

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES ET/OU TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I LA PROBLÉMATIQUE	
1.1 La situation de l'enseignement au collégial.....	4
2.1 Le Cégep de Rimouski	9
3.1 L'enseignement en tandem.....	12
4.1 Les objectifs de recherche	15
CHAPITRE II LE CADRE CONCEPTUEL	
2.1 L'enseignement en tandem.....	16
2.1.1 L'enseignement en tandem : démarche pédagogique?	21
2.2 La notion de compétence et l'approche par compétences	22
2.3 L'accompagnement dans la recherche.....	28
2.4 La recherche-action	32
CHAPITRE III LA MÉTHODOLOGIE	
3.1 La recherche-action comme type de recherche.....	35
3.1.1 La méthode des systèmes souples	36
3.2 L'instrumentation	42
3.2.1 L'entrevue semi-dirigée.....	43
3.2.2 Le schéma d'entrevue	44
3.2.3 Le suivi réflexif	44

3.2.4 Le journal de bord	46
3.4 Déroulement de la recherche	47
3.4.1 L'échantillonnage	47
3.4.2 Entrevues initiales	48
3.4.3 L'expérimentation de l'enseignement en tandem	48
3.4.4 Les suivis réflexifs	49
3.4.5 Entrevues post-expérimentation	49
3.5 Les critères de scientificité	49
3.6 Principes de déontologie	52
3.7 La méthode d'analyse des données	52
3.7.1 L'analyse de contenu	52
3.7.2 L'analyse thématique	55

CHAPITRE IV L'ANALYSE DES DONNÉES

4.1 Les données sociodémographiques des entrevues initiales	58
4.1.1 L'analyse des entrevues initiales	58
4.1.1.1 La formation	58
4.1.1.2 La coordination départementale	60
4.1.1.3 Le travail d'équipe et les comités	61
4.1.2 Les changements observés	65
4.1.2.1 La collaboration et la complémentarité	65
4.1.2.2 Le travail de raffinement	66
4.1.2.3 Les stages	67
4.1.2.4 L'organisation des lieux et des locaux	67
4.1.2.5 Les programmes pré-universitaires	68
4.1.3 La vie départementale	69
4.1.4 Les pratiques pédagogiques	71
4.1.5 La préparation des cours	74
4.1.6 La charge de travail	75

4.1.7 La connaissance de l'enseignement en tandem	76
4.2 Les résultats de l'expérimentation.....	80
4.2.1 La planification des cours.....	82
4.2.2 Le contenu des cours	84
4.2.3 La vie départementale	85
4.2.4 La gestion de classe.....	87
4.2.5 Les activités d'intégration	90
4.2.6 Les évaluations	93
4.2.7 Les commentaires généraux sur l'expérience.....	94
4.2.8 Les suivis réflexifs	97
4.2.9 Résumé	100

CHAPITRE V LA DISCUSSION

5.1 L'appropriation	102
5.1.1 La perception de l'enseignement en tandem	106
5.1.2 Expérimentation et accompagnement.....	107
5.1.2.1 L'expérimentation.....	107
5.1.2.2 L'accompagnement.....	110
5.2 Les limites et difficultés rencontrées.....	111
5.3 Les retombées de cette recherche	112
5.4 Les aspects éthiques	113
CONCLUSION	115
APPENDICE A LES QUESTIONNAIRES D'ENTREVUE	117

APPENDICE B LE JOURNAL DE BORD	121
APPENDICE C LE MATÉRIEL DE SUPPORT À L'ÉTHIQUE DE LA DÉMARCHE	126
APPENDICE D TABLEAU RÉCUPITULATIF	143
BIBLIOGRAPHIE	152

**LISTE DES TABLEAUX
ET DES FIGURES**

Tableaux et/ou figures	page
1.1 Répartition de 33 enseignantes et enseignants selon leurs perceptions de la réforme appliquée.....	7
1.2 Répartition des programmes selon leur stade de gestion	10
2.1 Processus d'élaboration de programmes par compétences	27
2.2 Accompagnement	31
3.1 Phases de la méthode des systèmes souples.....	36
3.2 Les composantes de la méthode PACTEV	38
3.3 Cycle de la bouche d'apprentissage.....	45
3.3 Application des critères de scientifcité	50

RÉSUMÉ

Dans les années 90, le système éducatif québécois s'engage dans une transformation majeure de son organisation. Ce changement vise un meilleur arrimage du marché du travail et des curriculums de formation. Les programmes d'études au primaire, au secondaire et au collégial sont soumis à un travail de révision en profondeur et les modifications qui s'en suivent incitent le monde de l'éducation à se renouveler.

Au niveau collégial, l'avènement de cette réforme a comme effet de modifier l'environnement des enseignantes et enseignants. Plusieurs changements sont observés et le travail du corps professoral gagne en complexité.

C'est dans le contexte du renouveau collégial qu'une recherche-action s'est déroulée au Cégep de Rimouski durant la période s'étalant d'août 2005 à janvier 2006. L'objectif de la recherche supposait que cette démarche pédagogique pouvait être un facilitateur dans le processus d'appropriation des programmes élaborés par compétences. Douze enseignantes et enseignants ont participé à la première partie de la recherche qui visait à connaître comment ils s'étaient approprié les changements reliés à la réforme scolaire. Dans un deuxième temps, six enseignantes et enseignants ont expérimenté l'enseignement en tandem dans leur discipline respective pendant quinze semaines, soit l'équivalent d'une session au collégial. Les participantes et participants ont bénéficié d'un accompagnement tout au long de leur démarche.

Les résultats de cette recherche suggèrent que l'enseignement en tandem, jumelé à d'autres moyens déjà existants, peut faciliter l'appropriation de plusieurs aspects qui se rapportent au processus d'implantation de programmes élaborés par compétences. De plus, elle suggère un itinéraire et des conditions de réalisation qui favorisent la mise sur pied d'un tandem. Elle propose finalement que l'accompagnement dans la recherche permette un partage d'expertises et une occasion de réflexion sur l'acte d'enseigner. La possibilité de poser un regard critique sur celui-ci peut entraîner un repositionnement qui peut conduire à une actualisation professionnelle ou un renouvellement des pratiques pédagogiques, ce qui contribue à l'amélioration de la qualité d'enseignement dans un contexte d'enseignement par compétences.

Mots clés : enseignement en tandem, *team-teaching*, approche par compétences, accompagnement.

INTRODUCTION

Depuis le début des années 90, le système d'éducation du Québec a fait l'objet de réformes majeures nécessitant entre autres l'élaboration des programmes éducatifs par compétences, et ce, dans tous les secteurs.

Complexes, ces réformes demandent aux acteurs impliqués des changements en profondeur, tant sur les plans des visions de l'éducation que sur celui des contenus de cours et des pratiques pédagogiques. Accueillies avec enthousiasme par certains, ces réformes peuvent être source de questionnement et même de morosité pour d'autres.

Afin de soutenir certains enseignants et enseignantes dans ce processus de changement, une recherche-action a été réalisée au Cégep de Rimouski. Celle-ci est basée sur l'utilisation de l'enseignement en tandem comme démarche pédagogique facilitant l'appropriation d'un programme élaboré par compétences.

La recherche s'est déroulée en deux temps. Douze enseignantes et enseignants ont participé à la première phase de la recherche. Les participantes et les participants ont d'abord été rencontrés individuellement dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée afin de déterminer comment ils se sont approprié les bases de la réforme au collégial. Des données ont également été recueillies sur leur perception de l'enseignement en tandem et leur intérêt à utiliser cette démarche pédagogique. Par la suite, des douze (12) personnes initialement rencontrées, six (6) ont expérimenté l'enseignement en tandem dans un programme élaboré par compétences, et ce, pendant quinze semaines, soit la durée d'un trimestre au collégial. Afin d'accompagner adéquatement les enseignantes et les enseignants dans cette expérimentation, des rencontres de suivi favorisant l'échange, la rétroaction et la réflexion ont été réalisées à trois moments au cours de l'expérimentation, et ce, avec la chercheure.

Ce mémoire trace le bilan de l'expérimentation de l'enseignement en tandem des enseignantes et des enseignants impliqués dans la recherche.

Le premier chapitre comprend deux volets : on y élabore la problématique en faisant état de la situation actuelle de l'enseignement au collégial en relation avec la réforme scolaire puis on y trace le portrait du Cégep de Rimouski en lien avec les programmes à ce jour réformés. Il sera question de certains impacts de cette réforme sur les enseignantes et les enseignants et sur leurs pratiques, ainsi que des mesures mises en place par le collège pour les soutenir dans cette transition. L'enseignement en tandem est présenté comme une approche qui peut favoriser l'appropriation de la réforme.

Le deuxième chapitre examine les concepts présents dans la recherche soit l'enseignement en tandem utilisé comme démarche pédagogique, l'approche par compétences, la recherche-action et l'accompagnement. Ces concepts sont expliqués et documentés en référant à différents auteurs.

Le troisième chapitre présente la démarche méthodologique qui a été choisie pour effectuer la recherche soit la recherche-action, ainsi que les divers outils qui ont permis la collecte des données soit l'entrevue semi-dirigée, le schéma d'entrevue, le suivi réflexif et le journal de bord. Le choix de la recherche-action comme démarche méthodologique est justifié par le fait qu'elle permet l'implication des enseignantes et des enseignants dans le processus et que cette implication leur donne une occasion de réfléchir sur l'acte d'enseigner et sur leurs pratiques pédagogiques dans un contexte de réforme scolaire. La réflexion peut s'accompagner de mises au point, de révisions, d'évaluations et d'actualisations des pratiques. De plus, le processus de réflexion permet aux enseignantes et aux enseignants de s'engager dans un processus de développement personnel et professionnel (Gauthier et Mellouki, 2006). En ce sens, Savoie-Zajc (2004) souligne que la réforme scolaire fournit un cadre pour la remise en question des pratiques enseignantes. L'auteure avance que certaines formes de support constituent un atout pour favoriser les transitions entraînées par les réformes et parle particulièrement de l'association de la recherche-action et de

l'accompagnement. Le but d'une telle démarche est d'aider, de soutenir, d'encourager les praticiennes et les praticiens à devenir eux-mêmes des apprenants, acteurs réflexifs qui souhaitent améliorer leurs pratiques professionnelles.

Le quatrième chapitre est consacré à l'analyse des données. L'analyse thématique a été utilisée pour procéder à l'examen des documents émanant de la recherche ainsi qu'à leur classification. Ces données ont été mises en relation avec les objectifs de départ et ils nous renseignent sur différents aspects concernant l'appropriation de la réforme au collégial soit la compréhension de l'approche par compétences, les changements vécus par les enseignantes et les enseignants ainsi que la place de l'enseignement en tandem dans le processus de changement.

Le cinquième chapitre présente la discussion en lien avec les objectifs de la recherche. Après un rappel du projet de départ, on y retrouve des éléments quant à la façon dont les enseignantes et les enseignants se sont approprié la réforme, comment ils ont vécu les changements identifiés, les aspects positifs, les difficultés liées à ceux-ci. Ils sont mis en relation entre autre avec un bilan provincial sur l'implantation de la réforme au collégial réalisé par Carpentier (2004). Les résultats de l'expérimentation de l'enseignement en tandem sont mis en évidence et certaines recommandations sont faites. Pour terminer ce chapitre, le bilan des praticiennes et praticiens au sujet de l'accompagnement est mis en parallèle avec les propos de Savoie-Zajc (2004).

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre fait état de la situation actuelle de l'enseignement au collégial en relation avec la réforme scolaire implantée en 1993 ainsi que des difficultés reliées à l'appropriation de cette réforme par les enseignantes et les enseignants. Il présente la situation qui prévaut au Cégep de Rimouski et soulève l'hypothèse que l'enseignement en tandem peut constituer une mesure adéquate pour faciliter l'appropriation et les changements entraînés par les réformes scolaires.

1.1 La situation de l'enseignement au collégial

Depuis le début des années 90, le système d'éducation du Québec a fait l'objet de réformes majeures nécessitant l'élaboration des programmes éducatifs par compétences, et ce, dans tous les secteurs. L'objectif de la nouvelle réforme consiste à former des finissantes et des finissants plus compétents et mieux préparés à la réalité du marché du travail. Comme le précise Carpentier (2004, p.10) :

Le développement de l'économie et celui de l'organisation du travail ont contribué à faire évoluer à la hausse les qualifications attendues des travailleuses et des travailleurs. Le marché du travail requiert aujourd'hui, ici comme ailleurs, une main-d'œuvre plus qualifiée, ce qui stimule la demande en formation technique.

Comme les réformes actuelles sont en partie dues aux changements technologiques et aux transformations économiques et sociales, l'école doit revoir sa mission. « L'école ne doit plus simplement fournir une instruction et une éducation, elle doit également contribuer efficacement à la qualification des nouvelles générations » (Gauthier et Mellouki, 2006, p. 24).

