Cinq gestes qui ont permis la bonne marche du processus

Les constats qui ressortent des éléments positifs du processus d'accompagnement vécu pendant cette recherche-action sont les suivants :

1. établir un rapport relationnel « côte-à-côte »;
2. s'intéresser aux représentations des enseignants en s'inspirant des trois clés de la collaboration;
3. connaître le «sweet spot» de l'enseignant;
4. reconnaître les compétences pédagogiques de l'enseignant;
5. créer et maintenir la zone de développement professionnelle.

Ces gestes ont permis à l'accompagnement de se faire de bonne manière, malgré les hésitations de quelques enseignants au début des rencontres. Aux débuts des échanges, certains enseignants ont signifié leur hésitation à participer au projet de recherche, ils venaient voir. La préparation et les stratégies exploitées par les chercheurs ont été appréciées des enseignants. Ils ont tous adhéré sur une base volontaire et sans pression de notre part au projet de recherche. Certains enseignants, au début des échanges, ont indiqué clairement ne pas vouloir faire partie du groupe de recherche-action, mais ils ont finalement tous adhéré en fonction de leurs aspirations. Cette adhésion s'est faite volontairement, sans pression des chercheurs; elle s'est faite parce que les gestes d'accompagnement posés étaient réfléchis et structurés avec une intention claire de collaboration. Ces gestes et stratégies sont décrits plus en détail dans le rapport de recherche, mais voici un aperçu des principaux éléments qui apparaissent comme des incontournables.

1- Établir un rapport relationnel « côte-à-côte »

Le premier geste de la part des deux accompagnateurs a été d'écouter les enseignants en adoptant une posture relationnelle « côte-à-côte ». Les chercheurs ont conservé cette posture tout au long de la recherche. Cette dernière a permis de constater que le choix de la structure de relation d'accompagnement représente un enjeu important. Selon les résultats, le type de pouvoir choisi par les chercheurs donne une indication sur la structure relationnelle qui s'établit entre les deux parties. 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 plutôt 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 qu'ils avaient jusqu'à présent vécu un accompagnement basé sur un rapport vertical et que celui-ci ne s'amorçait pas toujours à partir de leurs besoins. L'inefficacité du rapport vertical est reprise 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)

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 (2012) rappelle que « *...La confiance, le respect, la transparence, la créativité et l'adaptation sont autant de valeurs sur lesquelles l'accompagnateur peut prendre appui.* » (p. 22)

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 fait plusieurs actions qui sont décrites dans le chapitre des résultats et qui sont validées par les recherches de Biémar (2012), de Lafortune (2008) et de 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 la relation emprunterait, car ils ne connaissaient pas encore le ou les besoins des enseignants. Ce type de relation était exigeant et même insécurisant pour les chercheurs. Pour établir la relation, les chercheurs ont pratiqué une écoute active pour 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 d'agenda caché. 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'avaient pas confirmé cette information, ils étaient peu enclins à s'investir dans la relation d'accompagnement.

2. S'intéresser aux représentations des enseignants en s'inspirant des trois clés de la collaboration

L'utilisation des trois moments clés pour mettre en place la structure relationnelle (St-Germain, 2013) entre les enseignants et les accompagnateurs a constitué aussi la trame de fond de la relation d'accompagnement que les chercheurs ont appliquée tout au long du projet. Ces clés ont permis de structurer la démarche et de ne pas sauter d'étapes dans la mise en place d'une relation de confiance où chacun sent qu'il a sa place. De cette façon, les chercheurs ont toujours conservé le précieux lien de confiance si important dans le maintien de la relation. La figure 1 présente les trois moments clés que les chercheurs ont utilisés pour construire la structure relationnelle ainsi que des exemples de questions utilisées pour animer la rencontre.

