

CINQ GESTES POUR BIEN ACCOMPAGNER LE CHANGEMENT



MARTINE ST-GERMAIN
Conseillère pédagogique
Cégep de l'Outaouais



DANIEL LABILLOIS
Conseiller pédagogique
Cégep de la Gaspésie et
des Îles

Dans les collèges, les personnes qui sont au cœur des changements pédagogiques, curriculaires ou bien administratifs ont à se questionner sur leurs pratiques en fonction d'une nouvelle réalité contextuelle lorsqu'elle s'impose à elles. Certes, ces changements appellent une part d'innovation et d'adaptation à la nouveauté, mais aussi une part de résistance et de compromis du côté des professionnels qui doivent les mettre en œuvre. Le milieu collégial représente un contexte d'organisation du travail dans lequel les pédagogues possèdent une forte autonomie professionnelle. Le processus de changement dans le cadre d'adoption de nouvelles pratiques est bien sûr tributaire de la mise en œuvre ou non des éléments de changement par ces personnes. Selon Dahan (2011), deux conditions importantes se dégagent pour favoriser un changement : les professeurs adopteront de nouvelles pratiques s'ils parviennent à préserver leur autonomie de jugement et s'ils ressentent une certaine congruence entre leur identité professionnelle et les pratiques à adopter. Dès lors, comment tenir compte de cet état de fait dans la mouvance actuelle en vue de favoriser le changement ?

Le présent article présentera une recherche-action que nous avons menée dans un collège en région auprès d'un groupe de professeurs ayant à faire face à une nouvelle réalité pédagogique : le téléenseignement¹. Afin de les aider à s'approprier de nouvelles stratégies pédagogiques plus adéquates à la situation et aux besoins des étudiants, nous leur avons proposé de participer à un groupe de coopération professionnelle avec un accompagnement personnalisé. Le but de cette recherche était, en plus de favoriser l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques chez les participants, de décrire le processus d'accompagnement mis en place et d'en déterminer les modalités les plus efficaces (LaBillois et St-Germain, 2014).

Nous exposerons d'abord sommairement le contexte de la recherche avant de nous attarder plus longuement sur les constats, formulés selon cinq gestes, que nous avons dégagés afin d'assurer la réussite du processus d'accompagnement du changement. Notre projet s'est déroulé avec une équipe de professeurs. Toutefois, plusieurs éléments du processus que

nous proposons s'avèrent transposables dans toute situation d'accompagnement du changement, que ce soit avec des étudiants, un groupe de collègues, une équipe de professionnels ou encore de direction, etc. Les résultats de cette recherche permettront de rendre plus efficient tout processus d'accompagnement qui favorise le changement et l'appropriation de pratiques innovantes et amèneront, nous l'espérons, les acteurs en place dans les établissements d'enseignement supérieur à améliorer la qualité de leurs interventions pédagogiques.

LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

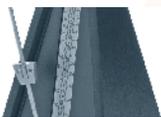
Depuis une dizaine d'années, le Cégep de la Gaspésie et des Îles fait face à des défis importants qui imposent des contraintes à l'accomplissement de sa mission. Dans un contexte de baisses démographiques préoccupantes et sur un vaste territoire à couvrir, l'offre de certains programmes techniques devient difficile à maintenir. Afin de s'adapter à cette situation, le Cégep s'est tourné vers des solutions innovantes et a notamment déployé une offre de formation à distance. La formule privilégiée est celle du téléenseignement où le professeur offre son cours dans une classe au Campus de Gaspé et où ses étudiants sont à la fois dans la même classe que lui et dans une classe à distance, dans l'un des autres campus du cégep². Ainsi, le professeur doit adapter sa pédagogie pour rejoindre les étudiants aux sites distants et les faire participer activement. Bien que le téléenseignement s'avère une piste fort prometteuse pour la survie de certains programmes, elle engendre à son tour des exigences nouvelles. Les professeurs que nous avons accompagnés se sont facilement adaptés à la technologie. Cependant, des enjeux pédagogiques ont rapidement surgi et un grand besoin d'encadrement professionnel est alors apparu. Mais comment les soutenir ? Quelle forme d'accompagnement privilégier ?

L'ACCOMPAGNEMENT COMME SOUTIEN AU CHANGEMENT

Changer la pédagogie en enseignement supérieur n'est jamais une démarche facile, car cela implique une grande remise en

¹ La recherche, financée par le programme PAREA, a été menée entre 2012 et 2014. Le rapport complet est disponible au [cdc.qc.ca/parea/788732-labillois-st-germain-accompagnement-enseignants-collegial-innovation-pedagogique-gaspesie-outaouais-PAREA-2014.pdf].

² Le Centre hospitalier de Chandler ou celui de Maria, le Campus de Carleton-sur-Mer ou le Campus des Îles-de-la-Madeleine.



question des acquis, des croyances et des conceptions (Bédard et Béchar, 2009). Une réelle réflexion de la part des personnes concernées s'avère donc nécessaire et, dans le cadre de notre recherche, nous croyons qu'elle gagnerait à survenir dans un processus d'accompagnement.