En 1993, au moment où le ministère de l'Éducation opte pour un nouveau mode d'élaboration des programmes faisant appel aux compétences pour définir les objectifs de formation, il augmente du même coup les responsabilités des collèges en termes d'élaboration et de gestion de programmes d'études, ce qui implique la redéfinition de l'ensemble des activités d'apprentissage des programmes techniques et généraux (CSE, 2004). Les nouveaux programmes sont alors élaborés à partir des visées du ministère de l'Éducation qui sont de concevoir des programmes qui tiennent compte des besoins de main-d'œuvre du marché du travail et qui se doivent de former des professionnels compétents. Selon Lessard (2000) être compétent signifie avoir un esprit actif, être capable de mobiliser un ensemble de ressources, y compris des ressources cognitives, pour résoudre des problèmes complexes et tirer parti de situations de la vie. Selon Le Boterf (2004) :

La dynamique mise en œuvre par une personne professionnelle qui agit avec compétence active trois dimensions. Tout d'abord les ressources disponibles que la personne veut mobiliser pour agir : connaissances, savoir-faire, capacités cognitives, etc. Ensuite, l'action et les résultats qu'elle produit, c'est-à-dire les pratiques professionnelles et les performances. Enfin, la réflexion, prise de recul par rapport aux deux dimensions précédentes.

À partir des compétences établies par le biais des analyses de situation de travail réalisées dans différents milieux professionnels, les nouveaux programmes de formation sont élaborés par compétences. Les changements sont majeurs et ont des répercussions sur les pratiques des enseignantes et enseignants. Des pédagogies plus proches des milieux

professionnels sont alors proposées : pédagogie par projet, apprentissage coopératif, intégration des apprentissages, démarches de résolution de problèmes, projets de simulation et stage en milieu professionnel.

Comme le référent est dorénavant l'approche par compétences et que le développement des compétences passe par diverses formes d'enseignement à la fois théorique et pratique, les enseignantes et les enseignants se doivent de renouveler leurs pratiques professionnelles et de travailler en concertation avec leurs collègues.

Comme le mentionne Simard (2006), l'approche par compétences oblige les programmes à une plus grande concertation des intervenants car les compétences doivent se réaliser à travers les cours et les stages.

De façon plus précise, l'approche par compétences entraîne pour les enseignantes et les enseignants plusieurs changements : implications dans le processus d'élaboration et d'implantation de programmes, modifications des contenus de cours et des approches pédagogiques. Toutes ces démarches sont laborieuses et l'augmentation des exigences reliées à la réforme ainsi que les changements qu'elle impose ont été déstabilisants pour certains enseignantes et enseignants. Ceci n'est pas sans conséquence pour un individu et une organisation car comme le précisent Gauthier et Mellouki (2006, p. 34) :

Tout changement qui touche les programmes de formation touche également les conditions de formation, les conceptions des acteurs et les rôles qu'ils jouent. Aux contraintes institutionnelles, politiques et matérielles qui peuvent entraver le changement, peuvent s'ajouter les résistances psychologiques et idéologiques des formateurs, des enseignants.

À cet effet, Langevin, Boily et Talbot (2004) ont réalisé une recherche exploratoire dans quatorze (14) établissements d'enseignement collégial de la région Montréalaise auprès de quarante-cinq (45) enseignantes et enseignants de niveau technique et préuniversitaire,

afin de connaître quels avaient été les impacts de la réforme sur ceux-ci. Les résultats de cette étude révèlent que plusieurs personnes rencontrées perçoivent la réforme plutôt positivement (64 %) alors qu'un nombre important y résiste dans le doute ou l'opposition ouverte (33%) (Le tableau 1.1 représente l'ensemble des résultats).

Tableau 1.1

Répartition de 33 enseignantes et enseignants selon leurs perceptions de la réforme appliquée

Catégories	Nombre	%	Caractéristiques
«Positifs irréductibles»	8	24.2	Élèves réussissent mieux et sont plus responsables, programme cohérent, professeurs coordonnés, cours améliorés
«Positifs critiques»	14	42.4	Idem+trop de temps, évaluation difficile, disparité des élèves et des cégeps, qualité de formation stagne, taux de réussite en baisse
«Négatifs sceptiques»	6	18.2	Élèves mieux formés, mais pas à cause de la réforme, taux de réussite et intérêt à la baisse
«Négatifs réfractaires»	5	15.2	Réforme inutile, limite les stratégies d'enseignement

Source : Langevin, Boily et Talbot (2004)

Dans une autre étude réalisée par Alain et Dionne-Proulx (1999) visant à mieux comprendre le phénomène de l'épuisement professionnel chez les enseignantes et les enseignants du réseau collégial, 53.6% des rentes d'invalidité long terme sont associées à des atteintes psychologiques. Mille huit cent (1 800) enseignants provenant de trente (30) Cégeps de la province ont répondu à un questionnaire qui interroge différentes dimensions du travail soit la tâche de l'enseignant, la vie départementale, les aspects reliés à l'environnement

physique du travail, les relations avec la direction du collège et le vécu relatif à la réforme de l'enseignement. Les résultats de la recherche dévoilent que les dimensions «tâche» et «vie départementale» génèrent une bonne satisfaction des enseignantes et des enseignants. À l'opposé, les dimensions « direction du collège », « espace physique » et « réforme de l'enseignement » causent quelques difficultés. Concernant cette dernière dimension, plusieurs personnes éprouvent entre autres certaines difficultés à adapter leur enseignement pour répondre aux exigences de la réforme et elles se plaignent de ne pas avoir vraiment été consultées sur les modalités de son application.

Gauthier et Tardif (2000, p.18) soulignent que « les transformations actuelles des programmes ne manqueront pas de causer un déséquilibre chez plusieurs ». Ce déséquilibre est souvent doublé d'un sentiment de doute quant à l'inquiétude de ne pas toujours avoir les aptitudes nécessaires pour enseigner par compétences. Cette situation peut provoquer un niveau de stress considérable chez les enseignantes et les enseignants. D'ailleurs, Royer (2001, p.5) souligne que « l'enseignement constitue, parmi les professions libérales, celle où l'on dénombre le plus d'invalidité causée par le stress ».

Les difficultés vécues par les enseignantes et les enseignants ne sont cependant pas un motif pour rejeter les réformes. Ainsi, bien que Gauthier et Tardif (2000 p.15) aient relevé que certaines personnes s'opposaient toujours à cette approche en soutenant qu'il s'agit encore « d'une nouvelle mode passagère dont l'efficacité et les limites n'ont pas été suffisamment documentées, d'autres l'encensent au nom d'un meilleur apprentissage pour les élèves ». Les auteurs suggèrent que le modèle de l'apprentissage des compétences vaut la peine qu'on y réfléchisse. Jonnaert, Barette, Boufrahi, Masciotra (2004) avancent également que bien que la notion même de compétences soit parfois mal comprise, elle demeure un concept fécond sur le plan pédagogique.

La question qui se pose alors est de savoir comment est-il possible de bien supporter les changements engendrés par la réforme. Dans cette perspective, les institutions collégiales ont le souci d'épauler les enseignantes et les enseignants dans les aspects les plus valorisants que cela comporte, mais également dans les aspects les plus déstabilisants que la réforme engendre. Pour cela, des formations ont été offertes par les collèges par le biais de Performa dans le cadre du MIPEC (micropogramme de d'insertion professionnelle en enseignement collégial), par exemple.

Outre les formations officielles offertes dans les collèges, le présent mémoire documente l'enseignement en tandem qui est une des démarches qui a été effectuée au Cégep de Rimouski par deux enseignantes pour rencontrer les exigences reliées à la réforme de l'enseignement au collégial. Les prochaines sections précisent la situation qui prévaut au Cégep de Rimouski et présente une expérience d'enseignement en tandem.

2.1 Le Cégep de Rimouski

À ce jour, le Cégep de Rimouski offre cinq programmes de formation préuniversitaire et dix-huit programmes de formation technique qui mènent au marché du travail. Comme tous les autres collèges, il a amorcé en 1993 la révision de tous ses programmes techniques et généraux. Actuellement, seize (16) programmes ont été implantés selon l'approche par compétences, cinq (5) programmes sont en actualisation et deux sont au stade de l'élaboration. Le tableau 1.2 présente l'état des travaux par rapport à la démarche.

Tableau 1.2
Répartition des programmes selon leur stade de gestion

En élaboration	
120.01	Techniques de diététique
243.11	Technologie de l'électronique
En actualisation	
140.B0	Technologie d'analyses biomédicales
180.A0	Soins infirmiers
310.A0	Techniques policières
351.A0	Techniques d'éducation spécialisée
412.A0	Techniques de bureautique
Élaborés	
142.A0	Technologie de radiodiagnostic
190.B0	Technologie forestière
200.B0	Sciences de la nature
221.A0	Technologie de l'architecture
221.B0	Technologie du génie civil
221.C0	Technologie de la mécanique du bâtiment
241.A0	Techniques de génie mécanique
241.D0	Technologie de maintenance industrielle
300.A0	Sciences humaines
388.A0	Techniques de travail social
410.B0	Techniques de comptabilité et de gestion
410.D0	Techniques de gestion de commerces
420.A0	Techniques de l'informatique
500.A0	Arts et Lettres
510.A0	Arts plastiques
700.A0	Sciences, Lettres et Arts (DEC intégré)

Source : Service développement pédagogique, Cegep Rimouski (2006)

Bien que la plupart des programmes soient réformés, on ne possède pas d'indication sur comment cette transition s'est vécue par les enseignantes et les enseignants de cette institution. À titre indicatif, on retrouve au niveau universitaire un collectif qui relate en partie le processus suivi par les universités dans leur réforme de la formation des maîtres (Gauthier et Mellouki, 2006). De façon générale, il en ressort que l'élaboration des nouveaux programmes de formation fut un long processus jalonné de tension, de négociation et de compromis et dont les résultats ont varié selon les institutions. Les tensions se sont fait sentir au sein des instances qui avaient la responsabilité de la production des nouveaux programmes ainsi que chez les enseignantes et les enseignants qui étaient appelés à changer leur conception et leur façon de faire leur travail. Cependant, plusieurs acteurs ont profité de l'occasion pour avoir des échanges pédagogiques riches et constructifs et pour continuer une réflexion sur la professionnalisation de la formation des enseignantes et des enseignants dans un contexte marqué par l'approche par compétences.

Au niveau collégial, le CSE (2004) trace un bilan provincial sur l'implantation des programmes de formation technique et la sanction des études. Ce bilan mentionne que les changements introduits par le renouveau étaient majeurs, qu'ils ont nécessité une énergie considérable, qu'il y avait des marques d'essoufflement des acteurs des collèges. Plusieurs sources de résistance de la part des enseignantes et des enseignants ont été rapportées. Parmi celles-ci, on retrouve l'impression qu'on leur imposait un programme élaboré sans leur participation, une difficulté à changer ce qu'ils avaient mis plusieurs années à bâtir, un malaise lié à la légitimité du changement envisagé par le ministère de l'Éducation, de l'impression qu'on voulait contrôler le personnel enseignant et lui imposer une façon de faire, une certaine incompréhension par rapport aux raisons qui justifiaient les changements, une résistance face à l'envergure des changements annoncés, une confusion dans les concepts. On souligne cependant que le renouveau a permis une augmentation de la qualité de l'enseignement pour les élèves.

Dans cette perspective, le présent mémoire permet de documenter une partie de la transition qu'a vécue deux enseignantes du collège de Rimouski à travers une expérience d'enseignement en tandem.

3.1 L'enseignement en tandem

L'enseignement en tandem est le terme généralement utilisé dans ce mémoire. Communément désigné par son appellation anglaise de *team-teaching*, l'enseignement en tandem se définit selon Houde et Jacques (1999, p.19) comme « la mise en commun interactive de ressources complémentaires soit sur un contenu, soit sur l'enseignement lui-même pour assurer de meilleures conditions d'apprentissage ». Dans la langue française, on retrouve quelques synonymes tels que l'enseignement en équipe, l'enseignement couplé, l'enseignement par équipe. Legendre (2005,p.581) définit ce concept ainsi : « l'enseignement dont la préparation, la réalisation et l'évaluation sont effectuées en collaboration par deux enseignants ou plus et qui s'adresse à un groupe unique d'élèves ou à plusieurs groupes fusionnés ».

Selon Buckley (2000), les avantages de l'enseignement en équipe sont nombreux. Dans un premier temps la qualité de l'enseignement est grandement améliorée. Comme deux personnes présentent la discipline, le même sujet peut être abordé sous deux angles différents. Les forces des enseignantes et enseignants sont additionnées et la collaboration apportée lors de la rédaction des plans de cours, de la préparation de cours, de l'enseignement et de l'évaluation sont d'un soutien inestimable. Il y a possibilité d'expérimenter de nouvelles pratiques pédagogiques et le fait d'observer quelqu'un d'autre travailler peut éveiller à d'autres façons de faire. Chaque personne devient un stimulant pour l'autre. La possibilité de se donner de la rétroaction mutuelle est constamment présente et elle permet de faire les réajustements nécessaires. Les enseignantes et les enseignants expérimentés peuvent soutenir les nouveaux collègues et le fait de se retrouver en équipe permet le développement d'alliance et de complicité. Il peut y avoir une augmentation du plaisir à enseigner et ceci peut devenir contagieux pour les autres membres de l'équipe. Sur le plan plus pédagogique,

les partenaires peuvent se donner du support lors de certains problèmes rencontrés en classe avec, par exemple, du matériel audio-visuel défectueux, des élèves en difficultés ou une gestion de classe imparfaite.

Des inconvénients ont également été relevés. Selon Archambault, Laforest et Mathieu (1973), certaines personnes croient qu'elles ne sont pas suffisamment préparées sur le plan pédagogique pour fonctionner dans ce système. Cela demande beaucoup de travail, mais le défi ajoute de l'intérêt. Le choc des idées est difficile à supporter pour un certain nombre. L'expérience amène plus de stress que dans le système traditionnel mais les enseignantes et les enseignants désirent le faire, car ils ont l'impression d'être plus efficaces pour les élèves dans ce mode d'enseignement. Lors d'une deuxième expérience, on prévoit moins de temps de préparation car le matériel réalisé est réutilisable. Ce temps peut être réinvesti dans les rencontres auprès des étudiantes et des étudiants.