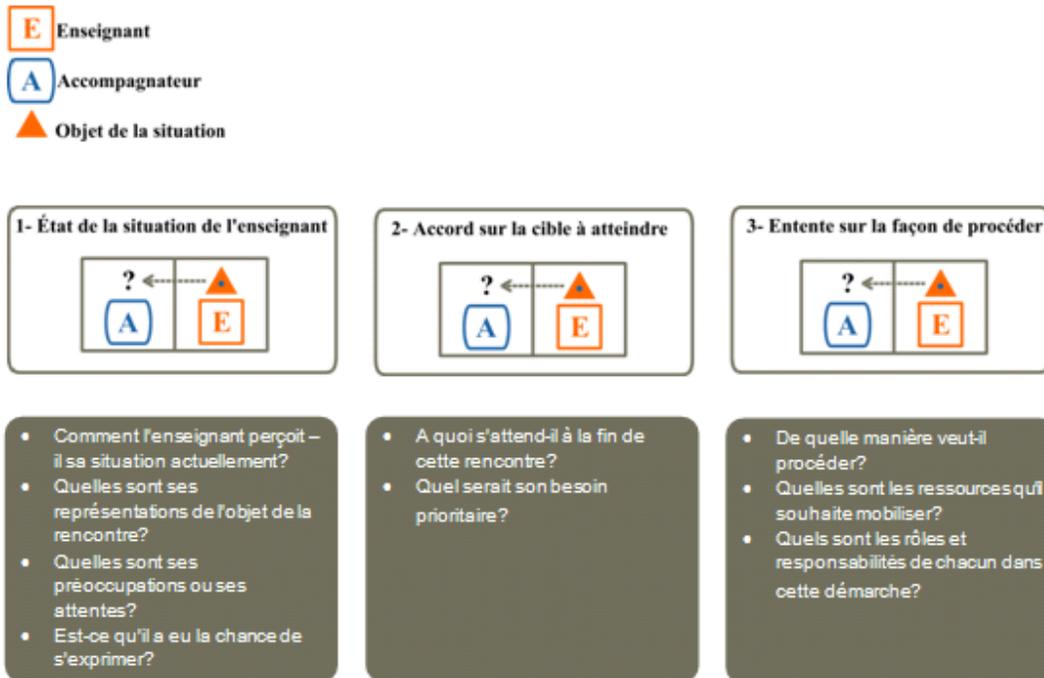


Figure 1 : Les trois moments clés de la mise en place d'une structure relationnelle de coopération (St-Germain, 2013)

Le premier moment clé proposait de faire une mise en commun des représentations des enseignants à l'égard du télé-enseignement. L'intention était de faire un état de situation, de laisser chacun s'exprimer afin de mettre en commun ses perceptions du télé-enseignement, ses attentes, ses résistances, ses appréciations. Ainsi, chacun avait l'opportunité d'abord de s'exprimer et ensuite de prendre connaissance de la vision de ses collègues en lien avec l'objet de la situation d'accompagnement qui était dans le cadre de cette recherche, le télé-enseignement.

Cette étape nécessite un investissement de temps, mais selon les deux chercheurs, elle s'avère essentielle et elle contribue à amorcer la construction du lien de confiance. C'est une étape cruciale dans le processus de création d'une « zone » de travail efficace. Les chercheurs croient qu'il est inutile d'aller plus loin dans le processus d'accompagnement si cet état de situation n'est pas fait adéquatement. Chacun doit avoir la chance de s'exprimer franchement.

Dans la figure 1, le triangle au-dessus de l'enseignant illustre ses représentations de l'objet de discussion. Il doit avoir la chance de l'exprimer suffisamment pour que l'accompagnateur et les autres personnes en présence puissent en avoir une bonne idée. Au départ, cette approche part du principe que l'accompagnateur ne connaît pas la réalité de l'enseignant; l'accompagnateur débute la relation sans présupposé, comme s'il avait une page blanche devant lui. La personne qui accompagne doit rester dans le moment présent. L'enseignant ou le groupe d'enseignants doivent s'exprimer suffisamment pour remplir la page blanche de l'accompagnateur. Celui-ci aura ainsi accès aux représentations des personnes en présence au moment de la rencontre. Les représentations peuvent évoluer; l'accompagnateur doit éviter à cette étape de se laisser influencer par ses généralités, par l'idée qu'il s'est déjà construite de cette situation ou de ces personnes, par ce qu'il croit savoir des enseignants avant de les avoir rencontrés. Les rumeurs peuvent nuire à la bonne marche du processus d'accompagnement.

Le deuxième moment clé proposait à chacun de se doter d'un projet sur lequel il voulait travailler. Les projets étaient pour la plupart individuels. À cette étape, les enseignants étaient prêts à envisager sur quel

aspect du télé-enseignement ils aimeraient travailler. À titre d'exemples de projets, les enseignants ont expérimenté les schémas de concepts, les podcasts, les grilles d'évaluation critériée. La gestion de classe dans un contexte de télé-enseignement représentait aussi une préoccupation collective qui faisait l'unanimité dans le groupe d'enseignants. Un code de vie visant à maintenir un environnement pédagogique propice à l'apprentissage a été construit en groupe.

