

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

L'accompagnement du personnel enseignant
au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes au collégial

Par
Sylvie Lussier

Essai présenté à la Faculté d'éducation
En vue de l'obtention du grade de
Maître en éducation (M.Éd.)
Maîtrise en enseignement au collégial

Mai 2012

© Sylvie Lussier, 2012

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation
Maîtrise en enseignement au collégial

L'accompagnement du personnel enseignant
au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes au collégial

par

Sylvie Lussier

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Madame Raymonde Gosselin

Directrice d'essai

Madame Martine St-Germain

Évaluatrice de l'essai

REMERCIEMENTS

En premier lieu, je tiens à remercier chaleureusement Raymonde Gosselin, ma directrice d'essai. Je lui exprime toute ma gratitude pour m'avoir guidée dans ma recherche et pour avoir partagé ses connaissances sur les attitudes. Merci pour tes commentaires toujours pertinents et ton soutien. Je veux aussi souligner l'importance qu'ont eue mes collègues : votre inspiration et vos encouragements ont été fort appréciés. Cette recherche n'aura pas pu être possible sans la participation des enseignantes et des enseignants qui ont si généreusement accepté de s'engager dans cette démarche d'accompagnement. Je vous en remercie et j'espère avoir encore la chance de vous accompagner dans votre cheminement professionnel.

Je veux aussi adresser mes remerciements à Danielle-Claude et à Marie pour avoir influencé mon cheminement professionnel. Vous avez su déceler chez moi les attitudes essentielles d'une bonne conseillère pédagogique et me convaincre de faire le saut chez les professionnels.

Pour compléter ces remerciements, je tiens à souligner l'incalculable soutien moral et affectif de ma famille, particulièrement de mon conjoint Serge et de mes enfants Andréanne et Samuel. Je vous remercie de votre patience, votre complicité et de votre indéfectible amour. Je m'en voudrais de terminer ces remerciements sans saluer les amies croisées au hasard des cours. Elles ne se doutent pas à quel point leur amitié m'aura permis de poursuivre mon cheminement dans la bonne humeur.

SOMMAIRE

La présente recherche-intervention s'intéresse à l'accompagnement des enseignantes et des enseignants vers l'appropriation de pratiques pédagogiques qui visent l'enseignement et l'évaluation des attitudes. Le développement d'attitudes professionnelles se retrouve parmi les objectifs de la plupart des programmes techniques au collégial. Parfois appelées valeur, savoir-être, habiletés de type socioaffectif et dimension affective, un fait demeure, l'enseignement et l'évaluation des attitudes représentent un défi de taille pour les enseignants. C'est dans ce contexte que la conseillère ou le conseiller pédagogique joue son rôle d'accompagnateur. Mais dans quelle mesure l'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants du secteur technique pour enseigner et évaluer des attitudes professionnelles peut-il être efficace? Afin de répondre à cette question, notre projet de recherche vise l'atteinte des trois objectifs spécifiques suivants :

1. Établir le portrait des connaissances, des perceptions et des pratiques des enseignantes et des enseignants au regard de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes;
2. Identifier des stratégies qui facilitent l'accompagnement professionnel.
3. Apprécier les effets de la démarche d'accompagnement sur les connaissances, les perceptions et les pratiques des enseignantes et des enseignants au regard de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes.

Une approche méthodologique interprétative a été adoptée pour réaliser cette recherche. Les participants, huit enseignantes et deux enseignants du secteur technique, ont été choisis principalement en raison de leur intérêt pour le sujet de la recherche et leur disponibilité durant le déroulement de celle-ci. L'analyse combinée

de quatre types de données — les données issues des réponses fermées du questionnaire, celles issues des entrevues semi-dirigées, celles recueillies à partir d'une grille d'évaluation et celles provenant des journaux de bord des participantes et des participants et de la chercheuse — permettront d'expérimenter une démarche d'accompagnement et ainsi dégager les stratégies les plus efficaces.

Cette recherche vient appuyer les caractéristiques d'un modèle d'accompagnement proposé dans la recherche de St-Germain (2008). La recherche permet aussi de dégager les stratégies d'une démarche d'accompagnement qui ont un effet sur les participantes et les participants. En outre, on constate, à partir des résultats, le rôle que joue le groupe de réflexion dans l'appropriation des apprentissages de même que les attitudes essentielles de la personne accompagnatrice. Il apparaît que certaines activités sont pertinentes et efficaces pour s'approprier les différents aspects de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes.

Cette recherche ne cherche pas à généraliser ces résultats, mais elle tente d'offrir aux conseillères et aux conseillers pédagogiques des pistes utiles dans leur rôle d'accompagnement auprès des enseignantes et des enseignants tout en permettant des avancées dans l'enseignement et l'évaluation des attitudes.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	4
LISTE DES TABLEAUX	9
LISTE DES FIGURES	10
INTRODUCTION	11
PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE	14
1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE	14
1.1 L’approche par compétences.....	14
1.2 Le personnel enseignant au collégial	15
1.3 Le rôle des conseillères et des conseillers pédagogiques au collégial	16
2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE	17
2.1 La difficulté à évaluer des attitudes en stage	17
2.2 La difficulté à évaluer des attitudes en classe	18
2.3 La difficulté à enseigner des attitudes.....	19
3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	20
DEUXIÈME CHAPITRE – LE CADRE DE RÉFÉRENCE	22
1. LE CONCEPT D’ATTITUDE	22
1.1 Attitude.....	22
1.2 Savoir-être	24
1.3 Habileté professionnelle de type socioaffective.....	25
1.4 Valeur	26

2.	LE CONCEPT D'ACCOMPAGNEMENT.....	27
2.1	La définition du concept d'accompagnement	27
2.2	La personne accompagnatrice	29
2.3	La personne accompagnée	31
2.4	Les deux acteurs engagés dans l'accompagnement	32
2.5	Le groupe de coopération professionnel	36
3.	LE MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT PROPOSÉ PAR ST-GERMAIN (2008)	37
4.	LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI	39
	TROISIÈME CHAPITRE – LA MÉTHODOLOGIE	41
1.	LE TYPE D'ESSAI.....	41
2.	LE CHOIX DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS	43
3.	LE DÉROULEMENT	45
4.	LA COLLECTE DE DONNÉES.....	46
4.1	Le questionnaire	46
4.2	Les entretiens semi-dirigés	48
4.3	Le journal de bord	49
4.4	La grille d'évaluation des activités	51
5.	LES MÉTHODES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES	52
5.1	Les données issues des journaux de bord et des entretiens	52
5.2	Les données issues du questionnaire.....	53
5.3	Les données issues de la grille d'évaluation des activités.....	53
6.	LES ASPECTS ÉTHIQUES	53
7.	LES MOYENS PRIS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE.....	55

QUATRIÈME CHAPITRE – LA PRÉSENTATION ET L’INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	57
1. LES STRATÉGIES D’ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL	57
1.1 Caractéristiques du processus	57
1.2 Le soutien à offrir.....	61
1.3 Les activités qui semblent donner le plus de résultats	63
1.4 Le groupe de réflexion : son rôle et sa composition	66
1.5 La personne accompagnatrice : son rôle et les attitudes essentielles ..	71
2. LES EFFETS DE LA DÉMARCHÉ D’ACCOMPAGNEMENT SUR LES CONNAISSANCES, LES PERCEPTIONS ET LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS	74
2.1 Le portrait ... avant et après.....	74
2.2 Les effets de la démarche d’accompagnement.....	78
2.3 L’appropriation de nouvelles pratiques.....	80
2.4 Les suites attendues.....	82
CONCLUSION.....	86
1. UN BREF RETOUR SUR LE PROCESSUS DE LA RECHERCHE.....	86
2. LES LIMITES DE L’EXPÉRIMENTATION.....	88
3. LES RETOMBÉES ET LES PISTES DE RECHERCHES FUTURES	91
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	93
ANNEXE A – CALENDRIER DES RENCONTRES.....	100
ANNEXE B – QUESTIONNAIRE.....	102
ANNEXE C – CANEVAS D’ENTREVUE	107
ANNEXE D – GRILLE D’ÉVALUATION DES ACTIVITÉS	110
ANNEXE E – FORMULAIRE D’INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	112
ANNEXE F – LETTRE D’ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ.....	117

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Profil des participantes et des participants à la recherche	44
Tableau 2	Nombre de participantes et de participants ayant suivi une formation	45
Tableau 3	Résultat de l'évaluation et de l'entrevue sur les activités	64

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Appropriation de nouvelles approches pédagogiques par un processus à sept marches.	38
Figure 2	Résultat au questionnaire – section ce que je fais	78

INTRODUCTION

Les programmes d'études élaborés par compétences visent l'acquisition et la maîtrise de connaissances, d'habiletés et le développement d'attitudes attendues pour la pratique d'une profession. Que l'on parle d'attitude, de valeur, de savoir-être, d'habileté de type socioaffectif ou de dimension affective, un fait demeure, l'enseignement et l'évaluation des attitudes représentent un défi de taille pour les enseignantes ou les enseignants, souvent recrutés sans formation pédagogique. Le rôle de la conseillère ou du conseiller pédagogique est, notamment, de les accompagner dans leur pratique.

C'est à la suite de ces observations que notre intérêt s'est porté sur le sujet de cet essai. Quel rôle peut jouer une conseillère ou un conseiller pédagogique dans l'accompagnement des enseignantes et des enseignants au collégial au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes? L'élaboration d'activités d'enseignement favorise-t-elle des apprentissages durables du domaine socioaffectif? Comment évaluer les attitudes? Certains programmes techniques peuvent compter sur des stages pour vérifier l'acquisition d'attitudes nécessaires à la pratique professionnelle, mais qu'en est-il de leur enseignement et de leur évaluation dans le contexte traditionnel d'une classe? Cet essai vise la mise en pratique d'un modèle d'accompagnement des enseignantes et des enseignants en lien avec l'enseignement et l'évaluation des attitudes.

Le premier chapitre de cet essai permet de mettre en relief la problématique. Nous présentons tout d'abord le contexte particulier de l'enseignement collégial, tel que l'approche par compétences, l'enseignante et l'enseignant au collégial et le rôle des conseillères et des conseillers pédagogiques. Puis, nous enchaînons avec les éléments qui constituent le problème de recherche, soit la difficulté à évaluer des

attitudes en stage et en classe et la difficulté à enseigner des attitudes. Le problème de notre recherche, soit l'accompagnement du personnel enseignant au collégial, est ensuite présenté. L'objectif général vient clore cette section.

Le deuxième chapitre expose, suite à une recension des écrits, le cadre de référence, qui présente d'abord le concept d'attitude ainsi que les différents termes qui lui sont associés dans la littérature. Par la suite, nous nous attardons au concept d'accompagnement, en définissant l'accompagnement puis en abordant les aspects liés à la personne accompagnatrice et à la personne accompagnée. Dans cette section, il est aussi question des principaux acteurs engagés dans la démarche d'accompagnement, du groupe de coopération professionnel et du modèle d'accompagnement dont la chercheuse s'est inspirée dans le cadre de cette recherche. Ce chapitre se conclut par la présentation des objectifs spécifiques de recherche.

Le troisième chapitre présente les choix méthodologiques retenus pour atteindre nos objectifs. En premier lieu, nous exposerons le type d'essai adopté en lien avec la posture épistémologique. Suivent ensuite les sections usuelles d'une méthodologie : le choix des participantes et des participants, le déroulement, les techniques et les instruments de collecte de données, les méthodes de traitement et d'analyse de ces données. Une attention particulière est ensuite portée sur les aspects éthiques de la recherche et sur les moyens pris pour assurer la scientificité de cette dernière.

La présentation et l'interprétation des résultats de la recherche font partie du quatrième chapitre. La première section rassemble les résultats traitant des stratégies facilitant l'accompagnement professionnel. Puis nous consacrons la deuxième partie aux effets de la démarche d'accompagnement sur les connaissances, les perceptions et les pratiques des enseignantes et des enseignants qui ont participé à la recherche.

La conclusion permet d'opérer un dernier retour sur le processus de la recherche qui nous amène donc à énoncer les limites de la recherche, à entrevoir des retombées ainsi qu'à identifier quelques pistes de réflexion pour de futures recherches.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre nous permet, dans un premier temps, de présenter le contexte ayant mené à la rédaction de cet essai. Nous abordons ensuite le problème de recherche, plus particulièrement la difficulté à évaluer des attitudes en classe et en stage et la difficulté à enseigner des attitudes, ainsi que la question générale présentée à la fin du chapitre.

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Afin de bien situer le contexte dans lequel se déroule la recherche, nous présentons d'abord l'approche par compétences au collégial, puis nous traiterons de la situation de l'enseignante et de l'enseignant au collégial et du rôle de la conseillère et du conseiller pédagogique.

1.1 L'approche par compétences

Depuis 1993, les programmes d'études du collégial sont élaborés selon l'approche par compétences. Dans cette approche, l'enseignement et l'évaluation concernent essentiellement l'intégration par l'individu des savoirs (théoriques et pratiques), des savoir-faire et des attitudes (Louis, 1999). Les collèges d'enseignement général et professionnel (cégep) proposent deux types de programmes de formation : les programmes préuniversitaires, qui conduisent à des études universitaires et les programmes techniques menant au marché du travail. Le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2004), dans son Guide de conception et de production d'un programme d'études techniques, évoque les trois principales exigences auxquelles sont assujettis les programmes techniques : répondre aux besoins du marché du travail et à ceux de la population visée; tenir compte des

orientations du système d'éducation au Québec et respecter les normes et les règles de l'enseignement collégial. C'est au terme d'une analyse de situation de travail que les compétences requises pour exercer une profession sont formulées et ces énoncés sont ensuite traduits en objectifs et standards. Les programmes regroupent un ensemble d'objectifs visant l'acquisition et la maîtrise de connaissances (domaine cognitif), d'habiletés (domaine psychomoteur) et le développement d'attitudes (domaine affectif) que l'étudiante ou l'étudiant doit maîtriser au moment de la réalisation de tâches complexes. La plupart des programmes techniques, par le biais de la formation générale et de la formation spécifique, ont un rôle à jouer dans le développement d'attitudes. Dans les programmes d'études collégiales du secteur technique, les attitudes attendues sont nommées comme suit : autonomie, sens critique, conscience de ses responsabilités envers soi-même et autrui, ouverture d'esprit, créativité et ouverture sur le monde. Ajoutons à cela que dans les devis des programmes, le ministère formule dans les critères de performance un certain nombre d'attitudes qui doivent être évaluées.

1.2 Le personnel enseignant au collégial

La majorité du personnel enseignant au collégial ne possède pas de formation en pédagogie. Les conditions minimales d'embauche concernent uniquement l'expertise disciplinaire acquise par l'expérience professionnelle (Lauzon, 2002). La formation en pédagogie ou une expérience en enseignement est considérée comme un atout. Selon cette auteure, les enseignantes et les enseignants du collégial apprennent essentiellement par des démarches d'apprentissage informelles. Non seulement des études en pédagogie ne sont pas une condition d'embauche, mais la formation en pédagogie en cours d'emploi n'est pas obligatoire. Quelques rares collèges jonglent avec l'idée d'exiger, pour leurs nouveaux enseignants, leur participation à un cours d'initiation à la pratique enseignante. Au Collège de Maisonneuve, une telle formation a été mise en place et compte quatre volets : le premier se veut une initiation à l'enseignement au collégial et au contexte de Maisonneuve, un second

s'intéresse à la question de la gestion de classe, le troisième porte sur les stratégies d'apprentissage et enfin, le dernier volet vise l'acquisition de notions de base en évaluation des apprentissages.

Une partie importante de l'enseignement consiste à évaluer les apprentissages des étudiantes et des étudiants. Privés d'une formation solide en pédagogie, des enseignantes et des enseignants vivent des difficultés au regard de leur rôle d'évaluateur. Ils sont peu outillés pour élaborer des instruments de mesure efficaces, ils évaluent donc de façon intuitive. Morissette et Gingras (1989) évoquent ce problème des enseignantes et des enseignants qui sont peu habitués et peu préparés à faire face à l'évaluation. Ce sentiment d'inefficacité est d'autant plus vrai lorsque l'évaluation concerne le domaine des attitudes.

1.3 Le rôle des conseillères et des conseillers pédagogiques au collégial

Les conseillères et les conseillers pédagogiques au collégial assurent un soutien pédagogique du personnel enseignant, notamment lors de l'élaboration d'activités d'enseignement et le développement d'outils d'évaluation des apprentissages. Houle et Pratte (2003, 2007) identifient les principales fonctions des conseillères et des conseillers pédagogiques, à savoir : l'information, le conseil, le soutien, la formation, l'évaluation, la gestion de projets, la recherche et le développement. À la fois experts en pédagogie et experts en intervention, ils exercent leur fonction dans divers dossiers comme l'animation d'activités de formation auprès du nouveau personnel enseignant, le perfectionnement pédagogique des enseignantes et des enseignants, l'accompagnement individuel ou en groupes restreints. St-Germain (2008) soutient que les conseillères et les conseillers pédagogiques jouent un rôle déterminant dans l'intégration pédagogique des enseignantes et des enseignants.

La réalité du travail de la conseillère et du conseiller pédagogique au collégial tend à se modifier. D'une part, le renouvellement du corps professoral et, d'autre part, la complexification de la tâche de l'enseignante et de l'enseignant du collégial ont des implications sur le rôle de la conseillère et du conseiller pédagogique. Depuis plusieurs années, plus spécifiquement depuis le début des années 90, dans le réseau collégial, on reconnaît l'importance de se préoccuper de la relève enseignante en raison de la projection des départs à la retraite et de l'arrivée massive des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants (Pineault, 2010; Pratte 2001). De plus, le contexte de l'enseignement évolue rapidement, ce qui engendre des besoins de formation des enseignants. L'ère de la pédagogie de l'apprentissage prend le pas sur celle de la pédagogie de l'enseignement. Ce processus ne peut s'opérer sans un changement des stratégies pédagogiques et d'évaluation et fait appel pour les enseignantes et les enseignants à des compétences nouvelles (Pratte, 2001).

2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Dans cette section, nous présentons les éléments qui constituent le problème de recherche, c'est-à-dire, la difficulté que représente l'évaluation des attitudes en stage et en classe et la difficulté liée à l'enseignement des attitudes. Ensuite, le problème de notre recherche, soit l'accompagnement du personnel enseignant au collégial sera abordé, duquel découlera la question générale de recherche.

2.1 La difficulté à évaluer des attitudes en stage

L'évaluation des compétences est un processus de collecte de données qui permet de rendre compte du niveau de développement des compétences d'une étudiante ou d'un étudiant ainsi que du degré de maîtrise de ses ressources internes et externes mobilisées dans des situations données (Tardif, 2006). Ces ressources regroupent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Or, si l'évaluation des compétences est une tâche complexe, l'évaluation des attitudes est un art. Traduire les

attitudes en comportements observables, utiliser des outils de mesure qui assurent plus d'objectivité et de précision demeure un travail difficile (Grisé et Trottier, 1997, 2002; Morissette et Gingras, 1989). Le personnel enseignant du collégial reconnaît qu'il est important que les étudiantes et les étudiants développent des attitudes pertinentes à la pratique d'une profession durant leur formation, mais ils se sentent démunis lorsque vient le temps d'en évaluer l'acquisition (*Ibid.*).

Un autre défi pour les enseignantes et les enseignants qui doivent évaluer des attitudes en stage réside dans la représentation que chacun se fait d'une attitude. Tous n'ont pas la même définition de l'autonomie ou du respect de la clientèle et chacun y va de ses critères (Delisle et Cantin, 1994). À cela s'ajoute parfois le fait que l'observation de ces attitudes en stage s'effectue par un accompagnateur ou un maître de stage qui peut avoir sa propre interprétation. Enfin, des enseignantes et des enseignants notent qu'il y a parfois chez la population étudiante des individus qui n'ont pas développé les attitudes attendues, sans que cela vienne modifier le résultat final d'un stage. Sous la pression des milieux de l'emploi et de stage qui réclament de plus en plus des candidates et des candidats démontrant les attitudes pertinentes à l'exercice d'une tâche et pour qui, à expériences professionnelles comparables, les qualités humaines deviennent le moyen de faire la différence, la responsabilité de bien évaluer les attitudes pèse sur les enseignantes et les enseignants (Bujold, 1982).

2.2 La difficulté à évaluer des attitudes en classe

Si plusieurs programmes de formation peuvent compter sur un stage d'intégration en fin de parcours pour évaluer les attitudes professionnelles adéquates, il n'en est pas ainsi pour tous les programmes. De plus, les cours qui préparent à ces stages et les autres cours d'un programme n'ont souvent que l'environnement traditionnel d'une classe pour attester de l'atteinte des compétences. Or, comme nous l'avons vu précédemment, la plupart des programmes d'études formulent des attentes claires quant à l'acquisition d'attitudes. En effet, les critères de performances

spécifiques à chaque programme énoncent des attitudes qui doivent être démontrés par les étudiantes et les étudiants, affirmant ainsi l'importance de leur acquisition pour la pratique d'une profession. Par exemple, dans le programme en soins infirmiers (Gouvernement du Québec, 2007), on retrouve notamment l'ouverture d'esprit, la souplesse et le discernement. Dans le programme de techniques policières (Gouvernement du Québec, 2005), le leadership, le respect de l'autre et le jugement éthique font partie des attitudes attendues alors que dans le programme de travail social (Gouvernement du Québec, 2000), il est nommément inscrit l'empathie, l'authenticité et le respect des personnes. Les enseignantes et les enseignants ainsi confrontés à un réel problème ont parfois tendance à occulter l'évaluation des attitudes (Grisé et Trottier, 2002).

La responsabilité de certifier qu'une étudiante ou qu'un étudiant a acquis cette attitude incombe à l'enseignante ou à l'enseignant, au même titre que la maîtrise d'un contenu cognitif. Plusieurs soutiennent, à raison, qu'ils ne disposent pas de conditions concrètes requises pour le faire, qu'il est difficile de se prononcer (Morissette et Gingras, 1989). L'élaboration d'un instrument de mesure fiable permettant d'évaluer le niveau d'acquisition d'une attitude et d'attribuer une note, dans un cadre traditionnel comme une classe ou un laboratoire, demeure une difficulté réelle pour les enseignantes et les enseignants (Bujold, 1982; Grisé et Trottier, 2002). Des démarches d'accompagnement sont nécessaires pour les rendre plus à l'aise dans ce genre d'entreprise.

2.3 La difficulté à enseigner des attitudes

Plusieurs enseignantes et enseignants jugent que pour être évaluée, une attitude doit d'abord être enseignée. Il ne leur viendrait jamais à l'esprit de mesurer l'acquisition d'une connaissance ou la maîtrise d'un savoir-faire avant même d'avoir abordé en classe ces notions. D'où le malaise de bon nombre d'enseignantes et d'enseignants qui se retrouvent avec la responsabilité d'évaluer une attitude alors que

leur cours, ou les autres cours du programme, ne prévoient pas d'activités d'enseignement concernant les savoir-être (Grisé et Trottier, 1997). Enseigner suppose évidemment une préoccupation pour le développement intellectuel et l'acquisition d'habiletés, mais le domaine affectif est explicitement présent dans les programmes d'étude, ce qui pousse les enseignantes et les enseignants à vouloir maîtriser davantage ce volet de leur action éducative. La mise en place d'une stratégie d'apprentissage efficace pour le domaine affectif devient alors un objectif.