Considérant ces forces, mais également ces inconvénients, l'enseignement en tandem peut-il constituer un moyen pour s'approprier collectivement la réforme?

À l'automne 2001, une expérience informelle d'enseignement en tandem a été réalisée par deux enseignantes en techniques de travail social au Cégep de Rimouski. (Gagnon et Philippe, 2004). Cette expérience s'est avérée très positive. En plus de représenter un défi, elle a permis l'appropriation plus en profondeur de leur programme nouvellement élaboré par compétences. Cela a aussi facilité l'intégration et l'application de l'approche par compétences dans leur enseignement. Il s'est alors avéré impératif d'élargir, d'encadrer et de formaliser l'expérience auprès d'un plus grand nombre d'enseignantes et d'enseignants, car en plus des aspects positifs ci-haut énumérés, les enseignantes et les enseignants ont fait une réflexion sur leurs pratiques professionnelles. Les conclusions de cette réflexion ont été ensuite transférées et réinvesties dans leur enseignement. Cette expérience informelle est toutefois limitée par le fait qu'elle a été réalisée sans accompagnement particulier des deux (2) enseignantes. Or, un accompagnement de qualité auprès des enseignantes et des

enseignants agit comme une forme de catalyseur auprès de ceux-ci et favorise davantage la réflexion (Lafortune, 2004). Il est à noter que ce genre d'expérience informelle pratiquée par des praticiens tend à abolir les rôles traditionnels qui distinguent les chercheurs et les praticiens. Dans cette perspective, les praticiens ne sont plus des consommateurs indépendants des recherches produites par des chercheurs. Ils deviennent producteurs des savoirs qu'ils génèrent à partir de leur pratique professionnelle. La recherche devient alors une action et une réflexion qui s'insèrent dans une pratique professionnelle donnée. Selon Le Boterf (2004, p. 98), « la réflexivité consiste pour un sujet à prendre du recul par rapport à nos pratiques professionnelles, de façon à expliciter la façon dont il s'y est pris pour modéliser et pour faire évoluer ses schèmes opératoires de façon à pouvoir les transférer ou les transposer dans de nouvelles situations ». Dans cette perspective, tout professionnel doit constamment chercher à améliorer ses compétences, se rapprocher de la recherche dans son secteur. La division du travail entre chercheur et praticien tend alors à s'amenuiser (Gauthier et Mellouki, 2006).

À la suite de l'expérience non officielle de l'enseignement en tandem, deux démarches parallèles et indépendantes ont été entreprises. D'une part, Gagnon (en préparation) a répertorié et documenté les expériences d'enseignement en tandem au Cégep de Rimouski. Elle suggère que l'enseignement en tandem peut agir comme forme de mentorat favorisant l'insertion professionnelle et l'acquisition de compétences pédagogiques chez les enseignantes et enseignants débutants au collégial.

D'autre part, le présent mémoire présente le bilan d'une recherche-action ayant pour but d'accompagner des enseignantes et enseignants qui expérimentent l'enseignement en tandem comme démarche pédagogique pouvant faciliter l'appropriation des programmes élaborés par compétences.

Cet accompagnement comporte trois facettes complémentaires. La première facette vise à amener les enseignantes et les enseignants à exprimer leur perception quant à la façon

dont ils se sont approprié leur programme d'enseignement élaboré par compétences. La seconde consiste à amener les enseignantes et les enseignants à exprimer leur perception sur l'enseignement en tandem. Une fois ces perceptions dégagées, la dernière étape de la recherche consiste pour les participants et participantes à expérimenter l'enseignement en tandem, démarche où ils sont accompagnés par la chercheure.

4.1 Les objectifs de recherche

Ainsi, un objectif principal et trois objectifs spécifiques ont été dégagés :

Objectif principal:

Dans le cadre d'une recherche-action, accompagner des enseignantes et des enseignants qui expérimentent l'enseignement en tandem comme démarche pédagogique facilitant l'appropriation d'un programme élaboré par compétences.

Objectifs spécifiques:

1. Amener les enseignantes et les enseignants à exprimer leurs perceptions quant à leur appropriation d'un programme élaboré par compétences.
2. Amener les enseignantes et les enseignants à exprimer leurs perceptions de l'enseignement en tandem.
3. Amener des enseignantes et les enseignants à expérimenter cette pratique pédagogique et les accompagner dans ce processus.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

Le cadre théorique de cette recherche est articulé autour des concepts suivants : l'enseignement en tandem comme démarche pédagogique, la notion de compétences et l'approche par compétences, la recherche-action et l'accompagnement.

2.1 L'enseignement en tandem

L'enseignement en équipe n'est pas un nouveau concept. Buckley (2000) avance qu'il existe depuis des millénaires. Déjà, au temps de Jésus, celui-ci envoyait ses disciples, deux par deux pour proclamer la bonne nouvelle. Plusieurs de textes du Nouveau Testament écrits par les apôtres le furent à deux! Buckley (2000) élabora cette définition du *team-teaching* :

Two or more teachers, with or without teachers aides, cooperatively plan, instruct, and evaluate one or more class group in an appropriate instructional space and given lengths of time, so as to take advantage of special competencies of the team members (Singer, 1964, citée par Buckley 2000, p. 13).

Ainsi, cette définition implique deux ou plusieurs enseignantes et enseignants, avec ou sans personne auxiliaire, qui planifient, enseignent et évaluent ensemble, un ou plusieurs groupes, dans un espace éducatif propice et un temps donné qui tiennent compte des compétences spécifiques de chaque membre de l'équipe.

Selon Shaplin et Olds (1964), l'enseignement en équipe fait son apparition aux États-Unis en 1954 et le terme *team-teaching* est intégré au vocabulaire de l'éducation entre 1957 et 1959. À ce moment, quelques universités américaines participent à des projets pilotes visant l'expérimentation de ce mode d'enseignement. La période qui suit la seconde guerre mondiale en est une de crise, de remise en question et de réévaluation du système d'éducation nord-américain. Plus de 300,000 enseignantes et enseignants délaissent leur emploi pour occuper des emplois reliés à la guerre. Ces emplois sont mieux rémunérés que le métier d'enseignant. Ces enseignantes et ces enseignants doivent être remplacés par des personnes moins qualifiées et moins expérimentées. Durant cette période, les écoles sont critiquées par le public pour leur difficulté à recruter des nouveaux pédagogues et surtout, pour leur difficulté à les retenir. L'éclosion de nouvelles écoles doit faire face à la pénurie d'enseignantes et d'enseignants. On distingue alors trois pratiques différentes pour l'exercice du *team-teaching*. Les premières expériences de *team-teaching* sont réalisées dans le contexte où les enseignantes et les enseignants plus expérimentés sont jumelés avec les recrues, moins préparées à l'enseignement. Il s'agit ici d'une forme d'insertion professionnelle (Gagnon, en préparation). Une deuxième forme d'expérience implique le jumelage d'enseignantes et d'enseignants et d'aides non-professionnels. La manipulation de nouveau matériel audio-visuel est confiée à du personnel clérical, ce qui dégage l'enseignante et l'enseignant. Il s'agit tout de même de *team-teaching*. Le dernier type de *team-teaching* est composé de deux pédagogues. Il a été mis en place dans le but d'enseigner à des plus grands groupes. Cette nouvelle situation exige des approches pédagogiques et des techniques d'animation adaptées à cette réalité.

Selon Chamberlin (1969) les raisons évoquées durant cette période pour enseigner en équipe sont la multiplication des programmes scolaires et l'exigence pour les écoles d'avoir des pédagogues davantage formés, la nécessité d'optimaliser l'utilisation du personnel et l'augmentation du nombre d'inscriptions.

Au Québec, il a été possible de retracer une expérience qui remonte dans les années 1971-1972. En effet, la commission scolaire régionale de Chambly tente une expérience d'enseignement en équipe avec certains professeurs d'une de ses polyvalentes. C'est l'une des première fois qu'une expérience de ce genre se déroule au Québec. La direction générale de cette école demande à un psychologue industriel d'évaluer de façon comparative la portée de cette méthode d'enseignement en termes administratifs. Dans deux polyvalentes différentes, on a comparé la tâche des professeurs participant à l'expérience d'enseignement en équipe à celle de professeurs travaillant dans le système traditionnel. Les tâches sont évaluées en termes du nombre total d'heures de travail hebdomadaire, de la répartition de ces heures entre diverses activités, de l'utilisation de différents locaux. L'étude cherche aussi à distinguer l'influence de ces deux méthodes pédagogiques sur des variables personnelles telles le stress au travail et la satisfaction que les enseignantes et les enseignants y trouvent. Un but secondaire poursuivi par la recherche est de tenter de projeter ce que serait la tâche une prochaine année, considérant que l'expérience se poursuive. L'expérience s'est déroulée auprès de deux (2) groupes de professeurs de cinquième secondaire. Trente-deux personnes (32) ont été rencontrées. Les questions des entrevues portaient sur la tâche, les activités isolées et l'expérience de *team-teaching* comme telle. Au niveau des tâches, le compte rendu de cette recherche révèle que les professeurs de l'enseignement traditionnel assument la charge d'un plus grand nombre d'étudiants alors que les professeurs en *team-teaching* consacrent une plus grande partie de leur temps à la préparation de cours et à la correction. Ces derniers consacrent moins de temps à des rencontres avec des étudiants et ont plus de rapports entre eux que ceux de l'enseignement traditionnel. Au niveau du *team-teaching* comme tel, l'expérience apporte un sentiment de liberté surtout face à la présence en classe obligatoire. Il élimine aussi le stress relié à la gestion de classe disciplinaire. Cependant, certaines personnes croient qu'elles ne sont pas suffisamment préparées sur le plan pédagogique pour fonctionner dans en tandem et que l'expérience demande beaucoup de travail. Toutefois, le défi que cela représente ajoute de l'intérêt.

Par ailleurs, le choc des idées est difficile à supporter pour un certain nombre de participants. L'expérience suscite plus du stress et de difficultés que dans le système traditionnel. Elle exige également une plus grande concentration. Les participantes et participants désirent cependant poursuivre l'expérience puisqu'ils ont l'impression d'être plus efficaces pour les élèves dans ce mode d'enseignement. Pour la deuxième année, ces derniers n'ont pas à prévoir autant de temps de préparation car le matériel réalisé en cours d'expérience est réutilisable. Ce temps peut être réinvesti pour les rencontres auprès des étudiantes et des étudiants (Archambault, Laforest et Mathieu, 1973).

Plus récemment, Lebrun et Tanguay (1997, 1999) ont rapporté leur expérience d'enseignement en équipe réalisée à l'école secondaire Du Boisjoli de Rock-Forest. Elles y expliquent comment l'enseignement en équipe peut améliorer le travail auprès des élèves et font des recommandations pour la mise en œuvre de cette formule pédagogique. Houde et Jacques (1999) présentent leur expérience de *team-teaching* réalisée au Cégep Beauce-Appalaches, au département des techniques d'éducation spécialisée, en précisant certaines modalités d'application. Elles y rapportent des observations telles que l'influence de ce type d'enseignement sur la motivation au travail, son efficacité en classe, la nécessité du respect de soi et de l'autre dans l'expérience. Chez les élèves, elle a un effet sur leur motivation, sur leur plaisir d'apprendre et sur les liens créés entre les cours.

Selon Delaire et Ordonneau (1989), il existe un itinéraire lors de la création d'équipes de travail en vue de l'enseignement en tandem. On observe d'abord une période de prise de conscience où l'on constate la nécessité d'agir autrement, moment qui nécessite une analyse du travail en raison d'un malaise ou d'un constat d'échec. Le partage avec d'autres collègues qui vivent le même type d'insatisfaction est souvent créateur de confiance. Avouer qu'on ne réussit pas complètement n'a rien de dévalorisant au contraire, il est le signe qu'il y a manifestation d'un désir de vouloir changer ou d'améliorer une situation insatisfaisante. Après la reconnaissance de certaines limites professionnelles et plusieurs échanges entre pairs, il peut y avoir un long temps de maturation avant de voir apparaître un projet plus précis. Vient ensuite la décision de créer une équipe d'enseignantes et d'enseignants. Cette

étape doit se faire sans brusquer les pairs. Les auteurs suggèrent que ceux qui désirent former une équipe la fassent fonctionner et que souvent, la perception positive qui se dégage de l'expérience est davantage convaincante pour les collègues de travail que la pression qu'on exercerait sur eux.

Les conditions pour enseigner en équipe sont de trois ordres : les compétences, les affinités, les objectifs (Delaire et Ordonneau, 1989). Les compétences se divisent en deux catégories : les compétences relatives au savoir (enseignantes et enseignants diplômés et reconnus par l'établissement) et celles relatives à l'éducation (capacités d'accueil d'écoute, de compréhension). Les affinités supposent un rapport de voisinage entre les goûts et les opinions des équipiers. Elles ne sont pas indispensables car le propre de l'équipe est l'ouverture à tous les participantes et les participants ainsi qu'à leurs idées. Les objectifs correspondent à la définition des buts (que veut-on faire?), ou des finalités (que veut-on promouvoir?). L'équipe doit définir son objectif général en vue de réaliser et de rendre opératoires les projets élaborés.

