

CAROLINE PLANTE

ANALYSE DU DISPOSITIF DE FORMATION TÉRA VISANT LE
DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE ÉTHIQUE CHEZ DES
GESTIONNAIRES SCOLAIRES

Mémoire présenté à
La Faculté des études supérieures de l'Université Laval
Dans le cadre du programme de maîtrise d'administration et évaluation en éducation
Pour l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)

DÉPARTEMENT DES FONDEMENTS ET PRATIQUES EN ÉDUCATION
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

2008

RÉSUMÉ

Cette étude porte sur l'analyse du dispositif de formation TÉRA : vers une Trajectoire Éthique, Responsable et Authentique. Cette formation vise à sensibiliser des gestionnaires scolaires à l'utilisation d'une démarche éthique dans leur processus décisionnel et à exercer un leadership éthique dans leur organisation. On analyse le dispositif mis en place dans le cadre de la formation afin d'en dégager ses principes et ses caractéristiques pour ensuite identifier de quel modèle théorique il relève. Le modèle de formation, dit formation-action, est identifié par Guy Le Boterf comme étant un modèle favorisant le développement de compétences. À la lumière de ce modèle, une appréciation du dispositif de formation TÉRA est effectuée pour dégager ses forces et ses faiblesses et voir s'il offre les conditions requises pour permettre aux participants (ici, des gestionnaires scolaires) de développer leur sensibilité éthique, étape préalable au développement de leur compétence éthique.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier ma directrice, Mme Lucie Héon pour son soutien exceptionnel tout au long de mes études de deuxième cycle.

Mme Lyse Langlois pour avoir accepté que je réalise cette étude en me donnant accès à la documentation et aux informations relatives au dispositif de formation TÉRA.

Mme Claire Lapointe et Mr Jean Plante pour leurs précieux commentaires.

Mon conjoint grâce à qui tout est possible et ce petit bout de tissu qui partage notre vie.

DÉDICACE

Je dédie cet ouvrage à mes parents, Denis Plante et Marjolaine Corneau.

Ils m'ont transmis des valeurs comme le courage, la ténacité, le souci du travail bien fait, ce qui m'a permis de réaliser ce travail de longue haleine.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	I
REMERCIEMENTS.....	II
DÉDICACE.....	III
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : Problématique.....	3
1.1 Problématique de la recherche	3
1.2 Question de recherche.....	5
CHAPITRE 2 : Cadre théorique de la recherche.....	6
2.1 La notion de compétence	
2.1.1 Survol des grandes phases traversées par la notion.....	6
2.1.2 La notion de compétence de Guy Le Boterf	13
2.2 La compétence éthique.....	16
2.3 La formation-action.....	21
2.4 Les communautés de pratique	25
CHAPITRE 3 : Méthodologie de la recherche.....	28
3.1 Population et échantillon de recherche.....	28
3.2 L'entrevue semi-dirigée.....	29
3.3 L'analyse documentaire.....	35
3.4 L'observation directe	35
CHAPITRE 4 : Les résultats.....	37
4.1 L'entrevue avec Mme Langlois.....	37
4.2 Description des deux périodes d'observation.....	46
4.2.1 Le jeudi 12 janvier 2006.....	46
4.2.2 Le vendredi 17 novembre 2006.....	50
4.3 Analyse documentaire.....	51
4.4 Schématisation de la formation TÉRA.....	54
CHAPITRE 5 : Analyse des résultats.....	56
5.1 Questionnaires scolaires et développement de la compétence éthique.....	56
5.2 TÉRA et la formation-action.....	58
5.2.1 TÉRA et les caractéristiques constitutives de la formation-action.....	58
5.2.2 TÉRA et la fonction d'accompagnement.....	67

CONCLUSION.....	74
BIBLIOGRAPHIE.....	83
ANNEXES.....	86

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : Les caractéristiques constitutives de la formation-action.....	22
TABLEAU 2: Grille d'analyse des données du verbatim relatives aux caractéristiques du dispositif de formation TÉRA.....	33
TABLEAU 3 : Grille d'analyse du verbatim de l'entrevue sur les aspects relatifs à l'accompagnement offert par le formateur.....	34
TABLEAU 4 : Les caractéristiques d'une formation-action en relation avec TÉRA.....	66
TABLEAU 5: Les éléments de l'accompagnement de la formation-action en relation avec TÉRA	72

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : Le curseur de la compétence.....	14
FIGURE 2 : Agir avec compétence.....	15
FIGURE 3 : Le curseur de la compétence : agir lors de la prise de décision éthique.....	20
FIGURE 4: Schématisation du dispositif TÉRA.....	54
FIGURE 5 : Alternance entre la théorie et la pratique.....	64
FIGURE 6: Boucle itérative TÉRA.....	65
FIGURE 7: La formation-action TÉRA.....	71

INTRODUCTION

Dans une société où l'information circule rapidement entre les individus, la diversité des points de vue au sein des organisations devient de plus en plus grande. Chacun défend ses idées et prend des décisions selon son propre système de valeurs. Les rapports entre les individus deviennent alors plus complexes et cela se fait sentir dans les milieux de travail. Les personnes ne partagent plus autant des valeurs relativement semblables et les conflits entre collègues de travail ne se règlent plus en faisant uniquement appel aux règlements et codes de conduite. Les gestionnaires rencontrent alors des situations complexes et difficiles à gérer. Faire respecter les règlements et codes de conduite constitue certes une manière de gérer des situations difficiles. Mais cette façon ne satisfait pas toujours les individus impliqués dans la gestion de dilemmes éthiques¹. Selon les travaux de Langlois (1997), les gestionnaires éprouvent de la difficulté à agir et se sentent parfois démunis face à ces situations. Ils cherchent des bases, des balises pour prendre une décision éclairée et adéquate qui fera consensus auprès des individus impliqués.

Ces travaux ont permis de mettre en évidence que les gestionnaires faisant preuve de leadership éthique, plus précisément ceux démontrant une sensibilité éthique, arrivent à prendre des décisions éclairées face à ce type de situations complexes. À partir de ces résultats et face au besoin de formation exprimé par des gestionnaires, Langlois (CRSH, en cours) a élaboré, depuis 2005, un dispositif de formation appelé TÉRA (Vers une trajectoire éthique, responsable et authentique). Les gestionnaires engagés dans cette formation sont amenés à explorer trois facettes de l'éthique pour ensuite les intégrer dans leur prise de décision.

¹ Dilemme éthique : Un dilemme éthique est une problématique qui crée des tensions et des contradictions lors du processus réflexif de l'individu. Ce dernier ne sait pas comment agir ni quelle voie adopter. Il ne se sent pas en mesure de prendre une décision et d'opter pour un acte dont il sera pleinement responsable. Ceci est différent d'un simple dilemme qui est un choix à faire entre deux ou plusieurs alternatives possibles sans causer un problème éthique particulier (Langlois et al. 2005 :15).

Le but de la présente recherche est d'analyser le dispositif TÉRA lors de sa mise à l'essai à l'hiver 2005 auprès d'un groupe de gestionnaires scolaires québécois d'une commission scolaire francophone de la région de Québec. Le premier chapitre présente la problématique et la question de la recherche. Le second chapitre précise les concepts et notions théoriques à partir desquels le cadre théorique de cette recherche est construit. Il s'agit des concepts de compétence, compétence éthique, formation-action et communauté de pratique. La méthodologie utilisée pour apprécier cette formation et son dispositif repose sur une analyse documentaire du dispositif de formation, une analyse de l'entrevue avec la conceptrice de TÉRA et l'observation des rencontres de formation avec les gestionnaires lors de la mise à l'essai à l'hiver 2005. Le cadre d'analyse des informations recueillies et les outils sont décrits au chapitre trois. Le chapitre quatre est consacré à la présentation des résultats. Au cinquième chapitre, l'analyse des résultats et leur discussion sont exposées. Cette étude se conclut par la formulation de recommandations pour bonifier le dispositif de formation TÉRA.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 Problématique de la recherche

Aujourd'hui, les gestionnaires scolaires font face à des situations davantage complexes que par le passé. Certains de ces gestionnaires, cités dans Langlois (1999), regrettent l'époque où les problèmes se réglaient par l'application des politiques et des règlements institutionnels. Avec de nouvelles structures administratives comme le conseil d'établissement, le rôle du directeur d'école a changé. En effet, le pouvoir est désormais partagé entre la direction et son conseil d'établissement. De plus, certaines tâches des gestionnaires scolaires deviennent de plus en plus importantes et délicates. À ce sujet, Langlois (1999) mentionne :

Il est vrai que la direction d'une école assume de nombreuses tâches : mobiliser les ressources humaines, gérer les ressources financières et matérielles, agir comme intermédiaire entre le personnel de son établissement et les personnes et les organismes reliés à l'école. Cette dernière tâche devient d'ailleurs de plus en plus importante et délicate pour les gestionnaires scolaires. Importante, parce que le gestionnaire intervient à la fois auprès de l'équipe-école et du conseil de l'établissement, auprès des collaborateurs externes, des entreprises et des autres ordres d'enseignement. Délicate, parce que le gestionnaire devient parfois un arbitre ou un modérateur dans les relations entre les membres de l'équipe, les élèves et les parents et parce qu'il doit de plus en plus souvent rendre compte de ses actions auprès des médias et de la population en général. (Langlois, 1999 :3)

Les résultats de recherche de Langlois (1997) ont révélé que les gestionnaires se sentent peu préparés à affronter une telle complexité. Ils se retrouvent parfois face à des dilemmes qui remettent en cause les valeurs auxquelles ils adhèrent et les lois, règlements et politiques institutionnelles ne suffisent plus pour trouver des solutions. Pour aider les gestionnaires scolaires à faire face à cette complexité, Langlois (1999) reconnaît l'importance d'inclure dans leur formation, une conscientisation éthique dans leur résolution de problèmes.

Langlois (1999) affirme qu'il y a présentement une lacune quant à l'apprentissage d'une compétence en éthique dans la formation des administrateurs et des administratrices scolaires.

Dans la formation des administratrices et des administrateurs scolaires, il y a toutefois des lacunes quant à l'apprentissage d'une compétence en éthique, car peu d'universités offrent des cours d'éthique, tant dans la formation à l'enseignement que dans les programmes en administration scolaire. (Langlois 1997 :1)

Le dispositif de formation au leadership éthique TÉRA développé par Langlois (CRSH, en cours) a été mis à l'essai auprès d'un groupe de gestionnaires scolaires au cours des années 2005 à 2006. La formation TÉRA vise à sensibiliser les gestionnaires scolaires aux dimensions de l'éthique afin qu'ils s'en inspirent dans leur processus de prise de décision. Face à des situations complexes et à des dilemmes moraux, cette démarche éthique guide la prise de décision et l'application de la solution. Le gestionnaire exerce alors son leadership éthique. Le dispositif de formation s'adresse à des personnes en poste dans des organisations d'enseignement. Selon Langlois, à partir d'une sensibilisation des gestionnaires, ce dispositif devrait leur permettre de développer la compétence éthique et ainsi transformer leurs façons d'agir. Dans ce cas, le dispositif a tout avantage à offrir des conditions de formation qui favorisent le développement de compétences en milieu de travail.

Dans le milieu du travail, la conception de la notion de compétence est différente de celle que l'on rencontre en éducation. La principale différence se situe au niveau de la mobilisation des connaissances et des ressources dans le milieu réel du travail. En effet, dans le cadre d'un cours offert dans un milieu scolaire, il est difficile pour le formateur de placer les apprenants dans des situations réelles de travail où ils pourront mettre en application leurs apprentissages. Il en est tout autrement lors d'une formation en milieu de travail puisqu'il est possible pour l'apprenant de mettre en application ses apprentissages dans des situations réelles rencontrées dans son milieu de travail.

Il existe des modèles théoriques d'apprentissages desquels on peut partir pour développer des dispositifs de formation destinés aux personnes en postes dans des organisations. Ces dispositifs doivent rencontrer des caractéristiques bien spécifiques et offrir des conditions favorables au développement de compétences. À partir du modèle de la formation-action, des dispositifs de formation destinés aux personnes en poste peuvent être conçus. Ces derniers s'avèrent pertinents au développement de compétences car ils permettent un aller-retour entre le volet théorique de la formation et sa mise à l'essai dans l'action. La condition de base au développement de la compétence qui est l'application des connaissances dans le réel, peut alors se concrétiser et le formateur offre aux apprenants un dispositif cohérent dont l'objectif final de formation est le développement de compétences.

La question de recherche est :

Le dispositif de formation TÉRA correspond-il à un modèle de formation offrant des conditions propices au développement de compétences comme la compétence éthique?

Sous questions de recherche:

1. *Par quelles étapes la chercheuse a-t-elle développé le dispositif de formation TÉRA?*
2. *Quels sont les principes pédagogiques et les caractéristiques du dispositif TÉRA?*
3. *Quels dispositifs de formation permettent le développement de compétences et quelles en sont les caractéristiques?*
4. *Le dispositif de formation TÉRA offre-t-il les conditions pour permettre aux participants de développer leur compétence éthique?*

Pour répondre adéquatement à ces questions, le cadre théorique retenu est présenté au chapitre suivant. Dans ce chapitre, nous présentons la notion de compétence et celle de compétence éthique, le modèle théorique de la formation-action et le concept de communauté de pratique. Ces notions servent de cadre de référence théorique à la construction des outils de collecte de données. C'est à partir de ces référents que nous analysons les données et que nous interprétons les résultats.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

L'acquisition de compétences nouvelles et le développement des compétences requises pour occuper un emploi et réaliser un travail de qualité requièrent un dispositif de formation en emploi bien spécifique relevant d'un modèle de formation particulier. Avant de présenter ce modèle, il est essentiel de définir ce que l'on entend par « compétence ». Afin de bien maîtriser cette notion, il est important de retracer l'origine et l'évolution de cette notion. Dans ce chapitre, nous présentons l'historique de la notion de compétence et nous introduisons l'approche holistique de Guy Le Boterf. Sa définition de la notion de compétence est alors explicitée. Par la suite, nous relevons les travaux réalisés en ce qui a trait à une compétence plus spécifique, la compétence éthique. Nous poursuivons avec la description d'un modèle théorique d'apprentissage qui permet le développement de compétences, soit celui de la formation-action. Pour terminer, nous explicitons le concept de communauté de pratique qui est une façon de faire pertinente à ajouter à un dispositif de formation-action.

2.1 La notion de compétence

2.1.1 Survol des grandes phases traversées par la notion

Quatre domaines utilisent le terme « compétence »; celui de la linguistique, celui de la psychologie et du développement cognitif, celui des sciences du travail et enfin, celui de l'éducation. L'objet de la présente recherche étant le développement de compétences en milieu de travail, nous insistons davantage dans cette partie historique sur les développements de ce terme en ce qui concerne le domaine des sciences du travail.

La première phase débute dans les années 60 avec l'apparition du terme compétence dans le domaine de la linguistique. Dans ce courant de la grammaire générative introduit par Chomsky (1957), la compétence se définit comme « l'aptitude théorique de toute personne

parlant une langue à produire et à comprendre un nombre indéfini de phrases » (Mohib 2002 : 4). Selon Mohib (2002), cette définition de Chomsky (1957) a son importance pour comprendre l'évolution du terme « compétence » car c'est la première fois qu'il est utilisé, officiellement, afin de décrire le comportement d'un individu. Cela a pour effet, selon l'auteur, d'élever la notion² de compétence au rang de concept à part entière et d'en répandre l'utilisation dans d'autres domaines que la linguistique. L'éducation en est un bon exemple.

C'est toujours dans les années 60 qu'est apparue la notion de compétence dans le domaine de l'éducation aux Etats-Unis (Tate, 1995) alors que le gouvernement veut augmenter la qualité de la formation des enseignants américains. En réponse aux critiques faites à l'égard du système de formation en place, le *United States Office of Education* suggère que les nouveaux programmes d'études soient formulés en termes de compétences et que ces compétences soient précisées en termes de comportements des enseignants (Jonnaert, 2002)

En France, Le Boterf (1994) mentionne que l'apparition de la trilogie du « savoir, savoir-faire et savoir-être », associée au terme « compétence », remonte aussi aux années 60. À cette époque, sous l'influence des psychosociologues et des animateurs socio-culturels, la formation des adultes est révisée afin de reposer sur la dynamique des groupes. Il ne s'agit plus de développer uniquement des savoirs opérationnels, mais plutôt d'assurer l'acquisition d'attitudes requises à l'exercice d'un emploi. On ne se centre plus exclusivement sur les contenus et les structures, on se centre maintenant davantage sur la personne et l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

En ce qui concerne l'apparition de la notion de compétence dans le domaine du travail, on retrouve les premières traces vers la fin des années 60 lorsque l'on fait référence à une vision du travail davantage centrée sur l'humain que sur le poste de travail. À cet effet, Lichtenberger (2003) signale que :

² Nous sommes conscient qu'en sciences humaines, il n'est pas acquis que la compétence soit un concept, c'est pourquoi nous utiliserons le terme « notion » afin de désigner la compétence.

Dès la fin des années 60, de la Suède à l'Italie en passant par la France éclatent, particulièrement chez les ouvriers de l'automobile et de la sidérurgie, des conflits et revendications d'un travail plus humain "qui utilise non seulement les bras et les jambes, mais aussi le cerveau et les capacités de décider des salariés" (Syndicat LO Suède), et d'une reconnaissance du travail réel et pas seulement prescrit, "reconnaître l'individu et pas seulement le poste". (Lichtenberger 2003 : 6)

Cette tendance à se centrer davantage sur l'individu que sur les postes de travail se poursuivra dans les années 70. On verra alors apparaître une tendance à décrire le comportement des individus dans l'exercice de leur travail.

La deuxième phase, qui débute dans les années 70, est caractérisée par une nouvelle façon de décrire les emplois dans le domaine du travail. En France, Zarifian (2001) et Lichtenberger (2003) mentionnent qu'au début des années 70, plus précisément en 1974, en s'inspirant des revendications des ouvriers de l'industrie de l'automobile et de la sidérurgie exprimées vers la fin des années 60, un accord a été signé entre les syndicats et les dirigeants du monde de la métallurgie. Il s'agit d'une nouvelle forme de classification des emplois qui comporte quatre critères dont trois se rapportent à « l'être humain » plutôt qu'à « l'emploi ». Il s'agit de la responsabilité, de l'autonomie et de la formation requise.

Selon Zarifian (2001), à cette période, les critères d'autonomie et de responsabilité sont tout à fait nouveaux et la notion de compétence, utilisée dans les pratiques de formation, est encore absente du vocabulaire en ce qui a trait au domaine du travail.

Toujours dans les années 70, aux États-Unis, le fondateur de la société Hay-McBer, David McClelland, psychologue de l'Université Harvard (cité dans Cooper et al. (1998) et dans Cheng et al. (2003)) développe une méthodologie de gestion des ressources humaines basée sur les compétences plutôt que sur l'intelligence. Pour la société McBear, la compétence n'est pas reliée à de petites tâches isolées que l'on attribue à un emploi, il s'agit plutôt de caractéristiques fondamentales qui peuvent être décrites comme des « macro-compétences ».

On peut parler de traits de personnalité, d'habiletés et de connaissances qui sont associés à une gestion de qualité supérieure.

Cette méthodologie est, comme mentionné précédemment, une alternative au mouvement d'évaluation de l'intelligence. L'évaluation de la compétence d'une personne repose dans ce cas sur :

L'utilisation d'échantillons étalons ou la comparaison systématique de personnes à rendement supérieur avec des personnes moins performantes, afin de déterminer les caractéristiques du succès; la détermination des pensées et des comportements déterminants qui ont un lien de cause à effet avec les résultats favorables, c'est-à-dire que la meilleure façon de prédire ce qu'une personne peut faire et fera dans les situations actuelles et futures est de déterminer ce qu'elle a déjà fait dans des situations semblables par le passé. (Cooper, et al. 1998 : 4)

Cette tendance à se centrer davantage sur l'être humain et à décrire son comportement crée ce que Friedlander (1996), Lucia and Lepsigner (1999), McAshan (1979) et Parry (1998) décrivent comme étant un mouvement behavioriste de la compétence. Ils indiquent que les années 70 ont été caractérisées par ce mouvement qui « dissèque » les emplois en petits fragments de tâches à effectuer par les travailleurs et en crée de longues listes.

En effet, à cette époque, McAshan, dans *Competency-based education and behavioral objectives*, (1979) définit les compétences comme : « The knowledge, skills, and abilities or capabilities that a person achieve, which become part of his or her being to the extent he or she can satisfactorily perform particular cognitive, affective and psychomotor behaviors.». (McAshan, 1979:45)

Cette approche behavioriste qui décrit les comportements appropriés des travailleurs se verra infructueuse pour la gestion des compétences. En effet, à cause de la complexité à utiliser de longues listes de comportements indépendants afin de gérer les ressources humaines, l'approche behavioriste de la compétence deviendra moins populaire dans les années 80.

La troisième phase, située dans les années 80, correspond à l'apparition officielle de la notion de compétence dans le domaine du travail. Selon Zarifian (2001), à la fin des Trente Glorieuses, un certain degré d'incertitude s'installe au sein des entreprises. Afin de faire face à cette incertitude, on mise sur l'autonomie, l'analyse et l'action sur les situations. C'est à ce moment qu'apparaît la notion de compétence au sein des entreprises. Le terme fait alors partie du vocabulaire du domaine du travail. En effet, les responsables d'équipes de l'époque demandent à mieux connaître leur personnel afin d'utiliser au maximum leur potentiel. Ils veulent connaître les compétences des individus qui travaillent sous leur responsabilité et non seulement la description du poste qu'ils occupent. Ils remarquent aussi que ce système de description de poste amène des tensions au sein des groupes de travailleurs. Certains ne s'en tiennent qu'à leur descriptif de poste et n'en font pas plus alors que d'autres, passionnés de leur travail, ne comptent pas leurs efforts. Ces situations amènent leur lot d'injustices et les employés les dénoncent. On se rend compte que le système de définitions de postes empêche les entreprises d'évoluer. On voit alors apparaître la volonté d'instaurer des systèmes de gestion des compétences au sein des entreprises.

À la même époque, au Royaume-Uni, les premières organisations gouvernementales de gestion basées sur des compétences voient le jour. La « Management Charter Initiative » (MCI) a pour mission d'améliorer la performance des organisations du Royaume-Uni en améliorant la qualité de ses gestionnaires. Avec elle est créé le « National Council for Vocational Qualification » (NCVQ) dans le but de sécuriser les standards de compétences professionnels. C'est dans les années 90' qu'apparaît le fruit du travail de ces deux organisations par la publication de standards de gestion.

La quatrième phase en est une de standardisation qui débute en 1990, au Royaume-Uni, alors que la « Management Charter Initiative » (MCI) publie ses standards de gestion. Il s'agit d'un ensemble de critères qui représentent les compétences requises chez les gestionnaires dans toutes les organisations, dans tous les secteurs.

Selon Kerka (1998), dans les années 90, plusieurs autres organisations gouvernementales de gestion de compétences voient le jour et publient des standards. En effet, à cette époque, on voit apparaître le « New Zealand's National Qualification Framework », le standard approuvé par l'« Australia's National Training Board (NTB), et aux États-Unis, le « National Skills Standards Initiative ». Selon Velde (1999) citée dans Biemans et al. (2004), les systèmes implantés au Royaume-Uni et en Australie dans les années 90 semblent avoir été basés sur l'approche béhavioriste de la compétence, c'est-à-dire en décortiquant les tâches associées à chaque poste en simples tâches indépendantes. Toujours selon cette auteure, ces systèmes de standardisation n'utiliseraient plus cette approche dans les années 2000. Ils seraient maintenant construits à l'aide d'une approche davantage holistique, c'est-à-dire considérant un ensemble d'éléments en interaction. Ce genre d'approche, comme celle de Le Boterf, serait à privilégier. C'est au cours des années 90, plus précisément en 1992, que cet auteur définit la compétence selon une approche holistique. Il ne décortique pas les compétences en simples comportements indépendants les uns des autres, mais plutôt en comportements interdépendants et contextualisés. La notion de compétence, comme l'entend Le Boterf (1992: p.107-108), est constituée d'un « savoir mobiliser », d'un « savoir intégrer », d'un « savoir transférer », ainsi que d'un « savoir-faire éprouvé et reconnu ».

Savoir mobiliser, c'est savoir utiliser ses connaissances, ses capacités et ses comportements de façon adéquate dans une situation donnée, dans un contexte donné. Il faut savoir mettre en œuvre les bons « outils », au bon moment. *Savoir intégrer* implique qu'il faut savoir faire les combinaisons connaissances-capacités-comportements appropriées au contexte. « La compétence suppose donc de savoir choisir et organiser un ensemble pertinent de capacités et de savoirs. » (Le Boterf 1992 : p.107) *Savoir transférer* fait référence à savoir innover et apprendre. La compétence n'est pas un objet acquis fixe, elle est malléable, elle évolue avec l'individu. « Elle fait appel à une culture ou à un niveau de connaissance tel que l'individu comprenne les situations professionnelles où il se trouve et soit capable de s'y adapter ». (Le Boterf 1992 : p.107) *Savoir-faire éprouvé et reconnu* renvoie à la mise à l'essai dans le réel. « Le transfert pédagogique fait lui-même l'objet d'un apprentissage. Ce n'est qu'au

terme d'une certaine période que l'individu pourra être reconnu comme compétent dans son contexte de travail » (Le Boterf 1992 : p.107).

La dernière phase correspond aux années 2000 et à l'apparition de confusions entourant la notion de compétence. En effet, dans le domaine de la linguistique, la compétence fait maintenant l'objet d'une définition stabilisée tandis que dans le domaine des sciences humaines, on attribue à la compétence un grand nombre de significations et de définitions et, selon Mohib (2002), il y a ambivalence lorsque l'on veut la nommer. Dans le domaine des sciences de l'éducation, l'auteure cite quelques contradictions internes. Elle mentionne que la compétence peut se retrouver dans le vocabulaire de plusieurs domaines spécialisés, ce qui a pour effet de modifier sa signification selon le contexte de désignation. Dans le cadre de notre recherche, le domaine retenu pour désigner la compétence est celui du monde du travail. Nous n'élaborerons donc pas sur les définitions de la compétence données dans d'autres domaines.