Suite à leurs travaux de recherche, Grisé et Trottier (1997, 2002) ont mis au point un modèle et des instruments qui s'adressent aux enseignantes et aux enseignants qui souhaitent enseigner et évaluer des attitudes, proposant des activités d'apprentissage du domaine socioaffectif. Selon ces auteurs, pour s'engager dans une démarche explicite d'enseignement et d'apprentissage, l'enseignante et l'enseignant ont besoin d'un cadre de référence bien structuré. Enseigner des attitudes suppose un travail d'ancrage. Il ne suffit pas qu'une attitude soit observée à une seule reprise, dans un contexte dans lequel l'étudiante ou l'étudiant sait qu'on l'évalue, pour affirmer qu'elle est acquise. Il est nécessaire que certaines attitudes soient enseignées et évaluées régulièrement au cours du programme de formation pour assurer un apprentissage durable et ainsi, répondre aux exigences du marché du travail.

3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Les programmes élaborés selon l'approche par compétences visent l'intégration par l'individu des savoirs (théoriques et pratiques), des savoir-faire et des savoir-être, donc les attitudes. Cette nouvelle approche a considérablement modifié le rôle de l'enseignante et de l'enseignant. Or, au collégial la majorité du personnel enseignant n'a pas de formation en pédagogie (Lauzon, 2002), ce qui fait que les enseignantes et les enseignants sont souvent démunis face au défi que représente l'enseignement et l'évaluation des attitudes. L'idée de la présente recherche est née à la suite de ces observations.

Un des rôles de la conseillère ou du conseiller pédagogique est l'accompagnement du personnel enseignant dans le changement de pratiques pédagogiques. La préoccupation principale à laquelle s'intéresse la chercheuse est l'accompagnement des enseignantes et des enseignants au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes. Quelles sont les stratégies gagnantes pour guider les enseignantes et les enseignants, de programmes techniques, dans l'amélioration de leur pratique enseignante au regard de la question de l'enseignement et l'évaluation des attitudes?

L'enseignement et l'évaluation des attitudes ont fait l'objet de recherches ces dernières années, mais cet essai vise davantage l'accompagnement du personnel enseignant dans l'élaboration d'activités d'enseignement et d'outils d'évaluation. Peut-on dégager des stratégies efficaces, mettre en pratique un modèle pouvant aider les enseignantes et les enseignants dans ce défi que représentent l'enseignement et l'évaluation des attitudes? Les résultats serviront aux conseillères et aux conseillers pédagogiques du réseau collégial dans leur rôle auprès des enseignantes et des enseignants tout en permettant des avancées dans l'enseignement et l'évaluation des attitudes.

L'accompagnement des enseignantes et des enseignants vers l'appropriation de pratiques pédagogiques qui visent l'enseignement et l'évaluation des attitudes est le thème central de cet essai. La question générale s'articule comme suit :

Dans quelle mesure l'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants du secteur technique pour enseigner et évaluer des attitudes professionnelles peut-il être efficace?

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadre de référence traite, dans la première partie du concept d'attitude et des différents termes qu'on lui associe, tels le savoir-être, l'habileté professionnelle de type socioaffective ainsi que la valeur. Nous exposons ensuite, dans la seconde partie, le concept d'accompagnement dans laquelle seront abordés la définition de l'accompagnement, les aspects liés à la personne accompagnatrice et à la personne accompagnée. Il sera aussi question des acteurs engagés dans l'accompagnement, plus spécifiquement la conseillère ou le conseiller pédagogique et l'enseignante ou l'enseignant, et du groupe de coopération professionnel. La troisième et dernière partie présente le modèle d'accompagnement proposé par St-Germain (2008) qui sera utilisé dans le cadre de cette recherche.

1. LE CONCEPT D'ATTITUDE

Le concept « attitude », ainsi que les différents termes qui lui sont associés dans la littérature tels que savoir-être, habileté professionnelle de type socioaffectif et valeur, fait de plus en plus partie du vocabulaire de l'éducation. Afin de comprendre ce dont il s'agit, nous examinerons chacun de ses vocables.

1.1 Attitude

Selon plusieurs auteurs, la définition d'attitude réfère à une disposition interne qui exerce une influence sur la manière d'être et d'agir d'une personne. Allport (1935) définit l'attitude comme étant une prédisposition façonnée par l'expérience qui exerce une influence sur la réponse de l'individu envers les objets ou les situations rencontrées. Cette prédisposition, apprise par l'expérience, influence favorablement

ou défavorablement le comportement de la personne. D'autres auteurs (Gosselin, 2010; Pacaud et Richard, 2010; Ross, 2009) s'inspirent de cette définition dans leurs travaux. L'aspect de stabilité de la réaction face à une idée ou une activité est repris dans plusieurs définitions (Grisé et Trottier, 2002; Legendre, 2005; Morissette et Gingras, 1989; St-Yves, 1982). L'attitude d'une personne, selon Morissette et Gingras (1989), s'extériorise à travers certaines « réactions émotives modérées » (p.42) chaque fois qu'elle est en présence d'un objet. Celle-ci cherche alors à se rapprocher de l'objet (idée ou activité) ou à s'en éloigner selon qu'elle est favorable ou défavorable à l'objet. Alors que Legendre (2005) parle de comportement constant, Bujold (1982) définit l'attitude comme une habitude d'action, puisqu'elle a tendance à agir invariablement de la même manière dans les mêmes événements. Suivant la pensée de Legendre (2005) et de Bujold (1982), l'attitude reflète un ensemble de valeurs qui influence le schème d'action d'un individu.

Les trois composantes de l'attitude, l'affectif, le cognitif et le conatif, se développent en parallèle chaque fois qu'il y a apprentissage d'une attitude. Cet apprentissage se déroule de façon graduelle, hiérarchique et cumulative, par le biais d'interactions avec le milieu social (Morissette et Gingras, 1989). La dimension affective, ou socioaffective, comprend les attitudes et les valeurs, le comportement moral et éthique, le développement personnel, les émotions et les sentiments, le développement social, la motivation et l'attribution (Martin et Briggs, 1986). La dimension cognitive, quant à elle, regroupe les catégories de connaissances : déclaratives, procédurales et conditionnelles (Grisé et Trottier, 1997). Le cognitif réfère aux croyances ou aux connaissances relatives à l'objet, l'affectif renvoie aux émotions associées à l'objet lorsqu'une personne est en présence de celui-ci et l'élément conatif désigne le comportement ou l'action (Morissette et Gingras, 1989) ainsi que la motivation et l'estime de soi (Nadon et Klein, 1994).

Les attitudes sont le résultat d'un apprentissage au cours d'expériences personnelles et relationnelles, ce qui leur confère un caractère relativement durable

(St-Yves, 1982). En ce sens, une attitude peut se modifier lors de nouvelles expériences ou situations, mais généralement elle a tendance à se maintenir. Ce constat revêt une importance pour notre recherche : si une attitude résulte d'un apprentissage, elle peut donc être objet d'enseignement.

1.2 Savoir-être

Selon Gohier (2006), l'expression savoir-être fait son apparition dans les programmes d'étude au début des années 80, alors que l'orientation éducative proposée par la réforme insiste sur le développement intégral de la personne, incluant les dimensions affectives de la personnalité. Suivant les écrits de cette auteure, les sources du savoir-être tirent leur origine dans la conception rogérienne de l'apprentissage qu'elle définit comme « une conception de l'éducation non directive, centrée sur le développement de la personne, de l'être de la personne, plutôt que sur la transmission et l'acquisition de connaissances » (Gohier, 2006, p.178). La trilogie des savoirs, c'est-à-dire le savoir, le savoir-faire et le savoir-être, devient alors l'assise des programmes de formation, et ce, jusqu'au début des années 2000, soit au moment de l'instauration de l'approche par compétences. Les programmes de formation élaborés selon cette approche visent l'atteinte de compétences comprenant le domaine cognitif et le domaine affectif.

Scallon (2004) s'est aussi intéressé au savoir-être qu'il définit comme un ensemble de caractéristiques affectives telles que la perception, les croyances et la métacognition. Dans sa recherche sur l'enseignement du savoir-être et sa spécificité en travail social, Paradis (2002, dans Gohier, 2006) mentionne que le savoir-être est une qualité de base ou une disposition, qui n'est pas observable, dans une intervention ainsi qu'un mode d'expression global et exclusif de l'individu. Gohier (2006), pour sa part, associe au savoir-être la connaissance et l'expression de soi, le respect de l'autre ainsi que l'aspiration au bien. Suivant la définition de Boudreault (2004), dont le champ d'expertise est la formation professionnelle, le savoir-être

regroupe les attitudes inhérentes aux valeurs d'un métier qui, en quelque sorte, guident la conduite d'une personne alors qu'elle exerce ce métier. Le savoir-être, selon cet auteur, n'est pas qu'une connaissance, c'est un état. Roegiers (2001, dans Gosselin, 2010) s'inscrit dans la même pensée. À son avis, le savoir-être est une activité qui amène une personne, dans sa manière d'agir et de réagir, à manifester son concept de soi et son estime de soi. Le savoir-être est ce qui personnalise la façon d'agir d'une personne.

1.3 Habileté professionnelle de type socioaffective

Le lien que fait Boudreault (2004) entre les attitudes et l'exercice d'un métier, rejoint Grisé et Trottier (1997) dans leur définition de l'habileté professionnelle qui considèrent une habileté professionnelle d'ordre socioaffectif comme un ensemble de processus essentiels assurant la maîtrise de la dimension socioaffective d'une tâche professionnelle pour laquelle l'étudiante ou l'étudiant est préparé. Grisé et Trottier (1997) proposent une démarche systématique et progressive qui favorise l'apprentissage des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif. Le modèle de Grisé et Trottier (1997) retient onze habiletés regroupées sous trois dimensions, chacune en relation avec un aspect particulier d'une situation professionnelle : la dimension personnalité, la dimension relation avec le milieu et la dimension engagement professionnelle.

Pour leur part, Delisle et Cantin (1994) ont exploré les habiletés professionnelles des éducatrices en services de garde. Dans leur recherche, ils ont identifié un certain nombre d'habiletés professionnelles à partir des compétences spécifiques à la profession. Ils ont ensuite déterminé les comportements observables en lien avec ces habiletés professionnelles, élaborant ainsi une liste de critères d'évaluation permettant d'apprécier les performances des stagiaires. Par la suite, Dorais (2009) et Gosselin (2010) ont aussi mené des recherches sur ce même sujet. Gosselin (2010) s'est intéressée à l'évaluation des habiletés professionnelles en stage

avec clients dans des programmes techniques de la santé. Les résultats de sa recherche ont permis d'identifier, pour chacune des attitudes, les comportements à évaluer en stage. Quant à la recherche de Dorais (2009), elle explore l'évaluation des attitudes en stage clinique de soins infirmiers. Ses travaux, offre un avancement scientifique intéressant grâce entre autres à l'élaboration d'instruments d'évaluation permettant de prendre en compte les attitudes, non pas comme une catégorie à part, mais dans une démarche d'évaluation systématique.

1.4 Valeur

Sur le plan étymologique, le mot valeur renvoie à l'importance qu'on accorde à une chose, à une personne ou à une idée. En philosophie, une valeur représente une norme de conduite, personnelle ou sociale, qui relève de la morale ou de l'éthique. Comme l'énonce De Landsheere (1979, dans Ross 2009), la notion de valeur signifie l'ensemble des principes fondamentaux, des normes comportementales ou des modèles qui guident et donnent un sens à la vie. Bujold (1994) reprend aussi le caractère d'importance dans sa définition de valeur en y ajoutant le concept de réponse à un besoin. Selon le modèle théorique qu'il propose, il existe une interrelation entre les diverses composantes du domaine affectif. Bujold (1994) affirme que les besoins conditionnent les valeurs qui, à leur tour ont une influence sur les attitudes. Les attitudes conduisent aux comportements, seuls éléments observables du domaine affectif. Enfin, Morissette et Gingras (1989), qui se sont aussi intéressés au domaine affectif, indiquent qu'une valeur est une « disposition intérieure de la personne qui se traduit par de fortes réactions émotives » (p. 43). Ces réactions, apprises et ressenties à l'égard d'une idée, que ce soit une activité ou un objet, poussent la personne à défendre cette idée ou à la réfuter. Une valeur serait donc le filtre à travers lequel une personne porte un jugement sur une idée et par le fait même, guide ses gestes.

2. LE CONCEPT D'ACCOMPAGNEMENT

2.1 La définition du concept d'accompagnement

La littérature sur l'accompagnement regroupe une diversité de définitions laissant croire que cette expression peut tout désigner. Ces écrits véhiculent diverses conceptions de l'accompagnement et différentes postures de l'accompagnateur : mentorat, tutorat, compagnonnage (Paul, 2004). De façon à mieux définir le sens que l'on donnera au concept d'accompagnement dans le cadre de cette recherche, il convient d'analyser les principales définitions.

L'accompagnement se définit comme un soutien que l'on apporte à des personnes en situation d'apprentissage afin qu'elles puissent progresser dans la construction de leurs connaissances (Lafortune et Deaudelin, 2001). Au sens littéraire, accompagner signifie être avec quelqu'un, lui tenir compagnie (Larousse, 2009). Dans le même sens, pour certaines auteures (Paul, 2004; St-Germain, 2008), le concept d'accompagnement suppose une rencontre avec l'autre afin de faire route ensemble, en même temps, vers un but spécifique visant la réflexion ou le changement. Le Bouëdec (2001, dans St-Germain 2008) ainsi que L'Hostie et Boucher (1997, 2004) réitèrent l'aspect formateur de l'accompagnement. L'accompagnement permet de travailler aux limites des situations et des réactions de l'accompagné, d'avancer. L'accompagnement, ce n'est pas diriger ou exercer une forme d'autorité sur l'autre. Il doit être exempt de règles ou de règlements (Le Bouëdec, 2001, dans St-Germain 2008), ce qui n'exclut pas que l'accompagnatrice ou l'accompagnateur puisse donner son avis et apporter un éclairage à la personne accompagnée (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). En éducation, l'accompagnement de la conseillère ou du conseiller pédagogique contribue à développer chez le personnel enseignant la capacité de réflexion critique afin qu'il puisse diagnostiquer, de manière autonome, les difficultés rencontrées dans sa pratique (Pineault, 2010).

Tel que décrits par ces auteurs (Lafortune et Deaudelin, 2001; Lafortune et Martin, 2004; Savoie-Zajc, 2004) la conception de l'accompagnement s'inscrit habituellement dans une perspective socioconstructiviste. Cette démarche d'accompagnement fait référence au soutien qu'une accompagnatrice ou un accompagnateur offre à des personnes dans leur processus de changement, à un moment de leur cheminement professionnel. Dans l'accompagnement socioconstructiviste, la personne accompagnatrice suscite l'activation des connaissances antérieures, confronte les conceptions erronées et fait émerger, dans l'action, de nouvelles connaissances. Les personnes accompagnées sont ensuite encouragées à expérimenter le fruit de leur apprentissage en situation réelle et à porter un regard réflexif sur cette expérimentation. La construction des connaissances se réalise à travers une interaction entre la personne accompagnée et celle qui l'accompagne (Lafortune et Daudelin, 2001).

L'accompagnement professionnel dont il est question ici s'inspire de ces principes de l'accompagnement socioconstructiviste et aux fins de cette recherche, nous retiendrons la définition de l'accompagnement proposé par Arpin et Capra (2008) :

L'accompagnement est un soutien pédagogique au développement professionnel continu des enseignants. Il est centré sur l'acte d'apprendre de l'enseignant et sur le développement de ses compétences professionnelles au regard de sa pratique. (p.26)

Comme nous l'avons vu précédemment, toute démarche d'accompagnement socioconstructiviste suppose l'établissement d'une relation professionnelle entre une personne accompagnatrice et une personne accompagnée. Le succès de la démarche résulte à la fois de la préparation et des attitudes à accompagner de la personne accompagnatrice et des choix de la personne accompagnée (de Ladurantaye, 2012). Nous examinerons donc pour chacune les conditions favorisant l'accompagnement.

2.2 La personne accompagnatrice

De nombreux auteurs (Arpin et Capra, 2008; Doyon, Legault et Paré, 2008; Lafortune, 2008) se sont intéressés aux conditions favorisant l'accompagnement et plus précisément aux habiletés et aux attitudes que doit posséder la personne accompagnatrice. Celle-ci doit bien comprendre le processus de transformation intérieure de chaque personne (Doyon, Legault et Paré, 2008). Selon ces derniers, le processus de transformation est complexe, riche et unique tant par ses enjeux que par sa forme. La personne qui accompagne ne peut s'attendre à ce qu'un individu vive un cheminement identique tout au long de son parcours, pas plus qu'elle ne doit se surprendre que deux personnes aient des cheminements fort différents. De plus, la personne accompagnatrice doit posséder une bonne connaissance de l'apprentissage et des aspects liés à l'accompagnement (Arpin et Capra, 2008) et il est essentiel qu'elle accepte de se former aux plans théorique et pratique pour mieux comprendre les fondements associés au changement qu'elle veut susciter, qu'elle s'approprie ses fondements et qu'elle les mette de l'avant dans ses gestes et ses propos (Lafortune, 2008).

Dans la démarche d'accompagnement, c'est le devenir de la personne accompagnée qui devient l'objet du travail (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). La personne responsable de l'accompagnement doit accepter de laisser émerger les constructions même si pour cela elle doit mettre de côté certaines activités prévues au profit des de la réflexion de la personne accompagnée et des discussions issues du groupe (Lafortune, 2008). Une bonne part d'adaptabilité est donc nécessaire puisqu'il est possible que de nouvelles activités soient développées ou que certaines soient modifiées. L'accompagnatrice ou l'accompagnateur doit être en mesure de proposer des activités, selon les besoins de chacun (St-Germain, 2008). Pour répondre à un besoin particulier, il n'est pas exclu que la personne accompagnatrice transmette des savoirs homologués, mais cette transmission de savoirs doit avant tout alimenter la compréhension et l'action des personnes accompagnées (L'Hostie et Boucher, 1997).

Réaliser une démarche d'accompagnement visant un changement de pratique, suppose l'adoption d'une posture particulière par la personne accompagnatrice (Lafortune, 2008). En effet, cette dernière doit être en mesure de modifier son modèle de pratique en interaction avec les personnes accompagnées, d'agir en cohérence avec ce qu'elles ont à réaliser. Le défi pour l'accompagnatrice ou l'accompagnateur est de laisser de l'autonomie à la personne accompagnée afin que celle-ci trouve son chemin, sans le précéder ou le tirer en avant et apprenne de ses erreurs (St-Germain, 2008). La personne accompagnatrice ne peut imposer le changement ou le diriger, elle doit faire confiance au potentiel d'actualisation de la personne accompagnée (Doyon, Legault et Paré, 2008).

La personne accompagnatrice et la personne accompagnée, évoluent ensemble dans une relation de coopération. Tout au long de la démarche d'accompagnement, l'accompagnatrice ou l'accompagnateur doit rester centré sur les besoins de l'autre et ne pas essayer de se faire plaisir ou de répondre à ses propres besoins (St-Germain, 2008). Il importe d'identifier, de clarifier les besoins de la personne accompagnée et de s'assurer qu'ils sont réellement ressentis par celle-ci, sans quoi, il est inutile d'aller plus loin (L'Hostie et Boucher, 1997). Faut-il le rappeler, la personne accompagnatrice privilégie la pratique de l'enseignante et l'enseignant comme point de départ de son intervention (Arpin et Capra, 2008). Son accompagnement s'enracine dans cette pratique et elle fonde son intervention sur les différentes ressources de l'enseignante et l'enseignant : le savoir issu de son expérience, les savoirs pédagogiques, didactiques et théoriques. À cet égard, la personne accompagnatrice prend soin de personnaliser le parcours d'accompagnement et s'assure de varier ses façons d'intervenir et d'interagir. Elle privilégie ce que Zakhartchouk (2006, dans Arpin et Capra, 2008) appelle les itinéraires de découverte, elle accompagne chacun dans le chemin qui est le sien (Doyon, Legault et Paré, 2008), elle planifie tout en laissant de la latitude à l'autre (St-Germain, 2008).

Afin de maximiser les chances de réussite, la personne qui accompagne établit une relation de confiance avec l'autre en gardant une bonne distance (St-Germain, 2008), elle crée un climat affectif encourageant la construction des connaissances, car comme le soutient Lamboy (2003, dans Doyon, Legault et Paré, 2008), le changement ne provient ni de la personne accompagnée, ni de celle qui l'accompagne, il prend plutôt forme dans le champ des interactions. Certains auteurs insistent sur le rôle clé joué par les interactions sociales (Lebuis, Bednarz et Desgagné, 1995 dans L'Hostie et Boucher, 1997). Elles incitent à la confrontation des points de vue et des conceptions, au partage d'expérience, à la construction des connaissances.

2.3 La personne accompagnée

Pour favoriser un accompagnement efficace, la personne responsable de l'accompagnement doit posséder certaines habiletés et attitudes. Il en va de même pour la personne accompagnée. Une des premières conditions de réussite réside dans la reconnaissance d'un besoin de faire autrement. L'Hostie et Boucher (1997) soutiennent que la personne accompagnée, qui admet que ses stratégies ne sont plus adéquates et nécessitent une amélioration, fait preuve d'une plus grande ouverture dans le processus d'accompagnement et sera plus encouragée à transformer ses pratiques. Selon Pratte (2001), quel que soit le changement visé, celui-ci est possible uniquement si la personne accompagnée se voit active et responsable de ce changement.

L'expérience d'une démarche d'accompagnement exige une capacité de prendre des risques et de se remettre en question (Arpin et Capra, 2008), car dans l'apprentissage, il y a bien des essais et erreurs. On ne réussit pas toujours du premier coup. S'aventurer en terrain inconnu demeure une entreprise difficile qui sème parfois des doutes et provoque une remise en question chez la personne accompagnée.

L'engagement étant une condition essentielle de l'accompagnement (Lafortune, 2008), la personne accompagnée doit s'engager par choix, de façon volontaire et consciente. Pour Kiesler (1971, dans Lafortune, 2008), l'engagement se reflète dans les attitudes d'une personne et dans les actions qu'elle pose consciemment et librement. Dans une démarche d'accompagnement, l'engagement d'une personne s'observe dans ses gestes individuels et collectifs, soit dans le travail avec les autres membres du groupe, le partage d'expériences, la prise de décision. Comme le mentionne Lafortune (2008), il n'y a pas de développement professionnel sans engagement.

Selon Gather (dans Arpin et Capra, 2008), il est essentiel que les personnes accompagnées aient la capacité et la volonté de coopérer, car suivant les propos de cette dernière qui a établi un lien entre la coopération et la professionnalisation des enseignants, on ne se professionnalise pas tout seul, mais d'une manière interactive.

2.4 Les deux acteurs engagés dans l'accompagnement

L'accompagnement professionnel implique une interaction entre une personne accompagnatrice et une personne accompagnée. Dans le cadre de la présente recherche, les deux acteurs engagés dans la démarche d'accompagnement sont la conseillère ou le conseiller pédagogique et l'enseignante ou l'enseignant. Nous examinerons la situation générale de chacun de ces acteurs.