En début de projet, il faut prévoir un investissement de temps assez substantiel. Par la suite, l'enseignement en équipe apporte un réconfort, un profit collectif et individuel tout en améliorant sensiblement le climat de travail. Les auteurs rapportent également la nécessité de tenir compte de certains éléments psychoaffectifs pour la réussite de la démarche. Ces derniers étant la connaissance que chacun a l'un de l'autre, la confiance entre chacun de ses membres qui suppose d'abord la confiance en soi, le désir commun d'apporter plus aux autres qu'à soi-même. Il ne s'agit pas ici de faire preuve d'un optimisme exagéré mais d'être conscient que l'image qui se dégage de l'équipe peut avoir un effet dynamisant sur les autres.

Finalement, les auteurs suggèrent que les équipes soient d'abord binômes, que ses membres soient motivés pour la tâche à accomplir et qu'ils désirent coopérer.

Dans le cadre de ce mémoire, le modèle de Delaire et Ordonneau (1989) a été retenu a posteriori pour une nouvelle lecture des résultats puisqu'il propose un itinéraire intéressant à suivre ainsi que des conditions de réalisation pour la mise sur pied d'équipes lors de l'enseignement en tandem (voir Appendice D).

2.1.1 L'enseignement en tandem : une démarche pédagogique?

L'enseignement en tandem est-il une démarche pédagogique, une pratique pédagogique, une stratégie pédagogique, une approche pédagogique, une stratégie d'enseignement ou une technique d'enseignement?

Vienneau (2005) élaboré certaines définitions associées au processus d'enseignement. La démarche pédagogique désigne l'ensemble des interventions éducatives de l'enseignante et l'enseignant qui ont pour buts d'alimenter et de soutenir la démarche d'apprentissage de l'élève. Elle comporte trois étapes : la préparation de la situation d'apprentissage, la réalisation de la situation d'apprentissage, l'intégration des apprentissages. L'auteur distingue la stratégie pédagogique de la démarche pédagogique en précisant que la seconde est d'ordre plus général et peut faire appel à diverses stratégies d'enseignement. L'approche pédagogique est l'orientation qui guide l'organisation de la situation pédagogique pour atteindre une ou plusieurs finalités. La stratégie d'enseignement est un mode d'organisation d'une activité d'apprentissage ou d'une série d'activités d'apprentissage définissant les interactions entre le sujet qui apprend, l'objet enseigné et l'agent d'éducation qui guide le processus. La principale distinction existant entre une stratégie d'enseignement et une technique d'enseignement réside dans le fait qu'une même stratégie peut faire appel à plusieurs techniques.

Si on se réfère à la définition qu'en donne Buckley (2000), (traduction libre), « Deux ou plusieurs enseignants, avec ou sans personne auxiliaire, qui planifient, enseignent et évaluent ensemble, un ou plusieurs groupes, dans un environnement éducationnel propice et

qui tiennent compte des compétences spécifiques de chaque membre de l'équipe», l'enseignement en tandem pourrait s'apparenter à une démarche pédagogique car elle permet plusieurs techniques ou stratégies d'enseignement. Dans cette perspective, l'enseignement en tandem n'est pas limitatif et ne cloisonne pas les enseignantes et les enseignants dans un modèle rigide d'enseignement. C'est une démarche générale qui laisse ouvertes les modalités spécifiques de l'enseignement.

2.2 La notion de compétence et l'approche par compétences

La littérature offre de nombreuses définitions du concept de compétences, toutes présentant une ou plusieurs facettes, plus ou moins en accord ou en opposition les unes avec les autres.

Raymond (2006), rapporte que pour les linguistes, les compétences sont innées et les performances en seraient l'extériorisation; pour les psychologues, les perspectives reliées au concept sont plutôt développementales; les sociologues du travail sont passés d'une vision instrumentaliste, celle de la qualification visant à déterminer les qualités d'une personne pour un travail donné, à une vision relativiste de la compétence qui permet d'établir les interactions utiles entre la tâche qu'une personne réalise et le potentiel qu'elle détient.

Selon Boutin et Julien (2000), le modèle axé sur les compétences tire en partie ses origines du mouvement appelé le *Competency based movement*. Issu du bémaviorisme, ce mouvement a donné naissance au courant des compétences qui a connu beaucoup de popularité aux États-Unis dans les années 70. Plus tard, il a gagné plusieurs autres pays dont la Belgique et la Suisse. Selon Legendre (2005), le courant bémavioriste est axé sur l'association entre les sensations du conditionnement classique (Pavlov) et les connexions stimuli-réponses du conditionnement instrumental (Thorndike). L'apprentissage est défini par le behaviorisme radical comme une modification des comportements grâce au conditionnement opérant (Skinner). Lasnier (2000) note que le postulat fondamental du

behaviorisme stipule que les processus mentaux sont opaques et non accessibles à la conscience. Dans l'apprentissage bémoriste, l'environnement constraint l'apprenant à l'association stimulus-réponse. L'apprenant est réactif à une émotion contrôlée par des renforcements extérieurs. En éducation, des liens sont souvent faits entre le behaviorisme et les programmes définis par objectifs.

Jonnaert (2002) précise que l'origine du concept de compétence remonte dans les programmes d'études au début des années 60. On y définissait alors les compétences en matière de comportements, d'où la confusion possible qui a eu cours pendant longtemps entre objectif et compétence. La compétence était alors associée à une routine comportementale où la performance correspondait à la manifestation de comportements attendus par telle compétence décrite dans le programme d'études. Progressivement, sont apparus des conceptions plus « cognitives » du concept. Les termes suivants ont vu le jour : habiletés, connaissances, capacités, représentations, savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels, contextualisation en situation. Selon Legendre (2005), le cognitivisme fait référence à la théorie de la connaissance soutenue par la psychologie cognitive qui conçoit la pensée comme un centre de traitement des informations capable de se représenter la réalité et de prendre des décisions. Lasnier (2000) précise que le cognitivisme est le résultat des préoccupations relatives à la façon dont les élèves acquièrent et utilisent les connaissances et les savoir-faire. Un des principaux objets d'étude du courant est de spécifier les représentations mentales et les processus pour utiliser ces représentations lors de la réalisation de tâches.

Le courant francophone de la fin des années 80 propose des approches strictement liées aux domaines des sciences de l'éducation et se démarque du courant comportementaliste initial pour davantage s'identifier à un courant socioconstructiviste (Jonnaert, 2002). Issu du constructivisme qui met l'accent sur le rôle actif de l'élève et considère que les nouvelles connaissances s'acquièrent graduellement par la mise en relation avec les connaissances antérieures, le socioconstructivisme insiste sur l'aspect relationnel de l'apprentissage et ajoute la dimension du contact avec les autres pour construire ses

connaissances. En pédagogie, on dira que l'élève élabore sa compréhension d'une réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs et celles de l'enseignante ou l'enseignant (Lasnier, 2000).

Le concept de compétence a donc vécu une longue maturation pour devenir celui que nous connaissons aujourd'hui en éducation (Jonnaert, 2000).

Le MEQ (2001) définit la compétence comme un « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble de ressources ». Bien que cette définition réfère à des éléments fondamentaux du concept de compétence, elle en donne peu d'explications. Tremblay (2003, p. 27) définit la compétence ainsi :

Abordée sous un angle technique, une compétence est une façon de rédiger l'objectif d'un ou de plusieurs cours en tenant compte de ce que l'élève saura accomplir s'il réussit ses cours. Considérée sous un angle pédagogique, (...) une compétence est la capacité d'accomplir des tâches ou de résoudre des problèmes en suivant une démarche structurée, mobilisant des connaissances et des savoir-faire appropriés.

Abordé ainsi, le concept de compétence est décrit ici dans une perspective behaviorale. Il peut être assimilable à la notion d'objectif opérationnel utilisé dans la pédagogie par objectifs. Cette transposition semble cependant à bannir (Jonnaert, 2004).

Pour Perrenoud (1999, p.17), la notion de compétence désignera une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situations. Cette définition insiste sur quatre aspects :

Les compétences ne sont pas elles-mêmes des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être, mais elles mobilisent, intègrent, orchestrent de telles ressources; Cette mobilisation n'a de pertinence qu'en situation, chaque situation étant singulière, même si on peut la traiter par analogie avec d'autres, déjà rencontrées;

L'exercice de la compétence passe par des opérations mentales complexes, soutenues par des schèmes de la pensée, ceux qui permettent de déterminer et de réaliser une action relativement adaptée à la situation;
Les compétences professionnelles se construisent, en formation, mais aussi au gré de la navigation quotidienne d'un praticien, d'une situation de travail à une autre.

Raymond (2006) a retenu trois définitions qui s'inscrivent dans le cadre des approches contemporaines cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes. La première est celle du Pôle de l'est (1996, p.15), qui définit la compétence comme la cible de formation centrée sur le développement de la capacité de l'élève de façon autonome, d'identifier et de résoudre efficacement des problèmes propres à une famille de situations sur la base de connaissances conceptuelles et procédurales, intégrées et pertinentes. La deuxième est celle de Martinet, Raymond et Gauthier (2001) qui avancent :

Une compétence professionnelle se déploie en contexte professionnel réel et se situe sur un continuum qui va du simple au complexe; se fonde sur un ensemble de ressources; se situe dans l'ordre du savoir mobilisé en contexte d'action professionnelle; se manifeste par un savoir agir réussi, efficace, efficient, récurrent et immédiat; est liée à une pratique intentionnelle; est un projet, une finalité sans fin.

La troisième définition retenue est celle de Joannert (2002) qui dit qu'à travers une compétence, un sujet mobilise, sélectionne et coordonne une série de ressources pour traiter efficacement une situation. La compétence suppose, au-delà du traitement efficace, que ce même sujet pose un regard critique sur les résultats de ce traitement qui doit être socialement acceptable.

Malgré les nombreuses tentatives de définir le concept, Jonnaert (2004) précise que le concept de compétence est loin de faire l'unanimité :

De nombreuses voix dénoncent les dangers d'une utilisation irréfléchie d'une approche par compétences dans les milieux éducatifs. L'introduction de cette

approche présente des risques, autant par l'absence de véritables réflexions sur ses fondements épistémologiques et théoriques que par la mainmise annoncée d'une logique marchande et économique sur le monde de l'éducation.

Cependant, l'auteur précise que progressivement, les chercheurs en éducation ont permis au concept de compétence de se dégager des ambiguïtés initiales et de se stabiliser en laissant aux apprentissages scolaires la latitude de se dégager d'une stricte pédagogie comportementaliste par objectifs. Par surcroît les réformes qui adoptent une logique de compétences s'inscrivent davantage dans une perspective socioconstructiviste.

Les difficultés reliées à la définition du concept de compétences sont parmi les éléments qui ont pu représenter des embûches importantes pour les enseignantes et enseignants. L'absence de cadre théorique rend difficile la traduction en termes de contenus de programmes d'études qui sont spécifiés en termes de contenus de cours. (Jonnaert, 2002; Carpentier, 2004)

Lasnier (2000), rapporte que l'approche par compétences place l'élève au centre de l'école et au centre de l'apprentissage. Pour cet auteur, cela signifie que l'élève apprend dans l'action et que le rôle de l'enseignant n'est pas seulement de transmettre des connaissances mais aussi d'être un organisateur, un animateur d'activités d'apprentissage et un médiateur entre les apprentissages et l'élève. Boutin et Julien (2000) rappellent que pour les enseignants, l'approche par compétences suppose une adhésion aux principes de base qu'elle sous-tend ainsi qu'une certaine rupture avec les façons de faire habituelles. Les approches pédagogiques et les activités d'apprentissage deviennent des démarches collectives où le groupe occupe une place importante dans le processus d'apprentissage. Les élèves sont considérés comme des apprenants, des constructeurs de connaissances, et l'école devient une communauté d'apprentissage dans laquelle on doit développer les compétences qui permettront d'occuper un métier.

Selon Tremblay (1990), les caractéristiques de l'approche par compétences sont les suivantes: l'élaboration d'un programme d'études spécifiant un ensemble de compétences à acquérir au regard du rôle précis que l'élève aura à jouer dans la société, la formulation de ces compétences en résultats d'apprentissage assortis de précisions concernant les modalités d'évaluation, la proposition d'un ensemble d'expériences d'apprentissage destinées à favoriser chez l'élève l'acquisition des différents résultats d'apprentissage attendus et le recours à des modalités de sanction des acquis qui indiquent précisément le niveau de maîtrise démontré au regard des différentes compétences recherchées.

Selon le Pôle de l'Est (1996), l'élaboration de programmes par compétences suit un processus spécifique, mais les étapes peuvent varier d'un programme à un autre.

Tableau 2.1
Processus ministériel d'élaboration de programmes par compétences

Programmes de formation technique	Programmes de formation pré universitaire	Cours de formation générale
Études préliminaires (Portrait de secteur, orientations préliminaires)	Étude de la structure d'accueil universitaire	Étude des tendances de recherche et des avis des principaux interlocuteurs
Analyse de situation de travail (AST)	Analyse de situation de travail (AST)	Analyse des besoins de formation générale et analyse de situation de vie (ASV)
Identification des buts du programme et des compétences	Identification des buts du programme et des compétences	Identification des buts, des intentions éducatives et des compétences
Validation du projet	Validation du projet	Validation du projet
Formulation des objectifs et des standards (description des compétences)	Formulation des objectifs et des standards (description des compétences)	Formulation des objectifs et des standards (description des compétences)

Source : Pôle de l'Est (1996)

Lorsque le processus d'élaboration de programmes par compétences est complété au niveau ministériel, vient ensuite le processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence (Pôle de l'Est, 1996). Celui-ci comporte cinq étapes. Dans un premier temps, il s'agit de l'analyse du devis ministériel qui permet de cerner la nature et la place qu'occupe la compétence dans le projet de formation. Deuxièmement, la clarification de la compétence met en évidence la structure des contenus essentiels au développement de la compétence associée à un cours. Le choix des parties de cours conduit, dans un troisième temps, à une stratégie de découpage du cours en séquences de développement de la compétence visée. La quatrième étape correspond au choix des situations-problèmes permettant d'établir les séquences d'apprentissage. Dans les faits, la planification de chaque partie de cours correspond à une démarche de questionnement dont les réponses mèneront au séquençage des apprentissages et au choix des moyens d'enseignement mis à la disposition des élèves pour développer la compétence. Finalement, l'évaluation de la compétence prévoit des stratégies d'évaluation des compétences et le choix de moyens et de critères d'évaluation adaptés à la nature d'une compétence.