La notion de compétence utilisée dans le domaine du monde du travail ne fait pas non plus l'objet d'une définition stabilisée. Selon Kerka (1998), l'approche behavioriste de la compétence est ce qui est au centre du débat. On considère cette approche réductionniste, car elle décortique le travail en simples tâches sans liens entre elles et elle ne prend pas en considération le contexte dans lequel se situe l'individu.

Le survol des grandes phases traversées par la notion de compétence, des années 60 aux années 2000, a permis de mettre en évidence certains éléments importants. L'arrivée d'une vision du monde du travail centrée sur l'individu plutôt que sur la description de postes est à l'origine de l'introduction de la notion de compétence dans ce domaine. De plus, on constate la popularité de l'utilisation de la notion et sa standardisation avec la prolifération d'organisations gouvernementales de gestion de compétences et ce, dès les années 80. Finalement, on apprend que c'est l'approche behavioriste de la notion de compétence qui est à l'origine des confusions qui l'entourent dans le domaine du travail. Une approche holistique de cette notion, comme celle de Le Boterf proposée en 1992, serait à privilégier. Afin de

mieux comprendre la vision qu'à cet auteur de la notion de compétence, nous avons retracé dans la littérature ses écrits les plus récents.

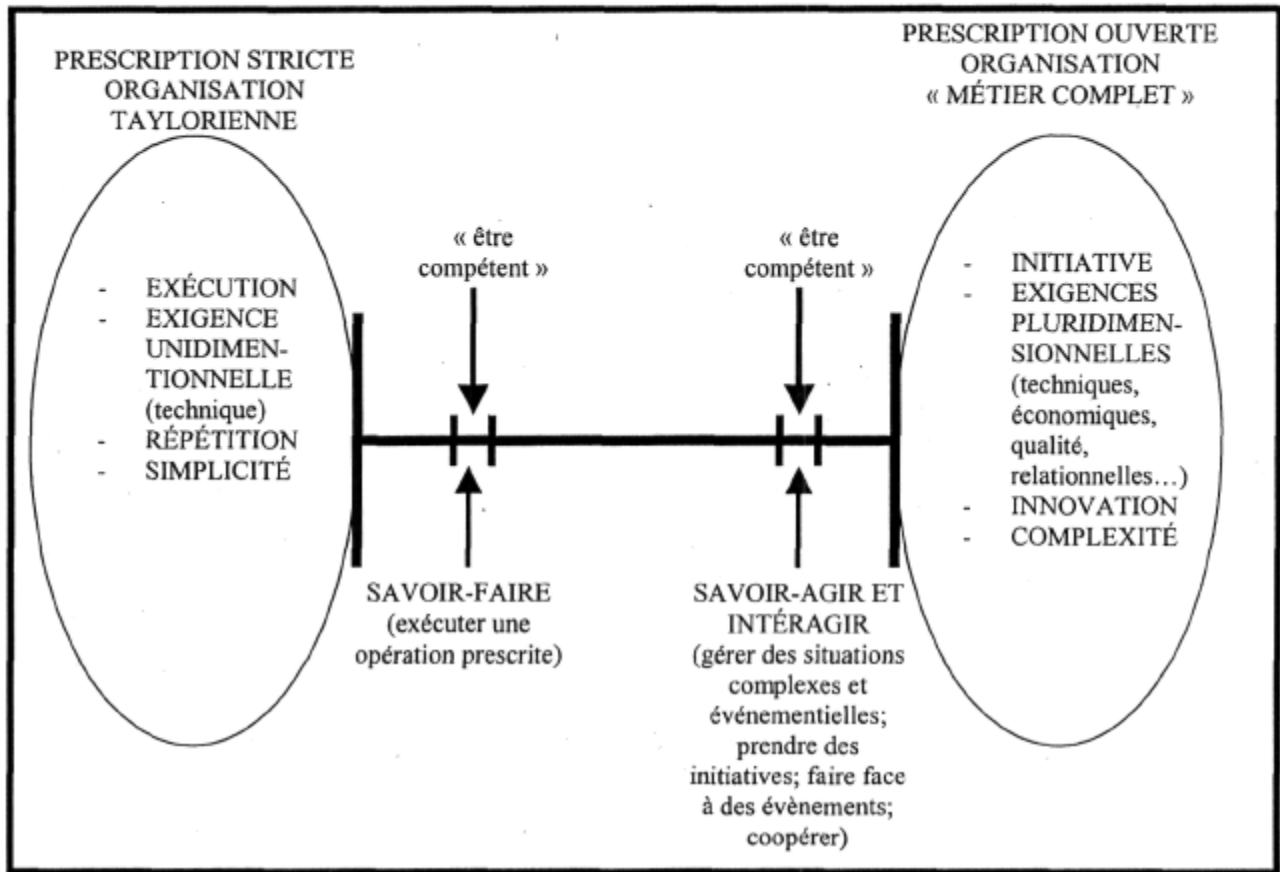
2.1.2 La notion de compétence de Guy Le Boterf

La définition de la notion de compétence utilisée par Le Boterf a évolué depuis 1992 afin de tenir compte de la diversité des organisations et des situations de travail. En effet, à partir des notions de « savoir mobiliser », « savoir intégrer », « savoir transférer » et « savoir-faire éprouvé et reconnu », Le Boterf est allé plus loin en introduisant le « curseur de la compétence » :

La définition de la compétence peut varier selon les organisations et les situations de travail. [...] on peut considérer que celle-ci évolue en fonction d'un curseur se déplaçant entre deux pôles : le pôle des situations de travail caractérisé par la répétition, le routinier, le simple, l'exécution des consignes, la prescription stricte, le pôle des situations caractérisées par l'affrontement aux aléas, l'innovation, la complexité, la prise d'initiatives, la prescription ouverte. (Le Boterf, 2004 : 63-64)

La figure 1 illustre le curseur de la compétence. Peu importe où l'on se situe sur le curseur, on peut être compétent. La différence entre « être compétent » à gauche et « être compétent » à droite du curseur se situe au niveau de la complexité de la compétence. À gauche, se trouve les compétences peu complexes, c'est-à-dire, des combinaisons de quelques savoirs et savoir-faire. Les compétences d'un ouvrier qui répète les mêmes gestes sur une chaîne de montage se situeraient à gauche. Plus l'on se dirige vers la droite sur le curseur, plus les compétences se complexifient, c'est-à-dire, demandent que la personne compétente mobilise un plus grand nombre de savoirs et de savoir-faire. Lorsqu'on se situe davantage à droite, s'ajoutent les savoir-agir et interagir. Les compétences d'un gestionnaire qui a à prendre des décisions difficiles se situeraient à droite sur le curseur.

FIGURE 1 : Le curseur de la compétence



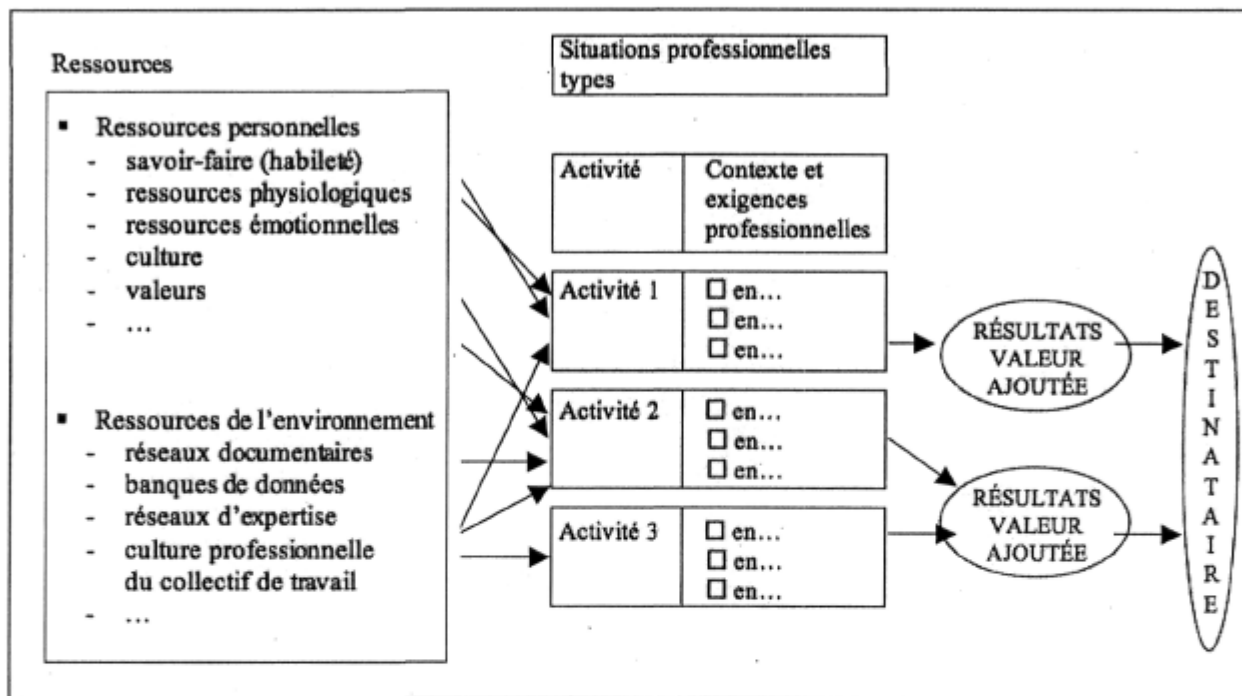
Source : Le Boterf, 2004 : p.65

La question demeure, comment reconnaître qu'une personne agit avec compétence ? Afin de rendre davantage opérationnelle sa définition de la compétence, Le Boterf ajoute :

On reconnaît donc qu'une personne sait « agir avec compétence » si elle : sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, qualités, réseaux de ressources...), pour gérer un ensemble de situations professionnelles, chacune d'entre elles étant définie par une activité clé à laquelle sont associées des exigences professionnelles (ou critères de réalisation de l'activité), afin de produire des résultats (services, produits) satisfaisant à certains critères de performance pour un destinataire (client, usager, patient...). (Le Boterf, 2004 :70)

Le Boterf représente cette façon d'agir avec compétence par la figure 2 qui vise à expliquer ce processus.

FIGURE 2 : Agir avec compétence



Source : Le Boterf 2004 : 71

Voici un exemple concret de ce processus : agir avec compétence. Dans une **situation professionnelle type** comme, par exemple, la sélection de personnel, le gestionnaire doit mobiliser ses **ressources personnelles** (valeurs, savoir-faire, connaissances, etc.) ainsi que les **ressources de son environnement** (culture professionnelle du collectif de travail, réseaux d'expertise, etc.) pertinentes à la situation. Cela lui permettra de réaliser différentes **activités** qui devront se dérouler dans un **contexte** demandant des **exigences professionnelles** propres à la **situation professionnelle type** et qui sont requises, dans ce cas ci, pour la sélection du personnel. On peut à ce moment décrire lesquelles des ressources devraient être mobilisées pour chacune des activités à réaliser afin de produire le **résultat attendu**, soit, dans cet exemple, la sélection de la personne qui convient le mieux pour l'emploi offert.

Cette première partie du chapitre deux a permis de préciser la notion de compétence retenue dans ce mémoire. Il s'agit de celle de Le Boterf puisqu'elle présente plusieurs avantages théoriques : 1) la conception holistique qu'a cet auteur de la compétence est pertinente à nos travaux ; 2) elle est inspirée du marché du travail et s'éloigne d'un modèle behavioriste jugé trop réducteur ; 3) cette conception holistique de la compétence est constituée de plusieurs éléments (savoirs, savoir-faire, savoir-intégrer...) en interaction et prend en considération le contexte dans lequel l'individu se retrouve ; 4) elle part d'une vision de la compétence qui est centrée sur la personne et non sur la tâche ; 5) cette conception de la compétence est souple, ce qui permet sa mise en application dans différents contextes de travail. Ainsi, avec « le curseur de la compétence », on distingue différents niveaux de complexité de la compétence, ce qui différencie les compétences d'un technicien de celles d'un gestionnaire, ce dernier étant à l'étude dans le cadre de la présente recherche.

Dans la seconde partie, c'est plus spécifiquement la notion de compétence éthique qui est présentée. Langlois (1999) affirme que parmi les compétences qu'un gestionnaire devrait développer, la compétence éthique est importante. Voyons comment cette notion est présentée dans la littérature. Il est important de retenir une définition de la compétence appropriée à l'étude et à l'analyse du développement de compétences en milieu de travail.

2.2 La compétence éthique

Les compétences des gestionnaires scolaires sont variées. Parmi celles que doivent posséder les gestionnaires scolaires, comme l'affirme Langlois (1999), on retrouve la compétence éthique. Cette compétence s'avère essentielle à la gestion des situations de travail complexes comme la gestion des dilemmes moraux.

Au Québec, le terme de compétence éthique est utilisé depuis peu de temps. C'est dans le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation de 1990 qu'on aborde pour la première fois, au Québec, le sujet de la compétence éthique. Selon Bégin (1997), il s'agit d'une notion

en émergence. Il faudrait alors s'attendre à ce qu'il en existe plus d'une définition et que la notion de compétence éthique soit polysémique. Dans le même esprit que Le Boterf (1994) qui cite Levi-Strauss : « Rappelons-nous l'avertissement de Levi-Strauss sur le vocabulaire des Sciences humaines : « les mots sont des instruments que chacun de nous est libre d'appliquer à l'usage qu'il souhaite, à condition qu'il s'explique sur ses intentions », Bégin (1997) avance que : « La question est donc moins de savoir ce qu'est la compétence éthique que de déterminer ce que nous entendons par compétence éthique. » (Bégin, 1997 : 28)

Comme la définition de compétence, la définition de compétence éthique demande à être précisée. En 1990, dans son rapport annuel, le Conseil supérieur de l'éducation définit la compétence éthique comme étant « L'émergence des aptitudes fondamentales à la recherche et au dialogue, à la critique et à la créativité, à l'autonomie et à l'engagement. » (CSÉ, 1990 : 10) Selon Bégin (1997), la notion de compétence éthique définit par le Conseil supérieur n'est pas suffisamment claire : « En effet, la compétence éthique, qui constitue pourtant la notion centrale de ce rapport, apparaît comme étant une notion à contenu variable [...] en ce sens que la caractérisation de la compétence qui est proposée dans ce rapport demeure vague et ouvre la porte à des méthodes et à des finalités parfois contradictoires » (Bégin 1997 : 28). La définition du Conseil supérieur de l'éducation est dite vague probablement parce qu'il est difficile d'y associer des comportements précis, des savoir-faire, des savoir-agir, etc..

En ce qui concerne la formation à la compétence éthique, Patenaude (1997), chercheure au Centre interuniversitaire de recherche en éthique appliquée de l'Université de Sherbrooke, définit la compétence éthique comme « L'habileté à communiquer rationnellement, à justifier les raisons de ses décisions dans une certaine congruence du sentir, du dire et du faire, comme condition de l'être responsable » (Patenaude 1997 : 229). Cette chercheure a participé à la création d'une méthode basée sur le dialogue afin de développer la compétence éthique des étudiants en médecine (Patenaude et al, 2001). Cette méthode vise le développement de la compétence éthique clinique par le dialogue entre le médecin formé et les individus avec lesquels il intervient (patients, collègues, etc.). Un étudiant en médecine, en confrontant ses idées avec ces personnes, développerait sa compétence éthique médicale.

En Suède, dans le cadre de recherches sur les compétences des politiciens, Kavathatzopoulos & Rigas (1998) décrivent la compétence éthique comme suit :

This competence [ethical competence] means that the individual must have (a) high ethical awareness, the ability to anticipate ethical problems in real life and to perceive them in time, (b) the cognitive skill to analyse and solve them in an optimal way, (c) the capability to discuss and handle moral problems at group and organization levels and, together with significant others formulate ethical principles and guidelines, (d) the power to argue convincingly for preferred actions or decisions made, and (e) the strength to implement controversial decisions. (Kavathatzopoulos & Rigas 1998 : 1)

En ce qui concerne le monde de la gestion de l'éducation, les travaux sur le leadership éthique de Langlois (1997, 1999, 2004, 2005) pourraient permettre de définir ce qu'est la compétence éthique, c'est à dire, les connaissances, capacités, comportements qui s'y rattachent. Les savoir-mobiliser, intégrer, transférer et savoir-faire éprouvés et reconnus de Le Boterf (1992) pourraient alors être formulés et décrits concrètement. Ces travaux lui ont permis de développer un modèle de prise de décision éclairée face à un dilemme éthique qui, une fois intégré, amène le gestionnaire à devenir un leader éthique. Ce modèle de prise de décision a trois dimensions : l'éthique de la sollicitude, l'éthique de la justice et l'éthique de la critique. (Starratt, 1990)

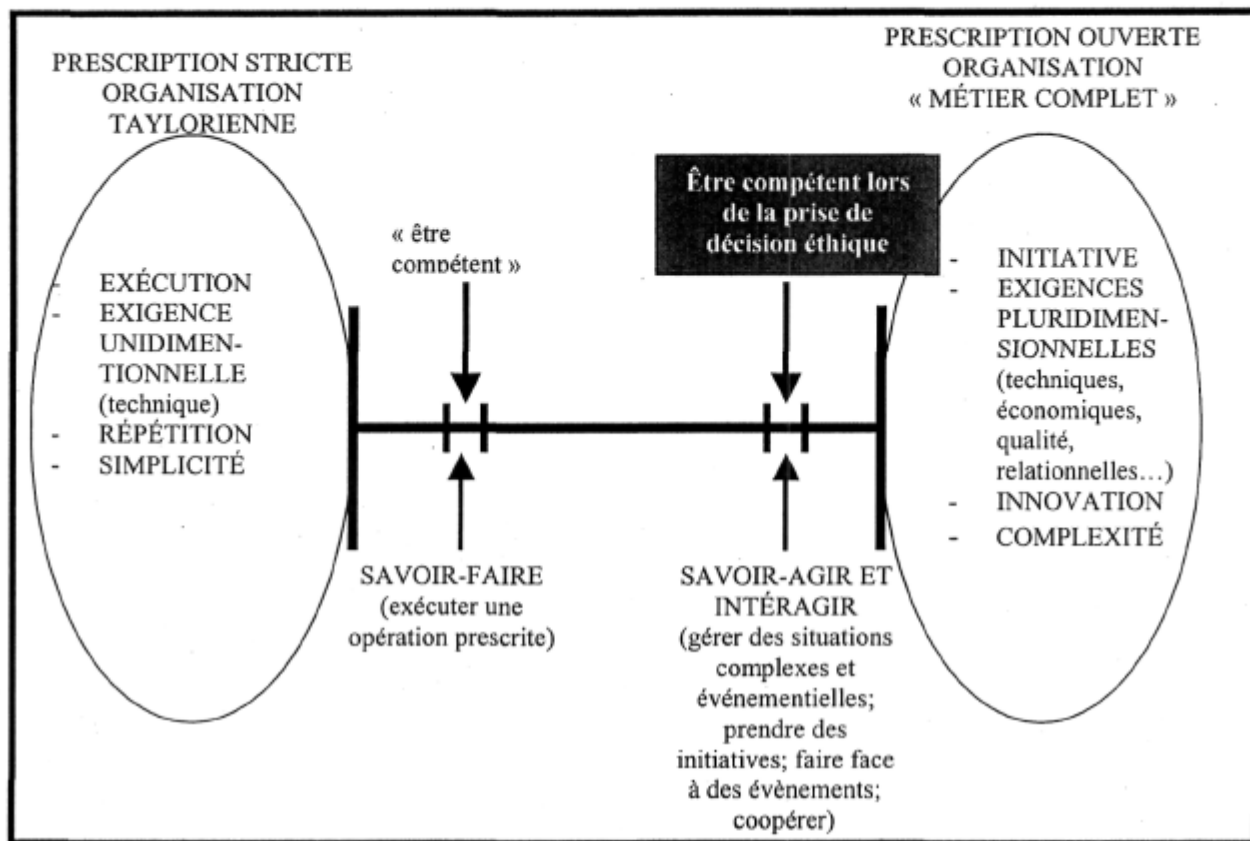
Les thèmes caractéristiques d'une éthique de la critique sont de sensibiliser et de conscientiser les autres, de mettre au jour les injustices ou les situations perçues comme telles et de rendre les arrangements en accord avec les droits humains et sociaux. Les valeurs mises de l'avant par cette éthique sont la transparence, l'émancipation, l'empowerment.

Les thèmes d'une éthique de la sollicitude sont d'accepter l'autre pour ce qu'il est, d'établir des relations selon un rapport d'estime et d'instaurer la confiance dans l'organisation. Les valeurs de cette éthique sont la bienveillance, le service, l'empathie et la compassion.

L'éthique de la justice a comme thèmes de promouvoir un ordre social juste, d'encourager l'autonomie et la participation et de maintenir et conserver des rapports égalitaires. Ces valeurs sont l'égalité, le bien commun, le devoir et la responsabilité.

En intégrant ces trois dimensions de l'éthique dans son processus de prise de décision, le gestionnaire fait preuve de sensibilité éthique. Cette approche tient compte de la réflexion philosophique et des nouveaux développements en théories morales. La force du modèle tient aussi au fait que les éthiques se complètent. Les travaux de recherche de Langlois (2005) ont permis de constater que l'utilisation de cet éclairage multidimensionnel fait en sorte que les gestionnaires sont en mesure de mieux comprendre la situation, de faire des choix éclairés et d'évaluer les répercussions de leurs décisions sur autrui. (Langlois 2005 : 17). En les sensibilisant aux trois dimensions éthiques et à leurs complémentarités, le recours à ce modèle de prise de décision permet aux gestionnaires de construire un processus éthique authentique et responsable. La prise de décision dans ce contexte correspond à la gestion de situations complexes. Si l'on place ce type d'action des gestionnaires sur le « curseur de la compétence de Le Boterf », on apprend qu'il s'agit de savoir-agir et interagir qui tendent vers « La prescription ouverte ».

FIGURE 3 : Le curseur de la compétence : agir lors de la prise de décision éthique



Source : adaptation de la figure 1 ; Le Boterf, 2004 : 65

En effet, le gestionnaire mobilise, lors de cette prise de décision (en situation de prescription ouverte) un plus grand nombre de savoirs, de savoir-faire et aussi de savoir-agir et intégrer bien particuliers à une prise de décision éthique. Il s'agit bien là, dans le cas d'un dilemme éthique, d'une décision difficile. Suivant cette logique, lorsqu'un gestionnaire fait preuve de compétence éthique, il gère des situations complexes et événementielles, prend des initiatives, fait face à des événements nouveaux et sait coopérer. La prescription ouverte est caractérisée par l'initiative, les exigences pluridimensionnelles (techniques, économiques...), l'innovation et la complexité. Ce type de compétence complexe ne s'acquiert pas en un jour. Il faut du temps et de la pratique pour développer les habiletés, savoir-agir et interagir et acquérir les connaissances requises à la prise de décision complexe. Le gestionnaire doit pouvoir être mis

en situation de prise de décision afin d'y parvenir. La mise en place d'un dispositif de formation qui serait intégré à la pratique professionnelle du gestionnaire est alors pertinente. C'est ce que vise la formation-action que nous décrivons dans la prochaine section du présent chapitre.

2.3 La formation-action

Pour Le Boterf (1994), le passage à l'action est très important dans le développement d'une compétence : «La compétence professionnelle se déploie dans une pratique de travail» (p.16), « Le passage du savoir à l'action est une reconstruction : c'est un processus à valeur ajoutée» (p.18). En contexte de formation, il serait donc souhaitable que les participants aient l'occasion de mettre en pratique, dans l'action, leurs apprentissages. À ce sujet, Le Boterf mentionne que :

La formation-action est une modalité de formation permettant de s'approcher le plus possible de la construction des compétences. Par sa finalisation sur le traitement de problèmes ou de projets réels, elle constitue une remarquable opportunité pour entraîner à la combinaison et à la mobilisation de ressources pertinentes (savoirs, savoir-faire, ...), pour créer et mettre en œuvre des compétences. (Le Boterf , 2002 : 180)

La création d'un dispositif de formation qui vise le développement de compétences complexes comme celle de la compétence éthique, si elle s'inspire d'un modèle de formation-action, présentera des caractéristiques propres à ce type de dispositif.

Le dictionnaire des concepts clés en pédagogie définit la formation-action ainsi :

Technique de formation d'adultes basée sur la séquence : projet, activités de formation, mise en œuvre des compétences acquises dans la réalité de l'action, entraînant l'émergence de problèmes nouveaux, activités de formation, régulation, reprises, etc. (Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, 2003)

Il s'agit donc d'une séquence en boucle, c'est-à-dire qu'il y a un aller-retour entre la théorie et la pratique. Il ne s'agit pas d'une séquence linéaire où la théorie est transmise aux participants pour ensuite passer à l'expérimentation sans qu'il n'y ait de retours ou de questionnements. Un tel type de dispositif de formation possède des caractéristiques constitutives bien définies. Le tableau suivant illustre ces caractéristiques :

TABLEAU 1 : Les caractéristiques constitutives de la formation-action

<p>1. Le processus de formation est centré sur des problèmes à résoudre ou sur des projets à réaliser. Il ne s'agit pas de « problèmes d'école » ou « d'études de cas », mais de problèmes particuliers qui se posent aux acteurs concernés de l'entreprise et auxquels ils doivent trouver une solution dans le champ des contraintes et des ressources existantes.</p>
<p>2. Les acteurs concernés apprennent en analysant et en résolvant « en vraie grandeur » des problèmes qu'ils doivent contribuer à résoudre. La formation-action n'est pas seulement une formation pour l'action mais une formation en action.</p>
<p>3. Les problèmes ou les projets constituent des pivots autour desquels sont articulés des objectifs opératoires d'action et de formation. Les problèmes ou les projets retenus sont considérés comme des points de départ, des portes d'entrée du processus éducatif. Ils permettent l'acquisition, la combinaison et la mobilisation de ressources diversifiées (connaissances, savoir-faire, attitudes...)</p>
<p>4. Une alternance est réalisée entre des temps de formation, d'acquisition et d'étude. Il s'agit d'une articulation réelle entre des moments qui s'alimentent mutuellement. La théorie oriente l'expérience pratique et celle-ci interroge la théorie. La pratique n'est pas la seule application de théories ou de méthodes, elle en est aussi la source.</p>
<p>5. Un processus de formation-action est itératif et non linéaire. Il existe un processus permanent d'aller et retour entre les diverses étapes à effectuer. Ces boucles itératives sont non seulement nécessaires du point de vue de l'action mais également du point de vue pédagogique : tirer les leçons de l'action est aussi une façon d'apprendre.</p>

(Source : Le Boterf, 2001 :181)

Ces caractéristiques doivent être prises en considération lors de la planification de la mise en place d'une formation-action dans un milieu de travail.