En effet, une « formation » laisse bien souvent le professeur seul avec lui-même et avec des propositions de solutions qui ne sont pas clairement transférables à sa réalité actuelle et qui n'offrent peut-être pas tous les outils stratégiques nécessaires adaptés à sa situation. La constitution d'un groupe de coopération professionnelle avec un accompagnement personnalisé, pour permettre aux professeurs de réfléchir et de s'approprier des pratiques d'enseignement à distance efficaces, nous est alors apparue une avenue à privilégier. Diverses recherches réalisées dans des écoles secondaires (Lafortune, 2008) et dans un cégep sur l'accompagnement dans un contexte de changement de paradigme (St-Germain, 2008) indiquent que les activités d'accompagnement favorisent justement un réel échange où les remises en question sont partagées et les savoirs, construits. L'accompagnement permet de conduire, d'escorter, de mettre en place des mesures d'aide, d'assister les pédagogues vers une destinée (Boutinet, 2007). Un tel groupe de travail donne l'occasion de libérer la résistance créée par l'arrivée de ces changements.

Les activités d'accompagnement favorisent justement un réel échange où les remises en question sont partagées et les savoirs, construits.

St-Arnaud (1999) précise que la visée de l'accompagnement est de fournir aux personnes accompagnées l'occasion de développer de nouvelles ressources qui leur serviront, qui les aideront à formuler et à atteindre un objectif de changement au cours de l'intervention et à procéder à de nouveaux changements grâce aux apprentissages réalisés. Ainsi, une démarche d'accompagnement s'appuie sur le développement des ressources de la personne accompagnée et vise à la rendre autonome. La littérature aborde certains fondements et stratégies de l'accompagnement (Arpin et Capra, 2007; L'Hostie et Boucher, 2004; Lafortune et Deaudelin, 2001; Lafortune, 2008; Pratte, 2003; St-Germain, 2008). Cependant, peu d'informations sont disponibles quant à l'adaptation de ces modalités au contexte de l'enseignement supérieur pour les rendre plus efficaces et plus souples d'utilisation.

Le groupe de coopération professionnelle était composé de nous, les deux chercheurs (conseillers pédagogiques), et de huit professeurs volontaires du programme de Soins infirmiers,

en formation spécifique (soins, biologie, chimie). Quant aux stratégies d'accompagnement déployées, elles prenaient en compte l'autonomie professionnelle des participants tout au long du projet qui s'est échelonné sur deux ans.

UNE COLLECTE DE DONNÉES QUALITATIVES VARIÉES

La présente recherche s'est appuyée sur plusieurs méthodes pour recueillir les données, permettant ainsi la triangulation des résultats, notamment :

- Un journal de bord des professeurs ;
- Un journal de bord des chercheurs ;
- Des enregistrements audios de la rétroaction individuelle donnée par les chercheurs après une observation en classe de chacun des professeurs ;
- Des enregistrements audios des rencontres de groupe, des rencontres entre les deux chercheurs et des entrevues semi-dirigées, pour colliger des données de façon anonyme sur deux aspects :
 - la perception des professeurs quant à leur appropriation et au maintien de nouvelles pratiques en téléenseignement ;
 - leur opinion sur l'accompagnement reçu (les forces et les faiblesses).

Les rencontres de groupes, en ligne ou sur place, ont eu lieu toutes les trois semaines après deux rencontres intensives de six heures en début de la session pour mettre en place la recherche-action. Une rencontre sous forme d'entrevue semi-dirigée individuelle avec tous les professeurs a eu lieu à la fin de la période d'accompagnement. Pour l'ensemble des données qualitatives, une analyse de contenu a été réalisée en cours de recherche afin de permettre l'autorégulation durant l'action et de bien nous adapter aux divers besoins réels des professeurs accompagnés.

► CINQ GESTES QUI ONT PERMIS LA BONNE MARCHÉ DU PROCESSUS D'ACCOMPAGNEMENT

Au terme de la recherche, les retombées de cet accompagnement sur les pratiques et sur la vie pédagogique de l'équipe de professeurs sont indéniables. Ceux-ci ont enrichi leur pratique par des stratégies d'enseignement centrées sur l'apprentissage en formation à distance et arrivent maintenant à dépasser les difficultés pédagogiques vécues. De plus, notre recherche nous a permis de mettre au jour des aspects favorisant le changement et de dégager des constats en lien avec l'établissement d'un processus efficace et souple d'accompagnement. Il s'agit d'éléments que nous avons mis en place lors de la recherche et qui ont eu des effets perçus comme positifs.



ASPECTS POSITIFS DU PROCESSUS D'ACCOMPAGNEMENT

1. Établir un rapport relationnel *côte à côte*.
2. S'intéresser aux représentations des professeurs en s'inspirant des trois moments-clés de la collaboration (état de la situation du professeur, accord sur la cible à atteindre et entente sur la façon de procéder).
3. Cibler le *point focal* du professeur.
4. Reconnaître les compétences pédagogiques du professeur.
5. Créer et maintenir la *zone de développement professionnel*.

1 ÉTABLIR UN RAPPORT RELATIONNEL CÔTE À CÔTE

Deux possibilités s'offraient à nous pour structurer la relation d'accompagnement: un pouvoir directif, dans une structure verticale et hiérarchique, ou un pouvoir partagé, dans une structure horizontale et collaborative. L'approche de la structure collaborative a été retenue, car elle nous semblait mieux adaptée au milieu professionnel de l'enseignement collégial.