Le troisième moment clé proposait à chacun de se doter d'un mode de fonctionnement pour la session. Pour les projets individuels, les suivis se sont faits de manière individuelle, par courriel, par téléphone, par Skype, par visioconférence ou lors des visites en présence à Gaspé. Ensuite, il y avait les rencontres de groupe où chacun pouvait partager ses expérimentations avec ses collègues et discuter de ses préoccupations. Ainsi, le groupe de recherche se donnait une manière de procéder à chaque rencontre de groupe et entre les rencontres de groupe. Tout le processus était très transparent et laissait place à tout changement, le cas échéant.

Le respect de ces moments clés a permis à chacun de prendre sa place et de s'exprimer librement sans peur d'être jugé par ses collègues. L'écoute attentive et le non-jugement étaient les consignes à respecter pour permettre à chacun de participer avec aisance à la discussion. Tout en démontrant énormément d'ouverture, les deux chercheurs ont été très vigilants à cet égard pour que le respect soit présent en tout temps.

La présence de chercheurs bien préparés et structurés était essentielle pour faciliter les échanges et créer cette « zone » de travail. Le défi pour les chercheurs était de guider adéquatement les échanges et les trois moments clés leur ont facilité la tâche.

Ces trois moments clés pouvaient à tout moment être repris pour dénouer une impasse relationnelle au fil des rencontres. Il était d'ailleurs nécessaire, pour les chercheurs, de les garder en tête. À tout moment, la structure relationnelle de coopération pouvait se transformer en structure de confrontation. Dès qu'un enseignant exprimait de la résistance ou de la passivité, c'était le reflet d'une préoccupation non exprimée (Bareil, 2004). Les chercheurs pouvaient alors permettre à cet enseignant d'exprimer cette préoccupation, de revenir au premier moment clé en faisant un état de situation, pour qu'ensemble le groupe arrive à mieux comprendre le vécu de l'enseignant et à le traiter.

3. Connaître le «sweet spot» de l'enseignant

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 identifié ces aspects comme étant le « point focal » (sweet spot) de l'enseignant.

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, c'est-à-dire que 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 lui demande pas trop d'investissement de temps d'implantation;
- si cette solution ne lui demande pas d'investir trop d'efforts

La figure 2 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!

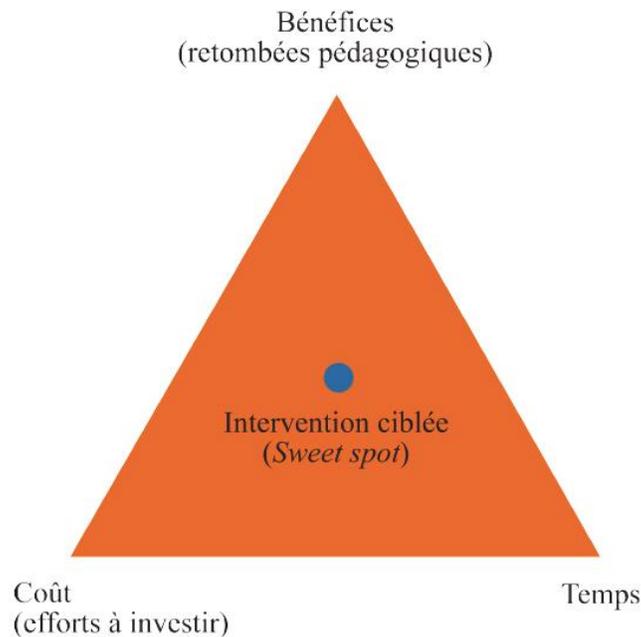


Figure 2 L'intervention ciblée (*sweet spot* de l'enseignant)

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 réagir 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 mettre 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.

4. Reconnaître les compétences pédagogiques de l'enseignant

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. Dès 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 fut unanime, tous ont accepté et un horaire de visite fut réalisé très rapidement. Cette ouverture des enseignants confirmait la présence d'une relation de confiance entre les enseignants et les chercheurs.

L'observation en classe à l'aide d'une grille d'observation et la rétroaction individuelle ont permis une validation des pratiques pédagogiques de l'enseignant. Paquay (2009, p. 105) indique que « *La 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.* »

Après les séances d'observations en classe de télé-enseignement, les chercheurs ont rencontré chaque professeur individuellement pour faire un retour. La plupart des enseignants 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 lorsqu'ils en faisaient 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 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 ne fut 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 et pour certains, un moment de réflexion fut 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 elle 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.