Dans l'implantation d'un processus de formation-action, il est important de prévoir un accompagnement adéquat car on ne peut laisser le groupe à lui-même. Le rôle du formateur n'est donc pas seulement de donner aux participants la théorie dont ils ont besoin afin de régler le problème à la base de la formation, mais d'accompagner le groupe tout au long du processus.

Le Boterf (2001) mentionne que la fonction d'accompagnement est constituée de cinq éléments :

1. Aider le groupe-acteur à « nommer » ce qu'il fait, à identifier les démarches qu'il met en œuvre, à repérer les difficultés auxquelles il s'affronte. Il s'agit là d'une *activité de conceptualisation*.
2. Mettre le groupe-acteur en relation avec les ressources et les centres de décisions pertinents : avec une banque de données, avec des experts ou des spécialistes... Cette facilitation relève d'une *activité de mise en relation*.
3. Fournir des apports directs de connaissances (théoriques, méthodologiques, techniques). Les formateurs ou consultants ont alors une *activité de facilitation de l'acquisition de savoirs et de savoir-faire*.
4. Aider les participants à choisir, combiner et mobiliser les ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, réseaux relationnels, banques de données...) pour construire des compétences. Il s'agit ici d'une *activité d'entraînement à la construction des compétences*.
5. Aider le groupe à faire le point sur sa démarche et sur sa progression. *L'activité de capitalisation* est nécessaire pour entretenir la motivation du groupe, faciliter sa fonction de synthèse, permettre la construction et l'articulation des savoirs qu'il crée progressivement. (Le Boterf, 2001 :185)

Il s'agit d'impliquer les participants dans leurs apprentissages. C'est à eux que revient le rôle de développer des compétences. Pour ce faire, ils doivent se sentir impliqués dans leur démarche d'apprentissage. La conceptualisation leur permet de mettre des mots sur ce qu'ils font. Ainsi, ils comprennent mieux et peuvent s'améliorer. Avec l'accès aux informations nécessaires, ils peuvent se développer et essayer de nouvelles façons de faire tout en étant

guidés dans leur démarche. Pour poursuivre leur développement, ils doivent faire le point et capitaliser les compétences développées. La fonction d'accompagnement consiste à répondre aux besoins des participants à chacune de ces étapes. Les participants doivent sentir qu'ils sont soutenus tout au long du processus de formation.

Dans le cadre d'une formation-action, l'apprentissage et le développement de compétences se font de différentes façons. En pédagogie, il existe plusieurs théories en lien avec l'apprentissage dont « le conflit socio-cognitif » et « l'apprentissage coopérant ». Casas (1998), dans « La lettre du CEDIP-En ligne », indique que ces éléments théoriques sont les postulats pédagogiques sous-jacents à la formation-action:

Au niveau de l'individu : la place des « **conflits socio-cognitifs** » dans l'acquisition et la transformation des connaissances. Par « **conflit socio-cognitif** » il faut entendre **la libre confrontation, à l'intérieur d'un groupe en formation, des solutions apportées par les différents participants à un même problème.**

Au niveau du groupe : la notion « **d'apprentissage-coopérant** » qui **désigne les capacités acquises résultant des interactions à l'intérieur d'un groupe en formation.** Ces interactions faites **d'échanges de point de vue, de discussions, de propositions, d'argumentation, de remises en causes,** entraînent à elles seules un progrès collectif dans la compréhension d'un problème, la recherche de solutions, l'acquisition d'un savoir. Les apprentissages résultent, en partie de **l'intégration des modèles valorisés dans le groupe.** (Casas, 1998)

Il faut donc que les participants à une formation-action puissent être mis en situation où ils auront à échanger sur des problèmes, à confronter leurs points de vue. Ces postulats pédagogiques traitent surtout de l'acquisition de savoirs. Il s'agit, avec les savoir mobiliser, savoir intégrer, savoir transférer..., d'un des éléments important à mobiliser dans un contexte donné afin de développer des compétences. Le développement des compétences est par la mise en application des acquis dans l'action, soit dans le travail au quotidien. Une formation-action se déroule donc dans un temps donné, elle se termine au bout d'un certain temps.

Cette section du chapitre deux a dressé la liste des principes et des caractéristiques constitutives d'un dispositif de formation-action ainsi que des modalités d'accompagnement des participants. La prochaine section présente l'importance des communautés de pratique pour permettre aux participants de poursuivre leur développement professionnel une fois la formation-action terminée.

2.4 Les communautés de pratique

Les communautés de pratique sont des groupes formés naturellement au sein d'une entreprise qui se rencontrent et échangent sur leurs façons de travailler, se donnent des « trucs » et répondent aux questions des membres. Ils échangent sur leurs savoir-faire et partagent leurs connaissances. Pour Lave (1991), l'auteur à l'origine de ce concept, apprendre est la transformation d'une pratique dans un contexte situé. Les nouveaux arrivants dans un groupe apprennent des anciens en gardant en tête que ces pratiques pourront changer avec le temps dû à un changement de circonstances. Les relations intergénérationnelles affectent la situation d'apprentissage car les plus anciens ont parfois peur de montrer tout ce qu'ils connaissent aux nouveaux ayant peur de perdre de leur importance et de leur puissance. Les nouveaux, ou les plus jeunes, eux, ont peur de montrer leur ignorance. Le processus social d'apprentissage affecte donc la pratique et le désir de partager les connaissances.

Le procédé par lequel un nouveau membre d'une communauté de pratique apprend est une notion centrale, il s'agit du procédé « Legitimate Peripheral Participation (LPP) ». Ce procédé est plus qu'une simple situation d'apprentissage dans une pratique, c'est que l'apprentissage est une partie intégrante de la pratique qui donne du sens au monde : «learning as generative social practice in the lived in world » (Lave & Wenger, 1991 : 35).

Le « Legitimate Peripheral Participation » est un procédé complexe et composé de trois éléments : « legitimation, peripherality and participation ». Chacun de ces éléments joue un rôle dans la définition du rôle de l'autre, ils sont inter reliés. « Legitimation » renvoie aux

relations de pouvoir et d'autorité dans la communauté qui ne sont pas nécessairement formalisé. « Peripherality » n'est pas un concept physique ou une mesure des connaissances acquises, mais concerne le degré d'engagement avec la communauté. « Participation » est l'engagement dans une activité où les participants ont une compréhension partagée de ce qui a un sens dans leur vie. Pris séparément, chacun de ces éléments n'a pas de sens, mais pris ensemble, ils forment le fil conducteur d'une activité de communauté de pratique. Lave et Wenger (1991) rejettent les modèles de transfert qui isolent la connaissance de la pratique. C'est à travers le concept de « Legitimate Peripheral Participation » qu'ils voient les connaissances comme une partie intégrante de la pratique. Ce point de vue est appuyé par Brown et Duguid (1991) : « abstractions detached from practice distort or obscure intricacies of that practice » (Brown & Duguid, 1991:40)

La description originale des communautés de pratique comme des groupes isolés basés sur la « Legitimate Peripheral Participation » est maintenant remplacée par une vision plus précise. Wenger (1998) définit maintenant la communauté de pratique en trois principes :

What is About : The focus of the CoP is a particular area of activity or body of knowledge around which is has organized itself. This is a joint enterprise in as much as it is based on a common or shared understanding that is continually renegotiated by its members.

How it Functions : People become members of a CoP through shared practices, and they are link to each other trough their involvement in common activities. It is this mutual engagement that binds the members of a Cop together in a single social entity.

What it Produces : The members of a CoP built up a shared repertoire of communal resources over time. Written files are a tangible example of this, although less tangible example such as procedures, policies, rituals, and idioms may also form part of the repertoire.

Wenger, E., 1998. « Communities of Practice. Learning as social system », *Systems Thinker*, [En ligne] <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml> (page consultée le 30 janvier 2006)

Le premier avantage des communautés de pratique est le partage de connaissances et la facilitation de l'apprentissage. (Gallivan, 2000) Cependant, la participation des membres des « communities of practices » (CoPs) doit être volontaire et ne doit pas demander beaucoup d'énergie et d'attention.

Lorsque l'on compare la formation-action définie par Le Boterf (2001) et le concept de communauté de pratique de Wenger (1998), on remarque des similitudes. La première similitude est que, comme la formation-action, la communauté de pratique est nourrie par des problèmes grandeur nature. Il s'agit dans les deux cas de discuter et de résoudre des problèmes qui surgissent dans le milieu de travail des membres. Ensuite, pour ce qui est de l'apprentissage au sein de ces groupes, la connaissance est intimement liée à la pratique. La dernière similitude est que, dans les deux cas, l'action nourrit les questionnements et les réponses aux questionnements nourrissent l'action.

La principale différence entre le fonctionnement des communautés de pratique et celui d'une formation-action est la nature de la participation. En effet, les membres d'une communauté de pratique y participent d'une façon tout à fait volontaire, c'est un des principes de base des Cops. En ce qui concerne les participants à une formation-action, ils peuvent être dans l'obligation de s'y inscrire.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Introduction

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes posé la question suivante :

Le dispositif de formation TÉRA correspond-il au modèle de formation-action offrant des conditions propices au développement de compétences comme la compétence éthique?

Afin de pouvoir comparer le dispositif de formation TÉRA avec le modèle de la formation-action, il nous faut collecter de l'information sur ce qu'est cette formation TÉRA. L'analyse d'un dispositif de formation nécessite l'analyse de sa conception, de la documentation qui y est associée (plan de cours, matériel pédagogique, etc.) ainsi que l'analyse des pratiques et stratégies d'enseignement utilisées par le formateur. Les techniques de collecte de données sur lesquelles nous avons fondé notre méthodologie sont l'entrevue semi-dirigée (avec la conceptrice du dispositif de formation), l'analyse documentaire (analyse des documents relatifs à la formation) et l'observation directe (observation de la formatrice en action). Dans ce chapitre, nous présentons la population et l'échantillon de notre recherche. Ensuite, les méthodes de collecte de données que nous avons utilisées sont explicitées et les outils construits pour la collecte, l'analyse et l'interprétation des données sont présentés.

3.1 Population et échantillon de recherche

Le but de la présente recherche est de faire l'analyse du dispositif d'une formation. Les informations nécessaires à cette analyse peuvent nous être fournies par une personne, soit l'auteure du dispositif. Voilà pourquoi notre échantillon est constitué d'une personne, Mme Lyse Langlois (auteure du dispositif).

3.2 L'entrevue semi-dirigée

Selon Savoie-Zajc (2003), l'entrevue semi-dirigée consiste « en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. » (Savoie-Zajc, 2003 : 296) Toujours selon cette auteure, la principale force de l'entrevue semi-dirigée est qu'elle donne un accès direct au vécu des personnes que l'on questionne. Étant donné que les questions sont ouvertes, les informations que transmet l'individu sont riches en détails et en descriptions. De plus, ce type d'entrevue est très flexible. Le chercheur peut décider d'ajouter des sous-questions afin d'approfondir un élément ou de modifier l'ordre des questions afin de s'adapter aux propos de l'interviewé. Par contre, il faut être prudent avec les résultats. Les réponses de l'individu sont données dans un contexte X et ne produisent pas forcément un portrait fixe. Aussi, l'interviewé peut vouloir faire plaisir au chercheur en lui fournissant les réponses qu'il semble vouloir recevoir et non ce qu'il pense vraiment (idem pour tout outil ou technique).

Une autre limite est qu'il peut être difficile pour un individu d'aborder certains sujets, il sera alors difficile pour le chercheur d'établir un véritable dialogue. Finalement, l'attitude de calcul du chercheur est une autre limite. Il ne faut pas que le chercheur vise à créer un climat de confiance avec l'individu seulement pour lui permettre de mener son entrevue comme il l'avait planifiée.

Selon nous, l'entrevue, si elle est constituée de questions ouvertes, est une méthode de cueillette de données qui nous donne des résultats uniques. En effet, le vécu des gens nous renseigne de façon tout à fait unique sur les phénomènes qui nous entourent. Il est certain que la subjectivité peut prendre une grande place au moment de l'interprétation et de l'analyse des

données, mais nous croyons que cette faille peut être réduite grâce à la rigueur. Nous sommes en accord avec les différents auteurs, il faut être très rigoureux dans sa démarche si l'on veut que les résultats de notre recherche soient crédibles.

Le 30 novembre 2006, après avoir obtenu l'approbation du Comité d'Éthique de la Recherche de l'Université Laval sous le numéro 2006-225, nous avons procédé à la réalisation d'une entrevue semi-dirigée d'environ 1h avec Mme Lyse Langlois. L'entretien a été enregistré sur une cassette audio et son contenu transcrit pour être analysé. Pour réaliser cette entrevue, un canevas a été élaboré. Ce dernier a été préparé en tenant compte de la nature de l'information désirée. Le canevas est divisé en cinq blocs de questions.

Le premier bloc, le bloc A, comprend des questions générales sur la formation à l'étude dans le cadre de la présente recherche, soit la formation TÉRA. Ces questions permettent d'obtenir de l'information générale sur le déroulement de la formation, sa population cible, la façon dont elle a été élaborée ainsi que le matériel qui s'y rapporte. Cela nous donne un portrait global de la formation TÉRA.

A. Questions générales.

- *Qu'est-ce que la formation TÉRA ?*
- *Comment se déroule-t-elle ?*
- *À qui s'adresse-t-elle ?*
- *Comment avez-vous procédé pour l'élaborer ?*
- *Y a-t-il du matériel pédagogique qui s'y rapporte ? Lequel ?*

Le bloc B contient des questions relatives aux bases du processus de formation TÉRA. En posant ces questions, nous cherchons à savoir si « le processus de formation est centré sur des problèmes à résoudre ou sur des projets à réaliser », ce qui est, selon Le Boterf, la première caractéristique d'une formation-action.

B. Questions portant sur les bases du processus de formation TÉRA.

- *Sur quels principes se base la formation TÉRA ?*
- *Les participants ont-ils des problèmes à résoudre lors de la formation ?*

Le bloc C est constitué de questions relatives à la façon dont s'effectue l'apprentissage chez les participants de la formation TÉRA. On cherche ainsi à savoir si « les acteurs concernés apprennent en analysant et en résolvant « en vraie grandeur » des problèmes qu'ils doivent contribuer à résoudre », ce qui est, selon Le Boterf, la deuxième caractéristique d'une formation-action.

C. Questions portant sur la façon dont s'effectue l'apprentissage chez les participants.

- *De quelles façons le contenu de la formation est-il transmis aux participants ?*
- *De quelles façons favorise-t-on le développement de compétences ?*

Le bloc D contient des questions portant sur les objectifs de la formation. On cherche à savoir si ces objectifs sont formulés à partir d'un problème de départ. Il s'agit, toujours selon Le Boterf, de la troisième caractéristique constitutive de la formation-action.

D. Questions portant sur les objectifs de formation.

- *De quelle façon sont articulés les objectifs de la formation ?*
- *Reposent-ils sur un problème de départ ?*

Le bloc E est constitué de questions en lien avec le processus pédagogique sous-jacent à la formation, soit la mise en action des connaissances et des différents savoirs dans le réel.

E. Questions portant sur la description du processus pédagogique

- *Y a-t-il une alternance entre les moments où est transmise la théorie et les moments où les participants peuvent l'appliquer dans l'action ?*
- *Est-ce que ce qui a été vécu par les participants entre les moments de formation est pris en compte lors des rencontres qui suivent ?*

Le dernier bloc de questions, le bloc F, porte sur l'accompagnement d'un processus de formation-action. Chacune des questions est en lien direct avec les cinq éléments de la fonction d'accompagnement selon Le Boterf (2001) décrites au chapitre deux, soit:

1. *activité de conceptualisation*
2. *Activité de mise en relation*
3. *Activité de facilitation de l'acquisition de savoirs et de savoir-faire*
4. *Activité d'entraînement à la construction des compétences*
5. *Activité de capitalisation*

F. Questions portant sur l'accompagnement des participants

- *De quelle façon est réalisé l'accompagnement des participants ?*
- *Aidez-vous les membres du groupe à « nommer » ce qu'ils font, à identifier les démarches qu'ils mettent en œuvre et à repérer les difficultés auxquelles ils font face ? De quelle façon ?*
- *Mettez-vous le groupe en relation avec les ressources et les centres de décisions pertinents, par exemple, une banque de données, des experts ou des spécialistes ? Si oui, de quelle façon ?*
- *Fournissez-vous des apports directs de connaissances (théoriques, méthodologiques, techniques) Si oui, de quelle façon ?*
- *Aidez-vous les participants à choisir, combiner et mobiliser les ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, réseaux relationnels, banques de données...) pour construire des compétences ? Si oui, de quelle façon ?*
- *Aidez-vous le groupe à faire le point sur sa démarche et sur sa progression ? Si oui, de quelle façon ?*

Le principal objectif de cette entrevue est donc de recueillir de l'information sur le dispositif de formation TERA que l'on souhaite analyser en le comparant au modèle de formation-

action. C'est en se basant sur les caractéristiques de la formation-action décrites par Le Boterf (2001) que nous avons élaboré le canevas d'analyse de l'information recueillie par le biais de l'entrevue (voir tableaux):

Tableau 2: grille d'analyse des données du verbatim relatives aux caractéristiques du dispositif de formation TÉRA

Dispositif d'une formation-action selon Le Boterf (2001)	Dispositif TÉRA
Le processus de formation est centré sur des problèmes à résoudre ou sur des projets à réaliser	
Les acteurs concernés apprennent en analysant et en résolvant « en vraie grandeur » des problèmes qu'ils doivent contribuer à résoudre.	
Les problèmes ou les projets constituent des pivots autour desquels sont articulés des objectifs opératoires d'action et de formation.	
Une alternance est réalisée entre des temps de formation, d'acquisition et d'étude.	
Un processus de formation-action est itératif et non linéaire.	

Vis-à-vis chacune des caractéristiques constitutives d'une formation-action de Le Boterf, nous avons inscrit les éléments tirés du verbatim de l'entrevue avec Mme Langlois qui y correspondent.

Une seconde grille a été élaborée afin de vérifier si la fonction d'accompagnement de Mme Langlois correspond à celle que mentionne Le Boterf. Cette grille est constituée des cinq éléments de cette fonction d'accompagnement.

Tableau 3: grille d'analyse du verbatim de l'entrevue sur les aspects relatifs à l'accompagnement offert par le formateur

Éléments de la fonction d'accompagnement d'une formation-action de Le Boterf (2001)	Éléments de la fonction d'accompagnement de TÉRA
1. Aider le groupe-acteur à « nommer » ce qu'il fait, à identifier les démarches qu'il met en œuvre, à repérer les difficultés auxquelles il s'affronte. Il s'agit là d'une <i>activité de conceptualisation</i> .	
2. Mettre le groupe-acteur en relation avec les ressources et les centres de décisions pertinents : avec une banque de données, avec des experts ou des spécialistes... Cette facilitation relève d'une <i>activité de mise en relation</i> .	
3. Fournir des apports directs de connaissances (théoriques, méthodologiques, techniques). Les formateurs ou consultants ont alors une <i>activité de facilitation de l'acquisition de savoirs et de savoir-faire</i> .	
4. Aider les participants à choisir, combiner et mobiliser les ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, réseaux relationnels, banques de données...) pour construire des compétences. Il s'agit ici d'une <i>activité d'entraînement à la construction des compétences</i> .	
5. Aider le groupe à faire le point sur sa démarche et sur sa progression. <i>L'activité de capitalisation</i> est nécessaire pour entretenir la motivation du groupe, faciliter sa fonction de synthèse, permettre la construction et l'articulation des savoirs qu'il crée progressivement.	

Comme pour la première grille, vis-à-vis chacun des éléments de la fonction d'accompagnement de Le Boterf, nous avons inscrit les éléments tirés du verbatim de l'entrevue avec Mme Langlois qui y correspondent.

3.3 Analyse documentaire

Afin de compléter l'information obtenue lors de l'entrevue, des documents écrits tels fascicules d'information, présentations Power Point, carton aide-mémoire, journal de bord, études de cas, communications écrites entre la formatrice et les participants (courriels, ont été mis à notre disposition pour analyse et ont permis d'apprécier le matériel utilisé lors de la formation. Il est à noter que ces documents sont confidentiels et ne seront pas placés en annexe.

Van der Maren (1999) nomme ce type de données « invoquées officieuses ». Il s'agit de données qui existaient indépendamment de notre recherche. Les deux grilles d'analyse (tableaux 1 et 2) sont utilisées pour analyser ces documents.

3.4 L'observation directe

Pour nous permettre de bien saisir dans son entier le dispositif de formation TÉRA, de valider et de compléter les informations obtenues, deux périodes d'observation ont été réalisées, en plus de l'entrevue et des documents écrits. Chapoulie (1984), cité dans Jaccoud et Mayer (1997) définit l'observation en recherche comme suit :

Elle implique l'activité d'un chercheur qui observe personnellement et de manière prolongée des situations et des comportements auxquels il s'intéresse, sans être réduit à ne connaître ceux-ci que par le biais des catégories utilisées par ceux qui vivent ces situations. (p.212)

Une première journée d'observation s'est tenue le jeudi 12 janvier 2006. Il s'agissait de la première rencontre du groupe de participants à la formation TÉRA. Une seconde période s'est déroulée le vendredi le 17 novembre 2006. Il s'agissait alors de leur dernière rencontre. Lors de ces observations, des notes ont été prises en tenant compte des critères relatifs à la formation-action.

Le but de ces deux périodes d'observation était d'apprécier in vivo la fonction d'accompagnement telle que vécue avec Mme Langlois. Pour faire l'analyse des données de ces périodes d'observation, nous avons utilisé la grille sur la fonction d'accompagnement élaborée à l'aide des éléments de Le Boterf (voir tableau 2).

CHAPITRE 4

LES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les principaux résultats obtenus. En premier lieu, nous résumons l'entrevue réalisée avec Mme Langlois. Par la suite, nous décrivons les périodes où il y a eu une observation directe de Mme Langlois en interaction avec le groupe de participants à la formation TÉRA. Finalement, nous analysons la documentation.

4.1 L'entrevue avec Mme Langlois

L'entrevue avec Mme Langlois (voir annexe 4) nous a permis de recueillir beaucoup de données sur le dispositif de formation TÉRA :

Les premières questions étaient plus générales :

- *Qu'est-ce que la formation TÉRA ?*
- *Comment avez-vous procédé pour l'élaborer ?*
- *Comment se déroule-t-elle ?*

La formation TÉRA est une formation conçue par Mme Langlois à partir de ses travaux de recherche. Depuis dix ans, elle fait des recherches sur les dilemmes éthiques et la prise de décision éthique et elle essaie de découvrir les grandes caractéristiques d'une prise de décision éthique. En 2004, elle avait obtenu suffisamment de résultats pour élaborer un programme de formation.

Le cadre théorique utilisé pour la formation TÉRA est basé sur le modèle de Starratt validé par Langlois (1997). Elle s'est inspirée de son expérience acquise lors de l'animation de nombreux ateliers de formation à la prise de décision éthique afin d'élaborer un programme de formation. À partir de 2005, elle s'est associée avec deux autres chercheuses et elles ont continué à le bonifier.

En premier lieu, Mme Langlois communique avec les cadres d'une organisation et leur demande s'ils sont intéressés à former des gens à la prise de décision éthique. Dans l'affirmative, elle leur demande de planifier deux heures de réunion pour parler du projet à ceux qui sont intéressés. Le déroulement du programme de formation débute donc par un processus d'accueil des participants potentiels. Mme Langlois leur précise alors qu'ils devront signer une entente de participation mais qu'ils pourront se retirer en tout temps.

Un deuxième contact se fait avec les participants intéressés. Lors de cette rencontre, Mme Langlois explique le projet et le dispositif. Elle leur mentionne que le dispositif est basé sur des rencontres de co-développement au cours desquelles chacun construit petit à petit et réfléchit sur sa démarche de prise de décision. Elle explique également qu'au cours de ce processus, les personnes recevront une formation théorique qu'elles seront invitées à mettre en pratique. Elle leur précise ensuite ce à quoi elles s'engagent, dont entre autres, à répondre à un questionnaire et à un guide d'entrevue sur les dilemmes éthiques. Les résultats seront analysés et leur seront communiqués. C'est à partir de ces résultats que les participants vont travailler à consolider leur leadership éthique.

Après la rencontre d'accueil, ceux qui ont choisi de continuer la formation reçoivent un **questionnaire** quantitatif pour mesurer leur sensibilité éthique et la présence du leadership éthique dans leur conduite.

Par la suite, il y a la **formation théorique**. La formatrice explique aux participants ce qu'est le processus décisionnel éthique et comment identifier sa dimension éthique dominante (la sollicitude, la critique, la justice). À la suite de ce bloc plus théorique, la formatrice remet aux participants des études de cas à réaliser pour préciser le regard éthique qu'ils utilisent afin de résoudre ces situations. Il y a à ce moment, chez le participant, une prise de conscience de soi, de sa propre dimension éthique. L'étude de cas, appelée « conscience éthique », est travaillée en équipe. Les participants échangent sur leurs façons de résoudre le cas, ils confrontent leurs idées, ils parlent entre eux.