2.4.1 La conseillère ou le conseiller pédagogique

Les conseillères ou les conseillers pédagogiques sont présents dans le monde de l'éducation (commissions scolaires, cégeps et universités) et assument des fonctions de conseil, d'animation, de soutien et de rétroaction auprès du personnel-cadre responsable des services d'enseignement et auprès des enseignantes et

enseignants (Plan de classification 2000, dans Pratte 2001). Ces fonctions s'exercent sur des dossiers variés notamment, l'accueil et l'intégration du nouveau personnel enseignant et le perfectionnement des enseignantes et des enseignants (Houle et Pratte, 2003, 2007). Un des rôles de la conseillère ou du conseiller pédagogique consiste à accompagner le changement et, plus spécifiquement, à accompagner une personne qui s'engage dans un processus de changement (Pratte, 2001). Possédant à la fois une expertise des processus et une expertise de contenu, la conseillère ou le conseiller pédagogique soutient l'enseignante ou l'enseignant dans l'analyse de ses pratiques et l'évaluation de leur efficacité. Selon la situation, son intervention consiste à mettre en place des mesures d'aide et à suggérer des outils, des méthodes et des stratégies (Pratte, 2001).

L'intervention de la conseillère et du conseiller pédagogique va au-delà de l'animation de programmes de formation ou d'activités ponctuelles de perfectionnement. Les conseillères et les conseillers pédagogiques contribuent au développement d'une pensée réflexive chez les enseignantes ou les enseignants (Pineault, 2010) en les supportant dans l'analyse de situations problématiques et en les aidant à déterminer des pistes de solution. Certains auteurs (Pineault, 2010; Pratte, 2001) s'entendent pour dire que globalement, les interventions en conseil pédagogique visent le développement professionnel des enseignantes et des enseignants qui souhaitent modifier leurs pratiques, et ainsi, évoluer vers une pratique plus professionnelle, c'est-à-dire devenir plus conscient et plus critique de ses modes de pensée, de conception et d'action.

Dans son intervention, la conseillère ou le conseiller doit pouvoir s'appuyer sur des cadres théoriques et les appliquer dans sa pratique auprès des enseignantes ou des enseignants qui profitent d'un accompagnement (St-Germain, 2008). Pour bien exercer son rôle en conseil pédagogique, il est essentiel que la personne soit au fait de la réalité de l'enseignement collégial (Martel, 2012). Pour réaliser efficacement son rôle d'accompagnement, la conseillère ou le conseiller établit une relation de

coopération (Pratte, 2001) et met en place des situations d'apprentissage permettant aux participantes et aux participants de construire eux-mêmes leur connaissance (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Cet accompagnement doit être le plus possible individualisé (Pratte, 2001), susciter la participation active et s'adapter à la diversité des demandes venant de besoins particuliers de chaque enseignante et de chaque enseignant (St-Germain, 2008).

Il n'existe aucune formation qui prépare spécifiquement à l'exercice de la fonction de conseillère ou de conseiller pédagogique, ils apprennent « sur le tas », de façon intuitive (Pratte, 2001). Pas toujours bien formés, ils sont peu outillés pour exercer leurs fonctions d'accompagnement et de soutien individuel.

2.4.2 *L'enseignante ou l'enseignant*

Quelques constats sur la situation actuelle des enseignantes et des enseignants au collégial sont susceptibles d'influer sur le contexte de développement professionnel et doivent être pris en compte dans le cadre de notre recherche. La plupart n'ont pas de formation en pédagogie, les changements actuels en éducation appellent à une appropriation de nouveaux modèles d'enseignement et le renouvellement des effectifs enseignants fait poindre des besoins grandissants de perfectionnement.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la majorité des enseignantes et des enseignants ne possède pas de formation les préparant aux dimensions pédagogiques et didactiques du métier. Notons toutefois qu'ils sont fortement scolarisés, puisque 40 % des enseignantes et des enseignants de cégeps ayant accumulé au moins 18 années de scolarité (Bolduc, 2010). Sans autre exigence que les critères minimaux d'embauche, soit une formation universitaire dans leur discipline et une expertise acquise par l'expérience professionnelle, le personnel enseignant du collégial apprend essentiellement par des démarches d'apprentissage informelles (Lauzon 2002).

Procédant par essais et erreurs, l'enseignante ou l'enseignant se sert de ses expériences en les analysant avec du recul. Reconnaisant les stratégies gagnantes, l'enseignante ou l'enseignant réinvestit dans des contextes différents les apprentissages réalisés (Arpin et Capra, 2008). Certains choisissent une démarche plus formelle, soit la formation continue, accélérant ainsi le processus de développement professionnel (Nault, 2007, Pineault, 2010).

L'enseignement au collégial est un travail professionnel d'une grande complexité et se déroule dans un contexte qui, depuis quelques années, subit de grandes modifications. L'enseignante ou l'enseignant doit s'adapter à une clientèle de plus en plus diversifiée, relever les défis que pose la réforme pédagogique et prendre le virage technologique (Raymond et Hade, 2000). Pratte (2001) soutient qu'enseigner est un acte complexe : composé de tâches diversifiées et de haut niveau intellectuel, en présence d'interactions multiples, nécessitant une adaptation à une situation ou un contexte. Enseigner, c'est prendre des décisions, faire face à l'imprévisible et devoir composer avec certaines finalités prédéfinies. L'auteure insiste, le caractère complexe, rationnel et réflexif de l'enseignement ainsi que les responsabilités sociales et les exigences éthiques qu'il comporte, font en sorte qu'on peut le définir comme un acte professionnel.

À l'instar des autres cégeps, au Collège de Maisonneuve les changements dans le personnel enseignant se sont accrus depuis quelques années. En effet, le portrait de la situation quant au renouvellement du corps enseignant du secteur régulier rapporte que, d'ici 2014, 28 % du personnel enseignant actuel aura quitté le Collège et, dans certains départements, cette proportion s'établit à plus de 56 % (Collège de Maisonneuve, 2008). Cette tendance est aussi remarquée dans le réseau collégial. Alors qu'entre 1997 et 2002, les départs des enseignantes et enseignants permanents de 50 ans représentaient 9 % en moyenne, ce taux grimpe à 14 % pour la période entre 2002 et 2007 (Bouchard, 2009). Faut-il voir dans l'affluence de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants un accroissement de la demande

de consultation pédagogique? Il semble que oui, puisque ces derniers sont plus enclins à rechercher le soutien d'une conseillère ou d'un conseiller pédagogique (Pratte, 2001). Ajoutons à cela, la demande croissante des enseignantes et des enseignants d'expérience qui consultent pour des besoins de plus en plus définis et des demandes précises.

On constate que la situation actuelle du personnel enseignant au niveau collégial, tel que nous venons de la décrire, aura un impact sur les besoins de perfectionnement. L'enseignante ou l'enseignant est au cœur de son processus dynamique de développement de ses capacités et acteur de premier plan dans l'intégration de ses apprentissages (Pineault, 2010). Principal responsable de la transformation de sa pratique, c'est par la réflexion dans l'action et sur l'action que l'enseignante ou l'enseignant développe et améliore ses compétences professionnelles (Raymond et Hade, 2000). Son cheminement professionnel consiste à développer ou à actualiser ses compétences en lien avec l'acte d'enseigner (St-Pierre, 2007).

Dans cette recherche, les personnes accompagnées engagées dans leur développement professionnel, font partie d'un groupe de coopération professionnelle. Chacun est appelé à créer une relation avec la personne accompagnatrice et avec les autres accompagnés. La section suivante présente quelques concepts du groupe de coopération professionnel.

2.5 Le groupe de coopération professionnel

Selon Payette et Champagne (1997, dans Payette, 2004) le groupe de codéveloppement est une approche de formation dont la stratégie consiste à apprendre, améliorer et consolider sa pratique par le contact avec d'autres personnes. S'entraider et apprendre ensemble afin de devenir plus efficaces est le principe à la base du groupe de coopération (Champagne, 2001). La démarche consiste à expliciter les meilleures pratiques des participantes et des participants et se conseiller

mutuellement pour élargir sa compréhension et ses stratégies d'action. Participer à un groupe de codéveloppement permet d'être plus efficace en trouvant de nouvelles façons de faire, de prendre systématiquement un temps de réflexion sur sa pratique, de consolider son identité professionnelle en comparant sa pratique à celle des autres et enfin, d'aider et être aidé (Payette, 2004). Selon L'Hostie et Boucher (1997), un processus d'élaboration collective favorise la construction des connaissances. Les auteurs soutiennent qu'une démarche collective des personnes apprenantes qui collaborent à la transformation de leurs façons de voir et de faire, garantit un changement véritable des pratiques.

Le succès d'un groupe de collaboration s'explique par les éléments suivants : les participantes et les participants s'autorisent un temps de réflexion pour échanger confidentiellement sur leur action avec leurs collègues, dans un contexte rassurant (Champagne, 2001), le groupe est stable afin de laisser émerger des liens forts entre chaque membre et les interactions sont empreintes de respect, de confiance, de loyauté, de solidarité et de transparence (St-Germain, 2008).

La recherche menée par St-Germain (2008) a comme principal intérêt de décrire les caractéristiques, les étapes du processus d'accompagnement ainsi que les stratégies et les attitudes requises pour faciliter cet accompagnement. Le modèle d'accompagnement utilisé dans le cadre de cette recherche, prend exemple sur celui de St-Germain (2008). La section suivante sera consacrée à la présentation de ce modèle.

3. LE MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT PROPOSÉ PAR ST-GERMAIN (2008)

St-Germain (2008) a conçu son modèle d'accompagnement dans le cadre d'une recherche-action qui visait le changement dans les pratiques des enseignantes et des enseignants au collégial. Un modèle est un guide servant à orienter l'action de celui ou celle qui l'utilise (Savoie-Zajc, 1993). Ce modèle d'accompagnement,

présenté à la figure 1, comporte sept étapes d'accompagnement à travers lesquelles on retrace le processus évolutif d'un changement. L'auteure décrit chaque marche à partir de caractéristiques qui lui sont propres et résume les difficultés rencontrées par les participantes et les participants et identifie les stratégies d'accompagnement pour les aider à accéder à ces étapes.

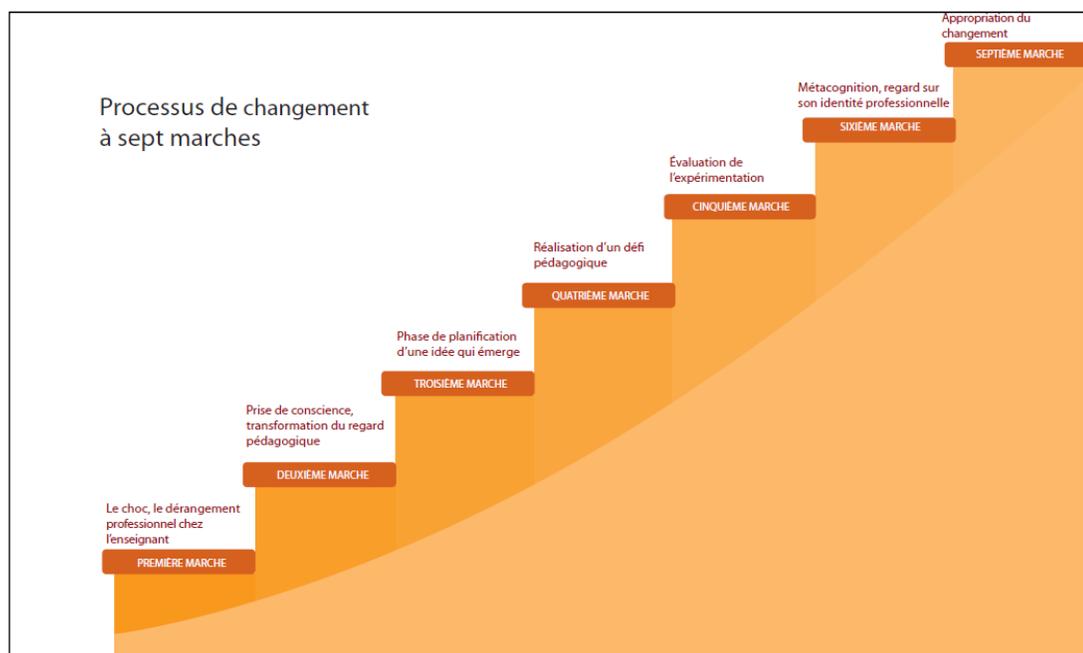


Figure 1. Appropriation de nouvelles approches pédagogiques par un processus à sept marches.

Tiré de St-Germain, M. (2012). L'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants en contexte de changement au collégial : les stratégies d'une conseillère pédagogique, In L. St-Pierre (dir.), *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial. Quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche* (p.133-158). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale. p. 143.

À la première étape de son processus de changement, l'enseignante ou l'enseignant vit le choc, le dérangement professionnel. La personne accompagnatrice cherchera alors à calmer le jeu et à proposer de rassembler ses réflexions dans un journal. La seconde marche est une sorte de prise de conscience qui provoque une transformation du regard pédagogique. L'accompagnement sert à ce moment à fournir aux enseignantes et aux enseignants matière à la réflexion et à la construction des connaissances. Suivra, à la troisième marche une phase de planification d'idées

nouvelles qui seront ensuite, expérimentées à la quatrième marche dans la réalisation d'un défi pédagogique. St-Germain (2008) propose comme stratégies d'accompagnement de discuter avec les membres du groupe de leur pratique enseignante, de les diriger vers l'élaboration d'activités qui ont du sens pour eux et d'être présent pour les rassurer. Puisque la marche suivante porte sur l'évaluation de l'expérimentation, l'accompagnement visera à questionner les enseignantes et les enseignants pour faire ressortir les résultats de l'expérimentation et ses points forts. La sixième est consacrée au regard que porte l'enseignante ou l'enseignant sur son identité professionnelle. La personne accompagnatrice opte à ce moment de demeurer disponible pour donner une rétroaction et guider les participantes et les participants vers leur autonomie professionnelle. Enfin, l'appropriation du changement se réalise à la septième et dernière marche et il est alors opportun de rester accessible et de rappeler à la personne accompagnée qu'elle est responsable de la poursuite de sa démarche.

Le modèle d'appropriation d'une innovation de St-Germain (2008), l'ensemble des stratégies d'accompagnement qui en résultent ainsi que les compétences et les attitudes indispensables, constituent une ressource efficace pour un accompagnement professionnel qui vise un changement de pratique éducative. De plus, selon l'auteure, l'intérêt de ce modèle d'appropriation à sept marches réside dans le fait que la personne accompagnatrice recourt à des stratégies d'intervention distinctes pour chacune des marches afin de rejoindre la personne qu'elle accompagne. D'où sa pertinence pour la présente recherche.

4. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI

La conseillère pédagogique chercheuse souhaite dégager des pistes de solutions pouvant aider les enseignantes et les enseignants dans l'élaboration d'outils pour enseigner et évaluer les attitudes à partir d'un modèle d'accompagnement professionnel. Au chapitre premier, la problématique nous a dirigés vers la question

de recherche suivante : dans quelle mesure l'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants du secteur technique pour enseigner et évaluer des attitudes professionnelles peut-il être efficace? Afin de répondre à cette question, notre recherche poursuit trois objectifs spécifiques :

1. Établir le portrait des connaissances, des perceptions et des pratiques des enseignantes et des enseignants au regard de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes;
2. Identifier des stratégies qui facilitent l'accompagnement professionnel.
3. Apprécier les effets de la démarche d'accompagnement sur les connaissances, les perceptions et les pratiques des enseignantes et des enseignants au regard de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre expose les choix méthodologiques utilisés pour atteindre les objectifs spécifiques de notre projet de recherche. La première partie décrit l'approche méthodologique et le type d'essai. Puis nous traitons dans la deuxième partie du choix des participantes et des participants et, en troisième partie, du déroulement de la recherche. La quatrième partie est consacrée aux techniques et aux instruments de collecte de données ensuite sont présentées les méthodes de traitement et d'analyse de celles-ci. La section suivante porte sur les aspects éthiques et, pour terminer ce chapitre, nous décrivons les moyens privilégiés pour assurer la scientificité de notre recherche.

1. LE TYPE D'ESSAI

La méthodologie retenue pour réaliser cette recherche devrait nous permettre d'intervenir dans une situation problématique afin de modifier une pratique existante, ce qui selon Paillé (2007) constitue le but de la recherche-intervention. Cette forme de recherche-action vise le développement des connaissances et l'amélioration d'une action sur le terrain. Notre recherche s'inscrit dans une épistémologie interprétative en ce sens qu'elle vise à « comprendre la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 133). Cette méthodologie se prête bien à ce que nous avons l'intention de faire, soit de saisir dans quelle mesure l'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants peut être efficace. L'expérience des participantes et des participants à la recherche doit, non seulement assurer une meilleure compréhension du sujet à l'étude, mais aussi autoriser des ajustements de l'intervention en cours de route. Cette

approche s'enracine dans la pratique et étant au centre de l'action, la conseillère pédagogique chercheuse peut expérimenter des modes d'intervention qui lui semblent efficaces et adaptés à un accompagnement professionnel. Dans une recherche interprétative « le savoir produit est intimement rattaché aux contextes à l'intérieur desquels il a été produit. Le savoir est vu comme transférable à d'autres contextes que celui de la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 133), ce qui nous amène à penser que les stratégies d'accompagnement efficaces qui seront identifiées dans cet essai pourraient être utilisées dans d'autres contextes d'accompagnement.

La recherche-intervention est particulièrement bien adaptée au domaine de l'éducation parce qu'elle permet d'intervenir dans une situation problématique (Paillé, 2007). Notre recherche a pour but d'améliorer des façons de faire et de rendre une intervention plus pertinente et efficace en évaluant méthodiquement et périodiquement les effets des stratégies utilisées. Le domaine des attitudes a fait l'objet de quelques recherches ces dernières années, mais notre intention dans cet essai est d'identifier des stratégies d'accompagnement efficaces auprès des enseignantes et des enseignants dans l'appropriation de nouvelles pratiques en matière d'enseignement et d'évaluation des attitudes. Dans cette recherche, nous désirons d'une part contribuer à l'avancement des connaissances entourant le domaine affectif et intervenir concrètement dans le milieu. Comme le souligne Paillé (2007), « aucun des deux aspects n'est censé prendre plus d'importance que l'autre; au contraire, chacun doit renforcer l'autre : une meilleure connaissance de l'action menée est souvent gage d'une intervention réussie et une action efficace est toujours instructive et mérite d'être portée à l'attention de la communauté scientifique » (p.148). En ce sens, le choix de la recherche-intervention nous apparaît tout à fait pertinent. Ceci devrait convenir à notre démarche dont le produit sera en quelque sorte une chronique d'une intervention et de ses enseignements (Paillé, 2007). Cet essai vise « la résolution de problèmes pratiques [tout en ayant] un impact sur la pratique pédagogique » (Loiselle, 2001, p.77).

2. LE CHOIX DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS

L'échantillon est non probabiliste typique ou de convenance c'est-à-dire que des participantes et les participants ont été sélectionnés selon « un ensemble de critères, [...] afin d'avoir accès, pour le temps de l'étude, à des personnes qui partagent certaines caractéristiques » (Savoie-Zajc, 2000, p. 178). Les trois critères identifiés par la chercheuse sont les suivants : leur intérêt pour le sujet de la recherche, avoir une tâche d'enseignement dans un programme technique au Collège de Maisonneuve, leur volonté et leur disponibilité pendant le déroulement de la recherche. La démarche de recherche est fondée sur un accompagnement de la conseillère pédagogique chercheuse et en ce sens, il est essentiel que les volontaires manifestent de l'intérêt pour le thème central de la recherche, soit l'enseignement et l'évaluation des attitudes, qu'ils acceptent de se joindre au groupe de réflexion et qu'ils soient intéressés à expérimenter de nouvelles pratiques pédagogiques. De plus, nous avons retenu des enseignantes et des enseignants des programmes techniques, et plus spécifiquement les techniques qui forment des étudiantes et des étudiants dans des domaines de la santé ou de service (soins, diététique, intervention, administration, etc.) pour lesquelles les attitudes professionnelles sont un aspect important du travail. Bien que des attitudes soient aussi à développer auprès des étudiantes et des étudiants de programmes préuniversitaires, l'objet d'étude de cet essai porte sur les attitudes professionnelles dans les programmes techniques. Enfin, les enseignantes et les enseignants devaient être disponibles pour la durée de la recherche, soit environ 6 mois, à raison de six rencontres collectives d'une durée de deux heures et quelques rencontres individuelles.

Toutes les personnes qui ont manifesté leur intérêt à participer à la démarche ont été admises dans le groupe de réflexion. Celui-ci est composé de 8 enseignantes et 2 enseignants ayant un statut d'emploi à temps complet à l'enseignement régulier au secteur technique. Le tableau 1 présente le profil des participantes et des participants

à la recherche. Selon Krueger et Casey (2000, dans St-Germain, 2008, p.42), « le groupe doit être assez petit pour que tous les participants aient l’opportunité de partager leurs idées et assez large pour avoir une diversité de perceptions et de réflexions ». Le fait d’avoir des enseignantes et des enseignants de différents milieux, ayant une expérience variée dans l’enseignement nous semble intéressant pour représenter l’ensemble du personnel enseignant du secteur technique au collégial. Le recrutement des participantes et des participants a été fait à partir de la programmation des formations non créditées offertes par le Service de développement pédagogique du Collège de Maisonneuve, les invitant à participer à un atelier sur l’enseignement et l’évaluation des attitudes et mentionnant que cet atelier se réaliserait dans le cadre d’une recherche. Un résumé du projet de recherche, incluant la problématique et la méthodologie, a été présenté aux participantes et aux participants intéressés permettant de mieux les informer.

Tableau 1

Profil des participantes et des participants à la recherche

Genre	Discipline	Année d’expérience en enseignement collégial	Dernier diplôme obtenu	
			baccalauréat	maîtrise
Femme	Technique d’intervention en délinquance	10	✓	
Femme	Techniques auxiliaires de la justice	8		✓
Femme	Techniques de diététique	11	✓	
Femme	Techniques auxiliaires de la justice	1		✓
Femme	Techniques d’intervention en délinquance	16	✓	
Homme	Techniques policières	4		✓
Femme	Techniques auxiliaires de la justice	8	✓	
Femme	Techniques auxiliaires de la justice	3	✓	
Homme	Techniques policières	20	✓	
Femme	Soins infirmiers	3	✓	

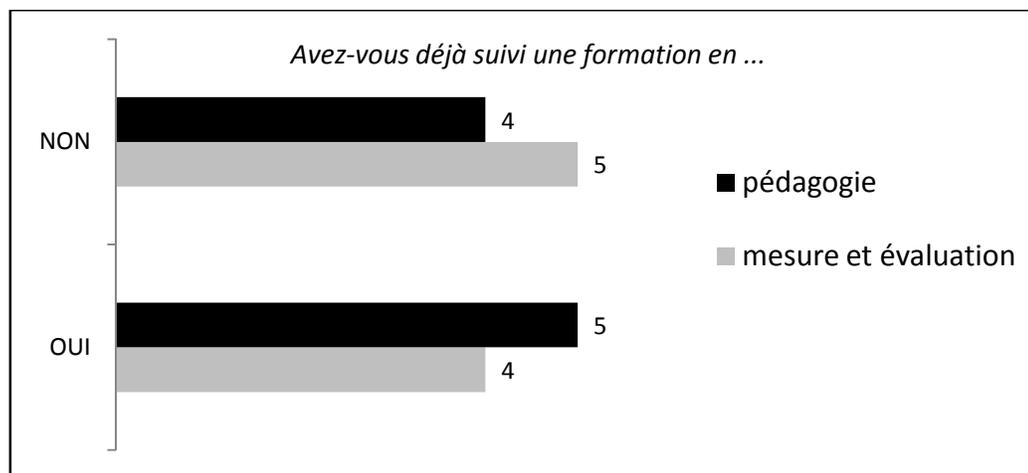
Le département de Techniques auxiliaires de la justice comprend les programmes de Techniques d’intervention en délinquance et Techniques policières. Les enseignantes et les enseignants interviennent dans les deux programmes

Les critères retenus pour la sélection des participantes et des participants, mentionnés précédemment, ne prévoyaient rien concernant la formation. On note que

7 personnes détiennent un diplôme de baccalauréat, 5 détiennent un diplôme de maîtrise. Parmi elles, 5 ont déjà suivi des cours ou des perfectionnements en pédagogie, 4 en mesure et évaluation des apprentissages. Le nombre d'heures de formation varie d'une personne à l'autre, allant de 0 à 125 heures. Le tableau 2 présente le nombre de participantes et de participants ayant suivi une formation en pédagogie et en mesure et évaluation.