2.3 L'accompagnement dans la recherche

Dans un chapitre qu'elle consacre à l'accompagnement du changement, Savoie-Zajc (2004) explique que l'orientation socioconstructiviste de la réforme scolaire actuelle fournit un cadre pour la remise en question des pratiques enseignantes. Celles-ci sont appelées à se concentrer davantage sur l'apprentissage des élèves plutôt que sur l'enseignement. Elle souligne que certaines formes de support constituent un atout pour favoriser les transitions entraînées par les réformes et parle particulièrement de la pratique de la recherche, dans une forme d'accompagnement, d'aide et de soutien à l'analyse et à la réflexion. Cette forme de recherche s'apparente à une démarche de recherche-action et le but d'une telle démarche est d'aider, de supporter, d'encourager particulièrement les praticiens à devenir eux-mêmes des apprenants, acteurs réflexifs qui souhaitent améliorer leurs pratiques professionnelles. En associant l'accompagnement à la recherche-action, Savoie-Zajc (2004) suppose que la recherche-action peut fournir à l'enseignante et l'enseignant ce qu'il faut pour supporter la

réflexion sur sa pratique et sur sa transformation éventuelle. Deux groupes d'acteurs sont interpellés dans ce genre de recherche : les chercheurs et les enseignants. Ces deux communautés ont pour défi d'apprendre l'une de l'autre. En fait, pour s'influencer, il est nécessaire que chaque partie reconsidère sa propre pratique. Avec ce rapprochement, les chercheurs peuvent, d'une part, comprendre les problèmes et les besoins des enseignants. D'autre part, les enseignants, qui se rapprochent des chercheurs, ont accès à un savoir qui peut permettre un regard critique sur leur pratique. Comme le précise Audiguier (2004), en rapport au travail de collaboration entre chercheurs et praticiens, le praticien et le chercheur seraient, comme la théorie et la pratique, les deux faces d'une même médaille. Leur positionnement est différent, mais ils sont intimement liés. Et, contrairement à ce qui est habituellement demandé, il s'agit moins de lier la théorie à la pratique, que de les dissocier. Dans les sciences humaines, la pratique pourrait se situer du côté de ce qui est explicite, alors que la théorie serait plutôt du côté de ce qui est implicite. L'enjeu est d'imaginer un dispositif qui permette de se confronter et de s'enrichir réciproquement.

En abordant la notion d'accompagnement, Le Bouëdec, du Crest, Pasquier et Stahl (2001) souligne que, étymologiquement, le mot semble venir de « *cum* » qui signifie « avec » et « *panis* », pain. Le compagnon serait celui qui mange son pain en même temps qu'un autre. Plus généralement, accompagner, c'est aller avec quelqu'un ou quelque chose. L'auteur souligne trois dimensions essentielles de l'accompagnement. Accompagner quelqu'un, c'est d'abord l'accueillir et l'écouter. Cela demande une aptitude à communiquer, une acceptation totale et inconditionnelle de la personne qui est accompagnée. S'y ajoute la capacité de transmettre à l'autre personne la certitude d'avoir été comprise dans ce qu'elle dit et dans ce qu'elle vit. C'est ensuite participer avec elle au dévoilement du sens de ce qu'elle vit et recherche. Cette deuxième dimension comporte trois temps soit l'ouverture de la question (le travail du sens de l'accompagnement), la délibération (examiner en soi-même ou avec d'autres, analyser son expérience) et la mise en œuvre (moment de la décision, du changement). Enfin, c'est cheminer aux côtés de la personne accompagnée pour la confirmer dans le nouveau sens où elle s'engage. Ceci implique de la part de l'accompagnateur un mouvement d'effacement de soi-même pour favoriser l'épanouissement de l'accompagnée.

Lafortune et Deaudelin (2001, p.198-199.) définissent l'accompagnement comme « un soutien que l'on apporte à des personnes en situation d'apprentissage afin qu'elles puissent progresser dans la construction de leur connaissance ». L'accompagnement socioconstructiviste, quant à lui, « renvoie au soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances; il s'agit alors de les aider à activer leurs connaissances antérieures, à établir des liens avec les nouvelles connaissances et à transférer le fruit de leur apprentissage en situation réelle ». Il presuppose une interaction entre la personne accompagnatrice et celle qui est accompagnée. Dans ce style d'accompagnement, l'accompagnatrice ou l'accompagnateur ne peut se substituer à la personne accompagnée dans le processus de construction. Son rôle sera d'être guide et non expert. Dans une perspective de pratique réflexive, l'accompagnement favorise la réflexion sur sa pratique professionnelle. Il vise à fournir des outils facilitant la description de sa pratique. Il veut soutenir les personnes accompagnatrices dans une analyse de leur pratique, qui prévoit des activités de modélisation et encourage des activités de partage des expériences d'accompagnement et de coconstruction (Lafortune et Daudelin, 2001).

Le tableau suivant présente une synthèse des compétences jugées nécessaires à tout accompagnement, les conditions préalables à un accompagnement socioconstructiviste, les actions que doit faire une personne accompagnatrice ainsi que les caractéristiques d'un accompagnement axé sur la pratique réflexive.

Tableau 2.2

Accompagnement, accompagnement socioconstructiviste et accompagnement axé sur le développement d'une pratique réflexive

Compétences liées à tout accompagnement

- Maîtriser la communication interpersonnelle dans une situation d'accompagnement
 - Savoir animer et gérer un groupe en situation d'apprentissage
 - Faire vivre des expériences d'apprentissage en fonction de perspectives théoriques
-

Accompagnement socioconstructiviste : conditions

- Posséder une culture pédagogique (condition préalable)
 - Créer un climat affectif favorisant la coconstruction des connaissances (condition inhérente)
 - Accepter de prendre du temps pour laisser émerger les constructions (condition inhérente)
 - Accepter d'ajuster les éléments de formation prévus selon le processus de construction enclenché (condition inhérente)
-

Accompagnement socioconstructiviste : actions

- Susciter l'activation des expériences antérieures afin de favoriser la construction des connaissances
 - Susciter des conflits sociocognitifs et profiter de ceux qui émergent des discussions
 - Coconstruire dans l'action
 - Mettre en évidence les conceptions erronées
 - Profiter des prises de conscience de certaines constructions
-

Accompagnement axé sur le développement d'une pratique réflexive : caractéristiques

- Fournir des outils facilitant la description de sa pratique
- Soutenir les personnes accompagnatrices dans l'analyse de leur pratique
- Prévoir des activités de modélisation
- Encourager des activités de partage des expériences d'accompagnement et de coconstruction

Source : Lafourture et Deaudelin, p. 27 et p. 46

Pour ces auteures, la condition préalable qui est de posséder une culture pédagogique consiste à connaître les principales théories de l'apprentissage (constructivisme, bémorisme, cognitivisme), les aspects liés à l'accompagnement (la rétroaction, le questionnement, la pratique réflexive), certains aspects de l'enseignement (méthodes pédagogiques, modes d'évaluation), ainsi qu'une connaissance de l'actualité concernant l'éducation.

Certains aspects de ces définitions rejoignent les objectifs d'accompagnement de la présente recherche soit ceux de coconstruire des connaissances dans l'action et de donner l'occasion à des enseignantes et enseignants de réfléchir sur leur pratique professionnelle.

Dans le cadre de la présente recherche, la culture pédagogique consiste également de connaître les concepts d'enseignement en tandem, de compétences et d'approche par compétences. Ces concepts sont étroitement reliés au Renouveau collégial.

2.4 La recherche-action

Kurt Lewin est souvent identifié comme étant celui qui est à l'origine de la recherche-action. Bien que Dewey (1910-1929) ait jadis proposé ce genre d'approche, Lewin serait le premier à avoir utilisé le terme *action research*. Pionnier des théories expliquant la dynamique des groupes et le changement social (les gens changent leurs attitudes et comportements plus rapidement s'ils sont sous l'influence d'un groupe que s'ils sont interpellés de façon individuelle), il étudia les phénomènes du changement en identifiant les phases qui s'y rattachent et en les expérimentant sur le terrain (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000).

Dolbec et Clément (2000, p. 201) définissent la recherche-action de la façon suivante : La recherche-action diffère des autres types de recherche par son objectif premier qui est de produire un changement dans une situation concrète. En effet, plutôt que cibler la

production de connaissances qui seront utilisées, en général après la recherche, pour influencer l'action, elle veut intégrer l'action au processus de recherche afin que le changement visé se produise pendant la recherche. La recherche-action en éducation est donc un processus unique qui comprend deux sous-processus ou deux pratiques qui sont menées simultanément : la pratique de la recherche ou de la compréhension de l'action et la pratique de l'action éducative. Savoie-Zajc (2004, p18) amène la définition suggérée par Lavoie, Marquis et Laurin :

La recherche-action est une approche de recherche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies. Selon sa préoccupation, la recherche-action peut avoir comme buts le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution des problèmes, la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée. La recherche-action doit : avoir pour origine des besoins sociaux réels, être menée en milieu naturel de vie, mettre à contribution tous les participants à tous les niveaux, être flexible (s'ajuster et progresser selon les événements), établir une communication systématique entre les participants et s'auto-évaluer tout au long du processus. Elle est à caractère empirique et elle est en lien avec le vécu. Elle a un design novateur et une forme de gestion collective où le chercheur est aussi un acteur et l'acteur est aussi chercheur.»

La recherche-action a trois finalités : la recherche, l'action, l'apprentissage (Dolbec, 1997). Le pôle *recherche* est ici représenté par la méthode utilisée pour effectuer la démarche scientifique reliée au projet. Pour la chercheure, cet aspect correspond à l'approfondissement de la problématique par la recension d'écrits et la lecture de documents, à l'application rigoureuse de critères de scientifcité indissociables de toute recherche, à la production de nouvelles connaissances ou à l'avancement de celles-ci. Le pôle *action* se retrouve dans l'acte posé pour effectuer le changement souhaité. L'action est ici représentée par l'expérimentation de l'enseignement en tandem par des pairs dans un programme élaboré par compétences. Les changements peuvent être de l'ordre de la prise de conscience par la chercheure ou par les autres participants. Ces derniers peuvent, viser l'amélioration de leur propre pratique ou de celle des autres, souhaiter une modification ou une transformation de l'organisation où se déroule l'action ou encore un changement dans le milieu ambiant. Le pôle *apprentissage*

comprend les acquis ou les apprentissages qui découlent de la démarche. Ces acquis peuvent être de l'ordre de la réflexion, de l'actualisation des pratiques, de l'amélioration des compétences professionnelles, de l'analyse critique ou du rayonnement pédagogique. Ces acquis se font autant chez les personnes impliquées dans la recherche que chez la chercheure.

Finalement, selon Dolbec (1997, p. 481), « la recherche-action peut aussi être perçue comme une approche centrée sur le praticien qui utilise la recherche pour améliorer sa pratique et produire une théorie contextualisée et pratique ». Les individus impliqués dans la recherche peuvent améliorer ce qu'ils font par un processus réflexif.

Les objectifs poursuivis par la recherche-action et les caractéristiques qu'elle présente sont donc les éléments qui ont fait émerger ce choix comme méthode de recherche. L'action d'accompagner des pairs à travers l'expérimentation de l'enseignement en tandem est à la fois recherche, action et formation qui permet de transformer les pratiques. De plus, la recherche-action est largement reconnue et utilisée en éducation et constitue un choix judicieux pour la présente recherche. Le prochain chapitre détaillera les étapes suivies pour sa réalisation.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Dans le chapitre précédent, la pertinence de la recherche-action comme choix méthodologique a été démontrée. Dans ce chapitre, le contexte de la recherche est présenté à partir de la théorie des systèmes souples (Van der Maren, 2003) ainsi qu'à partir de la méthode PACTEV (Dolbec et Clément, 2000). Cette partie comprend la description des instruments utilisés pour la cueillette des données et, finalement, la description du déroulement de la recherche complète la présentation de la méthodologie.

3.1 La recherche-action comme type de recherche

La recherche-action se distingue des autres approches par son association à l'action (Gauthier, 1984) et elle peut prendre une multitude de formes. Comme l'objectif de la présente recherche vise à accompagner des enseignantes et des enseignants qui expérimentent l'enseignement en tandem comme démarche pédagogique facilitant l'appropriation des programmes élaborés par compétences, la recherche-action à enjeux pragmatiques nous a semblé un choix judicieux. Il s'agit d'entreprendre une intervention ou une action de type pragmatique et fonctionnaliste, au sens où on veut changer certains éléments du système, mais sans remettre en cause ses finalités, ses valeurs (Van der Maren, 2003). Bien qu'il y ait plusieurs formes de recherche-action, l'expérience réalisée dans la présente recherche rejoint les caractéristiques présentées par la recherche action à enjeux pragmatiques.