En après-midi, il y a une seconde étude de cas où il faut apprendre à inclure les trois regards éthiques. Rappelons que le bloc théorique vise à permettre aux participants de saisir les trois regards éthiques sur lesquels est basée la formation. Les participants doivent présenter au groupe leur position éthique la plus complète possible. À la fin de cette période, Mme Langlois remet aux participants un petit carton qui résume le modèle théorique de prise de décision éthique TÉRA. Elle leur propose de le mettre bien à la vue sur leur bureau ou leur babillard. Elle les invite à essayer dans leur pratique quotidienne, de réfléchir aux façons d'intégrer les trois regards éthiques afin de voir comment ils peuvent solutionner les cas de dilemmes éthiques. Elle les amène à visualiser le modèle dans leur pratique. Elle leur donne également un petit journal de bord dans lequel ils doivent écrire leur démarche adoptée pour solutionner un problème complexe. Ils doivent aussi noter leurs questionnements.

Environ un mois plus tard, il y a une **première rencontre de co-développement** d'une demi-journée. Cette première rencontre de co-développement permet aux participants de communiquer oralement ce qu'ils ont vécu depuis la dernière rencontre. Au début de la rencontre et en grand groupe, il y a un retour sur la formation théorique. Mme Langlois leur demande s'ils ont réalisé des choses en lien avec la formation. En général, les participants disent maintenant mettre des mots plus précis sur ce qu'ils font. Lorsqu'ils présentent une décision à leurs pairs, ils utilisent les termes vus lors de la formation. Ils nomment les choses, ils sont en mesure d'identifier leur démarche.

Ils doivent ensuite passer à une autre étape, soit celle de présenter aux autres une pratique réussie et expliquer pourquoi, selon eux, elle l'était. Le groupe de participants est en trois sous-groupes, chacun accompagné par l'une des chercheuses. Les sous-groupes approfondissent l'analyse de leur pratique professionnelle et ce qu'est une décision éthique.

Par la suite, en grand groupe, ils exposent à quoi ressemble une pratique éthique réussie. Ils mettent leurs points de vue en commun, ce qui est un premier pas pour créer une organisation qui apprend selon la conception de Senge et du praticien réflexif selon Schön. Lors de cette

première rencontre, un des objectifs est de créer une confiance dans le groupe. L'accent est mis sur la communication, le dialogue, le questionnement des normes, la légitimité et l'acceptabilité. Dans leur journal de bord, Mme Langlois leur demande, sans l'exiger, d'écrire la démarche qu'ils adoptent et les réflexions, questionnements qu'ils vivent lorsqu'ils font face à une situation difficile. Elle leur mentionne qu'ils vont en discuter et que c'est important de noter, parce ce que leur vie va très vite, qu'ils sont dans le feu de l'action et que leurs notes dans le journal de bord serviront d'aide-mémoire lors des échanges en sous-groupes. Elle les invite à écrire, à réfléchir, à dessiner.

Après la première rencontre de co-développement, Mme Langlois rencontre chaque participant individuellement pour réaliser l'entrevue sur leur dilemme éthique. Ces derniers savent avant l'entrevue qu'ils doivent réfléchir à un dilemme éthique qu'ils ont eu. Ils connaissent la définition d'un dilemme éthique. Cette entrevue dure environ une heure. Lors de cette rencontre, ils approfondissent le dilemme éthique qu'ils ont vécu et qu'ils jugent d'un niveau complexe important. Ils en parlent avec Mme Langlois qui les questionne de la façon suivante:

C'est quoi ton plan de match? Comment penses-tu aborder cette situation-là? As-tu pensé sous le regard de la justice? (verbatim :4)

Lors de cette **rencontre individuelle**, c'est le moment de revenir avec eux sur des éléments théoriques. Cet accompagnement individuel dure environ deux mois. Mme Langlois demeure présente auprès des participants soit virtuellement par courriel, soit au téléphone.

Une semaine avant la deuxième rencontre de co-développement, Mme Langlois envoie aux participants un courriel en disant qu'elle a hâte de les revoir. Elle leur rappelle l'objectif de la deuxième rencontre de co-développement puis leur communique l'ordre du jour. C'est un contact qu'elle veut garder avec eux. Elle leur dit qu'en tout temps, ils peuvent lui écrire. Elle se rend disponible.

Puis, il y a la **deuxième rencontre** de co-développement. Le sujet de discussion est une décision difficile non réussie vécue par les participants. Ils doivent parler des difficultés rencontrées. L'ordre du jour est le même que lors de la première rencontre de co-développement : l'accueil du groupe, l'objectif, le travail en sous-groupes dans le but d'approfondir la thématique, puis, retour en grand groupe. Lors de cette rencontre, on invite les participants à adopter le « mode solution ». Lors du retour en grand groupe, on remet à chacun des participants (dans une enveloppe scellée) son profil qualitatif élaboré à partir du contenu de l'entrevue indiquant leurs forces ainsi que les améliorations à apporter à leur démarche éthique.

La **troisième rencontre de co-développement** est consacrée à une approche plus macro de l'éthique. Il s'est alors écoulé environ cinq mois depuis la dernière rencontre. Les participants doivent maintenant réfléchir aux obstacles qu'ils rencontrent lorsqu'ils veulent être éthiques et mettre en place leur pratique décisionnelle éthique. Ici, les questionnements sont davantage de nature organisationnelle et structurelle. Le but est de bien identifier les obstacles à leur pratique éthique, à leur leadership éthique et de tenter d'apporter des solutions en groupe. Au cours de la plénière en grand groupe, les participants partagent et nomment parfois mieux leur démarche et dévoilent aux autres leurs trucs. Lors de cette troisième rencontre, les participants sont amenés à se poser les questions suivantes: « Comment je fais? Est-ce que je suis conscient qu'il y a des obstacles, des tensions, des possibilités? Est-ce qu'il n'y aurait pas lieu de revoir certains règlements de l'école qui sont inéquitables, de changer la politique?» Par exemple, lorsqu'ils engagent quelqu'un, ils doivent réfléchir et s'assurer de respecter les grands principes éthiques. C'est lors de cette troisième rencontre de co-développement que Mme Langlois remet (dans une enveloppe individuelle) à chacun des participants les **résultats du questionnaire** mesurant leur sensibilité éthique rempli lors de la première rencontre. Elle fait également un portrait du groupe. Les participants remplissent à nouveau le questionnaire sur le leadership éthique, ce qui donne une mesure post formation de leur profil.

Avant de quitter, les participants reçoivent une fiche sur laquelle ils présenteront leur « Legs éthique ». Il s'agit de la formulation de leurs engagements envers leur organisation, leur service et leur personnel en ce qui a trait à une conscientisation éthique. Ils doivent ensuite le faire parvenir aux chercheuses par courrier.

À la dernière rencontre, celle **du bilan**, le thème est « une pratique réussie ». Encore une fois, il s'agit de la même structure adoptée jusqu'ici soit, approfondissement en groupe et discussions visant à leur permettre de trouver des moyens par eux mêmes. Ce n'est jamais Mme Langlois ou les autres chercheuses qui apportent les solutions:

C'est pas moi qui apporte la solution c'est eux. Je veux vraiment qu'ils s'émancipent, qu'ils s'habilitent à faire ça, à se prendre en charge. (verbatim : 5)

À la suite de cette quatrième rencontre, les participants reçoivent les résultats détaillés de l'analyse de leur démarche décisionnelle personnalisée effectuée à partir de l'entrevue individuelle. Leur démarche est modélisée expliquée par Mme Langlois.

Puisque dans le cas présent la formation TÉRA faisait partie intégrante d'un projet de recherche subventionné par le CRSH, un 5 à 7 a été organisé. Lors de cette rencontre, les participants ont reçu tous les résultats. Mme Langlois actualise les résultats de la recherche en demandant aux participants leur avis. Normalement, la formation TÉRA dure un an. Dans le groupe à l'étude, ce 5 à 7 a été fait à leur demande, 18 mois après la première rencontre. Selon Mme Langlois, une organisation apprenante avait pris forme.

Pour la suite des questions générales sur la formation TÉRA, on a demandé à Mme Langlois :

- *À qui s'adresse-t-elle ?*
- *Y a-t-il du matériel pédagogique qui s'y rapporte ? Lequel ?*

La formation TÉRA s'adresse premièrement à des gestionnaires scolaires, mais Mme Langlois ne met pas de restrictions. Elle peut alors s'adresser à tous les gestionnaires intéressés. Pour ce qui est du matériel pédagogique, on peut qualifier le carton qui résume la théorie du modèle de prise de décision éthique ainsi que le journal de bord comme étant du matériel de cette nature.

Les autres questions posées à Mme Langlois au sujet de la formation TÉRA étaient plus spécifiques et étaient en lien avec les caractéristiques constitutives de la formation-action ainsi que la fonction d'accompagnement réalisée par la formatrice.

Les questions relatives aux caractéristiques constitutives de la formation-action étaient :

- *Sur quels principes se base la formation TÉRA ?*
- *Les participants ont-ils des problèmes à résoudre lors de la formation ?*
- *De quels types de problèmes s'agit-il ?*
- *De quelles façons le contenu de la formation est transmis aux participants ?*
- *De quelles façons favorise-t-on le développement de compétences ?*
- *De quelle façon sont articulés les objectifs de la formation ?*
- *Reposent-ils sur un problème de départ ?*
- *Y a-t-il une alternance entre les moments où est transmise la théorie et les moments où les participants peuvent l'appliquer dans l'action ?*
- *Est-ce que ce qui a été vécu par les participants entre les moments de formation est pris en compte lors des rencontres qui suivent ?*

Ces questions ont permis de préciser certains aspects de ce qui avait été traité dans la première partie de l'entrevue.

Les principes sur lesquels se base la formation TÉRA sont inspirés des travaux de Peter Senge sur comment créer une organisation apprenante. Aussi, le concept de praticien réflexif de Schön et la réflexion sur sa pratique ont influencé Mme Langlois dans l'élaboration de son dispositif de formation. L'instauration d'un dialogue est aussi très important pour elle :

L'instauration d'un dialogue, c'est majeur pour moi. C'est-à-dire d'être en confiance d'échanger et non de baser ça sur un rapport de compétition, parce qu'au début, ils se voient un peu en compétition, je le voyais un peu dans leur regard; ha le directeur de la grosse école secondaire, etc, et là, quand il parle tout le monde se tait. Non, ça fonctionne pas comme ça. (verbatim : 7)

Aussi, Mme Langlois tient à ce que les participants soient en mesure de nommer ce qu'ils font:

Le mot en anglais « empowerment » je veux qu'ils nomment les choses, parce que quand tu nommes les choses tu as du pouvoir. Du pouvoir pas sur les autres mais du pouvoir dans ta tête, que tu contrôles. Tu as un pouvoir aussi d'explication tu as un pouvoir de justification. Donc pour moi, les habiliter à nommer leur éthique, à les sensibiliser c'est important. (verbatim : 8)

Elle ne veut pas tout diriger. Elle veut être là, les accompagner, que ce soit eux, comme groupe, qui s'habilitent ensemble à trouver un langage collectif, puis eux, comme individus, qui trouvent leur propre langage.

Selon Mme Langlois, l'approche pédagogique de la formation TÉRA est l'étude de cas :

L'approche pédagogique, c'est l'étude de cas. C'est évident. Quand je donne la formation, je ne pourrais pas penser la formation purement théorique, donner la formation et essayez-la bonjour. Non, il faut qu'ils se testent deux fois. On fait une étude de cas pour soi c'est-à-dire m'identifier dans mon éthique. Puis une étude de cas où il faut que tu apportes des solutions sous le regard éthique. Donc, c'est toujours basé sur des situations réelles de travail. Quand je peux les avoir de l'organisation c'est encore mieux. Quand je les ai pas je les bâtis selon ce que je sais de la culture de cette organisation-là. Donc ça part de quelque chose qui est vécu dans l'organisation. Pour valider l'approche éthique. L'approche éthique elle est théorique si on veut, elle vient de travaux plus philosophiques avec un ancrage dans l'éthique appliquée donc déjà sur le terrain, ça c'est majeur. Pour aller plus loin, là on fait des études de cas. On se parle, on analyse ensemble. (verbatim : 8)

Lors de la formation TÉRA, la théorie est transmise à l'aide d'une présentation PowerPoint, accompagnée de quelques documents. Les compétences se développent tout au long de la formation. On accompagne les participants par les rencontres de co-développement. Lors des échanges, on discute de ce qui ne fonctionne pas, de pourquoi ça fonctionne pas, des blocages, on fait des retours sur la formation théorique. C'est le groupe qui va décider de la suite des contenus.

Le processus pédagogique comprend une alternance entre la théorie et la pratique. Après la rencontre de formation théorique, les participants ont quelques semaines pour l'appliquer. Ils reviennent en groupe, en parlent, puis encore quelques semaines pour corriger, etc. Entre la deuxième rencontre et la troisième rencontre, on a réglé beaucoup de petits problèmes de compréhension, on a validé des choses, on a fait des retours sur les concepts. C'est davantage à ce moment qu'ils essayent d'appliquer le modèle TÉRA.

Ce qui a été vécu par les participants entre les moments de formation, donc les moments où ils sont dans leur milieu de travail est pris en compte dans les rencontres qui suivent. Au début de chacune des rencontres, il y a toujours une période de temps pour l'objectivation.

Les questions relatives à la fonction d'accompagnement étaient :

- *De quelle façon est réalisé l'accompagnement des participants ?*
- *Aidez-vous le groupe à « nommer » ce qu'ils font, à identifier les démarches qu'ils mettent en œuvre et à repérer les difficultés auxquelles ils font face ? De quelle façon ?*
- *Mettez-vous le groupe en relation avec les ressources et les centres de décisions pertinents, par exemple, une banque de données, des experts ou des spécialistes ? De quelle façon ?*
- *Fournissez-vous des apports directs de connaissances (théoriques, méthodologiques, techniques) De quelle façon ?*
- *Aidez-vous les participants à choisir, combiner et mobiliser les ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, réseaux relationnels, banques de données...) pour construire des compétences ? De quelle façon ?*
- *Aidez-vous le groupe à faire le point sur sa démarche et sur sa progression ? De quelle façon ?*

Mme Langlois aide les participants à nommer ce qu'ils font car cela fait partie de son processus d'« empowerment ». Le fait de leur transmettre une connaissance éthique leur donne un pouvoir. S'ils ne nomment pas ce qu'ils font avec les termes appris, elle leur pose des questions. Cela entre dans la logique du praticien réflexif, de « ce que j'en comprends ». Ceci les amène à réfléchir puis, voir où sont les vides. Elle les amène à chercher des solutions ensemble. Ils nomment seuls et ils nomment en groupe, ils doivent valider entre eux.

Mme Langlois met le groupe en relation avec des ressources, des centres de décisions importants car dans la formation TÉRA, il y a, en plus de Mme Langlois elle-même, deux autres chercheuses spécialistes à la disposition des participants. Ils ont accès aussi à des articles, des études scientifiques. Ils peuvent aussi communiquer avec Mme Langlois par courriel pour obtenir des informations.

En ce qui concerne l'aide apportée aux participants pour choisir, combiner et mobiliser les ressources pertinentes, Mme Langlois considère ne pas disposer d'un assez large réseau de contacts et d'information. Elle aimerait développer cet aspect par une veille éthique.

Finalement, Mme Langlois aide le groupe à faire le point sur sa démarche et sur sa progression à la fin de chacune des rencontres de co-développement. Ils ramassent ce qui a été vu et ils l'écrivent.

4.2 Description des deux périodes d'observation

4.2.1 Le jeudi 12 janvier 2006 ; Première journée de rencontre des participants à la formation TÉRA

Après avoir accueilli les participants, Mme Langlois leur a remis le matériel suivant : une copie papier de la présentation PowerPoint contenant la théorie enseignée lors de la formation

TÉRA, un carnet vierge, un carton sur lequel on retrouve un schéma représentant la théorie ainsi qu'un exemplaire du déroulement de la journée.

La première intervention de Mme Langlois a été de s'informer si les participants avaient des questions concernant le questionnaire qu'elle leur avait fait parvenir quelques semaines auparavant. Certains ont alors demandé d'avoir des explications sur les questions relatives à la spiritualité. Mme Langlois leur a répondu en illustrant à l'aide de divers exemples. Elle a ensuite laissé du temps à ceux qui voulaient modifier ou compléter le questionnaire à la lumière de ses explications. Avant de poursuivre, elle a demandé aux participants de remettre le questionnaire en rappelant qu'elle leur donnerait leur portrait de leader éthique tel que mesuré avant la formation.

Par la suite, Mme Langlois a fourni des explications sur l'utilisation du carnet vierge ainsi que du carton. Elle a mentionné que le carnet leur servirait de journal de bord, qu'ils pouvaient le remplir à leur façon en notant des questions, en décrivant des situations problématiques devant lesquelles ils se sont retrouvés, en notant des actions qu'ils ont posées, et tout cela, en lien avec la démarche TÉRA. En ce qui concerne le carton, il s'agit d'un aide-mémoire, un résumé de la théorie, un schéma synthèse. Il pourra demeurer dans le carnet et être consulté au besoin.

C'est à l'aide d'une présentation PowerPoint que les principaux éléments de contenu de la journée sont présentés. En guise d'introduction, Mme Langlois rappelle ce qu'est le concept de l'éthique. Elle explique aux participants le contexte dans lequel nous nous situons et pourquoi l'éthique devient de plus en plus importante. Étant donné la complexité des situations qu'ils ont à gérer, les codes et règlements en vigueur dans leur organisation ne suffisent plus lorsque vient le temps de prendre une décision face à des problèmes de nature éthique. Elle leur rappelle l'objectif de la formation qui est de les sensibiliser à un processus de prise de décision qui permet de faire face à ce genre de dilemmes éthiques. Elle leur mentionne également ce qu'ils seront en mesure de faire au terme de la formation, soit de

prendre des décisions davantage éclairées lorsqu'ils feront face à des dilemmes de nature éthique. Elle clarifie ensuite la notion de dilemme moral afin de s'assurer que tous en aient la même conception.

C'est dans la seconde partie de la présentation que Mme Langlois transmet aux participants la théorie qui a trait au processus décisionnel. Elle explique le cadre théorique dans lequel se situent ses travaux et explique sur quels éléments repose sa démarche. Elle décrit les trois types d'éthiques avec lesquels ils devraient regarder les dilemmes afin d'éclairer leur prise de décision : l'éthique de la justice, de la critique et de la sollicitude. Pour chacun des types d'éthique, elle donne des exemples concrets en lien avec le milieu dans lequel travaillent les participants, soit le milieu scolaire. Elle mentionne également les conséquences de ne tenir compte que d'une seule éthique ce qui est en fait de ne plus être éthique. Les participants lui posent des questions à quelques reprises et Mme Langlois leur répond en donnant de nouveaux exemples. Elle demande aussi aux participants de donner leurs propres exemples en lien avec les questions.

Après avoir transmis la théorie, elle distribue une étude de cas aux participants. Ils doivent se placer en équipes avec des gestionnaires qui travaillent dans le même secteur d'activités (ex. direction d'école, siège social). Ils doivent trouver une solution pouvant être appliquée au problème de nature éthique auquel ils sont confrontés. Ils doivent regarder le problème sous l'angle de chacune des trois éthiques et expliquer leur raisonnement. En groupe, ils confrontent leurs façons d'appliquer les types d'éthique et prennent finalement leur décision. Par la suite, un représentant de chacune des trois équipes prend la parole devant le groupe pour expliquer la décision qu'ils ont prise et pourquoi. Il y a encore à ce moment quelques confrontations entre les points de vue des membres provenant d'équipes différentes.

Lors de cette période, Mme Langlois apporte des clarifications et anime les discussions. Elle guide les participants. Elle revient parfois sur des éléments théoriques qu'elle considère comme moins bien compris.

Après le dîner, un retour est fait sur les difficultés de la mise en application des décisions prises en réponse à des dilemmes éthiques. Les participants donnent des exemples qu'ils retrouvent dans leur milieu. En groupe, ils échangent sur les différentes possibilités d'application. Mme Langlois anime, guide, ramène aux trois éthiques, etc.

À la suite d'une pause, une autre étude de cas est présentée aux participants. Mme Langlois précise qu'à la lumière des discussions et des réflexions qui ont précédé, ils devraient davantage être en mesure de prendre une décision qui intègre les trois éthiques.

Lors de ce deuxième travail en équipe, les échanges ont été plus nombreux que lors de la précédente activité. Les participants avaient plus de facilité à exprimer leurs idées et le consensus sur la décision à prendre a été atteint en moins de temps. Lors de l'échange en grand groupe, le même phénomène s'est produit. À cette étape, Mme Langlois joue toujours le rôle de guide.

Pour clore cette journée, Mme Langlois a invité les participants à effectuer un bilan de la journée et de leurs apprentissages. Elle a par la suite présenté les différents apports d'une telle démarche pour l'organisation. Les participants ont pu partager leur point de vue et poser des questions. Ils ont été amenés à réfléchir sur comment, dans leur milieu, ils allaient mettre en application une telle démarche.

Finalement, le groupe s'est fixé deux dates pour les prochaines rencontres. Mme Langlois a précisé l'objectif de ces rencontres qui est de partager ce qui a été vécu dans le milieu de travail de chacun. Elle a rappelé qu'ils ont à tenter de mettre en pratique ce qu'ils ont appris au cours de la journée et qu'ils ont à prendre en note toutes leurs interrogations. Elle a laissé savoir que s'il y avait un problème, on pouvait entrer en contact avec elle par courriel.

4.2.2 Le vendredi 17 novembre 2006; dernière rencontre des participants à la formation TÉRA :

Mme Langlois accueille les participants avec l'ordre du jour. Elle leur rappelle la question du jour qui est : Comment aimeriez-vous voir votre organisation dans son développement éthique? Les limites rencontrées à ce développement éthique mais aussi, les possibilités.

Par la suite, les participants se séparent en trois sous-groupes, accompagnés chacun par un membre de l'équipe TÉRA. Nous poursuivons notre observation dans le sous-groupe de Mme Langlois.

En premier lieu, Mme Langlois fait un retour sur ce que les participants ont vécu depuis la dernière rencontre. Elle lance un tour de table en rappelant la question du jour. Lors des discussions, elle laisse beaucoup de place aux participants en les questionnant, en laissant les collègues apporter des pistes de solutions, des exemples. Elle fait une suggestion à un participant lorsque personne ne semble vouloir s'avancer. Sans lui donner une réponse toute faite, elle le questionne sur ce qu'il aurait pu faire face au dilemme qu'il venait de présenter. Elle rappelle quelques notions théoriques.

Lorsqu'une des participantes doute de la nature d'un problème auquel elle a fait face, Mme Langlois l'invite à raconter ce qui s'est passé. Elle a par la suite confirmé qu'il s'agissait bel et bien d'un dilemme éthique et l'a félicitée pour sa façon de réagir au problème. Encore une fois, Mme Langlois fait le lien avec la théorie.

Après la période en sous-groupes, les participants reviennent en plénière pour partager ce qui a été discuté en sous-groupes. C'est l'une des deux autres chercheuses qui anime. Mme Langlois, demeure dans le groupe afin de répondre aux questions éventuelles.

Après une pause, on remet aux participants, de façon confidentielle, leur profil quantitatif, soit les résultats du questionnaire (celui pour mesurer la sensibilité éthique) remis lors de la première rencontre. Mme Langlois laisse savoir qu'elle est disponible pour répondre aux questions. Par la suite, elle présente les résultats pour le groupe. Finalement les participants discutent et réfléchissent sur la démarche qu'ils ont vécue. Lors de cette période de discussion, Mme Langlois écoute attentivement.

Pour terminer, la seconde chercheuse du groupe remet aux participants leur dernier devoir, le legs éthique. Elle explique qu'il s'agit de mettre par écrit un projet éthique, une trace éthique qu'ils veulent laisser dans leur organisation.

4.3 Analyse documentaire

Afin de valider et de compléter les informations obtenues par le biais de l'entrevue et de l'observation directe, quelques documents ont fait l'objet d'une analyse. Il s'agit des cinq courriels rédigés par Mme Langlois ainsi que du matériel développé dans le cadre de la formation TÉRA, soit un document PowerPoint, un carton résumant la théorie et un journal de bord.

En tout, Mme Langlois a envoyé cinq courriels aux participants à la formation TÉRA. La première s'est faite à la suite de l'accueil, soit la première rencontre de groupe. Dans ce message, Mme Langlois demande aux participants de compléter le premier questionnaire qu'elle a placé en pièce jointe. On y retrouve également des explications sur le déroulement de la formation :

Lors de la formation, nous allons voir en profondeur une démarche éthique validée par mes recherches, nous profiterons de l'occasion pour échanger de manière générale sur les problématiques et situations complexes. Par la suite, nous allons former nos petits groupes de discussion et se fixer des temps de rencontre donc apportez vos agendas car on planifie tout d'ici la fin de l'année scolaire. Nos groupes

de discussion seront composés d'un max de 4 personnes par animateur. C'est lors de ces groupes que nous discuterons des résultats du questionnaire, de l'intégration et du transfert de la formation TÉRA dans vos pratiques, des situations complexes vécues au travail tout en réfléchissant à la manière éthique de les solutionner. (courriel aux participants)

Elle termine en laissant savoir aux participants qu'elle est disponible pour répondre à leurs questions.