Dans une posture verticale descendante, l'accompagnateur peut ressentir un sentiment de sécurité et de la valorisation, car il donne la direction à suivre dans la relation et, souvent, il connaît déjà la destination et il a une idée du résultat. Ce type de relation représente fréquemment celui que l'accompagnateur a pu connaître antérieurement et, de façon naturelle, il cherchera à le reproduire. Dans certains cas, cela lui permet également de mettre à profit son savoir. Dans cette structure verticale, néanmoins, la personne accompagnée ne sent pas qu'elle a toute sa place, car la relation d'accompagnement ne débute pas toujours à partir de son besoin. La personne ne perçoit pas les gains immédiats dans sa pratique. L'inefficacité d'un accompagnement du changement basé sur un rapport vertical, où le pouvoir demeure plutôt directif, est par ailleurs clairement soulignée par de nombreux auteurs (par exemple Dahan, 2011).

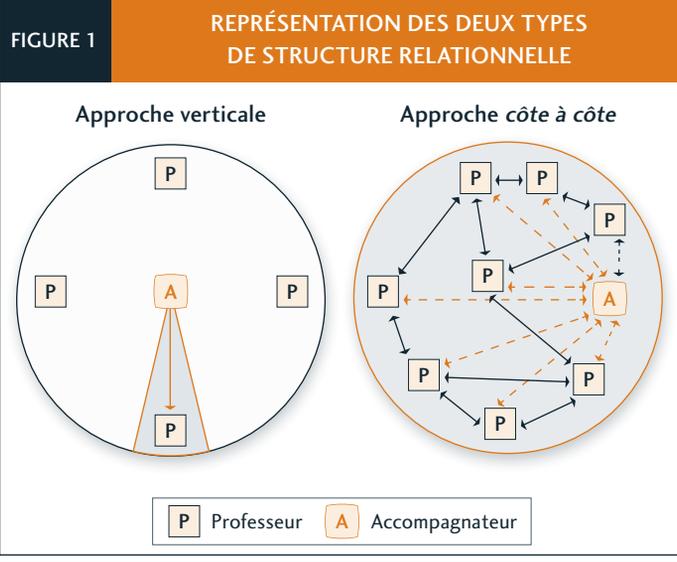
Dans le cadre de notre recherche, nous cherchions plutôt à justement construire la relation d'accompagnement à partir des besoins des participants. Il nous fallait alors exploiter un rapport horizontal, où le pouvoir serait partagé. Notre premier geste a donc été d'adopter une posture relationnelle *côte à côte* avec les professeurs tout au long de la recherche, comme le représente la *figure 1*.

Notre choix de structure de relation d'accompagnement a représenté un enjeu important du projet, car il a donné aux participants une indication claire du type de relation attendu

et de la dynamique du groupe, mais aussi parce qu'il était pour nous exigeant et insécurisant. Comme nous ne connaissions pas à l'avance les besoins des professeurs, cette structure nous menait vers un parcours et une destination inconnus. Cela a exigé de notre part beaucoup de préparation avant les rencontres. Guertin (2013) recommande à l'accompagnateur d'avoir minimalement une connaissance des personnes qu'il accompagnera et d'avoir une maîtrise élémentaire de leur domaine d'action professionnel.

ASPECTS À PRÉCISER PAR L'ACCOMPAGNATEUR

- Bien définir la situation d'accompagnement, se renseigner sur le contexte, les acteurs, les irritants repérés, les forces des acteurs, les enjeux, les défis, l'historique.
- Déterminer l'intention d'accompagnement de même que les besoins des participants.
- Identifier les résultats attendus chez les personnes qui sont accompagnées ainsi que les manifestations de changement à observer afin de pouvoir s'ajuster en cours de route.