3.1.1 La méthode des systèmes souples

La méthode des systèmes souples est, en effet, pragmatique et respecte les organismes humains (Van der Maren, 2003). Cette méthode comporte sept (7) phases qui s'expliquent ainsi.

Tableau 3.1
Phases de la méthode des systèmes souples

Phases	Caractéristiques principales
1 et 2	Identification de la situation problématique <u>Analyse de la problématique</u>
3	Énonciation des systèmes impliqués
4	Conception et test des modèles
5	Comparaison des modèles testés <u>Éléments de la problématique</u>
6	Conception des changements
7	Mise en action des solutions envisagées

Source : Van der Maren, 2003

Les premières phases permettent d'identifier la situation problématique à travers des éléments de la structure du processus et du climat. Dans la présente recherche, ces phases ont été réalisées par le biais d'une analyse de la situation de l'enseignement au collégial en raison de la réforme en cours, de l'approche par compétences, de la situation des enseignantes et enseignants du Cégep de Rimouski par rapport à l'appropriation de la réforme et des effets de celle-ci sur leur pratique enseignante. Cette analyse a été faite à travers une recension des écrits et a été complétée par des entrevues qui ont été réalisées avec un groupe provenant du personnel enseignant du Cégep de Rimouski.

La troisième phase de la méthode des systèmes souples a pour but de donner un cadre de référence nécessaire à la conception. À cet effet, il faut de définir qui est l'acteur du système ou la personne responsable de la transformation visée, qui est l'usager du système, quel est le processus de transformation mis en branle par le système, quelle vision du monde détermine les énoncés de base, quel est l'environnement dans lequel le système est étudié et qui sont les propriétaires du système (Van der Maren, 2003). Dans ce sens, Dolbec et Clément (2000, p.205) affirment :

On peut concevoir la recherche-action comme un système constitué d'un réseau complexe de sous-systèmes en relation et dirigés vers l'émergence d'une nouvelle réalité. Ce système d'activités comprend certains paramètres qui gagnent à être explicités par celui qui veut planifier une recherche.

À ce moment-ci, il importe de faire un parallèle avec la méthode PACTEV, suggérée par Dolbec et Clément (2000). Dans la construction d'un cadre de référence, elle permet une description systématique de divers éléments reliés au contexte de réalisation comme qui en sont les propriétaires, qui sont les acteurs impliqués et les activités qui sont prévues, qui est le client, quelles sont les transformations visées, dans quel environnement se déroule l'action, quelle est la vision ou la perception de la chercheure.

Tableau 3.2
Les composantes de la méthode PACTEV

Initiales	Signification
P	Propriétaire de la recherche
A	Acteurs et actions impliqués dans la problématique de la recherche
C	Client à qui profitent les résultats de la recherche
T	Transformation induite par les résultats de la recherche
E	Environnement où se déroule la recherche
V	Vision du monde sous jacente à la recherche

Source : Dolbec et Clément, 2000

Dans cette méthode, la propriétaire de la recherche est la chercheure. Toutefois, selon la visée de la recherche-action, il s'agit d'un processus collaboratif où chercheure et acteurs travaillent en étroite collaboration pour transformer la situation problème (Dolbec, 1997). Il relève cependant de la chercheure de concevoir, de réaliser, d'analyser et diffuser les résultats.

Les acteurs visés ici sont des enseignantes et enseignants du Cégep de Rimouski. Ils sont impliqués dans des programmes élaborés par compétences, soit en formation technique, soit en formation préuniversitaire. Il s'agit pour eux d'expérimenter l'enseignement en tandem sur une période de quinze (15) semaines afin, d'examiner comment cette démarche pédagogique peut faciliter l'appropriation et l'enseignement de programmes élaborés par compétences.

Dans cette recherche, il n'y a pas de véritable client dans le sens que personne n'a commandé cette recherche. Il n'en demeure pas moins que la communauté du Cégep de Rimouski accueille cette recherche avec enthousiasme. Les personnes qui vont en bénéficier

le plus sont incontestablement les enseignantes et enseignants car cette expérimentation devrait avoir des retombées positives sur leurs pratiques pédagogiques. Par extension, les élèves cheminant avec ces enseignantes et enseignants devraient également en profiter.

La dimension de la transformation fait en sorte que la recherche permet de contribuer à l'avancement des connaissances, à l'amélioration des compétences professionnelles et à l'amélioration de la qualité de formation dans un milieu d'enseignement. Elle peut jouer un rôle sur le plan du perfectionnement, ce qui entraîne un élargissement des préoccupations et intérêts des personnes engagées (Dolbec et Clément, 2000).

Les programmes élaborés par compétences ont demandé et demandent encore une mobilisation tant individuelle que collective du personnel enseignant. La participation à cette recherche permettra une actualisation professionnelle ainsi qu'une possibilité de développer une attitude proactive dans l'appropriation de programmes élaborés par compétences. L'expérimentation de l'enseignement en tandem devrait permettre aux enseignantes et enseignants de mieux s'approprier les changements dictés par la réforme scolaire et, par le fait même, améliorer ou adapter leur pratique pédagogique selon les exigences de l'approche par compétences.

Comme traditionnellement l'acte d'enseigner est un acte individuel, l'expérimentation de l'enseignement en tandem peut permettre la connaissance d'une autre forme d'enseignement, soit l'enseignement à deux personnes. Cette recherche offre une occasion de réflexion sur l'acte d'enseigner et sur les pratiques pédagogiques exercées. La réflexion peut s'accompagner de mises au point, de révisions ou d'évaluations de ces pratiques. Elle peut susciter la création de nouvelles alliances.

L'objectif principal de la recherche propose d'accompagner des enseignantes et des enseignants qui expérimentent l'enseignement en tandem comme démarche pédagogique dans un programme élaboré par compétences. Ainsi, les résultats de la recherche seront

analysés afin d'identifier si cette démarche pédagogique est un outil à la portée des enseignantes et des enseignants pour faciliter l'appropriation d'un programme élaboré par compétences ainsi que les changements pédagogiques inhérents.

La recherche s'est déroulée au Cégep de Rimouski, 60 Évêché Ouest, Rimouski, dans les locaux des classes des acteurs impliqués, de mai 2005 à janvier 2006. C'est là, l'environnement de la recherche.

La dernière dimension de la méthode de Dolbec et Clément (2000) met en évidence la vision du monde sous-jacent de la recherche. L'acte d'enseigner est en évolution. Les nouvelles connaissances sur l'apprentissage, la hausse de la scolarisation et de la qualification de la main-d'œuvre, l'hétérogénéité croissante des élèves, le développement des technologies de l'information et de la communication de même que la révision de l'ensemble des programmes et leur élaboration par compétences ont grandement contribué à rendre le travail de l'enseignante et l'enseignant plus complexe.

Pour illustrer sa perception de l'enseignement, la chercheure s'inspire de la définition qu'en donne Altet (2000) dans un document du Conseil supérieur de l'éducation (CSE). Elle affirme qu'elle voit dans l'enseignement le travail « d'un praticien réfléchi [...] capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes et d'inventer des stratégies » (CSE, 2000, p. 37).

Le fait d'avoir expérimenté l'enseignement en tandem représente pour la chercheure la concrétisation de cette vision de l'enseignement. Dans le contexte de la réforme, cette action représente une attitude proactive face aux changements exigés.

De plus, les défis posés aux enseignantes et aux enseignants depuis les dix dernières années en raison des nombreux changements entraînés par la réforme du collégial ont amené le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) à suggérer de revoir les exigences de formation pour enseigner au collégial. En mai 2000, dans son avis au Ministère, il évoquait un référentiel de compétences de la profession enseignante au collégial.

L'implication dans cette recherche peut être vue comme une action qui va dans le sens de ce projet de formation. Les résultats de la recherche devraient permettre des prises de conscience personnelles et collectives face à l'acte d'enseigner. De plus, cette expérience peut permettre aux enseignants d'améliorer leurs pratiques pédagogiques et d'opérer les changements pouvant faciliter l'enseignement à l'intérieur des programmes élaborés par compétences.

La quatrième phase de la méthode des systèmes souples concerne la conception et le testage de modèles. Il s'agit d'élaborer un ou des modèles de mise en place d'activités qui opérationnalisaient les changements souhaités et de simuler ces modèles dans des actions en relation avec la situation problème (Van der Maren, 2003). Le modèle présenté ici est l'enseignement en tandem. Il a d'abord été élaboré et testé par la chercheure et une collègue. Il a été ensuite documenté et présenté aux collaboratrices et collaborateurs dans un but d'application. La chronique de l'application s'est étendu sur une période de quinze (15) semaines d'expérimentation incluant la rédaction d'un journal de bord, des entrevues de suivis, l'analyse de journaux de bord et des entrevues bilan ont complété la démarche.

Cette collecte de données effectuée, la suite consiste à comparer le modèle conceptuel issu des données avec la description de la problématique. Cette phase se réalise en confrontant le modèle et la situation problématique. Il est possible, par exemple, de présenter la situation problématique et de la comparer à une situation corrigée qui tiendrait compte des

modèles conceptuels (Van der Maren, 2003). Dans les faits, lors des rencontres de suivi, les collaboratrices et collaborateurs ont pu partager ce qu'ils ont vécu, comparer leur expérience avec les situations qu'ils connaissent et en dégager des apprentissages.

Les apprentissages dégagés sont essentiellement des éléments de changement. Ces changements sont identifiés à la suite des discussions et des échanges entre les partenaires à partir de la confrontation du modèle présenté (Van der Maren, 2003). Dans la présente recherche, des éléments ont été dégagés en fonction du réalisme, de la faisabilité et de l'applicabilité de ces changements. Ces opérations se sont déroulées lors des entrevues bilan et lors de l'analyse des journaux de bord. La question bilan, prévue au journal de bord, a été particulièrement utile à cet égard.

Les actions discutées à la phase précédente doivent être implantées. Elles ont le potentiel de faire disparaître le problème. Durant cette phase, la chercheure analyste est sur le terrain afin de voir si ce qui a été travaillé fonctionne (Van der Maren, 2003). La recherche permet de procéder au choix des actions tout en précisant leurs limites et des recommandations. Plusieurs autres personnes ont expérimenté l'enseignement en tandem, les personnes qui y avaient pris part à l'origine ont continué au-delà de la période prévue. L'administration du collège s'y est intéressée et l'utilisation de l'enseignement en tandem au collège gagne en popularité.

3.2 Instrumentation

Deux modes principaux d'investigation ont été utilisés pour réaliser la collecte des données. Dans un premier temps, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées en pré-expérimentation, expérimentation et post-expérimentation. Structurées à partir d'un schéma d'entrevue construit par la chercheure, elles ont permis une collecte de données exhaustive. De plus, les journaux de bord, tant pour la chercheure que pour les participantes et les participants impliqués dans l'expérimentation, ont fourni également une deuxième source de

données décrivant l'expérimentation. Nous présenterons quelques données théoriques reliées à ces outils pour ensuite rendre compte de leur construction et de leur utilisation auprès des participantes et participants.

3.2.1 L'entrevue semi-dirigée

Selon Savoie-Zajc (1997, p. 266),

L'entrevue semi-dirigée est une interaction verbale animée de manière souple par le chercheur. Guidé par le flux de l'entrevue, le chercheur a pour but d'aborder, sur un mode qui ressemble à la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant. Cela permet de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude.

L'entrevue semi-dirigée répond à quatre objectifs principaux. Le premier but vise la découverte en tentant de rendre explicite l'univers de l'autre. La situation d'entrevue permet de révéler ce que l'autre pense : ses sentiments, ses pensées, ses intentions. Elle donne un accès riche à l'expérience humaine. Le deuxième but est la compréhension du monde de l'autre. L'entrevue permet de saisir les perspectives individuelles à propos d'un phénomène donné et d'en retirer un sens. Le troisième but vise l'apprentissage en permettant aux interlocuteurs d'organiser et de structurer leur pensée afin de produire un savoir en coconstruction en raison de l'interaction vécue. Le quatrième but, que l'on dit émancipatoire, incite à la réflexion. Les questions abordées permettent une exploration approfondie de certains thèmes et peuvent provoquer des changements, des transformations, des prises de conscience tant chez la chercheuse et le chercheur que chez la répondante et le répondant (Savoie-Zajc, 1997).

L'entrevue semi-dirigée a été choisie comme mode de collecte de données étant donnée la similitude entre les visées de l'instrument et de la recherche.

3.2.2 Le schéma d'entrevue.

Afin de donner un cadre pour réaliser les entrevues, un schéma d'entrevue a été construit. Le schéma d'entrevue est l'instrument de collecte de données qui permet d'interroger en profondeur une personne ou un petit groupe (Angers, 2000). Il contient toutes les questions susceptibles d'être posées lors de la rencontre avec une personne interviewée. Le schéma renferme tout ce qu'on cherche à savoir eu égard à la définition du problème. On le construit à l'aide de questions et sous-questions ouvertes. Ces dernières sont basées sur l'analyse conceptuelle faite à la première étape et que l'on agence d'une façon particulière. Dans le présent cas, un premier questionnaire comportant cinq questions avec des sous-questions a été construit ayant comme dimensions les thèmes de l'appropriation des nouveaux programmes élaborés par compétences, les changements observés sur la préparation des cours, le contenu des cours, les pratiques pédagogiques, la charge de travail, la vie départementale et l'enseignement en tandem. Ce premier schéma d'entrevue a été utilisé lors des rencontres de pré-expérimentation (voir Appendice A).