Quelques semaines après la journée de formation, Mme Langlois a envoyé un second message. Elle a débuté ainsi : « Suite à la formation donnée le 12 janvier, je vous ai laissé un peu tranquille...espérant secrètement des transferts... » (courriels aux participants). Elle n'exige pas de preuve de transfert. Elle espère que certains transferts ont été faits, mais ne formule pas de demande explicite à ce niveau. La suite du message informe les participants qu'ils devront fixer une rencontre avec Mme Langlois pour une entrevue d'une quarantaine de minutes qui servira à discuter d'une situation qui a soulevé un dilemme éthique. Elle donne des indications pour les aider à choisir la situation qui sera étudiée lors de cette entrevue:

Lors d'une situation que vous jugez difficile vous empêchant de prendre une décision, on remarque que plusieurs valeurs sont en présence rendant difficile votre analyse. Ces valeurs semblent s'opposer mais pour dénouer l'impasse il faut néanmoins choisir parmi elles pour intervenir. Si vous avez vécu cela au cours de votre fonction, on dit que vous avez été en présence d'un dilemme éthique. (courriel aux participants)

Les trois autres communications ont été effectuées environ une semaine avant chacune des trois rencontres de co-développement. On y retrouvait l'ordre du jour de la rencontre en question ainsi que le sujet du jour :

- 1- Pour le premier groupe qui aura lieu le 29 mars, nous vous invitons à réfléchir à Une pratique éthique que vous avez réussie;
- 2- La deuxième rencontre aura lieu le 11 mai et portera sur Les défis de notre agir éthique;

- 3- La troisième rencontre aura lieu à l'automne 2006 et portera sur Comment optimiser son apprentissage éthique personnel et collectif.

Les éléments matériels développés dans le cadre de la formation TÉRA qui ont fait l'objet d'une analyse sont un document expliquant la recherche et la formation, une présentation PowerPoint, un carton résumant la théorie, un journal de bord ainsi que deux études de cas (étant donné la confidentialité de la théorie TÉRA, ces documents ne sont pas placés en annexe).

Le document explicatif remis aux participants dès la première rencontre contient deux sections : une première expliquant le projet de recherche et l'autre, le dispositif de formation TÉRA. On retrouve dans cette deuxième section, les objectifs de la formation :

- Comprendre les étapes sous-jacentes à un processus décisionnel éthique.
 - Comprendre les situations qui font surgir des dilemmes éthiques.
 - Être en mesure d'identifier sa ou ses dimensions éthiques (discernement).
 - Exercer son évaluation et son jugement moral dans un processus décisionnel éthique.
 - Favoriser, par la formation TÉRA, l'actualisation de sa compétence éthique.
 - Identifier les connaissances, capacités et conduites éthiques qu'ils possèdent lorsqu'ils gèrent un dilemme éthique.
 - Prendre conscience des connaissances, capacités et conduites éthiques auxquelles ils ont recours pour gérer un dilemme éthique.
- (Document explicatif)

La présentation PowerPoint ainsi que le carton résumant la théorie sont traités comme étant des apports théoriques. Leur contenu n'est pas pertinent à analyser au point de vue pédagogique contrairement à leur format de présentation. La présentation PowerPoint est imprimée de façon à pouvoir prendre des notes à côté de chacune des diapositives et est remise à chacun des participants dans un duo-tang TÉRA, dans lequel les autres documents relatifs à la formation pourront être insérés. Le carton aide-mémoire résumant la théorie est assez petit pour tenir dans le journal de bord. Il est aussi possible de l'afficher sur un babillard ou de le laisser sur un bureau sans qu'il soit gênant.

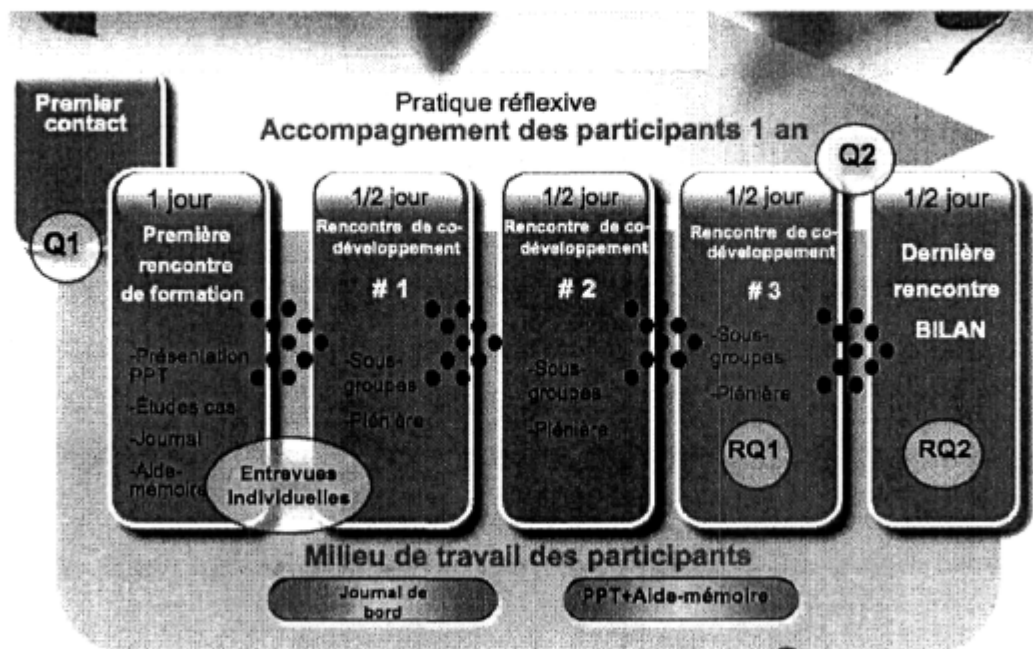
Le journal de bord est un cahier vierge dans lequel les participants sont invités, de façon volontaire, à noter leurs questionnements, leurs bons coups, etc. Mme Langlois n'exige pas de moments d'arrêt dans le milieu de travail consacrés à la rédaction. De plus, à aucun moment Mme Langlois ne vérifie son contenu.

Les études de cas sont présentées aux participants lors de la rencontre de formation où Mme Langlois présente la théorie relative au modèle de prise de décision éthique TÉRA. On y présente des cas réels vécus par d'autres gestionnaires scolaires. Ces études permettent une première mise en application de la théorie de façon supervisée.

4.4 Schématisation de la formation TÉRA

La collecte des données effectuée par le biais de l'entrevue avec Mme Langlois, l'observation directe de ses interactions avec les participants à la formation ainsi que l'analyse des documents relatifs à TÉRA ont permis d'illustrer de façon schématique le dispositif de formation TÉRA. La figure ci-dessous le représente.

Figure 4: Schématisation du dispositif TÉRA



En résumé, il y a en tout six rencontres de groupe et une rencontre individuelle pour chacun des participants. La première sert à expliquer le projet et en quoi consiste l'engagement de ceux qui accepteront de participer à la formation. On envoie ensuite un questionnaire à remplir à ceux qui ont accepté de participer (Q1). Ils devront le remettre complété lors de la rencontre suivante. À la deuxième rencontre, on présente la théorie et on fait une première mise en application à l'aide d'études de cas. Par la suite, chacun des participants rencontre Mme Langlois en entrevue individuelle. Les troisième, quatrième et cinquième rencontres correspondent respectivement aux rencontres de co-développement #1, #2 et #3. À la rencontre de co-développement #3, on remet aux participants les résultats au questionnaire 1 (RQ 1) ainsi qu'une nouvelle copie vierge du questionnaire (Q2) qu'ils doivent remplir et envoyer par courriel dès que complétée. La dernière rencontre est une rencontre de bilan. Les participants y reçoivent leurs résultats au questionnaire 2 (RQ2).

L'accompagnement se fait par Mme Langlois et ses 2 collègues tout au long de la formation. La pratique réflexive, encouragée par les formatrices, est également présente tout au long de la formation.

Entre les rencontres, les participants retournent dans leur milieu de travail respectif avec en main, leur journal, le carton aide-mémoire et la présentation PowerPoint contenant la théorie.

CHAPITRE 5

ANALYSE DES RÉSULTATS

En premier lieu, il est important de se rappeler la question de recherche de la présente étude :

Le dispositif de formation TÉRA correspond-il à un modèle de formation offrant des conditions propices au développement de compétences comme la compétence éthique?

La collecte de données dont les résultats sont présentés au chapitre précédent a permis de connaître le but de la formation TÉRA qui est de développer la sensibilité éthique de gestionnaires scolaires ce qui contribue au développement de leur compétence éthique. Afin de répondre adéquatement à notre question de recherche, il semble pertinent de préciser certains éléments. Dans ce chapitre, nous débuterons donc en précisant ce qui est entendu par « gestionnaires scolaires » pour ensuite situer le développement de la compétence éthique par rapport à ce qui a été décrit au chapitre premier. Par la suite, toujours dans le but de répondre à notre question de recherche, nous analysons le dispositif de la formation TÉRA en le comparant à ce que Le Boterf (2001) décrit comme étant les caractéristiques constitutives ainsi que les éléments de la fonction d'accompagnement d'une formation-action. Finalement, nous formulons quelques recommandations afin de bonifier le dispositif de formation TÉRA.

5.1 Gestionnaires scolaires et développement de la compétence éthique

Dans le cadre de la formation TÉRA à l'étude, les participants sont des gestionnaires scolaires. Il s'agit d'adultes occupant un poste de gestionnaire en éducation. Ils font partie du personnel cadre d'une organisation d'enseignement. Legendre (1993) propose la définition suivante du concept de personnel de cadre en éducation:

Personnel cadre : Adm. scol. Désignation des cadres de la commission scolaire, du directeur et du directeur-adjoint de l'école. Loi sur l'Instruction publique du Québec (1964). (Legendre, 1993)

En ce qui concerne la nature des postes occupés par ce *personnel cadre*, la définition proposée à « gestion de l'enseignement » nous renseigne davantage sur les fonctions :

Gestion de l'enseignement : Adm. scol. Mise en œuvre, au moyen de procédés administratifs, des ressources humaines et matérielles propres à assurer le déroulement des activités d'enseignement et d'apprentissage. C.T.E.Q. (Legendre, 1993)

Contrairement à certains systèmes de gestion des compétences décrits au deuxième chapitre, TÉRA n'est pas dispensé afin d'instaurer un système de gestion des compétences où le salaire peut dépendre du niveau de compétences, mais bien afin d'aider les gestionnaires à résoudre des dilemmes éthiques. Aussi, la formation TÉRA est une formation qui s'adresse à des gestionnaires québécois déjà en poste dans un établissement d'enseignement. Il est important de noter qu'au Québec, il n'y a pas de système national de qualification officiel pour les gestionnaires comme ceux qui ont été mentionnés précédemment. Pour devenir directeur d'école, une formation de deuxième cycle de 30 crédits est exigée. Dans le cadre de la formation TÉRA, le personnel cadre qui y participe doit analyser les dilemmes éthiques auxquels il est confronté, réfléchir à ses actions et décisions dans le but de développer la compétence éthique. Si l'on place cette compétence dans le contexte de la définition de Le Boterf (2001) décrite au deuxième chapitre, il s'agit d'une opération de réflexion complexe qui place le gestionnaire dans une situation où il doit faire preuve d'initiative. Ceci correspond à une définition de compétence qui tend vers le pôle des situations caractérisées par l'affrontement aux aléas, l'innovation, la complexité, la prise d'initiatives, la prescription ouverte.

Si la formation TÉRA vise le développement d'un tel type de compétences, son dispositif doit correspondre à un modèle de formation qui favorise le développement de compétences

complexes comme l'entend Le Boterf (2001). Comme mentionné au chapitre deux, le modèle de formation dit formation-action est, selon cet auteur, le modèle le plus adéquat pour le développement de compétences. Étant donné que l'on cherche à savoir si la formation TÉRA favorise le développement de compétences, il est pertinent de la comparer au modèle de formation-action.

5.2 TÉRA et la formation-action

Dans cette section, nous présentons chacune des cinq caractéristiques constitutives d'une formation-action ainsi que chacun des cinq éléments de sa fonction d'accompagnement selon Le Boterf (2001). Pour chacun des dix caractéristiques et éléments de la fonction d'accompagnement de la formation-action, nous exposons, si tel est le cas, les éléments du dispositif de la formation TÉRA y correspondant. En comparant ainsi la formation TÉRA à la formation-action, nous pourrions déterminer si TÉRA est une formation-action ou non.

5.2.1 TÉRA et les caractéristiques constitutives de la formation-action

En premier lieu, nous avons relevé les éléments de la formation TÉRA qui correspondent aux cinq caractéristiques constitutives de la formation-action.

A) Le processus de formation est centré sur des problèmes à résoudre ou sur des projets à réaliser.

Il ne s'agit pas de « problèmes d'école » ou « d'études de cas », mais de problèmes particuliers qui se posent aux acteurs concernés de l'entreprise et auxquels ils doivent trouver une solution dans le champ des contraintes et des ressources existantes.

(Source : Le Boterf, 2001 :181)

Le problème général de la prise de décision en situation de dilemme éthique qui se pose aux gestionnaires scolaires fut identifié par Mme Langlois lors de ses recherches antérieures portant sur le leadership. Rappelons ce qui a été souligné au premier chapitre :

Les résultats des recherches de Langlois (1997) ont révélé que les gestionnaires se sentent peu préparés à affronter une telle complexité. Ils se retrouvent parfois face à des dilemmes qui remettent en cause les valeurs auxquelles ils adhèrent et les lois, règlements et politiques institutionnelles ne suffisent plus pour trouver des solutions. Pour aider les gestionnaires scolaires à faire face à cette complexité, Langlois (1999) reconnaît l'importance d'inclure dans leur formation, une conscientisation éthique dans leur résolution de problèmes. (Plante, 2008 : 3)

Langlois (1999) affirme qu'il y a présentement une lacune quant à l'apprentissage d'une compétence en éthique dans la formation des administrateurs et des administratrices scolaires.

Dans la formation des administratrices et des administrateurs scolaires, il y a toutefois des lacunes quant à l'apprentissage d'une compétence en éthique, car peu d'universités offrent des cours d'éthique, tant dans la formation à l'enseignement que dans les programmes en administration scolaire. (Langlois 1997 :1)

De plus, lors de la première journée d'observation, nous avons pu obtenir de l'information relative à ce problème de départ qu'est le manque de conscientisation éthique. En effet :

Elle explique aux participants le contexte dans lequel nous nous situons et pourquoi l'éthique devient de plus en plus important. Étant donné la complexité des situations qu'ils ont à gérer, les codes et règlements en vigueur dans leur organisation ne suffisent plus lorsque vient le temps de prendre une décision face à des problèmes de nature éthique. (Plante, 2008 : 47)

Donc, dès la première rencontre avec les participants dans leur milieu de travail, c'est-à-dire lors de la journée de formation portant sur le leadership éthique, ceux-ci se sont centrés sur l'analyse d'un problème donné dans les études de cas, soit la prise de décision en situation de dilemme éthique. Les dilemmes éthiques rencontrés par les gestionnaires dans leur milieu de travail constituent des mises en situation réelles qui permettent le développement de cette compétence.

B) Les acteurs concernés apprennent en analysant et en résolvant « en vraie grandeur » des problèmes qu'ils doivent contribuer à résoudre.

La formation-action n'est pas seulement une formation pour l'action mais une formation en action.

(Source : Le Boterf, 2001 :181)

L'entrevue réalisée avec Mme Langlois, l'observation directe ainsi que l'analyse documentaire ont permis de confirmer que les participants à la formation TÉRA analysent et résolvent des problèmes réels présents dans leur milieu de travail et pour lesquels ils doivent trouver des solutions afin de les résoudre.

Dans un premier temps, deux études de cas sont présentées aux participants. La première permet au participant d'identifier son « éthique dominante » et la seconde favorise la recherche de solutions. Cette mise en application de la théorie se fait de façon graduelle et supervisée par les experts qui répondent aux interrogations. Par la suite, lors des rencontres de co-développement, les participants analysent des problèmes qu'ils ont eux-mêmes vécus. Comme mentionné au chapitre précédent, selon Mme Langlois, il s'agit de l'approche pédagogique principale :

L'approche pédagogique, c'est l'étude de cas. C'est évident. Quand je donne la formation, je ne pourrais pas penser la formation purement théorique, donner la formation et essayez-la bonjour. Non, il faut qu'ils se testent deux fois. On fait une étude de cas pour soi c'est-à-dire m'identifier dans mon éthique. Puis une étude de cas où il faut que tu apportes des solutions sous le regard éthique. Donc, c'est toujours basé sur des situations réelles de travail. Quand je peux les avoir de l'organisation c'est encore mieux. Quand je les ai pas je les bâtis selon ce que je sais de la culture de cette organisation là. Donc ça part de quelque chose qui est vécu dans l'organisation. Pour valider l'approche éthique. L'approche éthique elle est théorique si on veut, elle vient de travaux plus philosophiques avec un ancrage dans l'éthique appliquée donc déjà sur le terrain, ça c'est majeur. Pour aller plus loin, là on fait des études de cas. On se parle, on analyse ensemble. (verbatim : 8)

Les études de cas sont élaborées à partir de situations réelles de travail vécues par d'autres gestionnaires scolaires. Dans le cadre d'une formation-action décrite par Le Boterf (2001), trouver des solutions aux problèmes de ces études de cas n'est pas la principale façon d'apprendre.

En effet, selon Le Boterf (2001) « Les acteurs concernés apprennent en analysant et en résolvant « en vraie grandeur » des problèmes qu'ils doivent contribuer à résoudre. La formation-action n'est pas seulement une formation pour l'action mais une formation en action. »

C'est donc lorsque les gestionnaires participants à la formation TÉRA retournent dans leur milieu de travail respectif et qu'ils peuvent contribuer à résoudre « en vraie grandeur » des problèmes qu'ils se placent en réelle situation d'apprentissage. Comme mentionné précédemment, les problèmes sont des dilemmes éthiques rencontrés par les gestionnaires scolaires. En contribuant à résoudre ces problèmes, ils développent leur compétence éthique.

L'entrevue réalisée avec Mme Langlois nous a permis de savoir que lors des trois rencontres d'analyse de pratiques, les participants, réunis en petits groupes, présentent et analysent une ou des expériences de prise de décision en situation de dilemme moral qu'ils ont vécues. La première rencontre vise à présenter une prise de décision réussie et à expliquer comment ils sont passés à l'action en respectant le modèle tridimensionnel de l'éthique. La seconde rencontre propose d'identifier les défis et les obstacles qui empêchent d'agir de manière éthique ainsi que les moyens et les stratégies qu'ils ont pris pour solutionner cette situation. Dans le cas d'une non action, on leur demande d'expliquer ce qui les a freinés. Puis enfin, lors de la dernière rencontre, ils discutent de la façon de mettre en place un dispositif éthique dans leur service, leur organisation. Les participants travaillent donc à partir de leur propre vécu.

C) Les problèmes ou les projets constituent des pivots autour desquels sont articulés des objectifs opératoires d'action et de formation.

Les problèmes ou les projets retenus sont considérés comme des points de départ, des portes d'entrée du processus éducatif. Ils permettent l'acquisition, la combinaison et la mobilisation de ressources diversifiées (connaissances, savoir-faire, attitudes...)

(Source : Le Boterf, 2001 :181)

Notre analyse documentaire nous a permis de connaître, par le biais du document explicatif remis aux participants lors du premier contact, que les objectifs de formation de TÉRA sont:

- Comprendre les étapes sous-jacentes à un processus décisionnel éthique.
- Comprendre les situations qui font surgir des dilemmes éthiques.
- Être en mesure d'identifier sa ou ses dimensions éthiques (discernement).
- Exercer son évaluation et son jugement moral dans un processus décisionnel éthique.
- Favoriser, par la formation TÉRA, l'actualisation de sa compétence éthique.
- Identifier les connaissances, capacités et conduites éthiques qu'ils possèdent lorsqu'ils gèrent un dilemme éthique.
- Prendre conscience des connaissances, capacités et conduites éthiques auxquelles ils ont recours pour gérer un dilemme éthique.

Sans se considérer comme étant des experts dans le domaine de l'éthique, à la lecture de ces énoncés, nous pouvons affirmer qu'ils sont tous en lien avec la prise de décision face à un dilemme éthique ou le développement de la compétence éthique. Ces objectifs de formation TÉRA s'articulent tous autour du pivot central qu'est le besoin de développer chez le gestionnaire scolaire une conscience éthique et les habiletés pour résoudre, suivant une approche éthique, les problèmes complexes et les dilemmes qu'ils rencontrent de plus en plus fréquemment au travail.

D) Une alternance est réalisée entre des temps de formation, d'acquisition et d'étude.

Il s'agit d'une articulation réelle entre des moments qui s'alimentent mutuellement. La théorie oriente l'expérience pratique et celle-ci interroge la théorie. La pratique n'est pas la seule application de théories ou de méthodes, elle en est aussi la source.

(Source : Le Boterf, 2001 :181)

L'analyse des données concernant la séquence des rencontres et la structure du dispositif TÉRA révèle qu'il se compose de six rencontres de groupe et d'une rencontre individuelle avec chacun des participants. À la première rencontre (1/2 journée) on présente la théorie et on fait une première mise en application à l'aide d'études de cas. Par la suite, chacun des participants rencontre Mme Langlois en entrevue individuelle. Les deuxième, troisième et quatrième rencontres (chacune 1/2 journée) correspondent respectivement aux rencontres de co-développement #1, #2 et #3 basées sur la pratique entre chaque rencontre. La dernière rencontre est une rencontre de bilan. Entre chacune de ces rencontres, les participants retournent dans leur milieu de travail respectif afin d'appliquer et de vivre concrètement les apprentissages réalisés lors des rencontres. La formation dure 18 mois.

À chaque fois que les participants rencontrent les formateurs, il échangent sur ce qu'ils ont vécu et font des liens avec la théorie. En plus de faire des retours sur la théorie en lien avec la gestion de dilemmes éthiques, au fur et à mesure que la formation avance, il se crée une banque de situations-solutions à laquelle les participants peuvent référer s'ils font face au même genre de situations. Il y a donc une alternance entre la théorie et la pratique. L'action alimente donc ici la théorie et vice versa, tout au long de la formation.

Figure 5 : Alternance entre la théorie et la pratique



E) Un processus de formation-action est itératif et non linéaire.

Il existe un processus permanent d'aller et retour entre les diverses étapes à effectuer. Ces boucles itératives sont non seulement nécessaires du point de vue de l'action mais également du point de vue pédagogique : tirer les leçons de l'action est aussi une façon d'apprendre.

(Source : Le Boterf, 2001 :181)

Comme mentionné ci-haut, le dispositif de formation-action permet un aller-retour entre la théorie et la pratique. Ce phénomène est itératif, c'est-à-dire, qu'il se produit plus d'une fois. En effet, dans le cadre de la formation TÉRA à l'étude, cette boucle s'est répétée quatre fois, soit :

Première journée de formation → Milieu de travail (1) → Rencontre de co-développement 1 → Milieu de travail (2) → Rencontre de co-développement 2 → Milieu de travail (3) → Rencontre de co-développement 3 → Milieu de travail (4) → Bilan → Milieu de travail

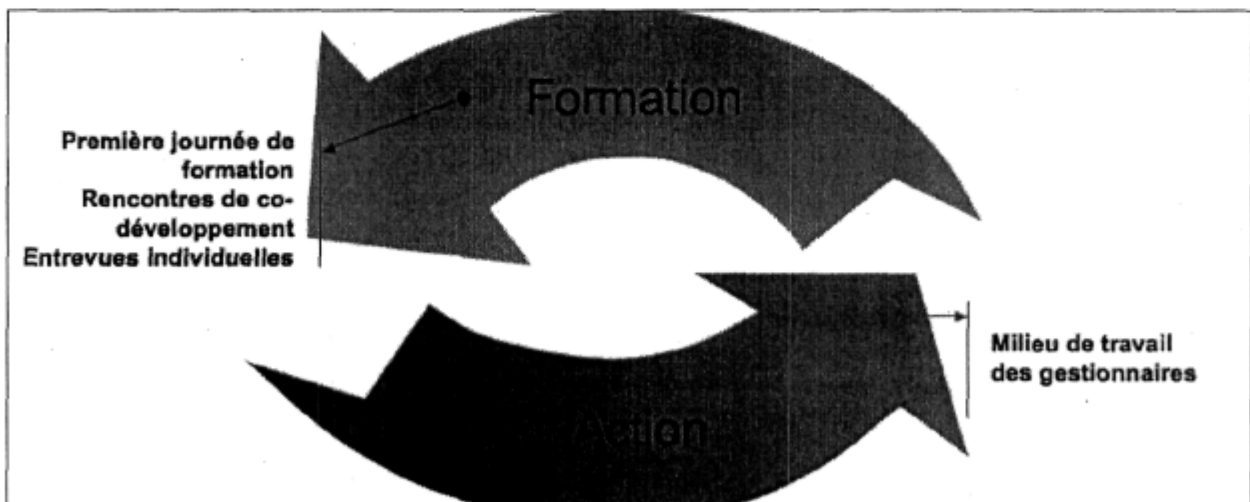
Il est aussi important de mentionner que l'entrevue nous a permis de savoir que ce qui a été vécu par les participants dans leur milieu de travail entre les rencontres a été pris en compte :

Question de l'interviewer : Pour poursuivre, est-ce que finalement ce qui a été vécu par les participants entre les moments de formation, donc les moments où ils étaient dans leur milieu, ce qui a été vécu là, c'est pris en compte dans les rencontres qui suivent?

Réponse de Mme Langlois : Oui! Parce qu'on fait toujours un retour. On revient toujours sur; Hé, ça fait longtemps qu'on s'est pas vu, que s'est-il passé? On le dit un peu comme ça, là, ça fait simpliste, mais on revient toujours; avez-vous vu des choses? Et c'est toujours dans le cadre du regard éthique. Mais on revient, il y a toujours un ... le début c'est toujours de l'objectivation. Il a toujours ce moment là d'objectiver sa pratique, puis ce qu'on a vu. Après ça, on lance notre journée. (verbatim : 10)

La figure illustre la boucle qui est répétée dans le cadre de la formation TÉRA :

Figure 6: Boucle itérative TÉRA



Le tableau suivant illustre une synthèse de la comparaison de la formation TÉRA et des caractéristiques constitutives d'une formation-action selon Le Boterf.