Tableau 2

Nombre de participantes et de participants ayant suivi une formation



3. LE DÉROULEMENT

La recherche s'est déroulée sur près de deux ans, soit du mois d'août 2010 au mois de mai 2012. Une fois le recrutement complété, un questionnaire, élaboré et validé auprès de deux experts-conseils en recherche, a été soumis aux participants au début de la démarche d'accompagnement. Ce questionnaire permet, d'une part, d'établir un diagnostic de la situation problématique et d'autre part, de planifier l'intervention projetée (Paillé, 2007). À partir de ce moment, la démarche de collecte de données s'est mise en branle, soit tout au long du processus d'accompagnement. Ces deux étapes se sont déroulées simultanément. Le processus d'accompagnement

s'est opéré principalement en groupe. Les six rencontres du groupe de réflexion (l'annexe A présente le calendrier des rencontres et les thèmes abordés) ont permis aux participantes et aux participants de s'approprier les principaux concepts liés à l'enseignement et l'évaluation des attitudes, d'échanger sur leur pratique, d'exposer au groupe une expérimentation réalisée en classe et de recevoir des suggestions et des commentaires. Les rencontres ont lieu tout au long de la session hiver 2011. Des rencontres individuelles ont aussi été prévues durant cette période afin d'aider les enseignantes et les enseignants dans la planification d'activités d'enseignement ou l'élaboration de grilles d'évaluation. Tout au long du processus d'accompagnement, la tenue d'un journal de bord a été favorisée. L'évaluation du processus d'accompagnement s'est fait au cours d'entrevues semi-dirigées animées par la conseillère pédagogique à la fin de l'intervention, soit en juin 2011. L'analyse et l'interprétation des données se sont réalisées du mois d'août 2011 jusqu'au mois de mars 2012.

4. LA COLLECTE DE DONNÉES

Afin de répondre à la question générale, la recherche repose sur plusieurs méthodes de collecte de données. Savoie-Zajc (2000) note à ce sujet que « plusieurs modes de collecte de données compensent pour les limites de chacun pris individuellement » (p.195) et rend possible la triangulation. « Cette méthode de triangulation favorise une autre perspective, augmente sa rigueur et diminue la subjectivité » (Dolbec et Clément, 2000, dans St-Germain, 2008, p.43). Un questionnaire, une grille d'évaluation des activités, des entrevues semi-dirigées ainsi qu'un journal de bord font partie des méthodes de collecte de données.

4.1 Le questionnaire

Pour l'atteinte du premier objectif, qui consiste à établir le portrait des connaissances, des perceptions et des pratiques des enseignantes et des enseignants au

regard de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes, un questionnaire écrit à questions fermées, que l'on peut consulter à l'annexe B, est soumis aux participantes et aux participants. Comme le précise Fortin (2006), « le questionnaire a pour but de recueillir de l'information factuelle sur des évènements [...] sur des attitudes, des croyances, des connaissances, des sentiments et des opinions » (p. 307). Les réponses obtenues permettent de situer le point de départ des enseignantes et des enseignants sur la question de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes avant d'entreprendre la démarche d'accompagnement, comme une sorte de « diagnostic empirique de la situation problématique sur laquelle on veut intervenir » (Paillé, 2007, p. 148). Le choix de la chercheuse s'est arrêté sur le questionnaire pour son caractère anonyme, qui selon Fortin (2006), offre aux participantes et aux participants une occasion rassurante d'exprimer librement leurs opinions. De plus, tel que le remarque l'auteure, « les questions fermées ont pour principaux avantages d'être simples à utiliser, de permettre le codage facile des réponses et une analyse rapide » (Fortin, 2006, p. 311).

Le questionnaire comprend des questions fermées et est divisé en trois sections : ce que je sais, ce que je pense et ce que je fais. La première section dresse un tableau des connaissances des participantes et des participants au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes. Les questions portent sur leur appréciation de leur niveau d'aisance et sur la formation reçue sur le sujet à l'étude. La deuxième partie du questionnaire nous renseigne sur leur perception quant à l'enseignement et l'évaluation des attitudes. Dans la troisième section, les enseignantes et les enseignants font connaître l'éventail des pratiques utilisées pour enseigner et évaluer les attitudes. À la fin du questionnaire, une section *Informations* documente notre essai sur le profil des participantes et des participants : sexe, expérience en enseignement, programme dans lequel ils enseignent, dernier diplôme obtenu et formation suivie en pédagogie et en mesure et évaluation. Le questionnaire est élaboré par la chercheuse en s'inspirant entre autres des questions posées dans la recherche de Howe et Ménard (1993) sur les croyances et les pratiques des

enseignants de cégeps en matière d'évaluation des apprentissages. Il a été validé auprès de deux experts-conseils tel que le recommande Fortin (2006).

Les participantes et les participants ont été invités à répondre au questionnaire à deux reprises, soit au début de la démarche d'accompagnement et à la fin. L'étape de bilan initial est un élément essentiel de la démarche d'accompagnement et surtout du retour réflexif. Une fois la démarche complétée, les enseignantes et les enseignants se prononcent à nouveau sur les mêmes questions afin de constater si leurs connaissances, leurs perceptions et leurs pratiques au regard de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes ont évolué.

4.2 Les entrevues semi-dirigées

Les entrevues semi-dirigées individuelles, qui « consistent en une interaction verbale [...] dans le but d'aborder [...] les thèmes généraux qu'il (le chercheur) souhaite explorer avec le participant à la recherche » (Gauthier, 2006, p.296), offriront la possibilité à l'enseignante et à l'enseignant de s'exprimer sur leur expérience de personne accompagnée et permettent de dégager une compréhension commune du type d'accompagnement qui favorise l'intégration de nouvelles pratiques. Leur opinion sur l'accompagnement reçu vise l'atteinte du deuxième objectif spécifique de la recherche, soit identifier des stratégies qui facilitent l'accompagnement professionnel au regard de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes. Selon Gauthier (2006), les participantes et les participants à la recherche à qui on demande d'exprimer leur point de vue au cours d'une entrevue, deviennent des collaborateurs et ceci « indique une intention claire de la part du chercheur de se situer dans un paradigme de recherche qui privilégie le sens donné à l'expérience » (*Ibid.*, p.313). Comme notre recherche se situe dans le paradigme interprétatif, le choix des entrevues est tout indiqué.

Les entrevues sont réalisées à la fin du processus d'accompagnement et portent tant sur l'accompagnement de la conseillère pédagogique que sur le soutien du groupe de réflexion. Le choix des questions ouvertes a été retenu afin de « favoriser la libre expression de la pensée et de permettre un examen approfondi de la réponse du participant » (Fortin, 2006, p.306). Le canevas d'entrevue (présenté à l'annexe C) comprend les thèmes suivants : les activités, le support entre les activités, le groupe de réflexion, l'accompagnatrice. Comme le recommande Gauthier (2006), le schéma d'entrevue devant « être vu comme un outil souple et flexible » (p.308), d'autres thèmes peuvent être abordés selon les échanges et la situation du moment. Pour assurer la fiabilité, les entrevues sont enregistrées sur magnétophone, puis retranscrites *in extenso*.

Le fait de recueillir deux types de données, celles issues des réponses fermées du questionnaire et celles issues des entrevues semi-dirigées permet d'avoir une vision nuancée et riche de l'objet à l'étude. Alors que les premières données sont utiles afin d'établir le portrait des connaissances, des perceptions et des pratiques des enseignantes et des enseignants au regard de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes (objectif spécifique 1), l'analyse des secondes assure l'atteinte des autres objectifs spécifiques. Autre avantage de l'entrevue, elle donne la parole aux participantes et aux participants sur ce qui est vécu durant la recherche offrant ainsi « la possibilité d'explorer plus en profondeur les différentes facettes de l'expérience de l'interviewé » (Poupart et al., 1997, p.183) et « une meilleure mise en perspective de cette expérience » (*Ibid.*, p.184).

4.3 Le journal de bord

Outre le questionnaire et les entrevues semi-dirigées, la collecte de données est aussi faite à partir d'un journal de bord, celui de la participante ou du participant et celui de la conseillère pédagogique chercheuse. Paré (1987) définit le journal de bord comme étant un « instrument d'exploration personnelle, de clarification et de

connaissance de soi » (p.23), ajoutant « qu'il permet de structurer, de donner une forme à notre expérience quotidienne » (*Ibid.*, p.26). Dans cette recherche, les données recueillies par le journal de bord sont utiles pour évaluer l'atteinte de l'objectif 2, identifier des stratégies qui facilitent l'accompagnement professionnel, et de l'objectif 3, apprécier les effets de la démarche d'accompagnement sur les connaissances, les perceptions et les pratiques des enseignantes et des enseignants au regard de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes.

4.3.1 Le journal de bord des participantes et des participants

Le journal de bord rédigé par chaque participante et chaque participant, « sorte de mémoire vive de la recherche » (Savoie-Zajc, 2000, p.193), permet de faire un retour sur leur expérimentation, de consigner leur questionnement et de faire un suivi entre les rencontres du groupe de réflexion. De plus, chaque personne peut y inscrire des faits en rapport avec les activités menées en classe, la réaction observée suite à ces activités et ce qu'elle retient de cette expérience. Bref, tout élément susceptible d'influencer sa pratique enseignante. Comme le mentionnent certains auteurs, le journal est un moyen susceptible de favoriser la réflexion sur ses actions, de faire état de l'évolution de sa pratique, de garder des traces d'idées et d'expériences (Lafortune, 2008; Paré, 1987; Thomas et Harri-Augstein, 1985, dans Richer, 2004, p.25). L'utilisation du journal de bord est pertinente dans le cadre d'une recherche interprétative dont la finalité est de « comprendre la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p.133). Le style d'écriture libre est privilégié et ces notes offrent une meilleure compréhension du phénomène à l'étude tout en donnant des indices sur le cheminement des enseignantes et des enseignants dans l'appropriation de nouvelles pratiques au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes.

4.3.2 *Le journal de bord de la chercheuse*

La conseillère pédagogique chercheuse rédige aussi un journal de bord afin de conserver certaines informations se rapportant aux objectifs de recherche qui ne pourraient se retrouver dans la retranscription des entrevues ou dans le compte-rendu des rencontres de groupe : les réflexions de la chercheuse, ses impressions, les messages non verbaux des participantes et des participants détectés par la chercheuse. Suivant la recommandation de certains auteurs (Bogdan et Biklen, 1982, dans Poisson, 1991, p.71), la chercheuse tient un journal de bord relatant les événements qui surviennent avant, pendant ou après les rencontres du groupe de réflexion, ce qu'elle pense et ressent au cours du travail sur le terrain. Le journal de bord est un moyen d'assurer « une cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude » (Savoie-Zajc, 2000, p. 191). Son utilisation permet d'amorcer une réflexion sur ce qui est susceptible d'aider l'enseignante ou l'enseignant dans la démarche d'accompagnement, sur les stratégies gagnantes qui facilitent l'accompagnement professionnel et celles qui ne donnent pas de bons résultats.

4.4 **La grille d'évaluation des activités**

En cours de recherche, il est apparu nécessaire d'inviter les enseignantes et les enseignants à porter un regard critique sur les activités proposées au cours de la démarche d'accompagnement. Cette autre source d'information, croisée avec les propos recueillis lors des entrevues, allait permettre à la conseillère pédagogique chercheuse de connaître la pertinence et l'utilité de chaque activité afin d'améliorer le déroulement des rencontres. À partir de la liste complète des activités, une fois la démarche terminée, les participantes et les participants ont répondu à la question suivante : sur une échelle de 0 à 5 (0 pas utile et 5, très utile), l'activité [...] m'a aidé à m'approprier les différents aspects de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes. Il est possible de consulter la grille d'évaluation des activités à l'annexe D.

5. LES MÉTHODES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES

5.1 Les données issues des journaux de bord et des entrevues

Une fois la collecte de données terminée, la tâche accomplie par la chercheuse est l'analyse, c'est-à-dire, « mettre de l'ordre dans le matériel recueilli afin d'en tirer la signification » (Van der Marren, 2003, p.159). Une première étape consiste à examiner attentivement le contenu des journaux de bord des participantes et des participants ainsi que celui de la chercheuse afin de dégager le matériel significatif et pertinent à la recherche. Pour leur part, les entrevues enregistrées sont transcrites en prenant soin de conserver l'ensemble des opinions et de respecter le sens des propos. Nous avons procédé ensuite au codage à l'aide d'une grille de codification mixte élaborée par la chercheuse. Cette grille comporte les dimensions examinées, à savoir les activités, le volet support offert par la conseillère pédagogique, le groupe de réflexion, le rôle de l'accompagnatrice et des catégories émergeant tout au long de la lecture. « La codification vise à cerner à l'aide de mots [...] l'essentiel de ce qui est exprimé dans le témoignage » (Paillé, dans Mucchielli, 1996, p.186). Selon Van der Marren (2003), le but du codage est de repérer, de classer, d'ordonner l'information sans toutefois tenter de la qualifier. Une fois cette étape achevée, l'analyse des segments codés permet de regrouper, de classer le matériel en catégories de réponse. C'est l'étape de la catégorisation ou la phase de décontextualisation (Van der Marren, 2003), où la chercheuse tente de répondre aux questions suivantes : « qu'est-ce qui se passe ici? De quoi s'agit-il? Je suis en face de quel phénomène? » (Paillé, dans Mucchielli, 1996, p.187). L'analyse des données issues des journaux de bord et des entrevues se poursuit par la mise en relation de ces catégories afin de mettre en évidence la signification de cette information et ainsi de vérifier l'atteinte des objectifs spécifiques 2 et 3.

5.2 Les données issues du questionnaire

Les données recueillies à partir du questionnaire devaient permettre à la chercheuse d'identifier certaines caractéristiques des participantes et des participants à la recherche (objectif spécifique 1) et d'apprécier les effets de la démarche d'accompagnement sur les connaissances, les perceptions et les pratiques des enseignantes et des enseignants au regard de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes (objectif spécifique 3). Les participantes et les participants ont été invités à répondre au questionnaire au début et à la fin de la démarche d'accompagnement, soit en janvier 2011 et en juin 2011. Les données collectées sont saisies sur Excel et l'analyse consiste en une comparaison des résultats obtenus lors de chaque passation du questionnaire pour l'ensemble des personnes répondantes en début et à la fin de la recherche.

5.3 Les données issues de la grille d'évaluation des activités

Dans le but de juger de la pertinence et de l'utilité des activités qui se sont déroulées durant les rencontres, chaque membre du groupe de réflexion a complété la grille d'évaluation des activités en accordant une note variant de 0 à 5. Pour chaque activité, une cote d'appréciation a été obtenue par le calcul de la moyenne des notes accordées par les participantes et les participants.

6. LES ASPECTS ÉTHIQUES

Comme dans toute recherche avec des humains, il importe de se soucier des questions éthiques. Le projet de recherche a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de la recherche du Collège de Maisonneuve. Les participantes et les participants ont été informés des objectifs de la recherche et la chercheuse s'est assurée d'obtenir de leur part un consentement libre et éclairé. À cet effet, un formulaire d'information et de

consentement a été présenté et signé par les enseignantes et les enseignants. Une copie de ce formulaire se retrouve à l'annexe E. Un retrait sans préjudice était possible à tout moment de la recherche.

Une attention particulière a été portée au respect de la confidentialité lors des rencontres de groupe et des entrevues. Les membres du groupe de réflexion ont signé une lettre d'engagement à la confidentialité, qu'on retrouve à l'annexe F, demandant de ne pas dévoiler des propos ou des informations recueillies lors des rencontres. De plus, chaque personne a eu l'assurance que les idées et les points de vue émis durant les échanges ne seraient en aucun temps divulgués et ne serviraient qu'aux fins de la recherche. « Même si les sujets humains donnent leur consentement, il faut être particulièrement vigilant, car le chercheur peut être mis en présence de situations qui ne se rapportent pas directement à la recherche » (Harrisson, 2000, p.50). Il a été entendu que les renseignements recueillis (contenu des journaux de bord, questionnaires) seraient aussi soumis aux règles de la confidentialité et que seules la chercheuse et sa directrice d'essai auraient accès au matériel de recherche. Aucun nom n'est dévoilé, seul un numéro permet d'identifier la personne répondante lors de la présentation des résultats. De plus, lors de la passation des questionnaires, la collecte de données s'est faite de façon anonyme, ce qui garantit toute la rigueur voulue à cet instrument. Un portrait global des connaissances, des perceptions et des pratiques au regard de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes professionnelles a été réalisé.

Les participantes et les participants ont été informés que tout le matériel recueilli ainsi que les formulaires de consentement seront conservés par la chercheuse dans un lieu sécuritaire pour la durée totale du projet. Les fichiers audio ainsi que les formulaires de consentement seront détruits deux ans après le dépôt de la recherche. Les journaux de bord, qui auront été laissés pour consultation à la chercheuse, seront remis aux participantes et aux participants au plus tard un an après le dépôt de la recherche.

7. LES MOYENS PRIS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE.

Afin de fournir à notre essai les caractéristiques d'une recherche scientifique, certains moyens devront être mis de l'avant tout au long de la démarche. Ainsi, comme nous l'avons déjà mentionné, le fait de recourir à plusieurs types de données (celles issues des réponses au questionnaire et aux entrevues et celles issues des journaux de bord) assurera un critère de validité à notre recherche puisque « plusieurs modes de collecte de données compensent pour les limites de chacun pris individuellement » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 195).

Lors de l'analyse des données recueillies au moyen des entrevues et des journaux de bord des participants, il importera de demeurer fidèle aux propos des personnes et en faire une interprétation juste afin d'assurer la crédibilité de la recherche. Pour ce faire, la chercheuse compte solliciter régulièrement l'avis des participantes et des participants, les plaçant ainsi dans un contexte de coconstruction du sens donné à leurs propos. Comme le remarque Gauthier (2006), « la crédibilité du savoir produit est en fonction des tentatives d'objectivation des éléments de compréhension que le chercheur construit petit à petit au cours de sa recherche » (p.313).

Autre moyen garantissant la rigueur et la scientificité de notre essai, le journal de bord de la chercheuse devrait assurer les critères de fiabilité et de transférabilité à la recherche. Ainsi, les annotations sur le contexte, les relations avec les participantes et les participants, l'atmosphère lors des rencontres et sur la raison de choix faits en cours de recherche, confèreront au journal de bord son rôle de référence. Comme le soutient Van der Maren (2003), l'exigence de transférabilité suppose une connaissance suffisante du contexte dans lequel s'est déroulée la recherche (caractéristiques des participantes et des participants, de terrains, de situations) et la

rédaction d'un journal de bord pourra fournir ces informations. Afin de s'assurer de la fiabilité, certains auteurs (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000; Pourtois et Desmet, 1988, dans Richer 2004) suggèrent la tenue systématique d'un journal de bord par le chercheur dans le but de contextualiser certains échanges et de s'assurer d'une interprétation la plus juste possible.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

La présentation et l'interprétation des résultats ainsi que les limites de la recherche font partie du présent chapitre. La première section rassemble les résultats traitant des stratégies facilitant l'accompagnement professionnel. D'abord les caractéristiques du processus puis le soutien à offrir. Un regard sera porté sur les activités, le groupe de réflexion et enfin sur la personne accompagnatrice. Puis nous consacrons la deuxième partie aux effets de la démarche d'accompagnement sur les connaissances, les perceptions et les pratiques des enseignantes et des enseignants qui ont participé à la recherche. Nous dégagons ensuite une synthèse des résultats à partir de laquelle nous suggérons des suites attendues.

1. LES STRATÉGIES D'ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL

1.1 Caractéristiques du processus

Les modalités d'accompagnement dans cette recherche sont inspirées des expériences de St-Germain (2008) et ont été adaptées à la réalité d'un accompagnement visant à s'approprier les différents aspects de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes. La démarche d'accompagnement s'est déroulée principalement en groupe, à raison de six rencontres d'une durée de deux heures. Ces rencontres du groupe de réflexion devaient permettre aux membres de s'approprier les concepts liés à l'enseignement et l'évaluation des attitudes professionnelles, d'échanger sur leur pratique, d'exposer au groupe une expérimentation réalisée en classe et de recevoir des suggestions et des commentaires quant à l'expérimentation. Des rencontres individuelles visant à recevoir du soutien dans la planification

d'activités expérimentée en classe ou l'élaboration de grilles d'évaluation d'attitudes complétaient l'accompagnement.

Dans sa recherche, St-Germain (2008) identifie six caractéristiques du processus d'accompagnement à partir desquelles elle a déterminé les compétences de l'accompagnateur et de la personne accompagnée. Ces caractéristiques sont :

- a) solide connaissance du concept central visé par l'accompagnement : le paradigme de l'apprentissage, le constructivisme;
- b) la création et l'animation d'un groupe stable de disciplines différentes, organisation et gestion efficace du groupe;
- c) l'établissement d'une relation de confiance entre tous les participants et avec la conseillère pédagogique;
- d) l'action en tout temps, la mise en apprentissage, la déstabilisation;
- e) le suivi constant, le fil conducteur clair, le questionnement pertinent - soit une veille assidue de chacun des cheminements des participants et des participantes par l'accompagnatrice, une évaluation continue;
- f) le temps nécessaire et différent pour chacun. (p. 65)

Les données recueillies par les journaux de bord et les entrevues semi-dirigées permettent de mettre en lumière l'impact qu'ont eu ces caractéristiques sur le déroulement de la démarche. Dans un premier temps, il semble important pour les participantes et les participants que la personne accompagnatrice démontre une bonne expertise au regard du sujet d'apprentissage. Plusieurs membres du groupe notent qu'il est essentiel pour eux de percevoir que la conseillère pédagogique connaît bien l'enseignement et l'évaluation des attitudes, qu'elle possède une longueur d'avance. Toutefois, ce rôle d'« expert » ne doit pas primer sur les autres rôles d'accompagnement. Comme le mentionne une personne « si tu t'étais imposée, je pense que ça aurait accroché [...], je connais certains de mes collègues qui sont un peu réfractaires à des gens, à des spécialistes » (5)¹.

¹ Le chiffre entre parenthèses qui suit chaque citation correspond au numéro séquentiel de chaque répondante ou répondant.