Un deuxième schéma d'entrevue, utilisé à titre de bilan, a permis de recueillir des données sur la façon dont les enseignantes et les enseignants ont utilisé l'enseignement en tandem comme démarche pédagogique dans les programmes élaborés par compétences. Il a permis aussi de recueillir la perception qu'ils ont de l'expérimentation de l'enseignement en tandem. Le schéma comporte trois questions elles-mêmes précisées de sous-questions (voir Appendice A).

3.2.3 Le suivi réflexif

Durant l'expérimentation, un questionnaire visant la réflexivité des participants a été administré (voir Appendice A). Selon Le Boterf (2004), la réflexivité correspond à la métacognition, c'est-à-dire au retour réflexif du sujet à la fois sur ses pratiques et sur les

ressources qu'il possède et utilise. Elle permet de développer un sentiment d'efficacité par le jugement qu'une personne porte sur sa capacité à réaliser une activité et serait un des mécanismes qui permet des transferts d'apprentissage.

Le questionnaire a été réalisé à partir de la boucle d'apprentissage expérientielle développée par Le Boterf (2004). La démarche fait apparaître quatre moments dans la réalisation du cycle : le moment de l'expérience vécue, le moment de l'explication, le moment de la conceptualisation et de la modélisation, le moment du transfert ou de la transposition à de nouvelles situations.

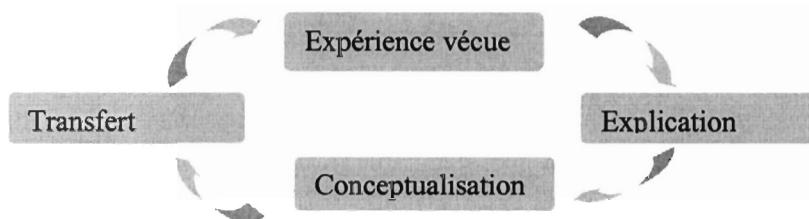


Figure 3.3
Cycle de la boucle d'apprentissage expérientiel

Source : Le Boterf, 2004

Le moment de l'expérience vécue correspond à l'engagement de la personne dans l'action. La personne impliquée dans l'action utilise les expériences vécues dans l'expérimentation comme des opportunités d'apprentissage. C'est l'action du sujet qui permet au cycle de se déclencher (Le Boterf, 2004).

Le moment de l'explication constitue le premier temps de la réflexivité. Il consiste à faire le récit de ce qui s'est passé lors de l'expérience, de transformer les évènements en histoires, de leur donner un sens, de proposer une version dynamique des faits. Faire le récit suppose de décrire la façon spécifique dont on s'y est pris pour agir. C'est le moment de la mise en mots de l'action (Le Boterf, 2004).

Le moment de la conceptualisation permet d'accéder à un nouveau palier de la réflexivité. Il est nourri par le matériel apporté lors de l'étape précédente. Ce moment consiste à construire des schèmes opératoires qui rendent compte à la fois des situations rencontrées et des pratiques professionnelles. Il s'agit de mettre en évidence des éléments constants, les dénominateurs communs, afin de dégager un savoir pragmatique, et ce, en décontextualisant l'expérience (Le Boterf, 2004).

Le moment du transfert est caractérisé par l'action ou la réaction. Il prend en compte les leçons de l'expérience. Il permet de corriger, de modifier, de réajuster, d'évoluer et de tirer les conclusions sur les actions réalisées (Le Boterf, 2004).

3.2.4 Le journal de bord

Le journal est d'abord et avant tout un instrument d'exploration personnelle, de clarification et de connaissance de soi (Paré, 1987). Il s'agit d'une structure qui va permettre de porter une attention soutenue et systématique à une partie de notre vie. Le journal dirige la conscience vers certains aspects et permet d'évoquer et de développer graduellement une compréhension plus profonde de ce que nous sommes et de ce que les autres sont. Il permet de voir comment les individus se situent dans la réalité, réagissent aux événements et interagissent avec les autres. Il permet d'accéder à ce qui semble avoir plus de sens et être central dans la vie. Il met en évidence ce qui est récurrent et constant dans les réactions. Il permet une réappropriation de l'expérience (Paré, 1987).

Karsenti et Savoie-Zajc (2000) décrivent le journal de bord comme étant un moyen de représenter la mémoire vive de la recherche. La chercheure ou chercheur l'utilise pour noter les impressions et les sentiments qu'il vit lors du processus de recherche. Les éléments importants sont consignés et ils prennent souvent leur importance lors de l'analyse des données. Le journal de bord possède trois fonctions : garder le chercheur réflexif, lui fournir un lieu pour s'exprimer et lui permettre de retrouver la dynamique du terrain et les atmosphères qui prévalaient lors du déroulement de la recherche.

On peut aussi dire que le journal est un document dans lequel la chercheure ou chercheur note une variété d'informations. Il peut y consigner des propos sur lui-même, ses pensées, ses réflexions, ses réactions. Il peut aussi traiter de la qualité des rapports lors de ses premiers contacts avec le ou les sites de recherche ainsi qu'avec les personnes impliquées (Mucchielli, 1996).

Bien que la plupart des définitions recensées attribuent l'utilisation du journal de bord au responsable de la recherche, cet outil peut être aussi utilisé par l'ensemble des personnes qui sont impliqués dans une recherche-action. C'est à partir de ces constats que nous avons opté pour l'utilisation de cet outil auprès des collaboratrices et collaborateurs impliqués dans la recherche. Un modèle a été fourni aux participantes et aux participants (voir Appendice B).

3.4 Déroulement de la recherche

3.4.1 Échantillonnage

En mars 2005, un appel a été lancé à tous les enseignantes et enseignants du Cégep de Rimouski par l'entremise du feuillet local *Le petit point*, dans le but d'inviter les personnes à s'impliquer dans la recherche. Sous forme de lettre, le texte explique la nature du projet, ses objectifs, le type participants recherchés pour l'étude (enseignantes ou enseignants

au Cégep de Rimouski), et le moment du déroulement de la recherche. Cette lettre se retrouve en annexe (voir Appendice C). Suite à cette invitation, douze (12) personnes se sont manifestées et ont participé à la première partie de la recherche. En août 2005, six (6) de ces douze (12) participants ont accepté de poursuivre l'expérimentation.

La participation a donc été établie à partir d'un échantillonnage non-probabiliste. En effet, la probabilité qu'un participant soit choisi n'est pas connue et il est impossible de savoir si chacun avait au départ une chance égale ou non d'être sélectionné (Angers, 2000). Le triage correspond à ce que Angers (2000) identifie comme étant « le tri de volontaires ». Effectivement, le tri fait appel à la collaboration des individus d'une population donnée pour qu'ils acceptent de participer à la recherche.

3.4.2 Entrevues initiales

En mai et juin 2005, des entrevues pré-expérimentales sont été réalisées avec les douze (12) personnes volontaires. Il s'agissait de recueillir des données sur les perceptions qu'ont les enseignantes et les enseignants quant à la façon dont s'est fait l'appropriation de leur programme élaboré par compétences. La perception qu'ils ont de l'enseignement en tandem a également été abordée. La durée des entrevues a varié de 40 à 75 minutes. Toutes les entrevues ont été enregistrées et saisies par la suite sous forme de *verbatim*.

3.4.3 L'expérimentation de l'enseignement en tandem

En août 2005, six (6) des douze (12) enseignantes et enseignants impliqués au départ dans la recherche ont expérimenté l'enseignement en tandem sur une période de 15 semaines, soit trois (3) équipes de deux (2) personnes.

3.4.4 Suivis réflexifs

Lors de l'expérimentation, des rencontres d'équipe dans le but d'effectuer le suivi de l'expérience ont eu lieu à trois reprises, soit au début de l'expérimentation (semaine 1), au milieu de l'expérimentation (semaine 7) et à la fin de l'expérimentation (semaine 15). La nature de l'accompagnement a été adaptée aux besoins des participantes et des participants. Les questions pour ce suivi ont été élaborées à partir de la boucle d'apprentissage expérientielle de Le Boterf (2004). Les commentaires des collaboratrices et des collaborateurs ont été notés et analysés.

Afin de faciliter le suivi, la tenue de journaux de bord a été exigée des participantes et participants. Les données recueillies par le biais de cet outil ont été analysées au même titre que le contenu des entrevues.

3.4.5 Entrevue post-expérimentation

En décembre 2005, une dernière cueillette de données a été réalisée après l'expérimentation auprès des trois équipes impliquées. Les thèmes de l'entrevue initiale ont été conservés mais abordés en lien avec l'expérience d'enseignement en tandem. Les données ont été enregistrées puis retranscrites sous forme de *verbatim*.

3.5 Les critères scientifité

Afin de juger de la rigueur d'une recherche-action, Dolbec et Clément, (2000) suggèrent certains critères à respecter. Ces critères sont la cohérence systémique, la confirmation, la faisabilité, la fiabilité et l'appropriation, la pertinence, le respect des valeurs et des principes démocratiques de même que la transférabilité. Le tableau suivant présente ces critères et les associent aux démarches de la chercheure faites tout au long du déroulement de la recherche.

Tableau 3.3
Application des critères de scientifcité

Critères	Indicateurs	Démarches de la recherche
Cohérence systémique	Le processus est-il décrit? Est-il pertinent face aux objectifs poursuivis? Le contexte de la recherche est-il présenté? Les facteurs qui ont influencé le processus sont-ils décrits?	Le processus de recherche ainsi que les facteurs qui l'ont influencé, sa pertinence, son contexte sont indiqués dans le présent rapport et ont été expliqués aux participantes et participants dans la lettre de consentement (Q.1). ¹
Confirmation	La recherche est-elle exempte de préjugés? Ses données et méthodes d'analyse des données peuvent-elles être examinées par les autres?	Les outils de collecte de données utilisés (questionnaire, enregistrement intégral des données des entrevues, <i>verbatim</i>) permettent autant que possible la neutralité, tout comme la méthode choisie pour l'analyse et l'interprétation des données (l'analyse thématique de Paillé, (2003) (Q.2).
Crédibilité	Est-ce que ceux qui sont compétents pour porter un jugement sur la recherche ont suffisamment d'information pour la trouver plausible?	La chercheure est impliquée dans le milieu où se fait la recherche depuis 16 ans et connaît bien le contexte de travail ainsi que l'établissement (Q.3).
Faisabilité	Est-ce que la solution mise en place répond à un besoin réel exprimé par les acteurs ? Est-ce que la recherche a tenu compte des contraintes sociales, politiques, économiques et culturelles du milieu?	L'intérêt de renouveler leurs pratiques pédagogiques et de réfléchir sur leur pratique professionnelle sont des éléments nettement exprimés par les personnes impliquées dans l'expérimentation. La chercheure a dû tenir compte de contraintes importantes pour trois (3) des équipes initialement impliquées dans la recherche (Q5).

Critères	Indicateurs	Démarches de la recherche
Fiabilité et appropriation	Connaît-on la provenance des données recueillies? Peut-on s'y fier. Ont-elles été recueillies avec des procédures rigoureuses. Les conclusions sont-elles cohérentes avec le déroulement de la recherche?	Les données recueillies sont le résultat d'une expérimentation sur le terrain. Elles sont fiables dans la mesure où elles ont été recueillies de façon rigoureuse avec des outils pré-approuvés par le directeur de recherche et pré-testés avant le début de l'expérimentation (Q4).
Pertinence	Est-ce que la recherche répond aux besoins d'un groupe en particulier?	Les personnes engagées dans la recherche ont mentionné être très satisfaites des acquisitions et des réflexions qu'elles ont faites lors de la recherche par le biais du questionnaire de scientificité (Q5 et Q8).
Respect des valeurs et principes démocratiques	Est-ce que les droits des personnes impliquées ont été respectés? Les actrices et acteurs ont-ils été impliqués? Ont-ils été partis prenante aux décisions? Le climat était-il propice aux échanges entre les protagonistes?	Tout au long de la recherche, il y a eu un grand respect des personnes impliquées et le climat a toujours été très positif lors des périodes de suivis réflexifs (Q6 et Q9).
Transférabilité	La recherche permet-elle de partager l'expérience de la chercheure avec d'autres praticiennes et praticiens? Est-ce que les résultats obtenus dans un contexte particulier peuvent être signifiants pour d'autres qui sont dans d'autres contextes?	Les résultats de la recherche ont été présentés à d'autres collègues de travail sur les plans régional et provincial et s'avèrent pertinentes pour le milieu collégial (Q.7).

Source : Inspiré de Dolbec et Clément (2000)

Un questionnaire de scientifcité à été élaboré et a été distribué aux participantes et participants à la fin de la recherche. Les questions qu'on y retrouve comportent ces critères et permettent de vérifier s'ils ont été respectés par la chercheure (voir Appendice C).

Cette recherche-action s'est donc réalisée à travers un processus rigoureux tel que l'exige la démarche scientifique demandée par tout type de recherche.

3.6 Principes de déontologie

Van der Maren (2003) invoque trois grands principes déontologiques qui doivent être respectés dans toute recherche impliquant des humains. Il s'agit du consentement libre et éclairé, le respect de la dignité du sujet et le respect de la vie privée et de la confidentialité. À cet effet, nous avons élaboré un formulaire de consentement qui a été distribué à chaque personne participante qui devait en prendre connaissance et le signer avant le début de la recherche (voir Appendice C). Les collaboratrices et les collaborateurs ont été informés de la nature de la recherche et ils ont été libres de se retirer en tout temps. Le devis de la recherche a été approuvé par le comité d'éthique de l'Université du Québec à Rimouski.