TABLEAU 2: Caractéristiques d'une formation-action en relation avec TÉRA

Caractéristiques constitutives de la formation-action (Le Boterf, 2001 :181)	Caractéristiques de la formation TÉRA correspondantes	Présence	
		O u i	N o n
1) Centré sur des problèmes à résoudre ou sur des projets à réaliser	Centrée sur la résolution de problèmes réels de prise de décision éthique	✓	
2) Les acteurs concernés apprennent en analysant et en résolvant « en vraie grandeur » des problèmes qu'ils doivent contribuer à résoudre.	Les acteurs doivent tenter de résoudre des dilemmes éthiques dans leur milieu de travail et s'entraider, se compléter réciproquement dans ce but	✓	
3) Les problèmes ou les projets constituent des pivots autour desquels sont articulés des objectifs opératoires d'action et de formation.	Les objectifs de formation sont articulés autour des problèmes réels rencontrés par les participants	✓	
4) Une alternance est réalisée entre des temps de formation, d'acquisition et d'étude.	Entre les rencontres de co-développement, les participants s'exercent dans leur milieu	✓	
5) Un processus de formation-action est itératif et non linéaire	L'aller-retour entre théorie et pratique se répète quatre fois	✓	

Après avoir comparé les cinq caractéristiques constitutives d'une formation-action selon Le Boterf à la formation TÉRA, nous pouvons affirmer que cette dernière possède les éléments essentiels d'un dispositif de formation-action. Cependant, comme nous l'avons précisé au deuxième chapitre :

Dans l'implantation d'un processus de formation-action, il est important de prévoir un accompagnement adéquat car on ne peut laisser le groupe à lui-même. Le rôle du formateur n'est donc pas seulement de donner aux participants la théorie dont ils ont besoin afin de régler le problème à la base de la formation, mais d'accompagner le groupe tout au long du processus. (Plante, 2008 : 23)

Nous allons donc, dans la prochaine section, comparer l'accompagnement fait dans le cadre de la formation TÉRA avec les cinq éléments de la fonction d'accompagnement de la formation-action.

5.2.2 TÉRA et la fonction d'accompagnement

Dans cette section, nous allons présenter les éléments de la fonction d'accompagnement d'une formation-action selon Le Boterf (2001). et pour chacun des éléments, nous interrogeons nos données concernant la formation TÉRA afin de voir si cette dernière, en plus de posséder les caractéristiques constitutives d'une formation-action, possède les éléments de sa fonction d'accompagnement.

En premier lieu, rappelons les éléments de la fonction d'accompagnement selon Le Boterf (2001) :

A) Aider le groupe-acteur à « nommer » ce qu'il fait, à identifier les démarches qu'il met en œuvre, à repérer les difficultés auxquelles il s'affronte. Il s'agit là d'une *activité de conceptualisation*.

B) Mettre le groupe-acteur en relation avec les ressources et les centres de décisions pertinents : avec une banque de données, avec des experts ou des spécialistes... Cette facilitation relève d'une *activité de mise en relation*.

C) Fournir des apports directs de connaissances (théoriques, méthodologiques, techniques). Les formateurs ou consultants ont alors une *activité de facilitation de l'acquisition de savoirs et de savoir-faire*.

D) Aider les participants à choisir, combiner et mobiliser les ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, réseaux relationnels, banques de données...) pour construire des compétences. Il s'agit ici d'une *activité d'entraînement à la construction des compétences*.

E) Aider le groupe à faire le point sur sa démarche et sur sa progression. *L'activité de capitalisation* est nécessaire pour entretenir la motivation du groupe, faciliter sa fonction de synthèse, permettre la construction et l'articulation des savoirs qu'il crée progressivement. (Le Boterf, 2001 :185)

A) Activité de conceptualisation

Aider le groupe-acteur à « nommer » ce qu'il fait, à identifier les démarches qu'il met en œuvre, à repérer les difficultés auxquelles il s'affronte. (Le Boterf, 2001)

Cette activité, qui consiste à aider les participants à nommer ce qu'ils font, correspond à ce que Mme Langlois appelle « empowerment » dans le cadre de la formation TÉRA :

C'est capital qu'ils apprennent à nommer parce que ça fait partie de mon processus d' « empowerment ». Alors le fait de leur transmettre une connaissance éthique ça leur donne un pouvoir. Alors il faut qu'ils nomment. S'ils ne nomment pas, on leur pose des questions : « Je mêle la sollicitude avec la justice ». « Ha! Ok. Où tu mêles les choses? » C'est là que je disais que ça entre vraiment dans la logique du praticien réflexif, de ce que j'en comprends. Ce qui fait en sorte que les amener à réfléchir puis de voir où sont les vides. Je les vois des fois ils sont dans leur cahier, ils relisent, et disent; j'avais pas compris. Donc oui, on les amène toujours à nommer. On les amène à chercher ensemble. Ils nomment seul et ils nomment en groupe ils doivent valider en eux. (verbatim : 10)

De plus, l'observation directe que nous avons réalisée nous a permis d'observer Mme Langlois en action dans son rôle d'accompagnatrice aidant les participants à nommer :

Lorsqu'une des participantes doute de la nature d'un problème auquel elle a fait face, Mme Langlois l'invite à raconter ce qui s'est passé. Elle a par la suite confirmé qu'il s'agissait bel et bien d'un dilemme éthique et l'a félicitée pour sa façon de réagir au problème. (Plante, 2008 : 50)

B) Activité de mise en relation

Mettre le groupe-acteur en relation avec les ressources et les centres de décisions pertinents : avec une banque de données, avec des experts ou des spécialistes. (Le Boterf, 2001)

L'entrevue a fait ressortir que les formatrices de TÉRA, mettent les participants en relation avec des ressources pertinentes :

Dans la formation TÉRA, il y a trois chercheuses spécialistes donc c'est sûr qu'ils bénéficient de ça. Ils peuvent valider différentes choses, on leur a toujours donné soit des articles, des lectures à faire. On a toujours dit; si vous avez le goût d'approfondir lancez-vous. Une fois je reçois un courriel, est-ce qu'on a quelque chose sur ... oui, je leur envoie. Dernièrement le DRH me disait; « l'article sur le harcèlement moral psychologique au travail, l'étude scientifique... je la veux ». J'ai beaucoup d'études scientifiques, c'est ce qu'on veut qu'ils regardent les résultats scientifiques. (Verbatim :11)

Par contre, Mme Langlois trouve insuffisant le nombre de références qu'elle peut donner aux participants. Elle aimerait développer cet aspect :

On possède pas par exemple une veille éthique, ça serait peut-être à développer. Puis c'est quelque chose auquel j'ai toujours pensé. C'est pour ça que par ce projet-là on veut développer des outils, un livre, parce que, y a rien. Ça commence à se vulgariser l'éthique appliquée, donc souvent, ce sont des articles scientifiques que les gens ne veulent pas lire, ce n'est pas assez vulgarisé. Moi, je vais peut-être dire, si j'avais un DRH qui a une situation difficile, je vais peut-être dire; tu sais, il y a un expert, dans tel domaine, appelle-le. Mais je ne bénéficie pas à l'heure actuelle, d'une banque ou d'un réseau. Je regarde, je suis membre du comité de direction de l'Institut de l'éthique appliquée. On a cette volonté-là de créer ça mais ce n'est pas là. Ce n'est pas développé. Pis si c'était très développé, c'est sûr, je les mettrais en lien avec l'Institut : « Allez voir l'Institut, telle affaire, telle affaire ». Et en ce moment, l'éthique se travaille de manière un petit peu éparpillée. Il n'y a pas beaucoup de mise en commun parmi les chercheurs. Donc, c'est une lacune du contexte actuel et je suis très sensible à ça, j'aimerais ça, mais je ne peux pas le combler, par d'autres ressources que dire; ça j'ai vu ça. Ça vient juste de moi pis c'est que je trouve plate. Je voudrais que, j'aimerais ça bénéficier d'une banque ou d'un moyen, je sais pas là, d'un moyen électronique par exemple, une page Web, où on a juste à cliquer pour obtenir de l'information. (verbatim : 11)

C) Activité de facilitation de l'acquisition de savoirs et de savoir-faire

Fournir des apports directs de connaissances (théoriques, méthodologiques, techniques) (Le Boterf, 2001)

L'observation directe ainsi que l'analyse documentaire ont permis de constater que la présentation PowerPoint, jumelée avec les explications de Mme Langlois, fournissent directement la théorie en lien avec la formation TÉRA. Aussi, si nécessaire, lors des rencontres de co-développement, Mme Langlois peut effectuer un retour sur cette théorie :

Il faut qu'il y ait un accompagnement, que moi j'ai appelé rencontres de co-développement, pour qu'on discute pourquoi ça fonctionne pas, quels sont les blocages, est-ce qu'il faut revenir à la formation? Oui? Ok, on fait un blitz formation. C'est le groupe qui va le décider. C'est le cheminement du groupe qui va me dire si je dois faire un retour en arrière, comment je dois faire. Comme l'éthique de la critique n'était pas bien comprise par le groupe, alors on m'a demandé de faire un blitz une fois, retour sur l'éthique de la critique, on n'arrive pas à l'appliquer. Bon, on va en parler, là ça été clair. (verbatim : 9)

D) Activité d'entraînement à la construction des compétences

Aider les participants à choisir, combiner et mobiliser les ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, réseaux relationnels, banques de données...) pour construire des compétences. (Le Boterf, 2001)

Étant donné que la définition précise de ce qu'est la compétence éthique est en cours de réalisation par l'équipe de chercheuses de TÉRA, il est difficile pour le moment de guider de façon précise les participants dans le choix de ressources appropriées. Pour l'instant, les participants sont guidés au niveau de la théorie en lien avec la prise de décision face à un dilemme éthique. Cet élément serait à développer.

E) **Activité de capitalisation**

Aider le groupe à faire le point sur sa démarche et sur sa progression. *L'activité de capitalisation* est nécessaire pour entretenir la motivation du groupe, faciliter sa fonction de synthèse, permettre la construction et l'articulation des savoirs qu'il crée progressivement. (Le Boterf, 2001)

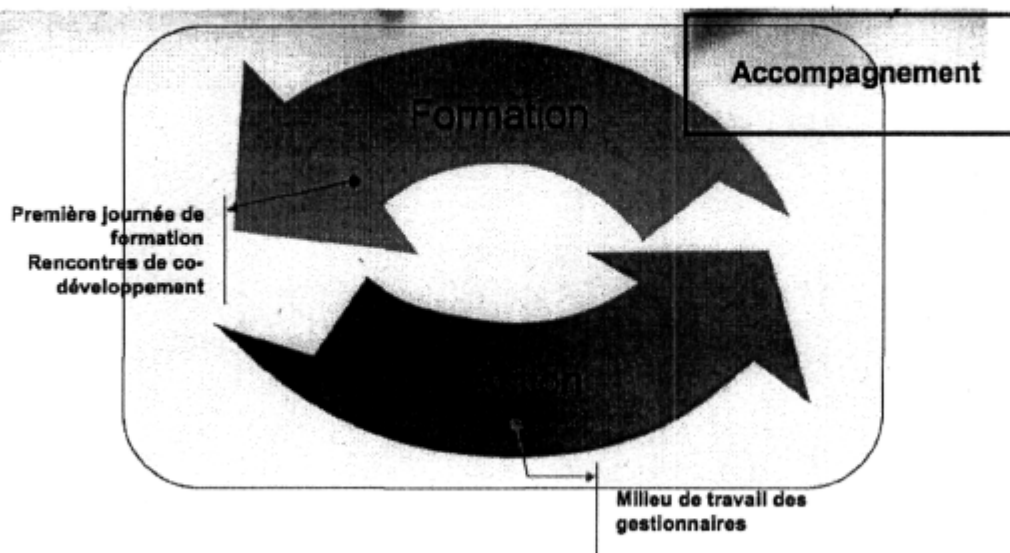
L'entrevue réalisée avec Mme Langlois nous a appris que cette dernière aidait les participants à faire le point sur leur démarche lors des rencontres de co-développement :

À chaque fois qu'on finit une rencontre de co-développement, on ramasse ce qu'on a vu; êtes-vous d'accord, puis là on écrit. C'est sûr, on leur a passé une feuille à un moment donné, quand on a donné les caractéristiques d'une démarche réussie, on l'a tapé puis lors d'une autre rencontre on leur a donné; C'est ça que vous avez dit, êtes-vous d'accord? Ha, ben oui! Ha non change ce mot! Ok. (verbatim : 12)

À cela, nous ajouterions le questionnaire passé avant et à la fin de la formation TÉRA. En effet, étant donné que ce questionnaire vise à mesurer la présence du leadership éthique des participants avant et après la formation, il nous paraît pertinent de le considérer comme étant un outil permettant de faire le point sur sa démarche, son évolution ainsi que l'évolution du groupe.

Des cinq éléments de la fonction d'accompagnement d'une formation-action décrits par Le Boterf (2001), nous pouvons affirmer que la formation TÉRA correspond à quatre d'entre-elles. Donc, en plus de correspondre à ses caractéristiques constitutives, la formation TÉRA comprend un accompagnement adéquat à une formation-action. Nous croyons donc pouvoir affirmer que la formation TÉRA est une formation-action et que nous pouvons l'identifier ainsi. (voir figure 7)

Figure 7: La formation-action TÉRA



Le tableau suivant illustre une synthèse de la comparaison de la formation TÉRA avec les éléments d'accompagnement d'une formation-action.

TABLEAU 3: Éléments de l'accompagnement de la formation-action en relation avec TÉRA

Éléments de l'accompagnement de la formation-action	Éléments de l'accompagnement de la formation TÉRA correspondantes	Présence	
		O u i	N o n
1) Activité de conceptualisation	La formatrice questionne les participants sur leur démarche Elle les aide à nommer ce qu'ils font	✓	
2) Activité de mise en relation	La formatrice est expert et est à la disposition des participants en tout temps Banque de données...en cours	✓	
3) Activité de facilitation de l'acquisition de savoirs et de savoir-faire	Présentation Power Point à la première rencontre de formation Retour sur la théorie lors des rencontres de groupe	✓	
4) Activité d'entraînement à la construction des compétences	Les participants sont dirigés en ce qui concerne les notions théoriques seulement (savoirs)		✓

5) Activité de capitalisation	<p>À chaque rencontre, les participants sont amenés à la pratique réflexive</p> <p>Les participants répondent à un questionnaire au début et à la fin de la formation</p> <p>À l'aide d'une entrevue individuelle, on situe les participants dans leur cheminement d'apprentissage</p>	✓	
-------------------------------	--	---	--

Nous pouvons constater que la formation TÉRA présente quatre des cinq éléments d'accompagnement de la formation-action.

À la lumière de ces résultats, nous formulons quelques bonifications à apporter au dispositif TÉRA afin qu'il corresponde parfaitement à une formation-action. C'est ce que nous décrivons en conclusion de ce mémoire. Nous soulignerons également une certaine force de la formation-action TÉRA qui contribue à lui donner une valeur ajoutée.

CONCLUSION

Par le biais de ce mémoire, nous souhaitons vérifier si la formation TÉRA correspondait à un modèle de formation favorisant le développement de compétences. Pour ce faire, nous avons, en premier lieu, présenté la problématique et la question de la recherche. Par la suite, nous avons précisé les concepts et notions théoriques en lien avec la présente recherche, soit le concept de compétence, de compétence éthique, de formation-action et de communauté de pratique. La méthodologie que nous avons utilisée pour recueillir les données sur la formation TÉRA et son dispositif ont été l'entrevue semi-dirigée, l'analyse documentaire et l'observation directe. Nous avons ensuite présenté nos résultats, puis nous les avons analysés à l'aide d'un cadre théorique. Pour ce faire, nous avons comparé chacune des composantes de la formation TÉRA, identifiées lors de la cueillette de données à celles d'une formation-action étant donné qu'il s'agit d'un modèle reconnu comme favorisant le développement de compétences. Après avoir analysé l'ensemble des résultats et afin de bonifier la formation TÉRA, nous formulons quelques recommandations de modification du dispositif pour qu'il corresponde plus étroitement à un modèle de formation-action tel que décrit dans la littérature. Nous évoquons également la présence d'une force de la formation TÉRA initiale qui ajoute une valeur importante.

Comme nous avons pu le constater dans ce présent chapitre, la formation TÉRA ne possède pas tous les éléments de la fonction d'accompagnement d'une formation-action comme l'entend Le Boterf. En effet, l'élément « activité d'entraînement à la construction des compétences » qui consiste à « Aider les participants à choisir, combiner et mobiliser les ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, réseaux relationnels, banques de données...) pour construire des compétences » (Le Boterf, 2001), n'a pas été observé lors de notre cueillette de données. Comme mentionné précédemment, la définition précise de ce qu'est la compétence éthique est en cours de réalisation par l'équipe de chercheuses de TÉRA.

Rappelons que, selon Le Boterf :

« On reconnaît donc qu'une personne sait « agir avec compétence » si elle : sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, qualités, réseaux de ressources...), pour gérer un ensemble de situations professionnelles, chacune d'elles étant définie par une activité clé à laquelle sont associées des exigences professionnelles (ou critères de réalisation de l'activité), afin de produire des résultats (services, produits) satisfaisant à certains critères de performance pour un destinataire (client, usager, patient...) ». (Le Boterf, 2004 :70)

Afin de développer ce volet, nous proposons à l'équipe de recherche de développer sa définition de la compétence éthique en identifiant l'ensemble des *ressources pertinentes*, des *situations professionnelles*, des *activités clés*, des *exigences professionnelles*, des *résultats*, des *critères de performance* ainsi que des *destinataires* impliqués dans le développement de la compétence éthique. En précisant ces éléments de la compétence éthique, elles pourront davantage guider les participants dans leur processus. Elles devront cependant être prudentes afin de demeurer dans une approche holistique de la compétence. Elles ne devront pas décortiquer chaque geste pour en faire une longue liste de tâches détachées de leur contexte d'application, ils tomberaient alors dans une approche behavioriste de la compétence et, comme nous l'avons vu au chapitre deux, cette approche est considérée comme étant réductrice.

Le problème de départ, qui est le développement de la compétence éthique par la résolution de problèmes rencontrés dans leur milieu de travail, pourrait être davantage explicité comme étant la base de la formation, ce sur lequel repose l'ensemble des objectifs et actions. Décrire davantage au départ ce que les participants seront en mesure de réaliser après la formation, contribuerait à créer une ligne directrice à laquelle ils pourraient se référer lorsqu'ils se retrouvent seuls dans leur milieu de travail. Il est important que les participants soient conscients que lorsqu'ils participent à la résolution d'un dilemme éthique, ils contribuent au développement de leur compétence éthique.

Nous croyons que le questionnaire utilisé dans cette expérience pour le volet recherche s'avère être un puissant outil d'appui à l'analyse de la pratique. Il devrait faire partie du dispositif de formation³. Il est un élément important de la fonction d'accompagnement, car il permet de faire un portrait du participant avant et après la formation. Cette activité de capitalisation permet de formuler des objectifs de formation personnalisés pour chacun des participants. En plus de pouvoir constater le progrès, le questionnaire final permet, une fois la formation terminée, la formulation de pistes à suivre afin de continuer à développer sa compétence.

Le journal de bord devrait être présenté comme étant un élément primordial dans le processus. La prise de notes favorise les discussions et le lien entre l'action et la formation. Étant donné que dans un processus de formation-action, l'action doit nourrir la théorie, il est important de pouvoir dresser un portrait juste de ce qui se déroule dans l'action. En prenant souvent des notes sur les événements qu'ils vivent dans leur travail, les participants peuvent partager de façon plus exacte ce qu'ils ont vécu lors des rencontres de co-développement. Le Legs éthique lui, permet de laisser des traces de l'engagement du participant envers son organisation pour continuer son développement personnel et influencer ses collègues et pourrait être davantage exploité.

Comme mentionné au chapitre deux, la formation TÉRA possède la particularité suivante, soit d'offrir les conditions favorables à la création d'une communauté de pratique. En effet, dans le cadre de la formation à l'étude, les participants ont décidé de poursuivre leurs rencontres après la fin de la formation. Nous croyons que ce désir de poursuivre les échanges après la formation est un point fort de la formation qui doit être renforcé. Cet aspect qui est apparu spontanément traduit la volonté collective du groupe. Dans l'esprit de Le Boterf, les compétences évoluent dans le temps et avec les individus. En effet, selon lui, la compétence est composée d'un « *savoir transférer* » qui fait référence à savoir innover et apprendre. La compétence n'est pas un objet acquis fixe, elle est malléable, elle évolue avec l'individu. Elle

³ Au moment de l'observation, le questionnaire n'était pas considéré comme faisant parti de la formation, mais a été intégré par la suite.

fait appel à une culture ou à un niveau de connaissance tel que l'individu comprenne les situations professionnelles où il se trouve et soit capable de s'y adapter ». (Le Boterf, 1992 :107) D'où l'importance de poursuivre ses réflexions une fois la formation terminée, comme le permet la création d'une communauté de pratique. Nous croyons aussi que la communauté de pratique est une continuité idéale à une formation-action étant donné leurs similitudes qui rappelons-le :

« comme la formation-action, la communauté de pratique est nourrie par des problèmes grandeur nature. Il s'agit dans les deux cas de discuter et de résoudre des problèmes qui surgissent dans le milieu de travail des membres. Ensuite, pour ce qui est de l'apprentissage au sein de ces groupes, la connaissance est intimement liée à la pratique. La dernière similitude est que, dans les deux cas, l'action nourrit les questionnements et les réponses aux questionnements nourrissent l'action. » (Plante 2008 :44-45)

Finalement, étant donné ces éléments, nous croyons pouvoir conclure que la formation TÉRA correspond bien à un modèle de formation-action. Cette étude a donc permis de s'assurer que la formation TÉRA correspondait à un modèle de formation adéquat pour offrir les conditions propices au développement des compétences, dont celle de la compétence éthique. Ce modèle de formation devrait être utilisé au sein des entreprises qui veulent investir dans le développement de compétences de leurs employés, et ce, à long terme. Nous croyons que le jumelage entre la formation-action et la communauté de pratique est une formule gagnante pour favoriser l'apprentissage tout au long de la vie.

BIBLIOGRAPHIE

Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M. et Wesselink, R. (2004). *Competence-based VET in the Netherlands : background and pitfalls. Journal of Vocational Education and Training*. 56 (4), pp.523-538.

Blanchet, A. (2005). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Éditions Dunod.

Brown, J., Duguid, P., (1991). Organizational Learning and Communities of Practices: Toward a unified view of working, learning and innovation. *Organizational Science*, 2 (1): 40-57.

Casas, N. (1998) La formation-action : une modalité pédagogique à développer ? *La lettre du CEDIP – Fiche technique n°7*, Octobre 1998, Ministère de l'équipement des transports et du logement.

Cheng, M.-I., Dainty, A.R.J., Moore, D.R. (2003). The differing faces of managerial competency in Britain and America. *Journal of Management Development*. Vol.22, n.6, pp.527-537.

Chomsky, (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton. Reprint. Berlin and New York (1985).

Cohen, A., Soulier, A. (2004). *Manager par les compétences*. Reuil-Malmaison : Éditions Liaisons.

Conseil supérieur de l'éducation. (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Rapport annuel 1989-1990 sur l'état des besoins de l'éducation. Québec : Les publication du Québec, p.10.

Desaulniers, M.-P., Jutras, F., Legault, G.A. (1997). *Les défis éthiques en éducation*. Québec : Presses de L'université du Québec.

Gallivan, M.J. (2000). Examining workgroup influence on technology usage: a community of practice perspective. *Proceedings of the 2000 ACM SIGCRP Conference on Computer Personnel Research*, Chicago, Illinois, United States, ACM Press: 54-66.

Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'université du Québec.

Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997), L'observation en situation et la recherche qualitative. In J. Poupart, J.P. Deslauniers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pirès (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur : p.211-250.

- Kavathatzopoulos, I. & Rigas, G. (1998) A Piagetian Scale for the Measurement of Ethical Competence in Politics. *Educational and Psychological Measurement*, 58, 791-803.
- Kerka, S. (1998). *Competency-Based Education and Training Myths and Realities*. Center on Education and training for employment. Columbus : ERIC publication.
- Langlois, L. (1997) *Relever les défis de la gestion scolaire d'après un modèle de leadership éthique : une étude de cas*. Thèse de doctorat, Québec: Université Laval.
- Langlois, L. (1999) Développer une compétence en éthique chez les administrateurs et les administratrices scolaires. *Éducation et francophonie*, vol.27. no.1.
- Langlois, L. (2005) *Comment instaurer un processus décisionnel éthique chez les gestionnaires, In Éthique et dilemmes dans les organisations*. Revue des relations industrielles. Québec : Presses Université Laval.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels. Construire les parcours de professionnalisation*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1990). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G., Barzucchetti, S., Vincent, F. (1992). *Comment manager la qualité de la formation*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin, Éditeur limitée.
- Lichtenberger, Y. (2003), *Compétence, compétences*. Encyclopédie des ressources humaines. Paris : Éditions Vuibert.

Mc Ashan, H. (1979), *Competency-Based education and behavioral objectives*, Englewood Cliffs : Educationnal Technology Publication.

Mohib, N. (2002). *Formation à la compétence professionnelle : la question de l'engagement dans l'action*. (Thèse présentée pour l'obtention d'un Diplôme d'Études Approfondies) Département des Sciences du travail. Université Louis-Pasteur. Strasbourg.

Raynald, F. (2003) *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris : Éditions ESF.

Smith, P.A.C. (2006). *Collective Learning within CoPs*. Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management. Hershey: Idea Group Reference. p.30-31.

Tate, William (1995). *Developing Managerial Competence- A Critical Guide to Methods and Materials*. Aldershot : Gower éditions.

Van Der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Paris : DeBoeck Université.

Velde, C. (1999). An Alternative Conception of Competence: implications for vocational education. In: *Journal of Vocational Education and Training*, 51 (3), pp. 437-447.