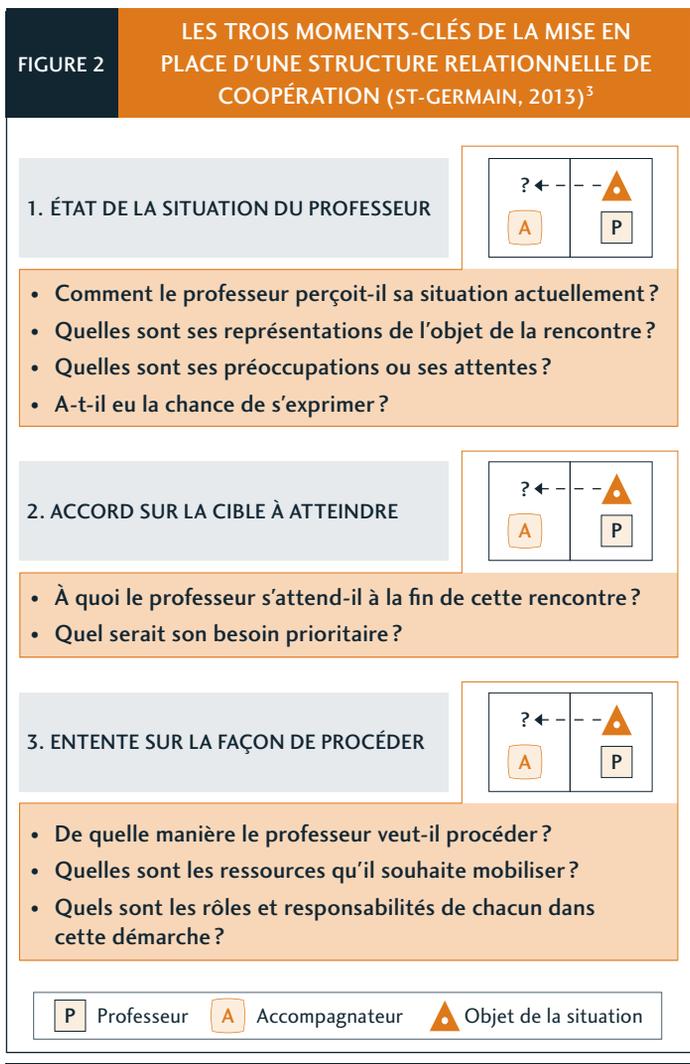
Au début de la relation d'accompagnement, les participants ont probablement fait preuve de scepticisme, car ils n'étaient pas tous convaincus que nous n'avions pas de programme caché. Quelques-uns, incertains d'embarquer dans le projet, venaient « voir » et cherchaient, consciemment ou non, à valider si la proposition d'accompagnement rejoignait leurs préoccupations. Toutefois, à la fin de cette première rencontre de partage de besoins, tous ont finalement indiqué vouloir participer au projet. L'analyse de contenu des journaux de bord et des entrevues fait ressortir que le rapport relationnel



dans une structure horizontale a joué un grand rôle dès le départ dans l'établissement d'une relation de confiance entre les accompagnateurs et les professeurs.

2 S'INTÉRESSER AUX REPRÉSENTATIONS DES PROFESSEURS EN S'INSPIRANT DES TROIS MOMENTS-CLÉS DE LA COLLABORATION

La réussite de notre processus d'accompagnement a reposé aussi sur trois moments-clés qui nous ont permis de structurer la démarche et de ne pas sauter d'étapes dans la mise en place d'une relation de confiance (St-Germain, 2013). La **figure 2** illustre ces trois moments-clés qui ont servi à construire la structure relationnelle et présente des exemples de questions utilisées pour animer la rencontre.



1- État de la situation du professeur

Le premier moment-clé a correspondu à la première rencontre de groupe et consistait à faire une mise en commun des représentations des professeurs à l'égard du téléenseignement. Notre intention était de dresser un état de situation, de laisser chacun s'exprimer pour mettre en commun ses perceptions sur la formation à distance en classe virtuelle, ses attentes, ses résistances, ses appréciations. Ainsi, tous ont eu l'opportunité d'abord de s'exprimer, mais aussi de prendre connaissance de la vision de leurs collègues en lien avec l'objet de la situation d'accompagnement. Certes, cette étape nécessite un investissement de temps, mais, selon nous, elle s'avère essentielle, puisqu'elle contribue à construire le lien de confiance. Nous concluons qu'il est inutile d'aller plus loin dans le processus d'accompagnement si cette étape cruciale de création d'un espace de travail efficace, où chacun a la chance de s'exprimer franchement, n'est pas réalisée adéquatement.

Au départ, cette approche découle du principe que l'accompagnateur ne connaît pas la réalité du groupe, qu'il débute la relation comme s'il avait une page blanche devant lui. Il doit donc rester dans le moment présent. On attend des professeurs, quant à eux, qu'ils s'expriment suffisamment pour remplir la page blanche de l'accompagnateur qui aura ainsi accès aux représentations des personnes en présence au moment de la rencontre. Ces représentations peuvent toutefois évoluer. L'accompagnateur doit donc éviter, à cette étape, de se laisser influencer par des généralités, par ce qu'il croit savoir du groupe, par l'idée qu'il s'est déjà construite de cette situation ou de ces personnes avant de les avoir rencontrées.

2- Accord sur la cible à atteindre

Au cours du deuxième moment-clé, après les observations en classe et la rétroaction individuelle, chacun était invité à se doter d'un projet sur lequel il voulait travailler. La plupart ont choisi un projet individuel. Étant donné que la gestion de classe dans un contexte de téléenseignement représentait une préoccupation collective, un code de vie visant à maintenir un environnement pédagogique virtuel propice à l'apprentissage a aussi été construit en groupe.

3- Entente sur la façon de procéder

Le troisième moment-clé consistait à demander aux professeurs de se doter d'un mode de fonctionnement pour expérimenter

³ La position du triangle et du point d'interrogation est la même pour les trois moments-clés. Nous trouvons important de rappeler qu'il est essentiel de toujours revenir aux représentations des professeurs pour ne pas que l'accompagnateur tienne pour acquises ses propres interprétations de la question.



une nouvelle pratique pédagogique durant la session. Celui-là survenait aussitôt que chacun avait trouvé son projet d'intervention. Chaque professeur évoluait à son rythme dans son expérimentation, et les suivis avec les chercheurs se sont déroulés de façon personnalisée. Puis, il y avait les rencontres de groupe où chacun pouvait partager ses expérimentations avec ses collègues et discuter de ses préoccupations. Tout le processus demeurait très transparent et laissait place à toute adaptation, le cas échéant.