La deuxième caractéristique du processus d'accompagnement qui se dégage de l'étude de St-Germain (2008) est la création et l'animation d'un groupe stable de disciplines différentes. Plusieurs répondants diront que le groupe alimente la réflexion et que bien qu'il y avait plusieurs personnes du même département, la diversité du groupe réside dans la particularité de chacun qui a sa propre expérience, sa façon de voir les choses et une formation différente. À la suite d'échanges en rencontre de groupe, il se produit des éveils chez les participantes et les participants. Par exemple, une personne souligne lors de l'entrevue : « d'être en groupe m'a permis de défaire plein de nœuds » (1). Le groupe permet « de placer les participants dans un contexte de coconstruction du sens de leurs pratiques » (St-Germain, 2008, p.66). La section 1.4 du présent chapitre traitera plus en détail du rôle du groupe et de sa composition. L'organisation des rencontres incombe à la conseillère pédagogique chercheuse et, suivant les propos des membres du groupe, une planification efficace et la souplesse dans l'animation assurent la progression des apprentissages.

Les propos recueillis auprès des participantes et des participants rendent compte de l'importance de l'établissement d'une relation de confiance entre tous les membres du groupe de réflexion et avec la conseillère pédagogique. Tout comme le mentionne St-Germain (2008), il est « saluaire de développer une relation de confiance entre chacun des participants » (p.66) et plusieurs répondants ont exprimé lors des entrevues que cette relation de confiance a fait en sorte qu'ils se sont sentis à l'aise dans le groupe. Certains diront que les activités proposées laissaient suffisamment de place aux échanges et que cela leur a permis d'exposer leur point de vue ou leurs difficultés sans être jugés, ni par la conseillère, ni par les participants. Voici une citation qui illustre bien le climat qui régnait dans le groupe : « Moi j'ai senti que tout le monde était égal, je n'ai pas senti de malaise. Il y avait du respect, de l'ouverture » (4).

Les stratégies d'accompagnement utilisées au cours de la démarche visent à placer les enseignantes et les enseignants au centre de leur apprentissage. Lors des rencontres du groupe de réflexion, la conseillère met tout en œuvre pour maximiser la participation des membres du groupe, de les mettre constamment en action. Les activités proposées au groupe, les échanges, les expérimentations réalisées et le retour sur ces expérimentations prennent le pas sur les exposés théoriques des concepts à l'étude. Cet objectif semble atteint comme le démontre cette réaction d'un participant : « Ça ne demandait pas juste une participation physique, ça demandait une préparation, ça demandait un certain travail, le journal de bord, le forum, etc. » (5). C'est ce que St-Germain (2008) identifie comme la quatrième caractéristique du processus d'accompagnement : l'action en tout temps, la mise en apprentissage, la déstabilisation.

Tout au long de la démarche d'accompagnement, la conseillère pédagogique a pu constater que les membres du groupe ne sont pas rendus au même endroit. Comme le démontre le profil des participantes et des participants présenté au chapitre 3 (tableaux 1 et 2), l'expérience en enseignement, la formation en pédagogie et en évaluation des apprentissages varient d'une personne à l'autre. De plus, leurs préoccupations ne sont pas les mêmes. Comme le remarque St-Germain (2008), la progression de chacun est une préoccupation constante de la conseillère chercheuse. Les rencontres individuelles, dont il sera question plus longuement dans les pages qui suivent, devaient permettre d'intervenir de façon individuelle, lorsque certains éprouvaient une difficulté ou avaient besoin de confirmer qu'ils sont dans la bonne voie. Le suivi constant du cheminement, individuel ou en groupe est une des caractéristiques essentielles du processus d'accompagnement.

Enfin, comme le préconise St-Germain (2008), il faut donner à chacun le temps nécessaire pour comprendre ou amorcer les changements. « On ne va pas tous au même rythme. Dans ce sens-là, ça demande une ouverture et un respect du rythme de chacun » (4). Et ce temps qu'on s'accorde pour entreprendre une démarche de

changement, individuellement et en groupe, semble essentiel pour certains. Il « permet au groupe de se dégager un temps pour travailler à ce projet commun » (1). Toujours avec cette intention d'offrir du temps à la compréhension du concept à l'étude selon le rythme de chacun, l'accompagnatrice a mis en place un soutien qui prenait différentes formes. La partie suivante expose les principaux constats liés au soutien à offrir dans un accompagnement.

1.2 Le soutien à offrir

Au chapitre des stratégies facilitant l'accompagnement, un volet soutien dont le but était d'offrir un complément aux rencontres du groupe et favoriser l'atteinte des objectifs d'apprentissage était proposé aux membres du groupe de réflexion tout au long du processus. Le soutien prenait la forme d'un site de référence sur plateforme Moodle, incluant un module de diffusion de documents et un forum d'échange, un journal de bord et des rencontres individuelles. Il nous a été possible lors des entrevues semi-dirigées d'interroger les enseignantes et les enseignants sur leur perception de l'utilité de ces moyens de soutien.

C'est de façon unanime que les enseignantes et les enseignants mentionnent que le site de référence et particulièrement le module permettant la diffusion de documents leur a été utile. Plusieurs disent l'avoir consulté avant les rencontres du groupe de réflexion pour mieux se préparer alors que d'autres aimaient y revenir après une rencontre « pour se rafraichir la mémoire » (3). Une participante a aussi émis le souhait que ce site demeure à leur disposition pour plus tard : « Je sais que si par exemple, je modifie des choses dans mes cours en lien avec les savoirs-être, je vais aller fouiner là » (7). Le site prévoyait aussi un forum d'échange afin de soutenir les interactions entre les participantes et les participants. Sur cet aspect tous sont d'accord que le forum n'a été d'aucune utilité pour eux. D'ailleurs, certains mentionnent qu'ils n'ont même pas vu que le site comprenait un forum de discussion. Or, qu'est-ce qui explique ce fait? Nous avançons quelques explications possibles. Le

cours étant en présence, les participantes et les participants ne se réfèrent pas à un forum pour répondre à leur questionnement ou pour aller chercher conseil auprès des autres personnes. Voici une citation tirée des entrevues semi-dirigées qui illustre bien cette possibilité : « Je n'utilise pas cette façon d'avoir des discussions. [...] je m'exprime beaucoup dans les rencontres. Pour répondre aux questions, j'utilise les rencontres. Mon questionnement ou mes commentaires ou mon vécu passaient là... en présence » (1). Autre explication possible, l'utilisation des forums de discussion ne les rejoint pas dans leur mode d'apprentissage. Enfin, il est aussi possible que l'accompagnatrice n'a pas assez fait de publicité sur le moyen, sur ses avantages et son utilité. Tel que le suggère un répondant, il faut « insister le participant à l'utiliser. [...] Mieux le présenter, l'animer davantage » (3). À mi-parcours du processus d'accompagnement, constatant l'absence de visite des participantes et des participants sur le forum, je note à mon journal de bord qu'il faut revoir cette stratégie. Or malgré un rappel fait aux membres du groupe, par l'envoi d'un courriel, que le site de référence de la formation leur donne la possibilité d'utiliser le forum pour leurs questions, personne n'a eu recours à cet outil.

Parmi les autres moyens proposés par l'accompagnatrice pour offrir du soutien, le journal de bord devait permettre de faire un retour sur leur expérimentation, de consigner leur questionnement, d'inscrire des faits relativement aux activités qu'ils mèneront en classe. Bref, tout élément susceptible d'influencer sa pratique enseignante. Or sur ce moyen la réponse des participantes et des participants est plus partagée. Le journal de bord, perçu par certains comme un outil lié davantage à la recherche en cours qu'au processus d'apprentissage, n'est utile que pour deux des neuf répondantes ou répondants et totalement inutile pour cinq d'entre eux. Les deux autres personnes se disent ambivalentes quant à son utilité : « ça aide à faire une récapitulation, faire une synthèse. [...] L'exercice n'est pas mauvais, mais les discussions entre collègues qui ont fait la formation alimentent davantage la réflexion » (6). Autre moyen de soutien offert aux participantes et aux participants, la rencontre individuelle était prévue durant la période d'accompagnement afin d'aider

les enseignantes et les enseignants dans la planification d'activités ou l'élaboration de grilles d'évaluation. Selon les propos recueillis lors des entrevues, la rencontre individuelle a guidé le cheminement de trois personnes sur neuf. Toutefois, six autres membres du groupe mentionnent que même s'ils n'ont pas eu recours à ce moyen, il est essentiel de le conserver. « Moi si j'avais mis quelque chose en branle, j'aurais voulu te rencontrer. [...] Ce sont les moments les plus précieux. [...] La rencontre individuelle ça prend ça pour conceptualiser notre travail » (3). Une participante ajoute que la rencontre individuelle peut aussi « servir d'amorce à l'expérimentation » (9).

Au départ, le processus d'accompagnement ne prévoyait pas de lectures complémentaires et obligatoires entre les rencontres, mais certains documents, notamment des articles traitant du sujet, étaient remis aux participantes et aux participants. Aurait-il été intéressant de proposer aux enseignantes et aux enseignants des textes à lire? Les entretiens nous ont permis de constater que six répondantes ou répondants auraient voulu que l'accompagnatrice leur soumette davantage de lectures complémentaires. Par exemple, certaines personnes suggèrent des articles de vulgarisation de recherche sur l'enseignement et l'évaluation des attitudes. Les trois individus qui ne souhaitent pas de lecture évoquent le manque de temps pour expliquer leur désaccord.

1.3 Les activités qui semblent donner le plus de résultats

Comme mentionné précédemment, le processus d'accompagnement s'est opéré principalement en groupe. La conseillère pédagogique avait la responsabilité de planifier et de développer des activités afin d'aider les enseignantes et les enseignants à s'approprier les différents aspects de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes. Au terme du processus, les participantes et les participants ont pu s'exprimer à deux reprises sur l'efficacité de ces activités, soit par le biais d'une grille d'évaluation et lors de l'entrevue semi-dirigée.

Un sondage sous forme de grille d'évaluation présentait une liste des activités réalisées et invitait les participantes et les participants à se prononcer sur la question suivante : l'activité [...] m'a aidé à m'approprier les différents aspects de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes selon une échelle d'appréciation allant de 0 à 5. En entrevue, c'est par une question ouverte qu'ils statuaient sur les activités qui les avaient mieux aidés. Le tableau 3 présente l'ensemble des énoncés du sondage accompagné des cotes d'appréciation ainsi que le résultat obtenu lors des entrevues.

Tableau 3

Résultat de l'évaluation et de l'entrevue sur les activités

Activités	cote d'appréciation	nbr de personne qui nomme l'activité en entrevue
Classer les termes dans la colonne appropriée (savoirs, savoir-faire, savoir-être).	4,5	3
Grille de l'équipe. Pratiques et perceptions sur l'enseignement et l'évaluation des attitudes.	4	0
Associer le terme (valeur, besoin, comportement, attitude) à la bonne définition.	4,6	0
Outil de planification : à partir d'une attitude, décrire les comportements observables (indicateurs).	4,7	6
Présentation d'exemples de grilles d'évaluation.	4,7	1
Exposé des expérimentations des autres participants.	4,6	2
Présentations théoriques avec support visuel (PowerPoint).	4,5	0
Autre activité.	(--)	2
Moyenne des cotes	4,51	

À partir des données recueillies par la grille d'évaluation, nous pouvons déduire que les membres du groupe ont beaucoup apprécié les activités et que dans l'ensemble elles sont utiles pour les participantes et les participants. En effet, les cotes

varient de 4 à 4,7 sur 5 et la moyenne de 4,51. Sans contredit, l'activité qui consiste, en équipe, à définir une attitude et en décrire les manifestations (les indicateurs) est celle que les enseignantes et les enseignants ont trouvé la plus utile pour s'approprier les différents concepts. Sur l'échelle d'appréciation, cette activité récolte une cote de 4,7. Cette appréciation est corroborée par les propos tenus par les répondantes et les répondants lors des entrevues. En effet, six des neuf personnes ont mentionné cette activité. Un répondant souligne : « j'aurais eu tendance [...] à partir avec ma définition et prendre pour acquis que c'est partagé avec tout le monde alors que ce n'est pas le cas. Cette expérience-là m'a permis de réaliser que ce n'était pas le cas » (7). La présentation d'exemples de grilles d'évaluation par la conseillère pédagogique est aussi jugée par les participantes et les participants comme une activité efficace pour s'approprier les différents concepts, avec une cote d'appréciation de 4,7. Cependant, en entrevue, cette activité n'est nommée que par une seule personne.

Deux activités récoltent une cote d'appréciation de 4,6 sur 5, soit celle qui consiste à associer les termes valeur, besoin, comportement et attitude à la bonne définition et l'exposé au groupe d'une expérimentation réalisée par les participantes et les participants. Cette dernière activité est choisie par deux personnes lors de l'entrevue semi-dirigée. Selon les propos d'une participante, « c'est formateur de voir comment les autres s'y sont pris. Moi ça m'a aidée » (1). L'activité qui reçoit la cote la plus basse est la grille de l'équipe qui permet un échange sur les pratiques et perceptions de chacun sur l'enseignement et l'évaluation des attitudes. D'ailleurs en entrevue, celle-ci n'est mentionnée par aucun individu.

Lorsqu'il est question des présentations théoriques avec support visuel, certains ont exprimé en entrevues que le temps consacré était adéquat, qu'elles laissaient la place aux interactions nécessaires à l'intégration des connaissances. Une période de deux heures est allouée aux rencontres du groupe de réflexion. Selon Lafortune (2001, dans St-Germain, 2008), les rencontres devraient durer entre deux

heures et trois heures afin de soutenir « un réel échange et une coconstruction où les remises en question sont partagées » (p.36). Dans mon journal de bord, je note :

Les rencontres se déroulent trop rapidement. Deux heures, c'est vite passé. Je tente de m'adapter au groupe, de laisser la place aux échanges même si pour cela je dois réduire le temps accordé à une présentation théorique. C'est le dilemme : aborder suffisamment les concepts théoriques ou laisser émerger les idées des participants lors des échanges.

Malgré mon questionnement, je me rends compte que je suis sur la bonne voie puisque les participantes et les participants m'expriment à plusieurs moments leur satisfaction. Les données du sondage révèlent aussi que les enseignantes et les enseignants ont apprécié ces activités (cote de 4,5). D'autre part, deux personnes ont suggéré d'accorder plus de temps à la présentation de typologies en matière d'évaluation des attitudes, car selon eux, il s'agit d'un concept assez nouveau et qu'il peut être justifié d'ajouter une activité d'intégration. Enfin, l'activité lors de laquelle les participantes et les participants devaient classer une liste de savoirs dans la colonne appropriée, reçoit une cote d'appréciation de 4,5 et est nommée par 3 répondants. Bien qu'il fut possible de croire que « les enseignants devraient être capables de faire la différence entre un savoir, un savoir-faire et un savoir-être » (6), il semble que cette activité soit utile pour s'appropriier les différents concepts.

1.4 Le groupe de réflexion : son rôle et sa composition

On se rappellera que le recrutement de participantes et des participants s'est effectué à partir de l'offre de formation aux activités non créditées envoyée à tout le personnel enseignant du Collège de Maisonneuve. Trois critères de sélection ont été identifiés par la chercheuse : l'intérêt pour le sujet de la recherche, avoir une tâche d'enseignement dans un programme technique dans des domaines de service pour lesquelles les attitudes professionnelles sont un aspect important du travail, la volonté et la disponibilité pour la durée de la recherche. Le groupe cible devait être diversifié, soit des enseignantes et des enseignants provenant d'horizons différents, par leur

discipline, leur âge ou leur sexe. Le hasard a fait en sorte que le groupe comptait un certain nombre de personnes du même département (techniques auxiliaires de la justice), mais qui enseignaient dans deux programmes différents (techniques policières et techniques d'intervention en délinquance). Les deux autres participantes provenaient d'un autre département.

La recherche mise sur le groupe de réflexion pour s'approprier les différents aspects de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes, explorer de nouvelles façons de faire, prendre un temps de réflexion sur sa pratique, et enfin, aider et être aidé. Aux dires des répondantes et des répondants, le groupe a joué un rôle important dans leur cheminement. Plusieurs soulignent lors des entrevues que le groupe nourrit leur réflexion afin de mieux comprendre par eux-mêmes et d'évoluer. Une participante affirme : « Moi, je trouve que par les dialogues, les échanges on grandit beaucoup » (1). Face à un problème, cette démarche de réflexion en groupe permet de trouver des solutions originales qui tiennent compte de la réalité de chacun dans un esprit de coopération. Voici une citation tirée des entrevues qui illustre bien ce processus : « Au moment où je présentais ma grille, il y avait un nœud dans ma réflexion, j'avais besoin du groupe et un moment donné, il y a eu un déclic et ce déclic-là était nécessaire parce que je n'arrivais pas à comprendre cette notion-là » (1). Chaque membre du groupe devient à sa façon un accompagnateur. La responsabilité de faire progresser le groupe ne revient pas seulement à la conseillère pédagogique. Comme le mentionne St-Germain (2008), « il y a toujours un participant qui peut en aider un autre, ainsi la relation d'accompagnement se voit multipliée par les acteurs en place » (p.69) et chacun accepte de se mettre en action au bénéfice du groupe.

Au sein du groupe, les discussions entre pairs favorisent la construction de connaissances au même titre que les activités proposées par la conseillère pédagogique chercheuse. Selon ce participant « les échanges ont été complémentaires aux activités » (5) et c'est à travers ces moments que chacun intègre les

connaissances et les relie à son contexte d'enseignement. L'exposé des expérimentations est un bon exemple de coconstruction. « Chacun essaie des choses. Je me rendais compte que tous avaient fait quelque chose et j'ai trouvé ça super intéressant » (4) disait une enseignante. Qu'ils parlent de leur pratique, d'une difficulté qu'ils ont rencontrée ou de ce dont ils comprennent des concepts abordés, cette « réflexion à haute voix » (1) contribue à leur évolution.

Un autre rôle attribué au groupe est la confrontation des idées. Certains membres précisent que leur cheminement a été possible parce qu'ils ont pu confronter leurs points de vue et les valider. Ils soulignent que ce qu'ils croient admis par tous ne l'est pas toujours et parfois, au contraire, que les écueils sont les mêmes d'un programme à l'autre. Comme l'exprime cette participante « dans le fond, on réalise qu'on est aux prises avec le même problème. [...] Je pense que beaucoup de choses sont applicables quelque soit la technique dans laquelle on enseigne » (7). L'influence qui s'exerce lors des échanges renforce leur conception du sujet à l'étude et les amène à ancrer davantage les apprentissages dans leur pratique. « D'être en groupe m'a permis de défaire plein de nœuds [...]. J'ai l'impression de voir beaucoup plus clair » (1). La confrontation des idées et des perceptions au sein du groupe contribue de manière significative à la progression des participantes et des participants, car comme le soutient St-Germain (2008), « l'approche collective favorise de surcroît l'élargissement des perceptions et des perspectives des participants, sans lesquelles il ne peut y avoir d'apprentissage » (p.66).

Huit enseignantes et deux enseignants ont décidé de faire partie de la démarche d'accompagnement. Le groupe présentait une bonne diversité quant à l'expérience dans l'enseignement et le parcours de formation en pédagogie. Les membres du groupe de réflexion intervenaient dans quatre programmes techniques différents. Une préférence pour les groupes dont la composition est la plus hétérogène possible est ressortie clairement lors des entrevues semi-dirigées (sept répondantes et répondants sur neuf). Les personnes affirment pour la plupart qu'un groupe

hétérogène permet d'alimenter davantage les échanges, d'aller plus loin dans la réflexion et de constater ce qui se fait dans d'autres programmes. Des commentaires expriment l'importance de regrouper des gens provenant de contextes différents. Une personne disait : « [...] J'aime ça la réflexion globale, je trouvais ça plus positif. Je suis content d'entendre leurs commentaires, leurs réflexions [...] entre profs du même département, on retombe dans nos discussions. [...] ça dévie le débat » (3), alors qu'une autre ajoutait : « Ça ouvre des horizons » (9), ou encore : « il y avait des idées différentes, des ateliers [expérimentations] différents, ça donne plein d'idées. [...] avec d'autres départements, c'est essentiel » (4). Deux personnes ont exprimé dans leurs commentaires un net avantage à faire la démarche en groupe homogène : « pour le temps qu'on a à investir, on est mieux de se concentrer sur ce qu'on a à faire dans notre département » (6), « si on veut faire bouger un département, on n'a pas le choix, il faut que ce soit en département » (8). Pour certains, cette démarche d'accompagnement en groupe hétérogène relève davantage d'une expérience individuelle qui permet de « réfléchir soi-même sur son cours plutôt qu'une démarche d'équipe » (3). Peu importe leur préférence quant à la composition du groupe, presque toutes les répondantes et tous les répondants mentionnent qu'une suite à l'activité devrait se faire en équipe programme et accompagné dans cette démarche par la conseillère pédagogique « pour être sûr qu'on ne s'égaré pas trop » (7). Plusieurs diront que cette deuxième phase donnerait la chance au groupe de « se prendre quelques heures, une journée [...] pour miser sur, une fois pour toutes, c'est quoi les attitudes qu'on veut enseigner et évaluer » (4).

Le principe d'une démarche d'accompagnement en groupe permet selon Champagne (2001) de s'entraider et apprendre ensemble afin de devenir plus efficaces. Qu'il soit plutôt homogène ou très diversifié, le groupe doit posséder des qualités qui favorisent l'apprentissage. Certaines caractéristiques essentielles au groupe de réflexion sont clairement exprimées par les individus lors des entrevues semi-dirigées. Selon leurs commentaires, un climat de respect est indispensable, car il permet à chacun de s'exprimer librement et comme le dit cette participante « dans

l'échange libre, il y a quelque chose qui se transforme. [...] Moi ça m'a permis de cheminer » (1). Une attitude d'ouverture et d'écoute serait aussi un atout pour bien comprendre la réalité de l'autre et l'aider. Questionnée sur ce qui lui a plu dans ce groupe, une participante disait « moi j'ai senti que tout le monde était égal, je n'ai pas senti de malaise » (4) et chez la majorité des membres du groupe, cette ouverture aura permis à chacun de cheminer à son rythme. Les membres du groupe de réflexion possédaient des caractéristiques différentes et leur contexte d'enseignement n'était pas le même, il ne fallait donc pas s'attendre à ce qu'ils évoluent au même rythme ou qu'ils prennent le même temps pour modifier leur pratique. « Le respect ou non de cette réalité peut faire toute la différence dans la réussite de la démarche d'accompagnement » (St-Germain, 2008, p.66). Le groupe doit aussi être respectueux du mode d'apprentissage de chacun.

Pour certains, les échanges et les discussions sont le moteur de leur progression, mais d'autres avancent sans qu'ils aient besoin de cet échange, il faut que « le groupe tolère les silencieux » (1). Plusieurs diront qu'il est important que le groupe soit intéressé, qu'il demeure centré sur la tâche et qu'il poursuive un objectif commun. Sur ce dernier aspect, la responsabilité de maintenir le cap revient à la conseillère pédagogique chercheuse et pour ce faire, l'objectif de la démarche a été clairement exprimé lors du recrutement et répété au groupe lors de la première rencontre. Autre facteur qui semble avoir stimulé le groupe, est le fait qu'il y ait eu dans cette recherche-ci quelques participantes et participants qui avaient fait des cours en pédagogie ou plus spécifiquement, en évaluation. Cela a beaucoup aidé les autres membres du groupe dans leur progression tout en venant, à l'occasion, appuyer les propos de l'accompagnatrice. Pour différentes raisons, des membres ont quitté le groupe ou se sont absentes lors des rencontres ce qui a amené quelques réactions des répondants sur l'assiduité. Certes, la stabilité est un aspect à ne pas négliger, il fait partie des six caractéristiques du processus d'accompagnement identifiées par St-Germain (2008). Alors que certains aurait préféré un groupe stable favorisant la création de liens, d'autres ont dit « trouver difficile ces absences, mais n'avoir aucun

contrôle là-dessus » (4). Toutefois, selon ce répondant « le niveau de participation de ceux qui sont restés était excellent. Ce qu'on a perdu, c'est au niveau de la diversité [des opinions] » (7).