Zarifian, Philippe (2001). *Le modèle de la compétence*. Rueil-Malmaison : Éditions Liaisons

Zarifian, Philippe (1999). *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*. Rueil-Malmaison : Éditions Liaisons

Sites Internet :

Cooper, S., Lawrence, E., Kierstead, J., Lynch, B., Luce, S., (1998) « Compétences-Vue d'ensemble de la notion et de son application dans les secteurs publics et privés ». *Site du gouvernement du Canada*. [En ligne] http://www.hrma-agrh.gc.ca/research/personnel/comp_overview_f.asp (page consultée le 7 juin 2006)

Gauthier, B. L'entrevue semi-dirigée. [En ligne]. http://www.circum.qc.ca/enp7304/10_entrevue.pdf (page consultée le 20 mars 2006)

Thiébaud, Marc (1998). « Formation-action ». Site Formation et développement des organisations, [En ligne] <http://f-d.org/formationaction.htm> (page consultée le 15 mars 2006)

Wenger, E., 1998. « Communities of Practice. Learning as social system », *Systems Thinker*, [En ligne] <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml> (page consultée le 30 janvier 2006)

Zarifian, Philippe. « La logique Compétence, un enjeu de société ». *Site personnel Philippe Zarifian*, [En ligne] <http://perso.wanadoo.fr/philippe.zarifian/page14.htm> (page consultée le 16 janvier 2006)



Vice-rectorat à la recherche
Comité d'éthique de la recherche

Québec, le 24 novembre 2006

Madame Caroline Plante
Madame Lucie Héon
3074, des Châtelets, app. 12
Québec (Québec) G1V 2H7

Objet : Projet de recherche intitulé: Analyse d'un modèle de formation visant le développement de compétences éthiques (Numéro d'approbation : 2006-225)

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation a pris connaissance du projet de recherche cité en objet ainsi que de votre réponse à sa correspondance du 8 novembre 2006 pour laquelle il vous remercie. Le Comité considère que les précisions apportées et les modifications effectuées au formulaire de consentement ainsi que la confirmation de la participation de Mme Langlois satisfont à ses demandes. Par conséquent, le Comité **approuve ledit projet** pour une période d'un an, soit **jusqu'au 1^{er} décembre 2007**.

Toutefois, il faudrait adapter le formulaire de consentement à la réalité de votre projet; par exemple, mettre au féminin singulier les passages qui se réfèrent à la chercheuse et à la participante et supprimer la mention "aux représentants". De plus, il vous est suggéré d'inverser les deux dernières puces de la rubrique "confidentialité et gestion des données" en haut de la page 2 et compléter celle qui deviendra ainsi la dernière puce par "à l'endroit que vous préciserez ci-après". **Il est important de retourner** au Comité la version finale du formulaire de consentement mentionnant le numéro d'approbation (2006-225) suivi de la date d'approbation qui est celle de la présente lettre, **faute de quoi le projet pourrait sembler ne pas avoir été approuvé par le Comité**.

Le Comité d'éthique **devra être informé et devra réévaluer ce projet advenant toute modification ou l'obtention de toute nouvelle information** qui surviendrait à une date ultérieure à celle de la présente approbation et qui comporterait des changements dans le choix des sujets, dans la manière d'obtenir leur consentement ou dans les risques encourus.

Le projet devra être réévalué un an à partir de cette date d'approbation, la chercheuse indiquant brièvement l'évolution et le déroulement de sa recherche, le nombre de participants recrutés et si le projet se déroule comme prévu. Un formulaire de demande de renouvellement est disponible sur le site Internet du Comité à l'adresse suivante : <http://www.cerul.ulaval.ca>.

Veillez agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Armelle Spain, présidente
Comité d'éthique de la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation

ANNEXE 2

Formulaire de consentement

Présentation de la chercheure

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de maîtrise de Caroline Plante, dirigée par Lucie Héon, Ph.D., du département des fondements et pratiques en éducation à l'Université Laval.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce formulaire d'information et de consentement vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Il indique les coordonnées des personnes avec qui communiquer au besoin. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheure responsable du projet.

Nature de l'étude

La recherche a pour but d'analyser un dispositif de formation en expérimentation (TERA) visant le développement de compétences éthiques. Ce dispositif sera comparé à un modèle de formation qui, dans la littérature, est considéré comme un modèle favorisant le développement de compétences.

Déroulement de la participation

Votre participation à cette recherche consiste à participer à une entrevue, d'une durée d'environ une heure, qui permettra d'obtenir les informations relatives au dispositif de formation dont vous êtes l'auteure (TERA). Cette entrevue portera sur les éléments suivants :

- Les bases du processus de formation TERA
- La façon dont s'effectue l'apprentissage
- Les objectifs de formation
- La description du processus pédagogique

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. En acceptant de participer, vous conservez tous vos droits. Vous ne libérez d'aucune façon la chercheure ou l'établissement où se déroule ce projet de recherche de leur responsabilité civile et professionnelle envers vous. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, vous pouvez communiquer avec la chercheure, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

Confidentialité et gestion des données

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants :

- les divers documents de la recherche seront gardés dans la confidentialité et seuls les chercheurs ou leurs représentants y auront accès ;
- les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront

conservés pendant deux ans après quoi ils seront détruits;

- compte tenu de la spécificité de l'objet d'étude, il est possible que la participante soit reconnue à travers ses propos nonobstant les précautions prises à cet égard par la chercheuse ;
- un court résumé des résultats de la recherche vous sera expédié à l'endroit que vous préciserez ci-après.

Mon adresse est :

Rue, appartement

Ville, province, code postal

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche et sur les implications de votre participation, ou encore si vous voulez mettre fin à votre participation à la recherche, veuillez communiquer avec Caroline Plante, étudiante à la maîtrise en administration et évaluation en éducation, au numéro de téléphone suivant : (418) 656-2131, p.13333, ou à l'adresse courriel suivante : caroline.plante.9@ulaval.ca

Votre collaboration est très précieuse pour nous et nous vous en remercions.

Signatures

Je soussignée _____ consens librement à participer à la recherche intitulée : «Analyse d'un dispositif de formation visant le développement de compétences éthiques». J'ai pris connaissance du formulaire et je me déclare satisfaite des explications, précisions et réponses que la chercheuse m'a fournies quant à ma participation à ce projet. Je comprends que je peux mettre fin à ma participation en tout temps sans avoir à subir de conséquence négative ou de préjudice et sans devoir justifier ma décision.

J'accepte que mes propos soient enregistrés sur une cassette audio : Oui _____/Non _____

_____ Date :

Signature de la participante

_____ Date :

Signature de la chercheuse

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320

Université Laval

Québec (Québec)

G1K 7P4

Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081

Télécopieur : (418) 656-3846

Courriel : ombuds@ombuds.ulaval.ca

ANNEXE 3

Canevas d'entrevue

- A. Questions générales.**
 - a. Qu'est-ce que la formation TÉRA ?
 - b. Comment se déroule-t-elle ?
 - c. À qui s'adresse-t-elle ?
 - d. Comment avez-vous procédé pour l'élaborer ?
 - e. Y a-t-il du matériel pédagogique qui s'y rapporte ? Lequel ?
- B. Questions portant sur les bases du processus de formation TÉRA.**
 - a. Sur quels principes se base la formation TÉRA ?
 - b. Les participants ont-ils des problèmes à résoudre lors de la formation ?
- C. Questions portant sur la façon dont s'effectue l'apprentissage chez les participants.**
 - a. De quelles façons le contenu de la formation est transmis aux participants ?
 - b. De quelles façons favorise-t-on le développement de compétences ?
- D. Questions portant sur les objectifs de formation.**
 - a. De quelle façon sont articulés les objectifs de la formation ?
 - b. Représentent-ils sur un problème de départ ?
- E. Questions portant sur la description du processus pédagogique**
 - a. Y a-t-il une alternance entre les moments où est transmise la théorie et les moments où les participants peuvent l'appliquer dans l'action ?
 - b. Est-ce que ce qui a été vécu par les participants entre les moments de formation est pris en compte lors des rencontres qui suivent ?
- F. Questions portant sur l'accompagnement des participants**
 - a. De quelle façon est réalisé l'accompagnement des participants ?
 - b. Aidez-vous le groupe à « nommer » ce qu'ils font, à identifier les démarches qu'ils mettent en œuvre et à repérer les difficultés auxquelles ils font face ? De quelle façon ?
 - c. Mettez-vous le groupe en relation avec les ressources et les centres de décisions pertinents, par exemple, une banque de données, des experts ou des spécialistes ? De quelle façon ?
 - d. Fournissez-vous des apports directs de connaissances (théoriques, méthodologiques, techniques) De quelle façon ?
 - e. Aidez-vous les participants à choisir, combiner et mobiliser les ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, réseaux relationnels, banques de données...) pour construire des compétences ? De quelle façon ?
 - f. Aidez-vous le groupe à faire le point sur sa démarche et sur sa progression ? De quelle façon ?

ANNEXE 5

Verbatim de l'entrevue avec Madame Lise Langlois, le jeudi 30 novembre 2006

Interviewer : Nous allons commencer avec les questions générales. La première question est : qu'est-ce que la formation TERA.

Mme Langlois : Alors la formation TERA c'est une formation que j'ai conçue à partir de travaux de recherches. Au départ il faut savoir depuis dix ans, je fais des recherches, sur les dilemmes éthiques la prise de décision éthique c'est quoi, j'essaye de découvrir quelle sont les grandes caractéristiques d'une prise de décision éthique. Au fur et à mesure que j'ai accumulé des résultats, au fur et à mesure que j'ai eu des subventions de recherches je suis toujours aller un peu plus loin puis au point où voilà maintenant en 2004 j'avais assez d'éléments pour dire ça c'est nécessaire parce que ça ressortait comme caractéristique dans une démarche éthique. Donc à partir de là je retravaillais un programme de formation avec l'intention de le tester en me disant si je forme des gens à une démarche de prise de décision responsable est ce que ça a des répercussions est ce qu'ils le sont déjà et que je ne fais que rehausser, bref je suis partie de cette question un peu simpliste au départ puis donc j'ai travaillé j'avais mon cadre théorique pour la formation TERA c'est toujours le modèle de STARATT qui n'avait jamais été validé que moi j'ai validé et que j'ai continué à travailler avec lui et à partir de là j'ai, une fois le cadre théorique obtenu j'ai travaillé la démarche comment je vais présenter ça, qu'est-ce que je vise etc. comme objectif. Je me suis questionné à partir de mes résultats puis ça m'a donné un programme de formation. Il faut savoir aussi que j'étais souvent demandé pour donner des ateliers de formation à la prise de décision éthique puis ça aussi ça faisait partie de ma recherche dans un sens car je peaufinais toujours mon processus, je disais ça c'est difficile, pourquoi etc., donc en 2004 j'avais assez d'éléments en main pour dire, j'ai une coquille maintenant comment je vais l'améliorer. À partir de là j'ai commencé à travailler la démarche parce que je ne mettais jamais questionner sur l'évaluation d'une démarche TERA. J'ai travaillé cela à partir de 2004 j'ai fait un projet de subvention au CRSH qui proposait d'évaluer cette coquille-là. J'avais déjà donné quelques fondements que je croyais nécessaires. Quand j'ai obtenu la subvention que j'avais appelé le projet TERA, ça a lancé vraiment. À partir de 2005 on a commencé à peaufiner avec Claire Lapointe qui était une chercheuse plus intéressée à la culture organisationnelle, comment on dissémine certains éléments dans la culture. Et aussi Lucie Héon qui s'intéressait à la compétence en général, elle n'avait jamais regardé la compétence éthique donc je suis allé chercher ce volet là pour vraiment avoir un regard le plus possible multidisciplinaire. Donc c'est comme cela que ça c'est passé. Alors cette formation-là, TERA comment elle se déroule. Donc là c'est sur je vais vous décrire la formation que j'ai donnée avec le groupe de recherche parce qu'après, évidemment selon les résultats obtenus je vais peut-être changer des choses, mais actuellement là ce que je fais, j'inclus un processus d'Accueil. Moi avant l'accueil je communique avec l'organisation "êtes-vous intéressés à former des gens à la prise de décision éthique?" et TERA ça veut dire "vers une trajectoire éthique responsable et authentique"

Et les mots sont très déterminants parce que ça fait partie de résultats de recherche être éthique être responsable et être authentique c'était des concepts très déterminants parmi ceux et celles qui prenaient des décisions éthiques donc c'est pour ça que j'ai appelé cela TERA. Donc je présente

toujours cela comme cela au milieu, êtes-vous intéressés je cherche des volontaires je ne veux rien imposer. Quand ce contact là est fait et que l'ouverture est faite, je leur demande de planifier 2 heures de réunion pour parler du projet vis-à-vis de tous ceux qui sont intéressés en disant que ceux qui veulent embarquer, parce que j'écris le processus, ceux qui veulent embarquer dans ce processus-là, à la fin, je leur fais signer une entente de participation. Évidemment, ils peuvent se retirer en tout temps. Donc c'est un peu cela le premier contact avec le milieu. Le deuxième contact avec les gens, là on a un moment accueil, j'explique le projet, j'explique aussi les retombées que nous avons vues par le passé et je leur explique le dispositif, dans quoi ils s'engagent. Je leur dis que c'est basé sur des rencontres de co-développement et on construit petit à petit, on réfléchit sur sa démarche de prise de décision. Puis, évidemment, au cours de ce processus-là, il y a une formation, puis on va essayer de mettre en pratique cette formation. Je leur présente tout ça puis à la fin, je leur dis, ceux qui sont intéressés de s'engager, je leur dis clairement dans quoi ils s'engagent; répondre à un questionnaire, ils doivent répondre à un guide d'entrevue sur les dilemmes éthiques, parce qu'on analyse ça puis ces résultats-là sont toujours communiqués. Je leur dis, ils ne resteront pas juste à moi, juste à l'équipe, mais on va les regarder ensemble, on va s'améliorer. Pour moi c'est très important qu'ils sachent qu'il y a une démarche scientifique sous-jacente puis là, pour la première cohorte, j'ai eu douze participants. Et là, je leur ai envoyé un questionnaire quantitatif pour évaluer la présence du leadership puis au mois de janvier, là je dis des moments un peu au hasard parce que je n'ai pas la feuille devant moi, là on donne la formation, là on explique c'est quoi le processus décisionnel éthique à partir de résultat de recherche, comment identifier sa dimension éthique parce que c'est important au cours de la formation qu'ils s'identifient, eux. Je pars beaucoup d'eux en premier pour qu'ils puissent par exemple, sortir de leur personne, puis aller vers leur organisation, vers les dispositifs c'est-à-dire je pars du micro vers une vision plus macro éthique donc je donne la formation puis dans la formation il y a un bloc théorique c'est à dire le cadre conceptuel entremêlé de résultats de recherche et de grande caractéristique d'une démarche éthique, ils ont des études de cas à faire pour valider quels est le regard éthique qu'ils ont pour résoudre cette situation la puis que dans il y a une prise de conscience de soi je suis par exemple sollicitude je découvre mais je vois que j'ai un manque parce que mon regard est peut être restreint donc on fait l'étude de cas en équipes, on se confronte on en parle ça c'est la première étude de cas, conscience éthique que j'appelle. Dans l'après-midi on fait une autre étude de cas où là, il faut apprendre à inclure les trois regards, parce que la formation est basée sur trois regards éthiques, et là, ils doivent présenter à la classe, au groupe, leur position éthique la plus complète possible. Puis quand on se quitte, je leur dis, ils ont tous un petit dossier, un petit carton qui résume le modèle pour que ça soit visuel. J'essaie de faire cela le plus pratique possible. Je leur dis mettez cela sur votre bureau ou votre babillard, essayez dans votre pratique de réfléchir si vous commencer à intégrer d'autres regards, de voir comment vous solutionnez des cas. Doucement, je les amène à visualiser cela dans leur pratique. Puis, je leur donne un petit journal de bord; écrivez, aujourd'hui j'ai été sollicitude, aujourd'hui j'ai vécu une situation difficile, j'ai de la difficulté à inclure la 2^e lunette, la 3^e lunette. Alors je leur demande toujours d'écrire parce que, suite à la formation, un mois et quelques plus tard environ, parce que là, c'est difficile de donner un temps parce que c'est toujours selon les besoins du milieu, selon l'horaire du milieu, mais idéalement, je dirais à peu près six semaines plus tard, on a une rencontre de co-développement d'une demi-journée. Et cette 1^e rencontre de co-développement sert à parler moi, bon parler moi ... Au début on fait un retour sur la formation, avez-vous réalisé des choses? Puis souvent, c'est très marquant, comme la première rencontre, les gens ont dit, maintenant, je mets des mots sur ce que je fais. Maintenant, quand je présente ma décision à mes pairs, je dis j'ai pris une décision de sollicitude parce que ça commandait. Alors je

vois qu'ils nomment, qu'ils se sont identifiés eux. Et toute cette phase-là, elle est faite parce qu'à la première rencontre de co-développement, j'ai vu parmi les trois sous-groupes que c'était bien encré. Et par la suite, je leur fais passer à une autre étape; parle-moi d'une pratique réussie, pourquoi elle était réussie cette décision-là? Puis, je leur demande de me nommer des caractéristiques éthiques parce que là, ils le savent et puis s'ils ne le savent pas, on le travaille en sous-groupes, puis on revient en grand groupe en disant, voilà à quoi ressemble une pratique éthique réussie. Puis là, on s'aperçoit que, parfois on a des caractéristiques communes dans le grand groupe. Comme dans ce groupe-ci, la cohorte 1, la dignité, la personne, c'était majeur pour tout le monde. Tout le monde, la dignité ça ressortait, c'était le fondement de ne jamais blesser un individu. Puis, on a parlé du courage cette journée-là parce que pour certain, cette dignité, ils la confondaient avec ne pas dire des fois une décision parce que peur de blesser l'autre. Donc, il y a des situations qui demandaient un courage. Comment on peut être courageux puis cela a été difficile mais ils ont réalisé qu'effectivement, pour que l'organisation fonctionne, fallait manifester un certain courage d'individu, qu'il fallait peut être redirigé autrement. Donc, on a énormément parlé de cette notion-là, puis je les laisse cheminer et on se quitte là. Après avoir fait la rencontre de co-développement, toujours un moment d'accueil général, on s'en va en sous-groupe avec 3 chercheurs, on approfondi qu'est-ce qu'une décision éthique on revient en grand groupe et on met tous nos points de vue en commun pour essayer, lors de cette mise en commun-là de créer une organisation qui apprend. Un peu dans la conception de Senge, de Shan qu'est-ce qu'un praticien réflexif. Moi, je m'inscris dans cette démarche le plus possible. Comment on réfléchit à sa pratique, comment on évalue son jugement pour que, doucement, éveiller encore plus la conscience, la sensibilité éthique etc. Donc ça, ça fait comme un punch, ça les remet en question aussi ça leur donne une certaine fierté de parler d'une pratique réussie. Ils n'ont jamais l'occasion de parler de ça dans leur organisation puis c'est aussi un moment lors de cette rencontre-là de parler de qu'est-ce qu'on accepte et de qu'est-ce qu'on accepte pas. Parce que dans les organisations qui travaillent on ne parle jamais de ces choses la l'acceptabilité et lorsqu'ils disent, ben pour moi, j'accepte pas, par exemple, telle situation-là, c'est le temps de dire, de mettre cela en commun donc l'acceptabilité c'est un moment fort lors de la 1^{ère} rencontre de co-développement. De voir aussi quelles sont les normes qui légitiment leurs décisions, ça c'est majeur. Donc, normalement lors de cette première rencontre-là, on a des objectifs de créer une confiance dans le groupe.

La communication, les dialogues, beaucoup le dialogue de se questionner sur les normes, la légitimité, l'acceptabilité, puis être fier de ce qu'on fait. Je les laisse cheminer, ils ont toujours un parallèle à ça, leur journal de bord où je leur demande, sans l'exiger, écrivez quand vous vivez une situation difficile. Écrivez parce que quand on va se rencontrer, on va discuter de ça puis c'est important d'avoir en mémoire, parce ce que leur vie va très vite, ils sont dans le feu de l'action. Alors des fois, ils peuvent oublier des détails. Je les invite à écrire, à réfléchir, dessiner même, ça ne me dérange pas. Puis, à chaque fois que je les rencontre, peut être une semaine avant la rencontre de co-développement, je leur envoie toujours un courriel en disant; j'ai hâte de vous voir, rappelez-vous, on avait dit qu'on discuterait de ça, et là, je l'écris. Je leur rappelle; j'ai l'objectif suivant, puis, je leur donne l'ordre du jour. Pour moi, c'est un contact encore que je veux garder avec eux puis, même si on le dit, par exemple, après la rencontre, c'est toujours; la prochaine rencontre portera, et ils le savent parce qu'ils l'ont dans leur cahier et ils ont les grandes lignes des rencontres de co-développement donc, voilà. Et je leur dis qu'en tout temps ils peuvent m'écrire. Pendant que j'ai lancé la première rencontre de co-développement, c'est à ce moment-là que j'interviens dans le milieu, seul avec eux. C'est-à-dire que c'est là que je ne perds

jamais contact. Je les tiens toujours par la main parce que je ne veux pas qu'ils perdent contact avec le projet si on veut, et là, je fais mes entretiens à ce moment-là, je vais les rencontrer. Ils savent d'avance qu'ils doivent réfléchir à un dilemme éthique qu'ils ont eu. Ils connaissent la définition d'un dilemme éthique, je leur ai envoyé, puis on a fixé la rencontre ensemble. Je leur dis que ça dure 1h des fois 1h30 même pour certains 2h. Je leur dis en gros ça dure autour d'1h puis là, on approfondit le dilemme éthique. Puis, on approfondit le dilemme éthique qu'ils ont vécu qu'ils jugent d'un niveau complexe important. Alors je fais l'entretien avec eux, puis, je leur pose des questions selon mon guide, puis, quand c'est terminé, souvent, ce que j'ai remarqué avec cette cohorte-là, ils veulent tout de suite une validation. Ils veulent discuter et j'ai remarqué que tous ont dit; j'ai trouvé ça important d'avoir cette entrevue-là, parce que je suis dans ce problème, je ne vois plus claire, le fait de t'en parler, ça m'aide, je me penche beaucoup sur les éléments de la formation en ce moment pour me sortir du nœud éthique que je vis. Et là, ils veulent valider leur pratique avec moi parce que je le sens, ils veulent comme avoir une consultation. Alors souvent, on en parle; qu'est-ce que tu as prévu pour résoudre ça? Là où on a le plus parlé, c'est ceux qui étaient dans le problème. Ceux que c'était un problème passé, on parlait après l'entretien, à bâton rompu. Mais ceux qui vivaient un problème présentement, me disaient; je suis mélangé. Et là, je leur posais des questions; C'est quoi ton plan de match? Comment tu penses aborder cette situation-là? As-tu pensé sous le regard de la justice? si c'est une critique. Je reviens avec eux sur des éléments. C'est comme un accompagnement individuel. Tous m'ont dit; Ça me prendrait un coach dans mes moments difficiles. Car ils se sentent très isolés alors le fait d'aller les voir et de valider des choses avec eux, c'est bien important. Puis moi, j'ai toujours mon bloc d'entrevue le plus objectif possible, où j'interagis presque pas sauf en posant les questions. Puis, après ça, j'ai un bloc, ça vient d'eux; je voudrais te parler, je n'arrive pas à... Puis, on en discute toujours sous le regard éthique. Donc, normalement ça ne se présente pas. La manière dont j'avais conçu ma formation, c'est arrivé un peu comme ça, pour cette cohorte-là. Donc, je me base plus sur la cohorte 1 pour t'en parler. Et là, moi, je fais mes entretiens. Ça peut durer deux mois alors ils me voient tout le temps. Ils me voient un peu partout Je fais transcrire l'entretien et quand j'ai reçu la transcription, peut-être une semaine ou huit ou dix jours plus tard, je leur envoie. Alors c'est un autre moment pour eux de réfléchir à leur processus décisionnel. Ils doivent relire et ils doivent l'approuver et quand il y a des bouts que je n'ai pas compris, je leur mets une bulle en marge en disant; j'ai perdu ta voix ici, je ne sais plus ce que tu voulais dire et ici ce n'est pas clair, veux-tu préciser. Alors ils interagissent beaucoup sur le document et ils me l'envoient. Donc, on pourrait dire que pendant 2 mois je les vois soit virtuellement parlant ou soit que je les vois en entrevue. Puis après cela il y a la 2^e rencontre de co-développement. Quand je l'ai cette rencontre là, idéalement j'essai de terminer les entretiens. Et là, on tombe dans le cœur du sujet, une décision difficile, une décision non réussie. Je ne le dis pas comme ça là, mais je te sortirai comment je l'ai formulé. Et là, on parle de nos difficultés et ça ce n'est pas facile parler de ses difficultés parce que ça touche les compétences. Donc je garde encore le même format pour la rencontre de co-développement : l'accueil, l'objectif, on s'en va en sous-groupes, on approfondit la thématique, on revient puis, on essaie d'être en mode solution. Il faut être en mode solution pour ne pas que ça revienne, pour se dépasser etc. Et ça, c'est la 2^e rencontre puis, cette rencontre là, normalement elle se termine vers la fin de l'année, un petit peu avant la fin de l'année. Puis j'ai une 3^e qui va être plus macro éthique c'est-à-dire là, je les laisse un peu quand je finis la 2^e rencontre. Là, c'est; essaie pendant quelque mois on ne se verra pas, comme tout l'été on va se revoir à l'automne puis là, va falloir faire un retour là-dessus. Alors donc, ils ont été très encadrés entre la formation et la première rencontre de co-développement. Quand arrive la 2^e là, il faut qu'ils se lancent, s'ils peuvent, agir de manière éthique c'est TERA

c'est voulu comme ça, qu'ils aient un long laps de temps. Et la 3^e rencontre de co-développement, toujours le même format, là c'est; est-ce que je rencontre des obstacles à être éthique, à mettre en place ma pratique décisionnelle et éthique. Puis là, c'est plus organisationnel structurel etc. donc encore une fois je les invite à réfléchir sur ces éléments là. On revient ensemble puis on essaie de trouver, le but c'est de bien identifier les obstacles à notre pratique éthique à notre leadership éthique, puis, de tenter d'apporter des solutions en groupe. Toujours la partie plénière c'est une partie très riche parce que, comme on partage et que les gens nomment parfois mieux ou donnent des trucs cet échange là est primordial. Moi, je veux qu'ils sortent avec cette connaissance là. En principe ça se termine un peu comme ça c'est-à-dire je suis fier de moi de mes succès, oups, je travaille peut-être des défis que je rencontre, on a appelé défis et non insuccès et difficultés des défis dans ma pratique éthique. Comment je fais, est-ce que je suis conscient qu'il y a des obstacles des tensions des possibilités et je peux mettre en marche des dispositifs éthique dans mon organisation. Ils doivent réfléchir par exemple à quelque chose qui est très simple lors qu'ils engagent quelqu'un est-ce qu'ils s'assurent de respecter les grands principes éthiques? Est-ce qu'il n'y aurait pas lieu de revoir certains règlements de l'école qui sont inéquitables, changer de politique? etc.. La 3^e rencontre de co-développement, je veux qu'ils jouent sur ces éléments-là, dans leur réflexion et dans leur pratique. Comme ils savent que le modèle c'est, mes connaissances éthiques, ma volonté éthique et mon action, parce que ceci est ma structure, ma démarche éthique, je les oblige à passer à l'action. La 3^e rencontre, je leur dis là, on a réfléchi à qu'est-ce qu'on va faire au niveau éthique dans notre organisation, comment améliorer les choses, comment créer un dispositif éthique etc. Maintenant, on le met en pratique. Parce que la dernière rencontre, c'est de ça qu'on va parler. On va parler comment on a réussi à mettre en place une démarche éthique, un dispositif éthique. Si on réussi, si on n'a pas réussi, pourquoi. Ça ça va terminer en fait la formation.