L'analyse de contenu qualitative de nos données nous amène à penser que le respect de ces moments-clés a permis à chacun de prendre sa place et de s'exprimer librement sans peur d'être jugé par ses collègues. L'écoute attentive et le non-jugement étaient les consignes à respecter afin de permettre à tous de participer avec aisance à la discussion. N'importe quand au fil des rencontres, nous pouvions faire une itération autour de ces moments pour éviter une impasse relationnelle, lorsque la structure de coopération risquait de se transformer en structure de confrontation. À titre d'exemple, si un professeur manifestait de la résistance ou encore de la passivité, c'était probablement parce qu'il avait une préoccupation non dite (Bareil, 2004). Nous devons alors permettre à cette personne d'exprimer sa préoccupation, de revenir au premier moment-clé en faisant un état de situation pour, qu'ensemble, le groupe arrive à mieux comprendre le vécu de chacun et en tienne compte lors des échanges.

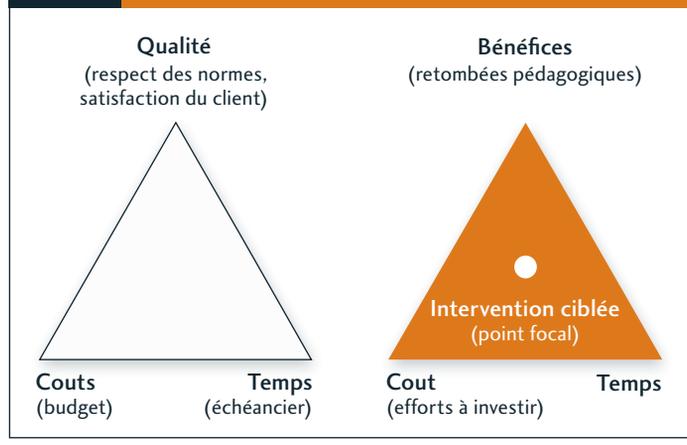
3 CIBLER LE POINT FOCAL DU PROFESSEUR

En gestion de projet, pour illustrer la réussite d'un projet, la littérature présente le concept du *triangle magique* (Kinavera-Dumont, 2011) ou de la triple contrainte. Ce triangle rappelle que le succès d'un projet passe par l'équilibre que l'on cherche toujours à maintenir entre le coût (budget), la qualité (respect des normes et satisfaction du client) et le temps (échéancier). Dès qu'un ou des aspects ne sont plus respectés, le triangle perd sa forme, déséquilibrant le projet.

Nous avons transposé le triangle de la gestion de projet en un triangle pédagogique pour représenter le centre d'intérêt du professeur. Au quotidien, dans sa pratique, le professeur concentre son intérêt ainsi que ses efforts sur des aspects bien précis de son travail. Ceux-ci évoluent et changent au fil du temps, selon la réalité et la situation. Par une analyse et une triangulation des données recueillies, nous avons identifié ces aspects comme étant le *point focal* (*sweet spot*) du professeur que nous représentons à la **figure 3**.

FIGURE 3

LE TRIANGLE DE LA GESTION TRANSPOSÉ EN TRIANGLE PÉDAGOGIQUE



Ce point focal se trouve donc en équilibre entre trois exigences du professeur pour qu'il retienne une solution pédagogique.

LES EXIGENCES DU PROFESSEUR

- La solution présente des retombées pédagogiques répondant immédiatement à son besoin réel.
- La solution ne lui demande pas trop d'investissement de temps de sa part pour l'implanter.
- La solution ne lui demande pas trop d'efforts à investir.

Puisqu'un professeur adoptera une solution ou bien acceptera d'être accompagné dans le changement seulement si les trois conditions sont remplies, nous devons, en tant qu'accompagnateur, viser le point focal de ce professeur pour obtenir un résultat et faire progresser le processus du changement.

Le repérage du point focal par l'accompagnateur représente une condition importante à remplir avant d'aller plus loin dans la relation d'accompagnement. Les trois moments-clés aident l'accompagnateur à identifier le point focal du professeur. Des indices de décrochage en lien avec les trois éléments du triangle pourraient indiquer à la personne qui accompagne qu'un ajustement s'impose. Voici des exemples de questions qui permettraient de repérer de tels indices :

- Est-ce que le professeur trouve que les bénéfices de la solution pédagogique ne sont pas assez évidents ?
- Est-ce qu'il précise qu'il n'a pas vraiment le temps pour mettre en place cette solution ?
- A-t-il l'impression que les efforts à mettre sont trop grands pour apporter des changements à sa pratique ?



Le point focal de chacun variant rapidement, nous devons demeurer à l'écoute et rétroagir sans tarder en reprenant le questionnement des trois moments-clés au besoin, pour nous assurer de viser toujours le point focal du moment.