Selon les propos des participantes et des participants dans cette démarche d'accompagnement, le groupe qui permet de s'approprier les différents aspects de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes et d'explorer de nouvelles façons de faire est le plus hétérogène possible, a de l'intérêt pour le sujet, est volontaire, concentré sur la tâche. Il démontre du respect et de l'ouverture.

1.5 La personne accompagnatrice : son rôle et les attitudes essentielles

La démarche d'accompagnement suppose l'établissement d'une relation professionnelle entre une personne accompagnatrice et une personne accompagnée. Dans cette recherche, l'accompagnement s'est réalisé auprès d'un groupe de dix enseignantes et enseignants du secteur technique. Le rôle de la conseillère pédagogique chercheuse dans sa relation d'accompagnement est d'aider la personne accompagnée à réfléchir à sa situation, à s'approprier les différents aspects de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes, à se donner des pistes d'action qu'elle suivra par la suite. Ce contexte particulier de la démarche amène la personne accompagnatrice à porter plusieurs chapeaux : chercheuse, conseillère pédagogique, accompagnatrice, spécialiste de contenu ou de pédagogie. Les entrevues ont permis de mettre en lumière que c'est le rôle d'accompagnement qui est prépondérant pour 6 des 9 répondants. Une personne disait : « les rencontres ont favorisé beaucoup d'auto exploration, mais une fois de temps en temps c'est nécessaire de nous orienter [...] tu nous accompagnais dans cette réflexion » (1). La personne accompagnatrice est présente, offre son soutien, guide la démarche. « Elle fait partie du groupe de réflexion » (9) soutient une participante. Deux répondantes et répondants notent que le rôle de chercheur était perceptible par la démarche de recherche qui est présente (questionnaire, protocole de recherche, objectifs clairs). Un participant dit avoir

reconnu « quelqu'un qui fait une étude, qui vise à aller chercher de l'information, à la valider » (5). Aussi, certains mentionneront que c'est un mélange de tout ça (5 personnes).

Un élément qui revient souvent dans les entrevues semi-dirigées et qui a possiblement influencé la perception des participantes et des participants, c'est le fait que la conseillère pédagogique chercheuse connaît bien les membres du groupe. Différentes réactions exprimées par les personnes interviewées vont dans ce sens : « cela a coloré les choses, le degré d'intimité était présent » (6), « pour moi c'était Sylvie sans chapeau particulier » (9) « c'est plus facile d'avoir quelqu'un comme toi parce qu'on te connaît dans tous tes rôles » (2). Il semble que l'établissement d'un contact et le développement d'une relation entre l'accompagnatrice et la personne accompagnée soient un atout pour la création d'un climat de coopération.

Même si l'on conçoit que les enseignantes et les enseignants sont en mesure de se responsabiliser par rapport à leurs propres apprentissages, la présence de la personne accompagnatrice « experte » est tout de même considérée comme essentielle. Quelques citations illustrent bien ce fait : « Je pense qu'il faut qu'il y ait une place pour que l'accompagnateur transmette des savoirs qui sont en lien avec ce dont on va parler, sur quoi on va se pencher » (7), ou encore : « c'est nécessaire d'avoir une formatrice qui a une vue d'ensemble [...]. Un conseiller autour de la table [...]. Il faut que quelqu'un nous dise oui, mais la ligne directrice semble être là, sinon, c'est n'importe quoi » (1). La personne accompagnatrice doit bien posséder son contenu, avoir une longueur d'avance qui permet d'aller chercher l'information, de la valider et par la suite de soumettre au groupe un cadre de référence. Tout comme le souligne St-Germain (2008) dans sa recherche-action, « bien que dans une approche socioconstructiviste, le rôle de la personne-ressource soit celui d'expert, de porteur d'un savoir, cette personne ne s'affirme pas la détentrice d'une vérité absolue et ne s'approprie pas d'un pouvoir sur l'autre » (p.82). Certains ont exprimé lors des entrevues que cet élément a fortement contribué à les mettre à l'aise dans

l'accompagnement, qu'ils se sont sentis traités d'égal à égal, sans se faire imposer un point de vue. Il doit donc y voir une juste part d'expertise et de participation active ce qui assure la progression du groupe vers l'appropriation de nouveaux concepts. C'est d'ailleurs pourquoi St-Germain (2008) a choisi de s'inspirer du modèle de St-Arnaud (2003) dans sa façon d'entrer en relation avec les enseignantes et les enseignants et d'établir une relation de coopération qui tient compte du partage du pouvoir.

Plusieurs attitudes de la personne accompagnatrice se sont révélées favorables à la démarche d'accompagnement. À l'instar de la recherche de St-Germain (2008) les participantes et les participants, ont identifié l'ouverture, l'écoute et le sens de l'organisation comme des attitudes essentielles. Huit répondantes et répondants sur neuf signalent l'importance d'adopter une attitude d'ouverture face à des personnes adultes qui ont des expériences professionnelles et des niveaux de formation différents et qui ne sont pas au même point de leur réflexion. La démarche d'accompagnement ne doit pas viser à dicter une façon de faire. Au contraire, elle doit valoriser la variété des pistes d'action. De même, l'écoute revêt un caractère essentiel pour un bon accompagnement. Tout comme le fait remarquer près de la moitié des répondantes et répondants, la personne accompagnatrice « a beau vouloir passer du matériel, si elle n'est pas à l'écoute des gens, elle passe à côté carrément » (2). Les membres du groupe souhaitent sentir qu'on se préoccupe d'eux, qu'on leur porte une attention particulière afin d'alimenter leur réflexion et résoudre une situation problématique.

Afin de créer les conditions nécessaires à l'apprentissage, l'organisation est un incontournable : l'accompagnatrice a la responsabilité de planifier et d'animer les rencontres, de préparer le matériel, d'être ponctuelle et de faire la synthèse des échanges. C'est la personne qui coordonne l'ensemble de la démarche, qui s'assure que les activités roulent rondement. Pour certaines répondantes et certains répondants (trois sur neuf), on s'attend de l'accompagnatrice qu'elle soit disponible pour aider et conseiller les membres du groupe et qu'elle respecte le rythme de chacun. Comme

mentionné précédemment, chacun provenant d'horizons différents, il va de soi que les personnes accompagnées n'ont pas le même rythme d'évolution, ou comme le signale St-Germain (2008) elles ne se retrouvent pas à la même marche, ce qui demande à la personne accompagnatrice de s'adapter aux différences de chacun. D'autres commentaires des répondants révèlent que la créativité, la capacité d'adaptation, l'humilité et le respect des gens sont des attitudes essentielles afin d'établir un climat favorable au processus d'accompagnement.

2. LES EFFETS DE LA DÉMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT SUR LES CONNAISSANCES, LES PERCEPTIONS ET LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS

Dans la présente recherche, nous souhaitons mettre en pratique un modèle d'accompagnement inspiré de celui de St-Germain (2008) pouvant aider les enseignantes et les enseignants dans ce défi que représentent l'enseignement et l'évaluation des attitudes. Rappelons d'abord que l'objectif 1 était d'établir le portrait des connaissances, des perceptions et des pratiques des enseignantes et des enseignants au regard de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes et l'objectif 3 visait à apprécier les effets de la démarche d'accompagnement sur les connaissances, les perceptions et les pratiques des enseignantes et des enseignants. L'analyse des journaux de bord et d'un questionnaire soumis aux participantes et aux participants à deux reprises, ainsi que les propos recueillis lors des entrevues nous ont permis de répondre à ces objectifs. Dans cette section nous tracerons le portrait des participantes et de participants à la recherche, nous tenterons d'établir les effets de la démarche et nous examinerons ce qui leur est resté à la suite de cette expérience.

2.1 Le portrait ... avant et après

Comme nous l'avons précisé précédemment, le questionnaire comprenant des questions fermées permet de situer le point de départ des enseignantes et des

enseignants sur la question de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes avant d'entreprendre la démarche d'accompagnement. Il est divisé en trois sections : ce que je sais, ce que je pense et ce que je fais. Dans la première section, les participantes et les participants donnent leur appréciation de leur niveau d'aisance au sujet à l'étude. La deuxième partie du questionnaire nous renseigne sur leur perception et la troisième section porte sur les pratiques utilisées pour enseigner et évaluer les attitudes. Le même questionnaire est administré à la fin de la démarche d'accompagnement. Sept personnes ont répondu au questionnaire au début de la démarche et quatre personnes ont accepté de le faire à la fin. Le portrait avant-après des participantes et des participants sera présenté selon les trois parties du questionnaire.

2.1.1 Ce que je sais

Dans l'ensemble, la perception qu'ont les participantes et les participants de leurs connaissances est similaire et ne présente pas d'écarts importants (de 0 à 0,11 point d'écart) entre la première passation et la deuxième. Les enseignantes et les enseignants disent bien faire la différence entre savoir, savoir-faire et savoir-être (unanimentement en accord, 0 point d'écart). De même, selon les résultats du questionnaire, la démarche d'accompagnement ne semble avoir eu aucun effet quant à l'énoncé « Je trouve difficile d'évaluer une attitude en stage » (0 point d'écart). À l'inverse, les énoncés « Je sais exactement comment évaluer une attitude » et « Je connais au moins un moyen pour faire acquérir une attitude » obtiennent le plus grand écart (0,11). On remarque toutefois que l'écart est négatif ce qui pourrait laisser entendre qu'après la démarche d'accompagnement les enseignantes et les enseignants sont plus conscients des difficultés que représente l'enseignement et l'évaluation des attitudes.

Enfin, l'analyse des données de la première partie du questionnaire révèle que dans l'ensemble les enseignantes et les enseignants s'accordent sur une échelle de 10

une note légèrement plus élevée pour l'enseignement des attitudes (moyenne des deux passations : 6,8) comparativement à l'évaluation (moyenne des deux passations : 6,5). Ces résultats sont corroborés par leurs réponses aux énoncés traitant de l'enseignement (soit les énoncés 2, 7 et 8) et celles aux énoncés qui portaient sur l'évaluation (soit les énoncés 3, 4, 5 et 6).

2.1.2 *Ce que je pense*

La seconde section du questionnaire visait à établir la perception des enseignantes et des enseignants au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes. Tout comme il fut remarqué dans la partie précédente, il y a peu d'écart entre les réponses recueillies lors de la première passation et la deuxième (de 0 à 0,2 point d'écart). Les personnes interrogées se disent en accord avec l'énoncé « Tous les enseignants d'un même programme devraient s'entendre sur les attitudes professionnelles à faire acquérir » dans des proportions allant de 75 % (2^e passation) à 86 % (1^{re} passation). Par ailleurs, tout le groupe a manifesté des perceptions unanimes tant à la première passation qu'à la deuxième pour quatre des neuf énoncés, soit l'énoncé 11 « Je suis préoccupé par l'acquisition d'attitudes professionnelles chez mes étudiants » (fortement en accord), l'énoncé 12 « Au collégial, dans un programme technique, il n'est pas nécessaire d'évaluer les attitudes » (fortement en désaccord), l'énoncé 14 « Il est impossible d'évaluer une attitude dans le cadre d'un cours qui se déroule seulement en classe » (fortement en désaccord) et l'énoncé 19 « L'acquisition d'attitudes professionnelles devrait se faire tout au long du programme et pas seulement au moment du cours porteur de l'épreuve synthèse de programme » (fortement en accord).

Il est possible d'interpréter ces résultats de manière très positive : l'évaluation des attitudes est un incontournable tout au long d'un programme technique, il est possible de la faire dans le cadre d'un cours en classe et toutes les personnes qui interviennent dans un programme doivent se concerter pour identifier quelles sont les

attitudes à évaluer. Il est toutefois surprenant de constater que la démonstration d'attitudes professionnelles comme une condition de réussite d'un cours (énoncé 17) recueille une note plus basse lors de la 2^e passation (0,11 point d'écart). En outre, la perception qu'il est plus facile d'évaluer une attitude en stage demeure presque inchangée (écart négatif de 0,07). Les données montrent aussi qu'après la démarche d'accompagnement il y a moins de personnes qui croient qu'on peut évaluer une attitude sans l'avoir enseigné explicitement (écart négatif de 0,18). Enfin, le manque de temps semble être moins souvent évoqué pour expliquer l'absence d'activités d'enseignement (écart négatif de 0,18) ce qui peut laisser croire que l'exposé des expérimentations a fourni des idées aux participantes et aux participants.

2.1.3 *Ce que je fais*

C'est dans cette troisième partie du questionnaire qui devait servir à connaître l'éventail des pratiques utilisées par les enseignantes et les enseignants pour enseigner et évaluer les attitudes qu'on remarque les plus grandes variations (de 0,11 à 0,33 point d'écart). Premier constat, plus d'enseignantes et d'enseignants mentionnent discuter évaluation des attitudes avec leurs collègues (énoncé 25, 0,11 point d'écart). De fait, il faut se rappeler que plusieurs membres du groupe provenaient du même département et selon les propos tenus lors des entrevues, tous ont mentionné que la démarche avait suscité des échanges avec leurs collègues, et ce, même avec ceux et celles qui n'ont pas fait partie de la démarche d'accompagnement. L'énoncé 21 (Dans les cours que j'enseigne, il y a au moins une activité d'enseignement ou d'apprentissage qui vise l'acquisition d'attitudes professionnelles) et l'énoncé 22 (Pour évaluer, de façon sommative ou formative, une attitude, j'utilise l'observation directe avec grilles d'appréciation ou une liste de vérification) enregistrent la plus grande baisse (respectivement 0,32 et 0,34). Est-ce à dire qu'à la 1^{re} passation les répondants ont surestimé leur pratique? Est-il possible de penser que n'ayant pas encore mis à l'essai les exemples fournis en matière d'enseignement et d'évaluation des attitudes, les enseignantes et les enseignants ont revu à la baisse l'appréciation de

leur pratique? La remarque précédente peut-elle aussi s'appliquer aux résultats observés pour les énoncés 20, 23 et 24, qui traitent de pratiques évaluatives? Quelle que soit l'explication, on remarque dans la figure 2 présentée ci-dessous que les personnes interrogées ont jugé plus sévèrement leur pratique lors de la deuxième passation du questionnaire.

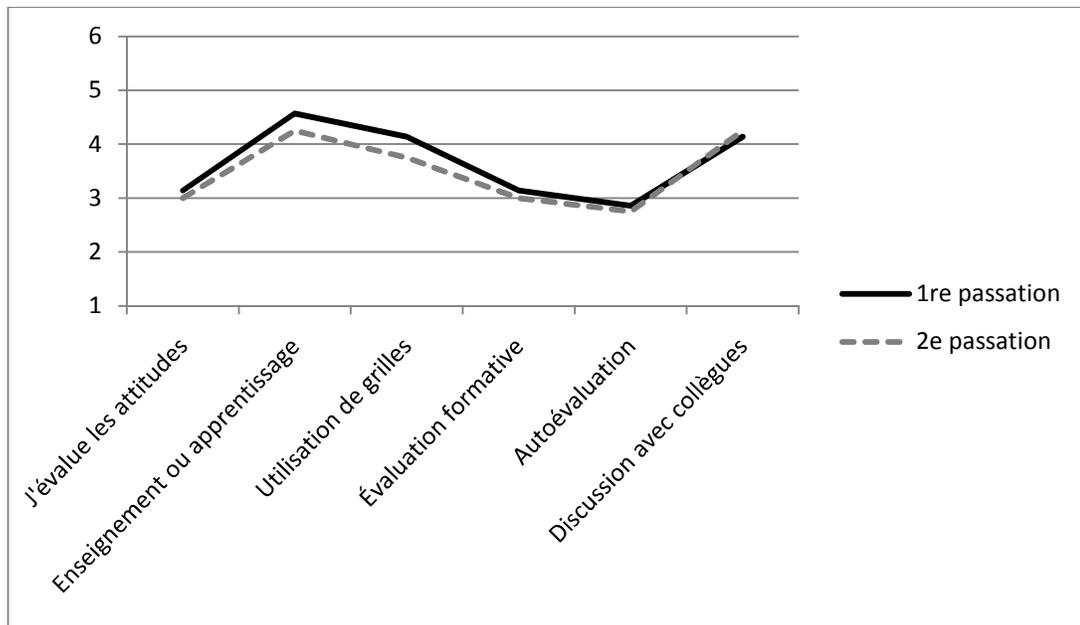


Figure 2. Résultat au questionnaire – section ce que je fais

2.2 Les effets de la démarche d'accompagnement

Comme il est possible de le constater, l'analyse des résultats au questionnaire ne permet pas à lui seul d'observer un changement significatif du portrait des participantes et des participants. Dans un contexte de formation habituel, où l'on cherche strictement à mesurer les résultats obtenus, la progression des apprentissages en lien avec l'enseignement et l'évaluation des attitudes n'aurait pu être perçue clairement. Le fait d'interroger les membres du groupe de réflexion lors des entrevues sur les effets de la démarche d'accompagnement a permis de lever le voile sur ce

qu'ils retiennent de cette expérience. La présente section porte précisément sur les effets de la démarche d'accompagnement, tel que rapportés par leur propos.

Pour certaines personnes, la démarche a mis en lumière l'importance de considérer les attitudes tant dans leurs activités d'enseignement que dans leurs pratiques d'évaluation. Plusieurs retiennent qu'ils consacrent leurs cours presque exclusivement aux savoirs et aux savoir-faire, comme l'illustrent ces citations :

- « Pour moi ça été une ouverture sur quelque chose que je négligeais. J'étais beaucoup centrée sur les savoirs, les savoir-faire. [...] Alors, soyons conséquents et occupons-nous de ça [les attitudes] aussi. Ça fait partie des choses sur lesquelles on est sensé travailler » (7);
- « On enseigne la technique, le savoir- faire » (8);
- « Une prise de conscience qu'une attitude, un comportement, ça se travaille, ça s'améliore. [...] Tout cet exercice-là m'a fait aussi réfléchir dans ce sens-là » (5).

Au terme de la démarche, plusieurs mentionnent qu'il est nécessaire de préciser davantage aux étudiantes et aux étudiants ce qui est attendu comme attitudes professionnelles. Selon leurs dires, parfois le personnel enseignant croit à tort que les attitudes sont connues et acquises avant la formation alors qu'il est de leurs responsabilités de les identifier clairement et de les développer, de façon concertée, tout au long du programme.

Les principaux apprentissages qu'ils estiment avoir effectués semblent toucher significativement l'évaluation des attitudes et plus spécifiquement la manière de les traduire en indicateurs afin de diminuer la subjectivité. Certains retiendront de la démarche que les grilles d'évaluation doivent être le plus précises possible afin de servir de repères pour comprendre les attentes et que l'exercice qui consistait à sélectionner les indicateurs a été à cet égard révélateur. Comme nous l'avons vu plus tôt, cette activité a été identifiée comme la plus utile pour s'appropriier les concepts. Une participante insiste sur les liens entre les attitudes et les indicateurs : « c'est bien

beau de parler des attitudes, mais comment eux [les étudiantes et les étudiants] les reconnaissent » (6).

Suivant les propos recueillis, si l'apprentissage des concepts liés à l'évaluation des attitudes semble bien amorcé, il reste encore du travail à faire pour l'appropriation de nouvelles pratiques au regard de l'enseignement des attitudes. Cette constatation d'une participante illustre la pensée de quelques répondants : « J'ai une meilleure idée de comment l'évaluer [l'attitude] puis j'ai une meilleure idée de ce que je veux évaluer, mais l'entre-deux, le cœur, le noyau, comment l'enseigner, je me sens encore un peu seule » (1). Poursuivre leur progression individuellement implique que chacun devra explorer des idées d'activités pédagogiques, les élaborer ou les adapter et les expérimenter. Une réflexion de la part de la conseillère pédagogique s'impose afin de consacrer plus de temps à l'enseignement des attitudes dans une prochaine démarche d'accompagnement.

On se rappellera que les entrevues ont été menées par la conseillère pédagogique chercheuse et il aurait été étonnant que les participantes et les participants lui avouent que sa formation ne leur a rien apporté. Tout en tenant compte de l'effet de la désirabilité sociale, biais qui implique qu'un individu aura toujours envie de se présenter sous son meilleur jour, surtout lorsqu'il s'agit d'éviter d'être mal jugé, nous pouvons cependant avancer que la démarche d'accompagnement leur a permis de faire un pas vers l'appropriation de nouvelles pratiques. Les paragraphes suivants présentent concrètement les actions que les enseignantes et les enseignants se proposent d'ajouter à leur pratique.

2.3 L'appropriation de nouvelles pratiques

Suivant la définition de St-Germain (2008), « l'appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques signifie la capacité d'appliquer en classe, avec autonomie et assurance, les concepts reliés » (p.64) à l'enseignement et à l'évaluation des attitudes.

Comme le dévoilent leurs propos, plusieurs personnes ayant participé à la démarche d'accompagnement ont l'intention de modifier un outil d'évaluation ou l'ont déjà fait :

« Je veux pouvoir utiliser une grille d'évaluation. [...] je veux arriver avec quelque chose, un instrument qui provoque une réflexion et qui évalue sur des points précis. [...] dans ma grille, j'ai ça «travailler en équipe» je vais mieux le définir. [...] Je veux modification d'une grille d'évaluation dans un cours de 3e année afin qu'elle soit plus claire et identifier des comportements observables » (3);

Ou encore :

« On se rend compte que les étudiants ne préparent pas leurs laboratoires. Ils manquent de rigueur. [...] En première année, il n'y a pas de fiche comme ça (préparatoire aux laboratoires). Il y a des choses que je veux aller chercher. Cela sera évalué de façon formative. [...] Je veux être sur le comité des grilles de stage qui vont être parlantes pour les étudiants, pour nous et pour les milieux. Que ce soit clair dans la tête de l'étudiant, quand on demande ça, c'est ça que ça veut dire » (9);

Et ces autres commentaires :

« J'ai retravaillé mes examens. J'essaie de penser à ajouter des attitudes » (4);

« La grille qui permet d'identifier les attitudes à enseigner. [...] éventuellement, je vais y revenir » (8).

Les grilles d'évaluation utilisées en stage ou dans des cours porteurs de l'épreuve synthèse de programme sont mentionnées presque unanimement comme prioritaires pour un éventuel travail d'amélioration. Certains s'y sont déjà appliqués et cette nouvelle grille a fait l'objet de leur expérimentation dans le cadre de la démarche d'accompagnement. En outre, la présentation d'exemples de grilles d'évaluation est saluée par plusieurs et, selon leurs propos, cela a été un bon point de départ pour l'élaboration ou l'amélioration de leur grille. Ces réactions me confirment l'importance de rendre disponibles ces exemples et d'accorder du temps lors des

rencontres de groupe aux échanges que suscite leur présentation. À cet effet, je note dans mon journal :

Il me semble important que dans les concepts abordés lors des rencontres de groupe ou dans les exemples que j'utilise pour les illustrer, je sois assez spécifique pour que les enseignants me suivent, mais assez général pour que chacun adapte ces exemples à son contexte. Il faut miser sur la capacité du participant de passer d'une généralité à sa situation particulière, à son environnement.