Ça c'est pour le volet que je dirais, apprentissage. Le volet, maintenant, scientifique arrive à partir de la 3^e rencontre c'est-à-dire que là, je leur donne des résultats sur le questionnaire qu'ils ont passé avant la formation. Ça porte juste sur le questionnaire avant la formation. Dans la 3^e rencontre, il y a un volet scientifique qui se place au début. Et je leur dis; regardez en tant que groupe comment vous êtes, les femmes, les hommes, l'âge, l'expérience etc. Puis, on discute ensemble de ça toujours dans un contexte. Ça c'était avant la formation parce que la dernière rencontre, moi je vais leur envoyer le questionnaire parce que je les laisse un peu mijoter. Prochainement, je vais leur envoyer le questionnaire. La dernière dernière rencontre, on va refaire la même chose au niveau scientifique et apprentissage. Là, on va dire; regardez la formation, est ce que votre éthique a bougé, c'est amélioré, ça on va en discuter. Ça ça va être des résultats quantitatifs. Moi, je leur envoie, personnalisée, leur démarche décisionnelle à partir de mon analyse d'entrevue. Je me laisse six mois pour finaliser ça, modéliser leur démarche et je leur envoie comme ça avec une explication. J'ai oublié de dire qu'ils avaient reçu au niveau qualitatif comme mesure un peu préliminaire, exploratoire, un profil qualitatif. Lorsque nous avons eu notre première rencontre après notre première rencontre, je leur ai remis un profil qualitatif, à partir des entrevues que j'avais constaté certaines forces et des améliorations à apporter. Il y avait eu ce premier résultat là, exploratoire puis, le 2^e c'était le quantitatif avant la formation. À la dernière rencontre de co-développement, ça va être; maintenant, est ce que votre formation vous a aidé ou pas? C'est ce qu'ils vont recevoir à l'hiver. Encore une fois, on va garder la même structure. On va approfondir ça en groupe, on va en discuter puis, il faut qu'ils trouvent des moyens par eux-mêmes. C'est pas moi qui apporte la solution c'est eux. Je veux vraiment qu'ils s'émancipent, qu'ils s'habilitent à faire ça, à se prendre en charge. On les met sur des pistes puis

on va conclure ce projet de recherche, avec une des rencontres de co-développement, avec un petit 5 à 7 en 2008 où ils vont avoir tous les résultats, les explications. On les laissera pas comme ça. On va essayer d'actualiser les résultats, on va leur demander leur avis. Donc ça ça va être pour notre volet scientifique. Mais pour la formation comme telle en terme d'apprentissage elle se termine à l'hiver.

Interviewer : Donc en tout, du premier contact à la dernière rencontre, il se passe combien de temps en tout? .

Normalement nous on a commencé l'année dernière, je dirais un an et demi. En fait, il faut savoir que la dernière rencontre nous on avait planifié un an et c'est eux qui l'on demandé, la dernière rencontre. Moi, je leur avais toujours gardé la porte ouverte. Je dis si c'est un groupe qui chemine bien normalement ça devrait arriver. C'est arrivé, ils ont dit; on veut se revoir, on veut échanger. Là, pour moi, je vois que l'organisation apprenante a pris forme. Ils vont se revoir dans un autre endroit, pas à la commission scolaire où on se voyait tout le temps, mais c'est un autre endroit. Alors je trouvais ça très positif j'ai vu que ça avait eu un impact, ça répondait à un besoin. Donc Normalement c'est un an, mais avec eux, ça va être un an et demi.

Interviewer : Justement, en lien avec ce que vous venez de me dire, à qui s'adresse cette formation là, et puis à quels besoins de formation elle répond?

A qui s'adresse cette formation, moi je ne me mets pas de limite parce que je l'ai déjà donné à toutes sortes de milieux. Autant des milieux, si on parle en langage scolaire, j'ai déjà donné ça à des conseils de commissaires, à des conseillers d'orientation, qu'on appelle maintenant des conseils d'établissement, j'ai déjà donné ça à des syndicats, j'ai donné ça à des milieux policiers. Moi j'ai jamais vu de choses à restreindre, d'individus à restreindre. Quand j'entre dans un milieu que je ne connais pas, je leur demande toujours de bâtir l'étude de cas ou de me parler des situations difficiles, de m'envoyer par exemple 3 ou 4 problèmes qu'ils ont soit déjà vécu, pas les développer là, en ce moment là, on vit un cas de harcèlement moral important. On aimerait faire une étude de cas là-dessus. On vit des situations de privilèges. Je leur demande toujours de me dire deux trois pistes puis quand je bâtis la formation je bâtis toujours à partir de leurs besoins c'est-à-dire d'une problématique parce que je leur dis faut pas juste donner la formation pis c'est fini là, je dis on va travailler ensemble une situation réelle, je leur dis ça va être plus profitable de travailler sur une situation réelle, puis vous allez repartir avec quelques solutions. Maintenant je ne fais plus de formation, avant j'en faisais là, donne la formation, fini. Maintenant j'en fais plus. Si les milieux veulent pas me donner des éléments, je dis que ça ne répond pas à ce que je veux faire.

Interviewer : Puis, est-ce qu'il y a du matériel pédagogique qui se rapporte à la formation?

Là j'ai commencé à le développer, je suis pas très avancée là dessus. Le matériel, il est pas vraiment pédagogique, le matériel est scientifique. Malheureusement dans le sens que c'est un but du projet de recherche de « pédagogiser », parce que je parle encore en termes de cadre théorique, c'est la problématique, c'est les résultats, etc. La formation est basée d'une manière très scientifique puis elle passe, en passant ça crée pas d'obstacle, sauf que j'aimerais concevoir un guide, j'aimerais aller un peu plus loin. Ça fait parti des projets de développement de rendre ça très pédagogique.

Interviewer : Par exemple, le carton, ça, ça pourrait être du matériel??

Oui, le carton qu'ils reçoivent, là on parle du carton où est-ce qu'il y a le modèle là, ça c'est un élément, oui, ça c'est sûr. Puis quand je leur ai remis le journal de bord, je leur ai inséré dedans et j'avais aussi remis un petit duotang qui expliquait la démarche, mais c'est très squelettique encore pour moi, c'est pas, j'ai pas encore assez d'éléments, j'ai pas réfléchi encore sur l'impact de cette formation là au plan pédagogique. J'ai pas l'habileté à ça, peut-être le mémoire va m'aider beaucoup parce que peut-être que c'est ça qui va devenir le matériel pédagogique. Mais c'est une question qu'il faut approfondir.

Interviewer : Maintenant, les questions vont être un petit peu plus pointues. Est-ce qu'il y a des principes à la base de cette formation là?

Au niveau scientifique là, les auteurs?

Interviewer : Au niveau du processus d'apprentissage, sur quoi on se base pour dire, il va y avoir une évolution, on veut qu'il y ait un changement.

Pour te répondre, c'est sûr que moi, je me suis beaucoup inspirée de Peter Senge, comment créer une organisation apprenante. Évidemment, son livre, La cinquième discipline, m'a vraiment influencé dans la conception de l'organisation apprenante, ça c'est évident. Puis le praticien réflexif, les amener à une réflexion sur leur pratique, ça ça m'a influencé fortement. Puis, moi ce sur quoi je me base, dans un premier temps, les amener à réfléchir sur leur pratique parce que ça, ils ne sont pas habitués à ça, ils sont dans l'action. Donc quand je vois qu'on commence à initier une réflexion et ils sont engagés, je considère qu'on est dans ce modèle là etc. J'essaye aussi de décroiser le groupe c'est-à-dire que, c'est sûr que parfois j'ai pas le choix j'ai des groupes homogènes, mais je me rappelle j'ai eu parfois des téléphones de milieux qui disent; bien là viendrais-tu donner une formation juste à des directeurs généraux, etc. Je vais y aller mais je leur dis toujours si vous voulez que ça soit optimal dépendamment du cas, ça serait bien qu'on les ait tout mélangés. On avait, un peu comme la cohorte 1, on a des cadres, on a des gérants, on a des gestionnaires scolaires, on a des directeurs des ressources humaines, c'est tout mélangé parce que, en même temps, ça montre les multiples visions qu'il y a dans l'organisation. Le fait des fois qu'on se voit toujours de manière fragmentée dans la même organisation. Alors moi je veux briser ça. Mon idéal pédagogique ça serait d'avoir des gens un peu de partout qui viendraient suivre cette formation là avec l'accompagnement. Ça c'est toujours ce que je vise. Des fois je l'ai, des fois, je l'ai pas. Pour la cohorte 1, comme c'était scientifique, c'était une exigence parce que j'avais un but de défragmenter la vision. De toujours parler; bien dans ma pratique à moi c'est comme ça que ça se passe... Je voudrais dépasser cette vision trop centrée vers une recherche commune. Donc, ça c'est important. L'instauration d'un dialogue, c'est majeur pour moi. C'est-à-dire d'être en confiance d'échanger et non de baser ça sur un rapport de compétition, parce qu'au début, ils se voient un peu en compétition, je le voyais un peu dans leur regard; ha le directeur de la grosse école secondaire, etc, et là, quand il parle tout le monde se tait. Non, ça fonctionne pas comme ça. Et ça c'est relié un peu à l'élément de dialogue et j'ai un intérêt majeur à casser leurs processus mentaux. Ça pour moi, c'est fortement désiré. Quand je présente le regard éthique, ils réalisent souvent qu'ils sont dans une éthique et que je leur dis; pas comme ça! Il faut qu'il y en aille trois, pour le moment, il y en a trois, il y en aura peut-être quatre, mais il

faut se « décompartmenter ». Ça ça leur demande un effort majeur parce que je pars d'eux, je leur dis je ne veux plus une vision unique. Ils changent leur modèle. Pour certains qui ont été longtemps justice qui ont résonné par la norme etc., puis de dire soit un peu sollicitude, pense à l'humain quand tu conçois ça. C'est un changement difficile. Au niveau des modèles mentaux, pour moi ça c'est majeur. J'ai parlé du dialogue, l'émancipation aussi parce je me dis, le mot en anglais « empowerment » je veux qu'ils nomment les choses, parce que quand tu nommes les choses tu as du pouvoir. Du pouvoir pas sur les autres mais du pouvoir dans ta tête, que tu contrôles. Tu as un pouvoir aussi d'explication tu as un pouvoir de justification. Donc pour moi, les habiliter à nommer leur éthique, à les sensibiliser c'est important. Évidemment, je l'ai pas nommé mais la sensibilisation la conscientisation de leur pratique, c'est majeur parce que dans une démarche éthique, la sensibilité, c'est important. Je ne peux pas rien changer si _____. En gros, je dirais ça serait comme mes bases majeures de développer une organisation apprenante pour mobiliser ces conversations là, ces dialogues là, ces ententes là, puis de les laisser cheminer. Moi je veux pas tout diriger. Je veux être là, je les accompagne je veux que se soit eux comme groupe qui s'habilitent en semble à trouver un langage collectif, puis eux, comme individus, à trouver leur propre langage. Donc il y a toujours une vision individu, collectif.

Interviewer : On en a parlé un peu tout à l'heure, est-ce que, à la base les participants ont un ou des problèmes à résoudre? Tout à l'heure, on a parlé de problèmes réels.

Ça, c'est un peu la méthode, l'approche pédagogique, c'est l'étude de cas. C'est évident. Quand je donne la formation, je ne pourrais pas penser la formation purement théorique, donner la formation et essayez-la bonjour. Non, il faut qu'ils se testent deux fois. On fait une étude de cas pour soi c'est-à-dire m'identifier dans mon éthique. Puis une étude de cas où il faut que tu apportes des solutions sous le regard éthique. Donc, c'est toujours basé sur des situations réelles de travail. Quand je peux les avoir de l'organisation c'est encore mieux. Quand je les ai pas je les bâtis selon ce que je sais de la culture de cette organisation là. Donc ça part de quelque chose qui est vécu dans l'organisation. Pour valider l'approche éthique. L'approche éthique elle est théorique si on veut, elle vient de travaux plus philosophiques avec un ancrage dans l'éthique appliquée donc déjà sur le terrain, ça c'est majeur. Pour aller plus loin, là on fait des études de cas. On se parle, on analyse ensemble.

Interviewer : Puis les cas des études de cas sont réels?

Oui, il y en a qui vont me dire on vit un problème, par exemple je me rappelle, il y avait beaucoup d'individus qui consultaient des sites pornos au travail. Ils disaient que ça dérangeait pas parce que c'était pendant leur heure de dîner. Alors ils ont dit on veut pas trop, il y avait ce problème là, ils voulaient pas trop que j'en parle, parce que là, ça allait identifier des individus. Là j'ai dit; qu'est-ce qu'on fait? Alors là, on a viré ça par l'utilisation de l'ordinateur pour d'autres fins comme, je vais écrire ma recette, je vais aller sur le site de Distasio parce que je sais pas ce que je vais manger ce soir, je vais passer peut-être tout l'après-midi à faire peut-être l'ordre du jour de mon implication sociale, je fais pas mon boulot pendant ce temps là. Bon, c'est déformé comme ça parce que des fois ils disent, on a ça mais on veut pas, ça pourrait identifier.

Interviewer : Maintenant sur la façon s'effectue l'apprentissage, le développement de compétences. De quelle façon le contenu de la formation est transmis aux participants?

Bien il est conçu quand on y va. Quand on va dans le milieu, là.

Interviewer : Mais le contenu, toute la théorie TÉRA, de quelle façon elle est transmise?

Par moi. Moi je donne le contenu aux gens directement. Ils ont la présentation, ils ont un petit support power point qui résume, ils peuvent prendre des notes. Je leur remets leur carnet de bord à ce moment là avec le carton sur le modèle pour le rappel. Donc, oralement, c'est par moi, les études de cas on travaille ça en groupes on fait un retour. C'est ça, accompagné de quelques documents.

Interviewer : En prenant en considération qu'une compétence se développe dans l'action, de quelle façon à ce moment là la formation TÉRA développerait des compétences?

Un, quand moi je les sensibilise, etc., tout le long on les accompagne par les rencontres de co-développement qui fait en sorte que quand on échange, et qu'ils me disent; j'ai essayé ça fonctionne pas. Ha bien on va en parler, pourquoi. Donc les rencontres de co-développement sont majeures, c'est vraiment nécessaire. Je peux pas juste avoir la formation puis finir ça là. Il faut qu'il ait autre chose dans la formation TERA. Il faut qu'il y ait un accompagnement, que moi j'ai appelé rencontres de co-développement, pour qu'on discute pourquoi ça fonctionne pas, quels sont les blocages, est-ce qu'il faut revenir à la formation? Oui? Ok, on fait un blitz formation. C'est le groupe qui va le décider. C'est le cheminement du groupe qui va me dire si je dois faire un retour en arrière, comment je dois faire. Comme l'éthique de la critique était pas bien comprise par le groupe, alors on m'a demandé de faire un blitz une fois, retour sur l'éthique de la critique, on n'arrive pas à l'appliquer. Bon, on va en parler, là ça été clair. Donc c'est vraiment les rencontres de co-développement.

Interviewer : Maintenant, tout à l'heure on a parlé des objectifs de la formation. Est-ce qu'il y a un lien entre et le problème de départ, le problème sur lequel repose la formation, la problématique et les objectifs de la formation? Est-ce qu'il y a un lien direct entre les deux?

Par exemple, notre objectif est de les sensibiliser à une démarche éthique. Et tout à l'heure, on a parlé qu'il y avait des problèmes à la base du processus, par exemple, on constate que les gestionnaires ont à faire face à des problèmes, donc là, on met en place un processus de décision.

Je suis pas sûre, je comprends pas bien.

Interviewer : C'est pas clair cette question-là?

Les organisations ne viennent pas m'approcher pour me dire qu'ils ont des problèmes. Au départ l'organisation, dans le cas de ce que j'ai parlé, c'est moi qui ai approché l'organisation. J'ai dit; je veux tester un modèle de formation, ça vous coûte rien, mais ça vous engage à ça, puis je suis rentré. Quand je vais donner des formations par exemple, pour d'autres, l'organisation m'approche toujours en me disant; je veux leur parler c'est quoi l'éthique. Alors, eux, c'est très concret, c'est comme ça que ça se présente. Mais avant, comme je disais, j'en faisais mais là, j'en

fais plus. Parce que là, je m'inscris dans une démarche qui est la formation, le co-développement, c'est un processus, je suis dans un modèle de processus. Et jusqu'à présent, j'ai jamais eu une organisation qui m'a approchée en me disant; nous vivons un grand défi, une grande difficulté, pouvez-vous venir? Non, ça jamais. Mais les gens m'approchent pour, comme avec l'Ontario, ils m'ont approchée en disant nous on veut que tout le monde sache c'est quoi un processus de décision éthique. C'est comme ça que c'est souvent arrivé.

Interviewer : Sur maintenant le processus pédagogique, est-ce qu'il y a une alternance entre les moments où est transmis la théorie et les moments où les participants peuvent l'appliquer dans l'action?

Bien oui. Comme j'expliquais, je donne la formation, ils ont quelques semaines pour l'appliquer, on revient, on en parle, puis encore quelques semaines pour corriger, on revient on en parle. Donc oui il y a un temps et le temps le plus long c'est celui que je disais, là, entre la deuxième rencontre et la troisième rencontre. C'est là, souvent on a réglé beaucoup de petits problèmes de compréhension, on a validé des choses, on a fait des retours sur les concepts etc.. Là, c'est maintenant, essaye. Alors pour moi c'est un moment important, que ça soit long. Quand on revient, moi j'envoie des petits courriels pour pas les perdre de vue.

Interviewer : Pour poursuivre, est-ce que finalement ce qui a été vécu par les participants entre les moments de formation, donc les moments où ils étaient dans leur milieu, ce qui à été vécu là, c'est pris en compte dans les rencontres qui suivent?

Oui! Parce qu'on fait toujours un retour. On revient toujours sur; Hé, ça fait longtemps qu'on s'est pas vu, que s'est-il passé? On le dit un peu comme ça, là, ça fait simpliste, mais on revient toujours; avez-vous vu des choses? Et c'est toujours dans le cadre du regard éthique. Mais on revient, il y a toujours un ... le début c'est toujours de l'objectivation. Il a toujours ce moment là d'objectiver sa pratique, puis ce qu'on a vu. Après ça, on lance notre journée.

Interviewer : La dernière partie ça porte sur l'accompagnement des participants. De façon générale, est-ce que vous aidez le groupe à nommer ce qu'ils font, à identifier les démarches qu'ils mettent en œuvre et à repérer les difficultés auxquelles ils font face? Et de quelle façon?

Oui, c'est capital. C'est capital qu'ils apprennent à nommer parce que ça fait partie de mon processus d'« empowerment ». Alors le fait de leur transmettre une connaissance éthique ça leur donne un pouvoir. Alors il faut qu'ils nomment. S'ils nomment pas, on leur pose des questions; Je mêle la sollicitude avec la justice. Ha! Ok. Où tu mêles les choses? C'est là que je disais que ça entre vraiment dans la logique du praticien réflexif, de ce que j'en comprends. Ce qui fait en sorte que les amener à réfléchir puis de voir où sont les vides. Puis là on se dit, bien regarde, quand on voit qu'en bout de ligne qu'ils sont pas capables là. Alors pensais-tu que? Je les voie des fois ils sont dans leur cahier, ils relisent, et disent; j'avais pas compris. Donc oui, on les amène toujours à nommer. On les amène à chercher ensemble. Ils nomment seul et ils nomment en groupe ils doivent valider en eux.

Interviewer : est-ce que vous mettez le groupe en relation avec des ressources, des centres de décisions importants par exemple des banques de données, des experts des spécialistes puis, de quelle façon.

Dans la formation TERA il y a trois chercheuses spécialistes donc c'est sûr qu'ils bénéficient de ça. Ils peuvent valider différentes choses, on leur a toujours donné soit des articles, des lectures à faire. On a toujours dit; si vous avez le goût d'approfondir lancez-vous. Une fois je reçois un courriel, est-ce qu'on a quelque chose sur.. oui, je leur envoie. Dernièrement le drh me disait; ben « tsé » l'article sur le harcèlement moral psychologique au travail, l'étude scientifique... je la veux. Moi, J'ai beaucoup d'études scientifiques _____ c'est ce qu'on veut qu'ils regardent les résultats scientifiques.

Interviewer : Aidez-vous les participants à choisir, combiner et mobiliser les ressources pertinentes. Par exemple les connaissances, savoir-faire, les réseaux relationnels, les banques de données. Est-ce que vous les guider, c'est-à-dire pour résoudre ce problème là, par exemple, vous devriez utiliser.... Les guider dans leur choix de ressources et de connaissances.

Ça j'aimerais ça. Et c'est une lacune en effet. On possède pas par exemple une veille éthique, ça serait peut-être à développer. Puis c'est quelque chose auquel j'ai toujours pensé. C'est pour ça que par ce projet-là on veut développer des outils, un livre, parce que, y a rien. Ça commence à se vulgariser l'éthique appliquée, donc souvent, ce sont des articles scientifiques que les gens veulent pas lire, c'est pas assez vulgarisé. Moi, je vais peut-être dire, si j'avais un DRH, qui a une situation difficile, je vais peut-être dire; tu sais, il y a un expert, dans tel domaine, appelle-le. Mais je ne bénéficie pas à l'heure actuelle, d'une banque ou d'un réseau. Je regarde, je suis membre du comité de direction de l'institut de l'éthique appliquée. On a cette volonté-là de créer ça mais c'est pas là. C'est pas développé. Pis si c'était très développé, c'est sûr, je les mettrais en lien avec l'institut; Allez voir l'institut, telle affaire, telle affaire. Et en ce moment, l'éthique se travaille de manière un petit peu éparpillée. Il y a pas beaucoup de mise en commun parmi les chercheurs. Donc, c'est une lacune du contexte actuel et je suis très sensible à ça, j'aimerais ça, mais je ne peux pas le combler, par d'autres ressources que dire; ça j'ai vu ça. Ça vient juste de moi pis c'est que je trouve plate. Je voudrais que, j'aimerais ça bénéficier d'une banque, ou d'un moyen, je sais pas là, d'un moyen électronique par exemple, une page Web, où on a juste à cliquer pour obtenir de l'information, mais ça prend de l'argent pour faire ça. Ça prend quelqu'un qui va tout me trouver, qui va me mettre ça. C'est quelque chose auquel j'ai déjà pensé. J'aurais aimé par exemple me créer une page Web, me faire un site personnel pour ceux qui sont impliqués dans une formation TERA ou qui ont déjà suivi une formation TERA avec moi. Ça serait toujours mis à jour. Puis, il y aurait par exemple, le dernier article en éthique qui apparaît important, une recherche en éthique qui a été faite, tel chercheur en éthique qui travaille là-dessus. Faire quelque chose comme ça, mais ça prend de l'argent, ça prend des sous pour que quelqu'un me conçoive le site, quelqu'un qui me fasse toujours une recherche très à jour, mais je serais portée à me diriger vers ce premier moyen-là, informatique. J'avais déjà pensé à faire sur mon site Web, une approche _____ mais quelqu'un me soumet un dilemme éthique, à le goût d'en discuter, faire un forum de discussion à venir, puis dépendamment du nombre qui se grefferait à ce forum-là, bien on pourrait apporter des solutions, tout le monde pourrait apporter

des solutions. Ça ça fait longtemps que j'y pense, mais j'ai pas l'argent pour faire ça. Mais c'est quelque chose que j'adorerais, je leur dirais; allez sur le site là, puis vous allez trouver des informations. Puis que je le bonifierais au fur et à mesure c'est une chose que j'ai déjà pensé mais qui n'est pas là.

Interviewer : Finalement, dernière question, aidez-vous le groupe à faire le point sur sa démarche et sur sa progression?

Oui c'est majeur. À chaque fois qu'on fini une rencontre de co-développement, on ramasse ce qu'on a vu; êtes-vous d'accord, puis là on écrit. C'est sûr, on leur a passé une feuille à un moment donné, quand on a donné les caractéristiques d'une démarche réussie on l'a tapé puis lors d'une autre rencontre on leur a donné; C'est ça que vous avez dit, êtes-vous d'accord? Ha, ben oui! Ha non change ce mot! Ok. Alors ça oui, on fait toujours le point comme ça. Il y a toujours une ____?.