4

RECONNAITRE LES COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES DU PROFESSEUR

De l'analyse de nos données se dégage une description des professeurs de niveau collégial selon une identité en trois volets, que voici :

- **Une identité disciplinaire**

Associée à la formation universitaire, elle est toujours confirmée par un diplôme et donc sanctionnée officiellement par un établissement. Cette identité, bien ancrée, est respectée entre les pairs et est rarement contestée ou mise en doute dans le milieu de travail.

- **Une identité relationnelle**

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

- **Une identité pédagogique**

Il s'agit de la reconnaissance de compétences spécifiques en pédagogie. Cette identité demeure fragile, car elle n'est pas nécessairement confirmée par un diplôme universitaire ni reconnue officiellement comme condition d'embauche. La confirmation de l'identité pédagogique du professeur représente une phase importante qui doit être franchie avant de proposer un changement pédagogique.

En vue de confirmer l'identité pédagogique des professeurs du groupe, l'observation en classe de leurs pratiques pédagogiques a représenté une étape importante du projet. Dès la fin de la première séance de travail avec le groupe, au tout début du projet, nous avons demandé à chacun si nous pouvions assister à leurs cours en téléenseignement. La réponse fut unanime : tous ont accepté la proposition et un horaire de visite a été réalisé rapidement.

Après la toute première rencontre pour aider les professeurs à situer le changement et à déterminer le projet à réaliser ont eu lieu l'observation en classe et la rétroaction individuelle. Ces éléments ont permis de valider plusieurs pratiques pédagogiques ayant cours. La période d'observation en classe de téléenseignement représente un moment privilégié pour l'accompagnateur en éducation et ce dernier doit être bien outillé pour récupérer le maximum d'informations pertinentes.

Nous avons donc utilisé une grille critériée pour nous donner des repères lors de ces séances d'observation. Après chacune, nous avons rencontré le professeur individuellement. Nous visions, dans un premier temps, à confirmer et à valider les bonnes pratiques et, en second lieu, à proposer des outils ou encore des stratégies pédagogiques sous forme de questions lorsqu'une situation s'y prêtait ou lorsque le professeur en faisait la demande. Plusieurs étaient nerveux au début de la rencontre. Sur un ton constructif, nous leur avons transmis nos commentaires de façon verbale seulement. À cet égard, ce que nous retenons est que la plupart de leurs bons coups n'avaient jamais été confirmés ou validés par des observateurs externes ni par la direction et que, pour chaque professeur, le nombre de bonnes pratiques dépassait toujours largement les points à améliorer. À plusieurs occasions par la suite, dans leur journal de bord, lors des entrevues et même lors du bilan de la recherche, les participants ont positivement fait référence à cette étape du projet.

Le point focal de chacun variant rapidement, nous devons demeurer à l'écoute et rétroagir sans tarder en reprenant le questionnement des trois moments-clés au besoin, pour nous assurer de viser toujours le point focal du moment.

À la suite de cette étape, nous avons observé un changement de comportement et d'attitude de la part des professeurs : ils étaient plus ouverts pour améliorer certains aspects de leur pratique ou pour expérimenter de nouvelles façons de faire. Les discussions entre eux devenaient plus animées et, de façon générale, tous participaient davantage aux échanges, laissant de côté leur réticence ou leur gêne. L'étape de l'observation a été un moment fort du processus d'accompagnement, car elle a permis de consolider l'identité professionnelle pédagogique des professeurs. Ceux-ci ont ressenti une cohérence professionnelle, plaisante et apaisante, après s'être fait confirmer leur identité pédagogique. Pour preuve, ils ne voulaient plus quitter le groupe de recherche-action à la fin de la recherche ! Ils ont même écrit une lettre à leur administration respective pour que le projet se poursuive. La cohérence est donc venue combler un besoin latent pour tous les participants, et ce, peu importe le nombre d'années d'expérience que chacun avait dans la profession.

5

CRÉER ET MAINTENIR LA ZONE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Tout au long du projet, nous conservions notre posture *côte à côte* avec les professeurs et nous nous assurons que la relation



d'accompagnement visait toujours à répondre rapidement et efficacement à leurs besoins pédagogiques (leur point focal). Nous avons constaté que la relation de confiance demeurait bien en place. Nous avons alors réalisé qu'il se créait littéralement une *zone de développement professionnel* dans laquelle chaque professeur se situait, lui permettant de cheminer avec confiance dans le processus de changement de sa pratique.

En fonction des perceptions recueillies, nous pouvons maintenant représenter cette zone de développement professionnel comme un espace imaginaire dans lequel le professeur se situe et se sent à l'aise pour expérimenter, où il se sent protégé et où il sent que les autres vont le soutenir et l'encourager, et non le confronter et le juger. Quand le professeur entre dans cette zone, plus il se sent bien et en confiance, plus il performe et plus il a le goût d'échanger, de partager avec ses collègues. Trois phases ressortent dans ce qu'ont vécu les professeurs accompagnés pour leur permettre d'atteindre pleinement leur zone de développement professionnel :

- La **relation de confiance** doit être solidement établie entre l'accompagnateur et l'accompagné. Rien ne sert de poursuivre dans la relation d'accompagnement si le professeur n'est pas dans cette première partie de la zone.
- Le professeur qui se sent assez en confiance passe à l'**exploration**, à l'expérimentation d'une pratique pédagogique nouvelle (qui peut être validée par un observateur externe).
- Le professeur **gagne en assurance** et manifeste le désir de partager et d'échanger ouvertement sur ses pratiques pédagogiques ; il franchit alors la phase d'**émancipation** et d'**autonomie professionnelle**.