Plusieurs membres du groupe de réflexion ont exprimé au terme de la démarche le désir de poursuivre le chemin vers l'appropriation de nouvelles pratiques. Les propos de cette personne illustrent bien ce que certains comptent réaliser dans les sessions à venir :

Je vais essayer d'intégrer ça dans les cours que je vais enseigner à l'automne prochain. [...] Je vais expérimenter des choses. Ce que je pensais faire c'est sortir, deux attitudes, trois maximum et essayer de trouver des façons de les enseigner et de les mesurer. [...] J'ai bien l'intention de l'appliquer. J'ai déjà travaillé concrètement sur mon prochain cours et je vais vouloir travailler sur d'autres (7).

Bien que l'analyse des résultats ait essentiellement pour but d'apprécier les effets de la démarche d'accompagnement des enseignantes et des enseignants vers l'appropriation de pratiques pédagogiques, les entrevues ont pu mettre en lumière la progression individuelle de chacun. Mais au terme de cette démarche, quelles sont les suites attendues par les participantes et les participants à la recherche et quel est le plan de travail défini par la conseillère pédagogique?

2.4 Les suites attendues

Parmi les principales fonctions de la conseillère et du conseiller pédagogique, on retrouve l'animation d'activités de perfectionnement pédagogique pour le personnel enseignant ainsi que l'accompagnement individuel ou en groupes restreints.

C'est dans ce champ d'expertise que s'inscrit cette recherche. Il est alors intéressant d'entendre les participantes et les participants à la démarche d'accompagnement sur les attentes pour la suite. Lors des entrevues, plusieurs répondantes et répondants ont abordé cette question.

Unaniment, les participantes et les participants déclarent avoir beaucoup apprécié l'expérience et que cette démarche a apporté un changement à leur pratique, mais aussi à leur perception : « Ça m'a fait passer de pessimiste à optimiste face à l'enseignement et l'évaluation des attitudes » (7). Un autre participant ajoute : « Je pense que ça a amené une réflexion. [...] Ça été abordé dans des réunions départementales, on en a parlé. [...] Ça nous donne une approche différente » (5). Enfin, la démarche aura provoqué chez certains une réflexion jugée essentielle, ajoutant l'importance : « de réfléchir à un moment ou l'autre de leur carrière. Comment ça s'insère dans mes cours? Est-ce que je le fais plutôt que juste porter des jugements de valeur? Ça donne une autre dimension à l'enseignement » (3).

La participation à la démarche d'accompagnement proposée aux enseignantes et aux enseignants était volontaire. Un des critères de sélection était l'intérêt des participantes et des participants pour l'enseignement et l'évaluation des attitudes. À l'évidence, on pouvait s'attendre à ce que soit mentionné leur intérêt pour la démarche, mais il est assez surprenant de constater que la majorité des personnes vont plus loin et insiste pour que cette formation soit offerte à l'ensemble du personnel enseignant de manière obligatoire. Les témoignages suivants sont assez éloquentes en ce sens :

« Cette démarche devrait être obligatoire pour les profs qui doivent évaluer les attitudes dans les cours de 3^e année » (1);

« Pourquoi cet atelier ne deviendrait pas obligatoire pour les nouveaux profs? » (4);

« On devrait la mettre [la formation] obligatoire en département. On a fait un bon travail, mais j'ai peur que ça en reste là, si personne ne prend en charge. [...] une démarche d'équipe de manière obligatoire » (6);

« Je pense que si ce cours était obligatoire [...] pour tout le monde, il y aurait une plus grande homogénéité, on s'obstinerait moins. Quand on parle d'attitudes, c'est une facette qui est préoccupante, dont on parle constamment [...] je pense que ce type de formation pourrait être obligatoire [...] ne serait-ce que pour parler le même langage » (2).

Certes, il peut être intéressant d'exiger de tout le personnel enseignant qu'il se familiarise avec les concepts d'enseignement et d'évaluation des attitudes, cependant comme le dit cette participante « il faut avoir atteint un minimum de confort dans la tâche d'enseignant pour aller jouer là-dedans » (7).

Certaines personnes mentionnent qu'une démarche en groupe-programme devrait suivre cette initiative individuelle. Une démarche plus poussée dont l'objectif serait de s'entendre collectivement sur le choix des attitudes professionnelles attendues, de les définir et de déterminer quel cours est responsable de développer et d'évaluer ces attitudes. Cette démarche collective ferait « en sorte que les gens sont obligés de se parler et échanger sur leur perception, d'établir un minimum de consensus dans leur façon de fonctionner » (2).

Comme nous venons de le voir, les participantes et les participants se sont longuement exprimés sur les suites attendues à cette démarche d'accompagnement. Pour la conseillère pédagogique chercheuse, il va de soi que cette démarche doit faire partie des activités de formation proposées au personnel enseignant. De plus, il apparaît essentiel de continuer à soutenir les enseignantes et les enseignants, individuellement ou en équipe. Suite à la démarche, plusieurs personnes projettent de modifier un outil d'évaluation ou d'inclure une nouvelle activité d'apprentissage sur les attitudes professionnelles, mais qu'est-ce qui sera effectivement intégré à leur pratique? Quel soutien chacun aura besoin pour s'appropriier ces nouveaux concepts? Pour la conseillère pédagogique, la démarche d'accompagnement ne se termine pas au terme des rencontres du groupe de réflexion. La consolidation des apprentissages est l'étape ultime, l'enseignante ou l'enseignant démontre de plus en plus

d'autonomie et d'assurance, mais l'accompagnement pédagogique est encore nécessaire comme le mentionne St-Germain (2008) « l'enseignant, à la septième marche [appropriation du paradigme, consolidation], semble heureux, en confiance, mais demande encore de l'accompagnement, car l'équilibre est précaire » (p.88). C'est pourquoi la conseillère ou le conseiller pédagogique doit demeurer présent, à l'écoute des besoins des enseignantes et des enseignants, accompagner et proposer une rétroaction sur de nouvelles expérimentations.

Il apparaît donc qu'une des suites attendues est de renouveler cette expérience à un plus large auditoire possible. De la réflexion de la conseillère pédagogique chercheuse, il se dégage une volonté de poursuivre l'accompagnement, de soutenir de manière ponctuelle les enseignantes et les enseignants afin d'encourager leur progression et favoriser une réelle appropriation. Bref, demeurer présente et disponible, car l'accompagnement ne se termine pas au terme de la démarche, « cet accompagnement n'existe que dans la durée. On ne peut pas parler d'accompagnement s'il n'y a que quelques rencontres » (St-Germain, 2008, p.112). Il est de la responsabilité de la personne accompagnatrice de s'assurer que le cheminement professionnel des enseignantes et des enseignants vers l'appropriation de nouvelles pratiques ne s'arrête pas en début de course.

CONCLUSION

Le développement d'attitudes professionnelles chez la population étudiante pose de nombreux problèmes à plusieurs enseignantes et enseignants. Ces derniers sont recrutés à partir d'une expertise disciplinaire et, la plupart du temps, possèdent rarement une formation en pédagogie. Notre intérêt à mener un projet de recherche sur l'accompagnement du personnel enseignant au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes a d'abord été influencé par le constat que certains programmes d'études du collégial comprennent des objectifs d'ordre affectif et qu'il est souvent difficile, que ce soit en stage ou dans une classe, d'en vérifier l'atteinte.

1. UN BREF RETOUR SUR LE PROCESSUS DE LA RECHERCHE

Ainsi, afin d'apporter un soutien adéquat aux enseignantes et aux enseignants qui ont la responsabilité d'apprécier les attitudes dans leurs cours, nous avons cherché à mettre en pratique un modèle d'accompagnement pour les soutenir dans l'élaboration d'activités d'enseignement des attitudes et dans la réalisation d'instruments d'évaluation pouvant être utilisés en stage et en classe. Dans un premier temps, nous avons cerné la problématique de recherche et identifié le cadre de référence qui servira d'assise à notre recherche. Pour mener à bien notre recherche-intervention, nous avons ciblé trois objectifs : 1) établir le portrait des connaissances, des perceptions et des pratiques des enseignantes et des enseignants au regard de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes; 2) identifier des stratégies qui facilitent l'accompagnement professionnel; 3) apprécier les effets de la démarche d'accompagnement sur les connaissances, les perceptions et les pratiques des enseignantes et des enseignants au regard de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes.

La démarche d'accompagnement s'est déroulée au sein d'un groupe de réflexion comprenant huit enseignantes et deux enseignants issus du secteur technique collégial. Ces personnes ont accepté de participer à six rencontres lors desquelles les concepts liés à l'enseignement et à l'évaluation des attitudes étaient présentés et discutés, à expérimenter dans leur classe une activité d'enseignement ou un outil d'évaluation, à exposer au groupe leur expérimentation pour recevoir une rétroaction. La collecte de données aux fins de cette recherche s'est opérée autour de quatre principales sources : un questionnaire, une grille d'évaluation des activités, un journal de bord et des entrevues semi-dirigées.

Des résultats éloquentes démontrent que l'expérience a eu un effet positif sur le cheminement professionnel des personnes : « Moi j'ai adoré. Ça m'a ouvert à l'expérimentation. Ça m'a permis de voir qu'il y beaucoup de travail à faire. Je le referai à nouveau demain matin. Si la formation s'offre de nouveau, je la referai » (8). Plus particulièrement, la démarche a permis l'appropriation de pratiques pédagogiques qui visent l'enseignement et l'évaluation des attitudes : « J'essaie de penser à ajouter des attitudes. Je suis plus à alerte à ce niveau-là. [...] On va retravailler la grille pour l'inclure dans notre cahier de stage » (4).

Nous avons tenté dans cette recherche de dégager les grands principes d'un accompagnement efficace. La démarche d'accompagnement s'est réalisée au sein d'un groupe de réflexion. Les rencontres du groupe qui devait permettre d'échanger sur ses pratiques et ses difficultés, de se donner des pistes d'action, de mettre en pratique les concepts abordés et de recevoir une rétroaction sur cette expérimentation. Nous avons constaté que la responsabilité de faire progresser le groupe ne revient pas seulement à la conseillère ou au conseiller pédagogique, mais à chacun des membres. Le partage et la confrontation des idées sont aussi des rôles du groupe de réflexion. Certaines personnes ont exprimé leur préférence pour un groupe hétérogène « j'ai trouvé ça super intéressant [...] enrichissant parce qu'il y avait des idées différentes. [...] Ça donne plein d'idées. C'est pour ça que moi je trouve qu'avec d'autres

départements c'est essentiel » (4) alors que d'autres ont perçu des avantages du groupe homogène : « c'était nécessaire que cette réflexion ait lieu en groupe. [...]. On ne peut pas penser évaluation des attitudes par cours, ça pas d'allure, dans une technique en tout cas » (1). Qu'il rassemble des personnes enseignant dans le même programme ou issues de différents départements, le groupe favorise, sans contredit, la progression et la consolidation des apprentissages.

Cette recherche nous aura aussi permis d'identifier les attitudes essentielles de la personne accompagnatrice : l'ouverture, l'écoute, le sens de l'organisation, la disponibilité et le respect du rythme de chacun. Selon les participantes et les participants, son rôle est d'aider la personne accompagnée à réfléchir à sa situation, à s'approprier les différents aspects de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes et à se donner des pistes d'action. À la fois experte de contenu et responsable de l'accompagnement, on attend de la personne accompagnatrice qu'elle guide, organise et anime les rencontres et qu'elle suscite les échanges.

De façon globale, nous pouvons conclure que les objectifs de cette recherche sont atteints. Nous avons réussi à établir le portrait des connaissances, des perceptions et des pratiques des enseignantes et des enseignants au regard de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes. Nos résultats ont permis d'identifier des stratégies qui facilitent l'accompagnement professionnel et il a été possible d'apprécier les effets de la démarche d'accompagnement sur les connaissances, les perceptions et les pratiques des enseignantes et des enseignants au regard de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes.

2. LES LIMITES DE L'EXPÉRIMENTATION

Les résultats de la recherche que nous venons de présenter comportent toutefois certaines limites inhérentes au type de recherche retenu et aux choix méthodologiques. Ces résultats doivent être interprétés avec prudence.

Une première limite de la recherche découle du fait que l'échantillon est constitué de personnes qui ont choisi de participer à la recherche. En ce sens, l'échantillon représente des enseignantes et des enseignants qui démontrent une grande ouverture à modifier leur pratique, plus spécifiquement au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes. Ainsi, la recherche ne peut nous éclairer qu'indirectement sur les facteurs qui agissent sur un processus d'accompagnement ou qui influencent l'appropriation d'un changement. Toujours au regard de l'échantillon, le groupe de réflexion comptait plusieurs participantes et participants d'un même programme. Cela change la dynamique du groupe. Cette dynamique a possiblement affecté les conditions dans lesquelles la présente recherche s'est déroulée. Il est alors difficile de généraliser les résultats à un autre groupe de coopération qui aurait été constitué différemment.

Une autre limite de la recherche découle du fait que les enseignantes et les enseignants qui ont pris part à la recherche font partie d'un département et interviennent dans un programme qui compte plusieurs autres membres. Or, ces conditions extérieures à la démarche peuvent influencer sur les résultats de la recherche. Nous devons admettre que même si les participantes et les participants ont pu jeter un regard sur leur pratique et y apporter des améliorations à la suite de la démarche d'accompagnement, pris isolément à l'échelle de quelques cours, ces efforts pourraient ne pas avoir d'effets sur l'enseignement et l'évaluation des attitudes dans un programme. Comme l'ont mentionné plusieurs personnes au terme de l'exercice, un changement de façons de faire dans un groupe ne peut être envisagé si chaque membre du groupe n'est pas convaincu du bienfondé de ce changement. Il peut être difficile d'imposer à ses collègues une nouvelle vision.

Le temps disponible pour réaliser l'expérimentation représente également une limite à notre recherche. En effet, la modification d'une pratique demande du temps. Le changement véritable ne peut se percevoir sur une période aussi brève qu'un

semestre : une étude sur une plus longue période aurait peut-être eu l'avantage de mieux saisir les modifications tant sur le plan de la métacognition des participantes et des participants que sur le plan de leur pratique enseignante. Cette de recherche a mis en lumière qu'une démarche d'accompagnement de douze heures peut, au mieux, arriver à initier un virage vers un changement dans ses pratiques, mais le cheminement professionnel est une longue route. En ce sens, l'apport de cette formation réalisé à la session hiver 2011 demeure plutôt modeste et la formule d'accompagnement peut ne pas permettre un changement réel dans les pratiques même si nous avons pu observer une amorce de changement. Comme nous l'avons précisé plus tôt, plusieurs participantes et participants ont émis le souhait de poursuivre le travail en équipe-programme afin d'ancrer dans les cours les attitudes à enseigner et à évaluer. Si cette deuxième étape ne se réalise pas, il est fort probable que le changement dans les pratiques ne s'opère pas entièrement.

Enfin, une dernière limite fait référence au phénomène de désirabilité sociale qui peut avoir un effet sur les messages communiqués lors des entretiens. Selon Gauthier (2006), il est possible que les personnes interviewées lors des entrevues semi-dirigées cherchent à rendre service ou encore à être bien vues par la chercheuse ou le chercheur, limitant par le fait même la crédibilité des informations divulguées. Nonobstant ce phénomène, il faut garder en tête qu'il s'agit d'opinions subjectives recueillies sur un petit échantillon. Bien que plusieurs témoignages recueillis ont permis d'identifier les stratégies et les attitudes qui facilitent l'accompagnement professionnel, notre recherche ne peut affirmer l'existence d'un lien entre ces facteurs et les effets de la démarche sur les connaissances, les perceptions et les pratiques des enseignantes et des enseignants au regard de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes.

3. LES RETOMBÉES ET LES PISTES DE RECHERCHES FUTURES

Dans le but de favoriser le transfert des résultats et de permettre la diffusion des pratiques reliées à l'enseignement et l'évaluation des attitudes, nous proposons quelques pistes : a) offrir une suite à cette formation en équipe programme pour les accompagner dans la définition des attitudes attendues et une répartition par cours; b) rendre accessible aux participantes et aux participants les activités d'enseignement et les outils d'évaluation élaborés au cours de la démarche et dans les mois suivants; c) intégrer à l'offre de formation du service de développement pédagogique, un atelier portant sur l'enseignement et l'évaluation des attitudes; d) demeurer disponible aux enseignantes et aux enseignants pour les soutenir dans l'élaboration de nouveau matériel. Ces suggestions s'inscrivent tout à fait dans le rôle de la conseillère et du conseiller pédagogique.

Cette recherche a mis en lumière les stratégies et les attitudes qui rendent efficace l'accompagnement. Il nous apparaît opportun de transmettre ces résultats à ceux et celles dont le travail est de favoriser le développement professionnel du personnel enseignant. Par conséquent, toutes les personnes qui exercent des fonctions en conseil pédagogique, que ce soit au secteur régulier à la formation continue, pourraient tirer profit des retombées de cette recherche.

En somme, ce projet présente un intérêt autant pour les enseignantes et les enseignants que pour les personnes qui les encadrent, les conseillent, les accompagnent et participent à leur formation. D'une part, il répond à un besoin d'actualisation des connaissances dans le réseau sur la question de l'enseignement et l'évaluation des attitudes et permet de prolonger la réflexion sur ces aspects dont l'intérêt ne cesse de grandir. D'autre part, les résultats de cette recherche permettent des avancées qui pourront servir aux conseillères et aux conseillers pédagogiques dans leur rôle d'accompagnement auprès du personnel enseignant.

Par ailleurs, cette recherche offre des pistes de réflexion pouvant mener à d'autres recherches. La démarche d'accompagnement réalisée par la conseillère pédagogique chercheuse concernait l'enseignement et l'évaluation des attitudes. Elle avait pour but, entre autres, d'identifier des stratégies qui facilitent l'accompagnement professionnel. Une nouvelle expérimentation appliquée à l'appropriation de nouveaux concepts par les enseignantes et les enseignants ou les changements dans leur pratique représenterait un apport intéressant en validant avec un plus grand nombre de personnes les principes d'un accompagnement efficace.

La démarche d'accompagnement prévoyait l'élaboration d'activités d'enseignement sur les attitudes, mais les expérimentations réalisées en classe par les enseignantes et les enseignants n'ont pas fait l'objet d'un examen rigoureux quant à l'effet de cette activité sur le développement des attitudes chez les étudiantes et les étudiants. Il serait intéressant dans une autre recherche de poursuivre en ce sens.

Enfin, dans cette recherche, la chercheuse s'est limitée aux attitudes professionnelles en sollicitant des enseignantes et des enseignants du secteur technique. Or, nous le savons, il y a dans les programmes préuniversitaires et dans la formation générale des attitudes souhaitables et qui doivent être développées. Le domaine des attitudes est vaste et d'autres questionnements pourraient faire l'objet de recherches futures.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (dir.), *A Handbook of Social Psychology* (p. 798-844). Worcester, Massachusetts: Clark University Press.
- Arpin, L. et Capra, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Montréal : Chenelière éducation.
- Bolduc, B (2010). Un aperçu du champ d'exercice de la profession enseignante au collégial. *Formation et profession*, 17(1), 9-14. Document téléaccessible à l'adresse <[http:// www.crifpe.ca/formationetprofession/index](http://www.crifpe.ca/formationetprofession/index)>.
- Bouchard, N. (2009). *Bilan des pratiques professionnelles de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants du collégial suite à l'autoévaluation de leur enseignement*. Mémoire de maîtrise en enseignement au collégial, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Bujold, N. (1982). *La formation dans le domaine affectif*. Québec : Université Laval, Service de pédagogie universitaire.
- Bujold, N. (1994). L'évaluation des attitudes, objets de formation. In *Actes du 14^e Colloque AQPC*. Montréal : Association québécoise pour la pédagogie collégiale. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/1994/bujold_6D5_actes_aqpc_1994.pdf>.
- Boudreault, H. (2004). *La formation professionnelle. Être*. Mille-Isle: Éditions Tout autrement inc.
- Champagne, C. (2001). Trois pistes pour enrichir la pratique du groupe de codéveloppement. *Revue Interactions*, 5(2), 99-110.
- Collège de Maisonneuve (2008). *Plan d'aide à la réussite 2007-2011*. Montréal : Collège de Maisonneuve.
- De Ladurantaye, R. (2012). Dispositif d'accompagnement du personnel enseignant vers l'approche-programme. In L. St-Pierre (dir.), *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial. Quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche* (p.183-205). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

- Delisle, S. et Cantin, G. (1994). *Évaluation en stage : un modèle de grilles*. Saint-Jérôme : Cégep de Saint-Jérôme, Service de recherche et développement.
- Dorais, L. (2009). *Proposition d'une démarche d'évaluation des attitudes dans un stage clinique en soins infirmiers au collégial*. Mémoire de maîtrise en enseignement au collégial, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Doyon, A., Legault, M. et Paré, A. (2008). Analyse de pratique et processus de transformation chez des éducateurs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(1), 17-34.
- Fortin, M-F. (2006). *Fondement et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Gauthier, B. (dir.) (2006). *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec. (1^{re} éd. 2003).
- Gohier, C. (2006). Les sources du savoir-être comme finalité éducative : former à être, une injonction paradoxale? *Nouvelles pratiques sociales*, 18(2), 172-185.
- Gosselin, R. (2010). *Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Gouvernement du Québec (2000). *Techniques de travail social. Programme d'études techniques 388.A0*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2004). *Élaboration des programmes d'études technique. Guide de conception et de production d'un programme*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2005). *Techniques policières. Programme d'études techniques 310.A0*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2007). *Soins infirmiers. Programme d'études techniques 180.A0*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Grisé, S. et Trottier, D. (1997). *L'enseignement des attitudes : guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. Rimouski : Regroupement des collèges Performa.
- Grisé, S. et Trottier, D. (2002). *L'évaluation des attitudes*. Regroupement des collèges. Performa. Rimouski : cégep de Rimouski.

- Harrison, D. (2000) L'éthique et la recherche sociale. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.57-78). Sherbrooke : Les éditions CRP
- Houle, H. et Pratte, M. (2003). Les conseillères et les conseillers pédagogiques Qui sont-ils ? Que font-ils ? *Pédagogie collégiale*, 17(2), 20-26.
- Houle, H. et Pratte, M. (2007). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial*. Recherche subventionnée par le regroupement des collèges PERFORMA. Québec : Cégep de Ste-Foy. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cdc.qc.ca/pdf/786746-houle-pratte-fonctions-conseillers-pedagogiques-performa-2007.pdf>>.
- Howe, R. et Ménard, L. (1993). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*. Recherche subventionnée par la Direction générale de l'enseignement au collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. Laval : Collège Montmorency.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc L. (2000). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Les éditions CRP.
- Lafortune, L. (dir.) (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Martin, D. (2004). L'accompagnement. Processus de coconstruction et culture pédagogique. In M. L'Hostie et L.-P Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (p.49-62). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larousse (2009). *Le petit Larousse*. Paris : Larousse.
- Lauzon, M. (2002). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial, une construction personnelle et sociale*. Recherche subventionnée par la Direction générale de l'enseignement au collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. Montréal : Collège de Maisonneuve. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cdc.qc.ca/parea/728660_PAREA_lauzon_1996.pdf>.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin. (1^{re} éd.1988).
- L'Hostie, M. et Boucher, L-P. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation : Nouvelles pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- L'Hostie, M. et Boucher, L-P. (2004). *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. In M. Anadòn (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p.77-97). Québec : Presse de l'université Laval.
- Louis, R. (1999). *L'Évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique*. Laval : les Éditions Études Vivantes.
- Martel, L. (2012). Accompagner la mise en discours d'acquis expérientiels. In L. St-Pierre (dir.), *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial. Quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche* (p.159-181). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Martin, B. et Briggs, L. (1986). *The Affective and Cognitive Domains: Integration for Instruction and Research*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, Inc.
- Morissette, D et Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes? : Planifier, intervenir, évaluer*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael; Québec : Presse de l'Université Laval.
- Mucchielli, A. (dir.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin/Masson.
- Nadon, I. et Klein, S. (1994). *Le modèle métacognitif de Borkowski, son développement et ses implications chez les élèves spéciaux*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des Arts et Sciences, École de psycho-éducation.
- Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels : trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 13-16.