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 cohérence professionnelle après s'être fait confirmer leur identité pédagogique. Cette cohérence est plaisante et apaisante. Les enseignants veulent conserver cette cohérence professionnelle et maintenir ce sentiment. Ils ne veulent plus quitter le groupe de recherche-action, ils ont même écrit une lettre pour que le projet se poursuive. La cohérence vient combler un besoin qui est latent pour tous les enseignants, et ce, peu importe le nombre d'années d'expérience dans la profession.

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.

5. Créer et maintenir 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 leur désir. À ce moment, la relation de confiance était bien en place, les chercheurs maintenaient toujours leur posture « côte-à-côte » avec les enseignants et la relation d'accompagnement visait toujours à répondre à leurs besoins pédagogiques (sweetspot) 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.

Cette « zone de développement professionnel » 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 et le juger. Dans cette zone, il se sent en confiance pour parler de pédagogie. Quand l'enseignant entre dans la zone, plus il se sent à l'aise, plus il excelle et plus il a le goût d'échanger, de partager avec ses collègues. À la figure 3, 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 cette étape de saturation, l'enseignant se sent assez confiant et solide pour expérimenter de lui-même.

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 se faire valider cette expérimentation par un observateur externe.
- Finalement, l'enseignant gagne de l'assurance et manifeste le désir de partager et d'échanger ouvertement sur ses pratiques pédagogiques; il a franchi la phase d'émancipation et d'autonomie professionnelle.

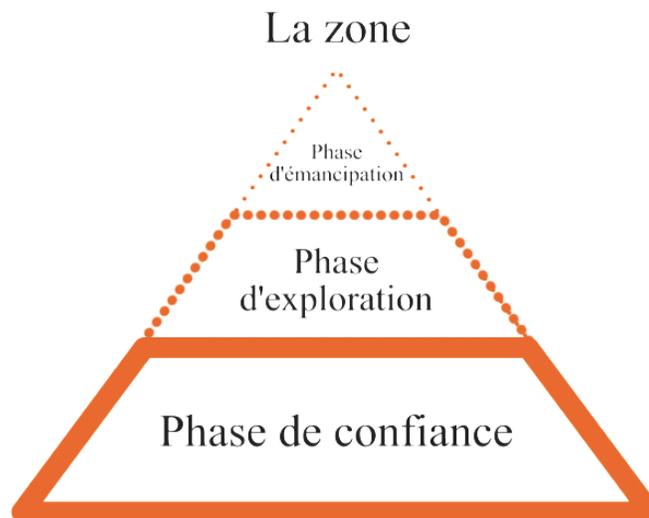


Figure 3 La « zone de développement professionnel »

Cette « zone de développement professionnel » est apparue lorsque le groupe d'enseignants a adopté un certain état d'être avec les chercheurs. Les chercheurs se questionnaient sur cet état d'être, ils en discutaient fréquemment pour essayer de dégager de cet état d'être une explication. 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 participer. 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, les chercheurs 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 sur les enjeux qui le préoccupent.

Cette nouvelle posture de l'accompagné rejoint le besoin d'autonomie professionnelle rattachée à sa fonction. 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 collaboration 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 collaboration 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.

Les discussions portant sur la pédagogie n'ont pas toujours bonne presse et se font trop rares. 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 réelle écoute pour créer la « zone ».

Conclusion

Le titre de l'article introduit la notion de plaisir dans l'accompagnement. À la question posée dans le titre, la réponse est oui, mais à certaines conditions, en respectant l'utilisation de ces stratégies spécifiques.

Le processus d'accompagnement présenté dans cet article s'est appliqué dans un contexte d'organisation publique, un cégep, avec des enseignants qui possèdent une grande autonomie professionnelle. Les stratégies d'accompagnement déployées ont pris en considération l'autonomie professionnelle des enseignants tout au long de la recherche.

Une prochaine recherche pourrait reproduire l'accompagnement d'un groupe d'enseignants avec des accompagnateurs différents afin de valider l'efficacité du processus proposé. Par exemple, reproduire l'expérience d'accompagnement avec un groupe de conseillers pédagogiques de différents cégeps dont certains n'offrent pas de formation en mode télé-enseignement permettrait de valider l'efficacité de ce processus d'accompagnement dans un contexte de changement et d'innovation.