Ce concept de *zone de développement professionnel* nous est apparu à la fin de la recherche, lorsque nous avons pu prendre un peu de recul pour découvrir ces trois phases distinctes dans le processus d'accompagnement que nous venions de vivre avec les professeurs.

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

La **figure 4**, présentée à la page suivante, synthétise les rôles de chacun et les outils nécessaires lors des trois phases qui constituent la zone de développement professionnel. Comme

accompagnateur, tout au long de ces étapes, il importe de maintenir le dialogue avec les personnes accompagnées. Afin de compléter le processus décrit à la **figure 4**, voici quelques questions favorisant ce dialogue :

- Qu'est-ce que la personne accompagnée veut dire exactement ? Comme accompagnateur, qu'est-ce que j'en comprends ?
- Que communique-t-elle par son langage non-verbal ? Qu'est-ce que j'en comprends ?
- De quoi a-t-elle besoin en ce moment ? Qu'est-ce qui la préoccupe ?
- Quels sont les enjeux ? Quelles sont les représentations de la personne accompagnée en lien avec ça ?
- Quelle importance accorde-t-elle à ce propos ? Priorité 1, 2 ou 3 ?
- Quelles questions puis-je lui poser pour clarifier la situation ?
- Quel est son point focal ?
- Comment puis-je négocier avec le fait que le point focal de chacun soit aussi individuel et différent ?

CONCLUSION

Notre projet d'accompagnement dans un processus de changement s'est déroulé dans le cadre d'une redéfinition partielle des rôles et des responsabilités habituels de l'accompagné et de l'accompagnateur : tournant le dos à une posture de guide, nous avons adopté une position *côte à côte* à partir des préoccupations, des besoins et des défis que le professeur rencontre dans sa pratique. Pour sa part, l'accompagné se responsabilise davantage dans le processus qui est véritablement centré sur sa situation et sur les enjeux qui le préoccupent. Cette nouvelle posture rejoint son besoin d'autonomie professionnelle rattachée à sa fonction : il fait désormais partie de la solution.

Cette démarche a contribué à consolider l'identité professionnelle pédagogique des professeurs de l'équipe. Comme accompagnateurs, nous n'étions plus les seuls fournisseurs de savoirs et de connaissances : il s'agissait maintenant d'une responsabilité partagée. Les solutions se sont coconstruites au fil des échanges. Il n'y avait pas de rapport de force, mais plutôt un lien de collaboration authentique pour alimenter la construction de solutions selon les savoirs et les expériences de chacun. Ainsi, les accompagnateurs ne portent pas l'entière responsabilité du succès de la relation d'accompagnement ; ils l'ont partagée avec les participants. Les deux parties sont devenues interdépendantes dans cette relation bilatérale. ◀



FIGURE 4

SYNTHÈSE DES RÔLES DE CHACUN LORS DES TROIS PHASES QUI CONSTITUENT LA ZONE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Phase de la zone	P RÔLE DU PROFESSEUR	A RÔLE DE L'ACCOMPAGNATEUR	OUTILS
Zone de confiance	Exprimer son besoin	Structurer la relation <i>côte à côte</i>	- Le rapport relationnel (figure 1)
	Partager ses représentations avec ses pairs	Questionner pour aider le professeur à clarifier sa situation	- Le point focal (figure 3)
	Parler	Écouter: s'intéresser réellement au professeur, à son vécu, à ses préoccupations	- Les indicateurs de réalisation de la phase de confiance - Le portrait du professeur
	Participer et manifester de la confiance en acceptant d'être observé en classe	Reconnaître les bons coups du professeur	- La grille d'observation en classe - L'identité professionnelle pédagogique
Zone d'exploration	Déterminer un projet individuel ou collectif	Valider que le projet réponde au besoin (point focal)	- Le point focal (figure 3)
	Expérimenter le projet	Alimenter en ressources pédagogiques	- Des connaissances en pédagogie, des ressources et des réseaux
	Constater les résultats et commencer à en témoigner	Être présent au besoin, continuer à s'intéresser au professeur	- Les outils de suivi (rencontres, courriels, enregistrements, etc.) - L'identité professionnelle - Les indicateurs de réalisation de la phase d'exploration
Zone d'émancipation	Prendre conscience de son identité pédagogique et de sa cohérence professionnelle	Confirmer l'identité pédagogique et la cohérence professionnelle	- La cohérence professionnelle - La force pédagogique
	Témoigner sans crainte de ses expérimentations auprès des collègues	Offrir des tribunes d'expression et de communication	- Les modes de communication disponibles (ateliers, vidéos, réseaux sociaux, etc.)
	Devenir accompagnateur à son tour	Offrir du soutien, aider le professeur à adopter son nouveau rôle et sa nouvelle posture d'accompagnateur	- Les indicateurs de réalisation de la phase d'émancipation - Le processus d'accompagnement

AVOIR LE POUVOIR DE CHOISIR

LAISSER L'AUTRE CHOISIR

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARPIN, L. et L. CAPRA. *Accompagner dans son parcours professionnel*, Montréal, Chenelière Éducation, 2007.