- Pacaud, M-C. et Richard, É. (2010). *Devenir policier, une question d'attitudes : enquête provinciale auprès des étudiants en Techniques policières*. Recherche subventionnée par la Direction générale de l'enseignement au collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. Québec : Collège Notre-Dame-de-Foy.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherche qualitatives*, 27(2), 133-151. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html> >.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : Édition L'Harmattan.
- Paré, A. (1987). *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Ste-Foy : Le centre d'intégration de la personne de Québec.
- Payette, A. (2004). Le codéveloppement professionnel. In L. Mandeville (dir.), *Apprendre autrement. Pourquoi et comment* (p.81-103). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pineault, M.-C. (2010). Une vision de la fonction de conseiller pédagogique au collégial : Une situation professionnelle unique. *Formation et profession*, 17(1), 20-24. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.crifpe.ca/formationetprofession/index>>.
- Poupart, J., Deslauriers, J.P., Groulx, L., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaétan Morin éditeur.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pratte, M. (2001). *La consultation pédagogique : une avenue de développement professionnel pour le personnel enseignant*, Recherche subventionnée par la Direction générale de l'enseignement au collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. Québec : Collège François-Xavier-Garneau.
- Raymond, D. et Hade, D. (2000). *Module d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du collégial* (MIPEC). Sherbrooke : Université de Sherbrooke, PERFORMA-collégial.

- Richer, J. (2004). *Métacognition et TIC : étude de l'évolution de la métacognition et de la pratique enseignante à l'utilisation d'une stratégie exploitant le carnet virtuel et visant l'autonomie des étudiants face à leurs apprentissages*. Recherche subventionnée par la Direction générale de l'enseignement au collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. Trois-Rivières : Cégep de Trois-Rivières.
- Ross, J. (2009). *L'enseignement et l'évaluation d'une attitude favorable à la communication en techniques policières*. Mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Université Laval, Québec.
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal : Les éditions logiques.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 171-198). Sherbrooke : Les éditions CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2004). Les communautés de pratique de chercheurs et des enseignants : contribution de la recherche à l'accompagnement du changement. In G. Pelletier (dir.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation : Consultance, recherches et formation* (p. 211-235). Paris : L'Harmattan.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. St-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle, Efficacité et coopération*. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal. (1^{re} éd. 1995).
- St-Germain, M (2008). *L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez des enseignants de cégep par l'accompagnement d'une conseillère pédagogique*. Recherche subventionnée par la Direction générale de l'enseignement au collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. Gatineau : Cégep de l'Outaouais. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cdc.qc.ca/parea/787036_st_germain_paradigme_apprentissage_cegep_outaouais_PAREA_2008.pdf>.
- St-Germain, M. (2012). L'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants en contexte de changement au collégial : les stratégies d'une conseillère pédagogique. In L. St-Pierre (dir.), *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial. Quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche* (p.133-158). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

- St-Pierre, L. (2007). Enseigner au collégial aujourd'hui. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 5-11.
- St-Yves, A. (1982). *Psychologie de l'apprentissage-enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Van der Marren, J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck. (1^{re} éd. 1999)
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : Édition De Boeck.

ANNEXE A
CALENDRIER DES RENCONTRES

Janvier 2011						
D	L	M	ME	J	V	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Avril 2011						
D	L	M	ME	J	V	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26 (V)	27	28	29	30

Février 2011						
D	L	M	ME	J	V	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28					

Mai 2011						
D	L	M	ME	J	V	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Mars 2011						
D	L	M	ME	J	V	S
		1	2	3	4	5
6	7 (congé)	8 (congé)	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Juin 2011						
D	L	M	ME	J	V	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

Calendrier de la formation	
RENCONTRE 1	(2 h)
18 janvier	14h30 à 16h30 Présentation de la formation et des objectifs de la recherche, passation du questionnaire sur les pratiques et les perceptions.
RENCONTRE 2	(2 h)
22 février	12h à 14h Appropriation des concepts. Choix des attitudes à développer dans son programme/son cours. Intégration des connaissances afin de les relier à son contexte d'enseignement.
RENCONTRE 3	(2 h)
9 mars	13h30 à 15h30 Appropriation des concepts. Description des attitudes choisies et des types de comportements attendus relativement aux attitudes choisies.
EXPÉRIMENTATION EN CLASSE ET RENCONTRES INDIVIDUELLES	
Accompagnement individuel : soutien pour la planification d'activités d'enseignement ou l'élaboration de grilles d'évaluation. Expérimentation d'une activité d'enseignement ou d'un outil d'évaluation.	
RENCONTRE 4 ET 5	(4 h)
19 mai	9h à 13h Retour sur les expérimentations et échanges sur les activités d'enseignement et les outils d'évaluation.
RENCONTRE BILAN	(2 h)
31 mai	9h à 11h Évaluation de la formation. Bilan. 2 ^e passation du questionnaire sur les pratiques et les perceptions.

Enseignement et évaluation des attitudes – Collège de Maisonneuve H-2011

ANNEXE B
QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire² s'adresse aux participants à la recherche sur l'accompagnement du personnel enseignant au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes au collégial. Il vise l'atteinte du premier objectif de la recherche, soit établir le portrait des connaissances, des perceptions et des pratiques des enseignantes et des enseignants. Le questionnaire comporte 4 blocs de questions.

Utilisation d'une échelle à 6 niveaux

1. *Totalement en désaccord*
2. *En désaccord*
3. *Plutôt en désaccord*
4. *Plutôt en accord*
5. *En accord*
6. *Totalement en accord*

Ce que je sais

Cette partie vise à établir la perception de vos connaissances au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes.

- | | |
|--|-------------|
| 1. Je fais bien la différence entre un savoir, un savoir-faire et un savoir être | 1 2 3 4 5 6 |
| 2. J'ai de l'aisance à élaborer des activités d'enseignement qui vise l'acquisition d'attitudes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 3. Je sais comment évaluer une attitude en classe | 1 2 3 4 5 6 |
| 4. Je trouve difficile d'évaluer une attitude en stage. | 1 2 3 4 5 6 |
| 5. Je sais exactement comment évaluer une attitude. | 1 2 3 4 5 6 |
| 6. Je sais minimiser la subjectivité dans l'évaluation d'une attitude. | 1 2 3 4 5 6 |
| 7. J'ai une connaissance assez limitée de l'enseignement des attitudes. | 1 2 3 4 5 6 |

² Inspiré de Howe,R. et Ménard, L. (1993)

8. Je connais au moins un moyen pour faire acquérir une attitude. 1 2 3 4 5 6
9. Sur une échelle de 1 à 10 (1 = aucune compétence et 10 = excellente compétence), comment jugez-vous vos compétences dans l'enseignement des attitudes. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. Sur une échelle de 1 à 10 (1 = aucune compétence et 10 = excellente compétence), comment jugez-vous vos compétences dans l'évaluation des attitudes. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Utilisation d'une échelle à 6 niveaux

1. *Totalement en désaccord*
2. *En désaccord*
3. *Plutôt en désaccord*
4. *Plutôt en accord*
5. *En accord*
6. *Totalement en accord*

Ce que je pense

Cette partie vise à établir les perceptions des participantes et des participants au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes.

11. Je suis préoccupé par l'acquisition d'attitudes professionnelles chez mes étudiants 1 2 3 4 5 6
12. Au collégial, dans un programme technique, il n'est pas nécessaire d'évaluer les attitudes. 1 2 3 4 5 6
13. On peut évaluer une attitude sans l'avoir enseigné explicitement. 1 2 3 4 5 6
14. Il est impossible d'évaluer une attitude dans le cadre d'un cours qui se déroule seulement en classe. 1 2 3 4 5 6

15. Tous les enseignants d'un même programme devraient s'entendre sur les attitudes professionnelles à faire acquérir. 1 2 3 4 5 6
16. En stage, il est plus facile d'évaluer une attitude. 1 2 3 4 5 6
17. La démonstration d'attitudes professionnelles devrait être une condition de réussite des cours que j'enseigne. 1 2 3 4 5 6
18. Je ne fais pas d'activité d'enseignement des attitudes dans mes cours parce que je manque de temps. 1 2 3 4 5 6
19. L'acquisition d'attitudes professionnelles devrait se faire tout au long du programme et pas seulement au moment du cours porteur de l'ÉSP. 1 2 3 4 5 6

Utilisation d'une échelle à 6 niveaux

1. *Jamais*
2. *Très rarement*
3. *Rarement*
4. *Souvent*
5. *Très souvent*
6. *Toujours*

Ce que je fais

Cette partie vise à connaître l'éventail des pratiques que vous utilisez pour enseigner et évaluer les attitudes.

20. Mes évaluations portent sur les attitudes. 1 2 3 4 5 6
21. Dans les cours que j'enseigne, il y a au moins une activité d'enseignement ou d'apprentissage qui vise l'acquisition d'attitudes professionnelles. 1 2 3 4 5 6
22. Pour évaluer (de façon sommative ou formative) une attitude, j'utilise l'observation directe avec grilles d'appréciation ou une liste de vérification. 1 2 3 4 5 6

23. Je fais des évaluations formatives afin que mes étudiants puissent s'améliorer dans l'acquisition d'une attitude. 1 2 3 4 5 6
24. Je propose à mes étudiants une forme d'autoévaluation (grille, journal de bord, portfolio) qui prend en compte les attitudes. 1 2 3 4 5 6
25. Je discute d'évaluation des attitudes avec les enseignants de mon département. 1 2 3 4 5 6

Informations

Nombre d'années d'expérience en enseignement au collégial : _____

Programme dans lequel vous enseignez : _____

Sexe : Homme _____ Femme _____

Dernier diplôme obtenu :

Baccalauréat _____ Maîtrise _____ Doctorat _____

Formation en pédagogie : oui _____ non _____

Si oui, spécifiez : _____ Nombre d'heures : _____

Formation en mesure et évaluation : oui _____ non _____

Si oui, spécifiez : _____ Nombre d'heures : _____

Année de votre dernier perfectionnement : _____

Merci!

ANNEXE C
CANEVAS D'ENTREVUE

Nous avons 45 minutes, il y a quatre volets à couvrir :

- 1. Le volet activité**
- 2. Le volet support entre les activités**
- 3. Le volet portant sur le groupe de réflexion**
- 4. le volet portant sur l'accompagnatrice**

1. Volet activité

- 1.
2. Quelles sont les activités du groupe d'accompagnement qui vous ont le plus aidé à vous approprier les différents aspects de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes?

Attendre les réponses, mais après un long moment, demander si chacune des stratégies suivantes a eu un impact sur eux.

- exemples de grilles d'évaluation,
- exposé théorique portant sur la formalisation des attitudes,
- exposé théorique portant sur les niveaux de développement et sur la taxonomie de Krathwohl,
- exposé théorique portant sur les instruments d'évaluation,
- expérimentation d'activités par les enseignants du groupe,
- discussion de groupe,
- autre....

2. Volet support, journal de bord, site Moodle, rencontres individuelles

3.

Le journal de bord a-t-il été aidant dans votre démarche de réflexion pédagogique?
Quel a été son effet sur votre développement professionnel?

Qu'avez-vous pensé du site Moodle du cours?

Quel impact a-t-il eu sur vous?

Vous a-t-il guidé dans votre cheminement?

A-t-il nui?

Étiez-vous indifférent face à ce site?

Que pensez-vous des messages reçus via le forum?

L'utilisation d'un forum de discussion (entre participants) aurait-il été utile ?

La formation ne prévoyait pas de lecture entre les rencontres, en auriez-vous voulu? Sur quel sujet précisément?

Y a-t-il des documents remis qui ont suscité votre intérêt?

Ont-ils répondu à vos besoins?

Avez-vous participé à des rencontres individuelles?

Si oui :

Quel impact ont-elles eu sur vous?

Vous ont-elles guidé dans votre cheminement?

Comment?

Ont-elles nui?

Si non :

Quelles sont les raisons qui ont fait que vous n'avez pas participé à ces rencontres?

Quel serait le meilleur moyen pour vous permettre de poursuivre votre réflexion entre les rencontres du groupe de recherche?

3. Volet portant sur le groupe de réflexion

Qu'est-ce qui vous a plu dans le groupe de réflexion?

Selon vous, quel est le rôle du groupe de réflexion?

Vous sentiez-vous confortable dans ce groupe?

Dans cette recherche le groupe de réflexion était hétérogène (enseignants de plusieurs disciplines), quels sont les avantages d'un tel groupe? Y a-t-il des inconvénients?

Quels conseils donneriez-vous pour la constitution d'un prochain groupe de réflexion?

4. Volet portant sur l'accompagnatrice

Comment avez-vous perçu l'accompagnatrice?

(Avez-vous eu l'impression d'avoir à faire avec une enseignante en pédagogie, une conseillère pédagogique ou une chercheuse? Expliquez)

Vous sentiez-vous confortable dans cet accompagnement? Expliquez

Le rythme de la formation vous convenait-il?

Dans le soutien que vous avez reçu, y a-t-il des éléments qui vous ont dérangés?

Attitude, comportement, rôle, animation

Qu'est-ce qui vous a plu dans le support reçu de la conseillère pédagogique?

Est-ce que le soutien apporté par la conseillère pédagogique vous a été utile?

Attitude, comportement, rôle, animation

Lors des rencontres, y a-t-il des facteurs ou des événements qui vous ont dérangés?

Pendant la recherche, y a-t-il eu des moments où vous avez remis en question votre participation à la recherche?

Avez-vous d'autres commentaires?

MERCI!

ANNEXE D
GRILLE D'ÉVALUATION DES ACTIVITÉS



Sur une échelle de 0 à 5 (0= pas utile et 5= très utile)

L'activité [...] m'a aidé à m'approprier les différents aspects de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes.

Activités	Échelle d'appréciation					
	0	1	2	3	4	5
Classer les termes dans la colonne appropriée (savoirs, savoir-faire, savoir être)	0	1	2	3	4	5
Grille de l'équipe Pratiques et perceptions sur l'enseignement et l'évaluation des attitudes,	0	1	2	3	4	5
Associer le terme (valeur, besoin, comportement, attitude) à la bonne définition.	0	1	2	3	4	5
Outil de planification : à partir d'une attitude, décrire les comportements observables (indicateurs)	0	1	2	3	4	5
Présentation d'exemples de grilles d'évaluation	0	1	2	3	4	5
Présentation des expérimentations des autres participants	0	1	2	3	4	5
Présentations théoriques avec support visuel (PowerPoint)	0	1	2	3	4	5

SLussier (2011). Collège de Maisonneuve

ANNEXE E
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

L'accompagnement du personnel enseignant au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes
--

IDENTIFICATION

Responsable de la recherche : Sylvie Lussier

Programme d'études : Maîtrise en enseignement au collégial (MEC) Université de Sherbrooke, secteur PERFORMA (perfectionnement et formation des maîtres)

Adresse courriel : slussier@cmaisonneuve.qc.ca

Téléphone : 514-254-7131 poste 4804

DESCRIPTION

1. But général du projet

Vous êtes invité à prendre part à une recherche-intervention dont l'objet est l'expérimentation d'un modèle d'accompagnement des enseignantes et des enseignants. Cette recherche s'intéresse à l'accompagnement des enseignantes et des enseignants vers l'appropriation de pratiques pédagogiques au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes professionnelles dans les programmes techniques de l'ordre collégial. Les résultats serviront aux conseillers et aux conseillères pédagogiques du réseau dans leur rôle auprès des enseignantes et des enseignants tout en permettant des avancées dans l'enseignement et l'évaluation des attitudes.

L'intérêt de cette recherche pour les participants réside dans le fait qu'ils pourront bénéficier d'un accompagnement en groupe et individuellement afin d'élaborer et d'expérimenter des activités d'enseignement ou des outils d'évaluation prenant compte les attitudes. En aucun cas, la pratique professionnelle des participants ne fera l'objet d'une évaluation soit par la chercheuse, soit par le Collège.

Ce projet est réalisé dans le cadre d'un essai de maîtrise sous la direction de Raymonde Gosselin. Elle peut être jointe par courriel à l'adresse : raymonde.gosselin@college-em.qc.ca ou par téléphone au (450) 679-2631 poste 3373.

2. Procédures

Le temps consacré à cette recherche par les enseignantes et les enseignants représente environ une heure/semaine. La recherche se déroule au Collège, à la session hiver 2011, soit de janvier à juin. Voici les tâches demandées aux participants dans le cadre de la collecte de données qui contribuera à cette recherche-intervention :

- a) S'engager dans la conception et l'expérimentation de stratégies d'enseignement ou d'évaluation d'attitudes professionnelles dans le cadre de leur enseignement;
 - b) Joindre un groupe de réflexion animé par la chercheuse conseillère. Ces rencontres sont une occasion de développer une forme de coopération professionnelle, d'échanger sur les expérimentations vécues par les participants, de compter sur le support du groupe et de la conseillère chercheuse pour améliorer ses pratiques. En plus des rencontres du groupe de réflexion, les participants pourront bénéficier sur demande d'un accompagnement individualisé. Vous pourrez choisir, à titre de participant, que le contenu de ces rencontres ne fasse pas l'objet de la collecte de données;
 - c) Rédiger un journal de bord. Ce journal vous permettra de faire un retour sur l'expérimentation vécue en classe, de consigner votre questionnement et de faire un suivi entre les rencontres du groupe de réflexion;
 - d) Répondre à un questionnaire au début et à la fin de la recherche. Le questionnaire a pour but d'établir le portrait des connaissances, des perceptions et des pratiques des enseignantes et des enseignants au regard de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes. Il s'agit d'un questionnaire écrit à questions fermées;
 - e) Participer à une entrevue semi-dirigée qui se déroule à la fin de la démarche. Vous serez invité à vous exprimer sur votre expérience d'accompagné afin de dégager une compréhension commune du type d'accompagnement qui favorise l'intégration de nouvelles pratiques.
- Aucune étude ou recherche sur le sujet ne vous sera demandée. Il se peut que certaines lectures visant à mieux s'appropriier les concepts liés au thème de la recherche soient proposées aux participants. En tout temps, vous serez libre de faire ou non ces lectures. L'évaluation des pratiques enseignantes et les expérimentations ne feront pas l'objet de la collecte de données.

3. Avantages et risques

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances d'une part, au regard de l'accompagnement des enseignants et des enseignantes par les conseillers et les conseillères pédagogiques et d'autre part, sous l'angle de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes. Le projet comporte l'inconvénient de devoir consacrer un certain temps à la participation aux rencontres, à la rédaction d'un journal de bord, ainsi qu'à l'entrevue. La planification des rencontres (de groupe et individuelles) se fera en fonction de vos disponibilités et, le plus possible, à la satisfaction de tous les participants. L'écriture du journal de bord sera guidée par l'entremise d'un document fourni par la conseillère chercheuse afin de minimiser la tâche de conception du journal.

Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette recherche. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions, réflexions ou échanges pourraient vous importuner. L'écriture introspective dans le journal de bord peut dans certains cas engendrer un

malaise personnel. Un soutien psychologique approprié pourra être proposé si vous le souhaitez et afin d'amoindrir ces sentiments, tout au long de la démarche, la conseillère chercheuse rappellera régulièrement aux participants que la démarche se veut constructive et non pour des fins d'évaluation. Le fait de participer à cette recherche ne devrait pas créer de malaise professionnel ni ajouter de pression accrue sur les enseignants. Il n'y a aucun rapport d'autorité entre les conseillers pédagogiques et les enseignants. Vous n'avez pas à craindre de perdre des avantages selon l'issue de la recherche. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question ou de vous abstenir de participer à certains échanges sans avoir à vous justifier. En tout temps, vous serez libre de vous retirer de la démarche sans aucune conséquence négative. Il est de la responsabilité de la chercheuse de s'assurer du caractère respectueux et confidentiel des propos tenus lors des rencontres en groupe.

4. Confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis sont confidentiels et que seules la responsable du projet et sa directrice d'essai, Raymonde Gosselin, auront accès au matériel de recherche. Chaque participant sera libre de permettre ou non la consultation de son journal de bord par la chercheuse. Afin de respecter l'anonymat de façon stricte, les résultats au questionnaire, ne permettront pas d'identifier les personnes ou leur programme. Un portrait global des connaissances, des perceptions et des pratiques au regard de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes professionnelles sera réalisé. Tout le matériel, ainsi que votre formulaire de consentement, sera conservé sous clé par la responsable du projet pour la durée totale du projet. Les fichiers audio ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 2 ans après le dépôt de la recherche. Les journaux de bord, qui auront été laissés pour consultation à la chercheuse, seront remis aux participants au plus tard 1 an après le dépôt de la recherche. Votre consentement à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

5. Participation volontaire

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Vous n'aurez pas à vous justifier de ce retrait, vous devrez simplement aviser Sandra Murdock (au Service de développement pédagogique) que vous annulez votre participation à cette activité. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits.

6. Compensation financière

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Au terme du projet, une copie de l'essai en version PDF vous sera transmise et sera aussi accessible au Centre de documentation collégiale.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du programme de maîtrise en enseignement collégial de la Faculté de l'éducation de l'Université de Sherbrooke, secteur PERFORMA (perfectionnement et formation des maîtres), la professeure Geneviève Nault (819) 821-8000 poste 65171 ou 1 800 267-8337 poste 65171 pour des questions additionnelles sur la nature des essais. Vous pouvez également discuter avec la directrice d'essai, Raymonde Gosselin, des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de la recherche du Collège de Maisonneuve. Pour toute question ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la présidente, Louise Lachapelle, au numéro (514) 254-7131 poste 2237 ou cer@cmaisonneuve.qc.ca

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

CONSENTEMENT

Je, (nom et prénom – lettres moulées) _____ déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude en question. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer Sandra Murdock (au Service de développement pédagogique).

Signature du participant : _____ Date : _____

Signature de la responsable de la recherche

Sylvie Lussier

ANNEXE F
LETTRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ

La présente recherche s'inscrit dans le cadre de la Maîtrise en enseignement au collégial (MEC) du programme de perfectionnement et formation des maîtres (PERFORMA) de l'Université de Sherbrooke. Elle s'intéresse à l'accompagnement des enseignantes et des enseignants vers l'appropriation de pratiques pédagogiques qui visent l'enseignement et l'évaluation des attitudes visées par les programmes d'études du collégial.

ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ

J'ai pris connaissance des objectifs de la recherche et j'ai signalé mon désir d'y participer. En conséquence, je soussigné(e) _____ (nom, prénom), m'engage à respecter la confidentialité des informations qui seront recueillies dans le cadre de la présente recherche dont la chercheuse principale est Sylvie Lussier.

Par cet engagement, je m'engage à :

ne pas dévoiler les propos tenus lors des rencontres du groupe de réflexion; garder confidentielles les informations relatives aux échanges, aux perceptions ou aux expérimentations divulguées dans le cadre de ce projet.

Signature : _____ Date : _____