BAREIL, C. *Gérer le volet humain du changement*, Montréal, Les Éditions Transcontinental, 2004.

BÉDARD, D. et J.-P. BÉCHARD. *Innovier dans l'enseignement supérieur*, Paris, Presses universitaires de France, 2009.

BOUTINET, J.-P. «L'accompagnement dans tous ses états», dans Boutinet, J.-P. et collab., *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*, France, Presses universitaires de France, 2007.

DAHAN, A. *Mettre en œuvre le changement dans une organisation professionnelle publique? Pratiques et identité professionnelles face aux Réformes*, Grenoble, document inédit, thèse de doctorat, 2011.

GUERTIN, D. *Accompagner des professionnels afin qu'ils adaptent leurs pratiques aux situations. Concevoir différemment, agir autrement*, Normand Beaudoin reliure, 2013 [diuf.unifr.ch/drupal/sites/diuf.unifr.ch.drupal.softeng/files/teaching/studentprojects/kinareva/master_Kinareva_2011.pdf].



KINAVERA-DUMONT, B. *Conception et mise en œuvre d'une gestion de Projet centralisée pour PME*, 2011.

L'HOSTIE, M. et L.-B. BOUCHER. *L'accompagnement en éducation, un soutien au renouvellement des pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2004.

LABILLOIS, D. et M. ST-GERMAIN. *Accompagnement des enseignants du collégial dans un contexte d'innovation pédagogique*, rapport de recherche PAREA, 2014 [cdc.qc.ca/parea/788732-labillois-st-germain-accompagnement-enseignants-collegial-innovation-pedagogique-gaspesie-outaouais-PAREA-2014.pdf].

LAFORTUNE, L. *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008.

LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN. *Accompagnement socioconstructiviste, pour s'approprier une réforme*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2001.

PRATTE, M. *La consultation pédagogique: une avenue privilégiée de développement professionnel pour le personnel enseignant*, communication présentée au Colloque international CRIFPE, ayant pour thème «La profession enseignante au temps des réformes», 2003.

ST-ARNAUD, Y. *Le changement assisté: compétences pour intervenir en relations humaines*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1999.

ST-GERMAIN, M. *L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez des enseignants de cégep par l'accompagnement d'une conseillère pédagogique*, rapport de recherche PAREA, Cégep de l'Outaouais, 2008 [cdc.qc.ca/parea/787036_st-germain_paradigme_apprentissage_cegep_outaouais_PAREA_2008.pdf].

ST-GERMAIN, M. *Une structure relationnelle de coopération, en classe au collégial*, rapport de recherche PAREA, Cégep de l'Outaouais, 2013.

Daniel LABILLOIS a enseigné pendant une vingtaine d'années dans le programme de techniques de comptabilité et gestion au Cégep de la Gaspésie et des Îles, campus de Carleton-sur-Mer. Il est maintenant conseiller pédagogique en formation à distance. Il est impliqué dans des projets d'innovation pédagogique et de formation à distance tels que le FADIO [fadio.net]. Il possède un baccalauréat en administration des affaires, option finance de l'Université Laval, de même qu'un diplôme de 3^e cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur (DPES) de l'Université de Sherbrooke. Il a publié l'ouvrage *Placement mobilier et immobilier* en 1999 chez Modulo éditeur. Il assume la direction du Centre UNEVOC du Collège depuis 2004 et il siège à la commission sectorielle en éducation de la Commission canadienne pour l'UNESCO depuis 2007.

labillois@cegepgim.ca

Martine ST-GERMAIN est conseillère pédagogique et chercheuse au Cégep de l'Outaouais et elle agit à titre de chargée de cours dans le cadre du diplôme de 2^e cycle en enseignement au collégial à l'Université de Sherbrooke et plus particulièrement dans le programme de formation des conseillères et des conseillers pédagogiques. Elle détient une maîtrise en andragogie et poursuit ses études doctorales à l'Université du Québec en Outaouais. Son sujet d'intérêt porte sur la mise en place d'une relation pédagogique de coopération en salle de classe au collégial. Elle a aussi dirigé deux recherches au collégial sur l'accompagnement des professeurs vers l'appropriation de pratiques pédagogiques centrées sur l'apprentissage. Elle s'inspire, au quotidien, des professeurs qui l'entourent pour développer, au sein des institutions qu'elle côtoie, une culture pédagogique engendrée par un modèle de coopération.

martine.st-germain@cegepoutaouais.qc.ca

SPÉCIALISTES DE CONTENU ET TUTEURS RECHERCHÉS



**PARTOUT
AVEC
VOUS**

NOUVEAU DEC

EN DÉVELOPPEMENT : Techniques d'éducation à l'enfance

Développez ou révisez le matériel pédagogique

cegepadistance.ca/collaboration

514 864-6464, poste 4782

Encadrez les étudiants

cegepadistance.ca/tutorat

514 864-6464

Spécialistes de contenu et tuteurs anglophones également recherchés

cegepadistance.ca/opportunities

Liste des emplois offerts par cours

cegepadistance.ca/emplois


cégep@distance