3.7 Méthode d'analyse des données

Deux méthodes d'analyse de données ont été retenues. Il s'agit de l'analyse de contenu et l'analyse thématique.

3.7.1 L'analyse de contenu

Mayer et Ouellet (1991) ont fait l'inventaire de quelques définitions émises par quelques auteurs dont Catwright, Brimo, Kelly et Nadeau. En effet, Catwright (1974) avance que, de façon générale, on peut définir l'analyse de contenu comme étant l'analyse systématique des idées exprimées dans un texte. L'analyse de contenu peut s'appliquer à des documents écrits comme à des communications verbales. Brimo (1972) définit l'analyse de

contenu comme étant l'analyse du contenant, c'est-à-dire la description du contenu et de ses caractéristiques par une décomposition d'un ensemble en éléments plus simples à des fins de classement, de mesure, de quantification ou de hiérarchisation en importance relative. Selon Kelly (1984), l'analyse de contenu représente l'application systématique d'un ensemble de critères clairement définis à une communication particulière ou à un ensemble de communications. Nadeau (1987) définit l'analyse de contenu comme étant une méthode de classification ou de codification des éléments d'un message dans des catégories propres à mettre en évidence les différentes caractéristiques en vue d'en faire comprendre le sens; le terme message désigne ici un discours, un récit de vie, un article de revue ou un écrit scientifique. En somme, l'analyse de contenu vise à permettre une description objective, systématique et, parfois même, quantitative des informations provenant d'entrevues, de questionnaires à réponses ouvertes ou encore de documents de diverses natures.

Toujours selon Mayer et Ouellet (1991), différents critères doivent être respectés lors d'une analyse de contenu. Il s'agit de l'objectivité qui signifie que l'analyse doit être faite de façon à ce que différents analystes travaillant sur le même contenu obtiennent les mêmes résultats. Vient ensuite le caractère systématique qui suggère que tout le contenu doive se retrouver dans les catégories choisies. La quantification, quant à elle, commande de dénombrer des éléments significatifs, de calculer leur fréquence ou de rechercher des thèmes.

Albarello (1999) affirme que faire une analyse de contenu ne consiste pas à réaliser un résumé du matériel obtenu. Le résumé est neutre, il est une synthèse d'un texte. L'analyse de contenu répond à une autre logique puisqu'elle implique des hypothèses et est une lecture extérieure réalisée en fonction des objectifs de la recherche. Elle procède par décomposition d'unités et elle a une fonction d'intelligibilité et d'interprétation. L'analyse de contenu est un ensemble de techniques de recherche permettant de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter. Elle est systématique dans la mesure où tout le contenu doit être ordonné et intégré dans des catégories choisies et où aucun élément relatif à la problématique ne doit être omis. En recherche qualitative, le travail s'effectue avec des mots et non avec des chiffres. Comme les mots possèdent de nombreux sens, cela les rend plus difficiles à

manipuler et à travailler. Les mots sur lesquels s'affaire généralement la chercheure ou le chercheur ont la forme de transcription de notes de terrain et de divers documents à base de texte. Une solution consiste à coder les notes de terrain, les observations et le matériel à archiver. Un code est une abréviation ou un symbole attribué à un segment de texte, le plus souvent une phrase ou un paragraphe de la transcription, en vue d'une classification. Les codes sont des catégories. Ils découlent généralement des questions de recherche, d'hypothèses, de concepts-clés ou de thèmes importants. Ce sont des outils de recouvrement et d'organisation permettant à l'analyste d'identifier rapidement, d'extraire puis de regrouper tous les segments liés à une question, une hypothèse, un concept ou un thème donnés. Ce processus de regroupement ouvre la voie à l'analyse.

Afin de procéder à la création des codes, une méthode consiste à établir une liste de départ de codes avant le travail sur le terrain. Cette liste provient du cadre conceptuel, des questions de recherche, des hypothèses, des zones problématiques et des variables-clés que la chercheure ou le chercheur introduit dans l'étude (Huberman et Miles, 1991).

Selon Van der Maren (2003), le code peut être un mot, une lettre, une couleur, un trou sur le bord d'une fiche, un chiffre ou un symbole. Il peut être simple ou multiple. Un premier code peut être utilisé pour identifier la question, un autre la réponse.

Afin de procéder à l'analyse des données recueillies durant l'expérimentation, la présente recherche a attribué des codes aux questions de recherche de départ. Des pochettes identifiées à l'aide de ces codes ont été confectionnées. Après une première lecture, un classement des parties de *verbatim* a été fait par questions posées lors des entrevues de pré-expérimentation. Par la suite, une analyse thématique a été réalisée.

3.7.2 L'analyse thématique

Pour continuer l'analyse, le modèle suggéré par Paillé et Muccheilli (2003) a été utilisé, soit l'analyse thématique. L'analyse thématique procède systématiquement au repérage et au regroupement des contenus abordés. Un examen discursif de ceux-ci dans un *verbatim* d'entretien, un document organisationnel ou de notes d'observation complète la technique.

L'analyse thématique permet de réduire des données à des dénominations que l'on appelle les « thèmes ». Les thèmes sont des ensembles de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus analysé tout en fournissant des indications sur la teneur des propos. Avec les questions de type « Qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos ou dans ce texte ? De quoi y traite-t-on ? », la chercheure ou le chercheur, par le moyen de lectures, mène un travail qui lui permettra de synthétiser des propos. Une règle importante est prescrite à l'effet que l'analyse thématique consiste à saisir et à rendre l'essentiel du propos et non à le décrypter et à le démontrer (Paillé et Muccheilli, 2003).

La thématisation représente le cœur de la méthode, car il permet la transposition d'un corpus de recherche en thèmes reliés à la problématique. Deux fonctions sont rattachées à l'analyse thématique soit une fonction de repérage, soit une fonction de documentation. Le repérage relève tous les thèmes pertinents en lien avec les objectifs de la recherche. La documentation permet d'identifier des réurrences et des regroupements. Cette fonction est utilisée lorsqu'il y a plusieurs témoignages ou documents d'un même type. Pour déterminer le mode d'inscription des thèmes, on retrouve trois façons de procéder. Il s'agit de l'inscription en marge (les thèmes sont inscrits dans la marge), de l'inscription insérée (les thèmes sont introduits à l'intérieur du texte, au-dessus des passages pertinents) et de l'inscription sur fiche (les thèmes sont notés sur une fiche distincte) (Paillé et Muccheilli, 2003).

La démarche de thématisation comporte deux opérations possibles : soit la thématisation en continu (démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et, simultanément de construction de l'arbre thématique) et la thématisation séquencée (analyse menée en deux temps où le chercheur va d'abord tirer un échantillon du corpus au hasard et puis l'analyser dans le but de constituer une fiche thématique). Un certain nombre de thèmes principaux sont détaillés par des thèmes subsidiaires et par des sous-thèmes et parfois placés eux-mêmes sous des rubriques générales. Cette opération se fait à partir des liens entre les thèmes et sur la récurrence de plusieurs d'entre eux. Une attention particulière doit être portée aux ressemblances, d'un sujet à l'autre ou d'un document à l'autre avec comme objectif de reprendre des thèmes existants et de cerner les points communs des expériences ou des événements (Paillé et Muccheilli, 2003).

La thématisation en continu a été appliquée afin d'amorcer cette partie de travail. Plusieurs lectures ont été réalisées et des marquages ont été faits afin de faciliter l'extraction des éléments importants. Les lectures répétées ont permis à certains thèmes d'émerger d'eux-mêmes, mais un travail systématique d'inventaires des thèmes a tout de même été effectué.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre présente l'analyse des données recueillies lors de la réalisation de la recherche-action. Rappelons que la recherche s'est déroulée selon sept phases. Les deux premières phases font état de la situation problématique en l'identifiant et en l'analysant. La description des systèmes impliqués se retrouve dans la phase suivante. La conception et le test du ou des modèles ainsi que la comparaison du modèle conceptuel constituent les opérations subséquentes. Finalement, la théorie propose les changements souhaitables, désirables et faisables. Ces changements sont associés à des solutions envisagées et aux actions qu'elles impliquent.

Les données de la présente étude ont été recueillies à l'aide d'entrevues, de journaux de bord et de suivis réflexifs. La cueillette a été réalisée aux étapes liées à la modélisation de la recherche. Toutes les données ont été enregistrées et retranscrites sous forme de *verbatim*. C'est à partir de ce matériel qu'a été réalisée l'analyse de contenu où se retrouveront les éléments amenés par les participantes et participants en lien avec l'enseignement en tandem et leur importance dans l'appropriation des programmes élaborés par compétences. Au total, cent cinquante (150) pages de *verbatim*, regroupant environ 680 minutes d'enregistrement, ont été analysées.

4.1 Les données sociodémographiques des entrevues initiales

Douze (12) personnes ont participé à l’entrevue initiale, soit deux (2) hommes et dix (10) femmes. L’âge des participants se situe entre trente-trois (33) ans et soixante et un (61) ans. Leur expérience d’enseignement varie de huit (8) à vingt-neuf (29) ans. Deux (2) des répondants enseignent à la formation générale, dix (10) enseignent à la formation technique. Pour fin d’analyse, chaque compte-rendu d’entrevue s’est vu codé numériquement. Les chiffres notés après chaque extrait d’entrevue correspondent à ce code.

4.1.1 L’analyse des entrevues initiales

Dans un premier temps, l’analyse de cette section fait ressortir que les enseignantes et enseignants se sont approprié l’approche par compétences dans leurs départements respectifs de différentes façons. Celles-ci ne sont pas interdépendantes, mais plutôt distinctes au sens où une personne peut avoir utilisé plus d’une façon parmi la formation, la coordination, le travail d’équipe et les comités.

4.1.1.1 La formation

Les types de formations suivies par les participantes et participants varient. Qu’il s’agisse d’ateliers animés par du personnel du Cégep, de cours non crédités ou de formations officielles offertes par « Performa », toutes ces activités semblent avoir été utiles pour comprendre les bases de la réforme ainsi que les jalons de l’approche par compétences. L’organisation de la formation a été assurée par les conseillers pédagogiques du moment. Certains de ces professionnels ont eux-mêmes organisé et donné la formation alors que d’autres formations ont été préparées par des personnes-ressources extérieures. Quelques répondants les évoquent dans ces termes :

On a eu des formations et des cours qui ont été donnés par une jeune femme qui faisait son doctorat sur l'évaluation des compétences. On nous a expliqué ce qu'était une compétence, comment ça s'était fait à partir d'une étude de milieu de travail. (10)

En commençant à enseigner, je me suis inscrite assez rapidement au MIPEC et c'est une des premières choses que nous avons regardé, c'était quoi l'approche par compétences, qu'est ce que ça impliquait et comment c'était différent de l'ancien programme. J'ai compris que l'élève est majoritairement au centre, et que nous devons trouver des contenus qui vont permettre à l'élève d'être en action le plus possible afin de lui permettre de développer les compétences qui sont visées. (8)

On a eu des formations avec Performa et les bons élèves de l'équipe ont décidé de plonger là-dedans pour se donner des bonnes bases. (6)

On a été accompagné de façon raisonnable, on a eu de la formation (...). Le fait qu'on ait eu des échéances m'a fait avancer. (9)

J'ai suivi quelques Performa sur les approches par compétences. (11)

Plusieurs des personnes mentionnent que les conseillers pédagogiques ont investi beaucoup d'efforts pour supporter le personnel dans l'amorce du processus de changement.

Je me rappelle que notre conseillère pédagogique faisait son possible pour qu'on soit bien préparé. (4)

Notre conseiller pédagogique du temps travaillait fort pour qu'on soit bien renseigné. (3)

Quelques personnes, par contre, mentionnent le fait qu'elles n'aient pas été bien préparées à l'approche par compétences ou encore, elles considèrent que la formation reçue n'était pas adaptée.

Je crois qu'on a manqué de formation car ça m'a pris du temps avant de tout intégrer ce que ça impliquait réellement l'approche par compétences. (4)

On a reçu de la formation à la goutte et de plus, je déplore qu'elle n'ait pas été obligatoire. (6)

L'approche par compétences, c'était plus gros que l'idée que je m'en étais faite lors des petites formations. (11)

J'ai suivi quelques Performa sur les approches par compétences, mais ce n'était pas facile car des fois on nous montrait une façon de faire des plans-cadres et quand on changeait de formateur, c'était une autre façon de faire. (7)

On a eu une période de flottement où tout le monde avait à s'approprier quelque chose et on se rendait compte que lorsqu'on avançait dans des affaires, ce n'était pas tout à fait comme ça qu'on devait procéder. (7)

Donc, des formations de base sur la réforme au collégial et sur l'approche par compétences ont été offertes à l'ensemble des enseignants du collège. Ces formations n'étant pas obligatoires, ce ne sont pas tous les enseignantes et les enseignants qui y ont participé. Elles ont été jugées adéquates pour les uns, incomplètes pour les autres. Certaines des difficultés évoquées semblent reliées au fait qu'il n'y avait pas de méthodes précises pour s'approprier les changements. De plus, les formations n'étaient pas obligatoires, alors que le processus de changement pédagogique était des plus important. Les périodes de flottement et une préparation inégale des enseignants rendaient la situation inconfortable.

4.1.1.2 La coordination départementale

Le tiers des personnes rencontrées avaient, au moment de l'implantation de l'approche par compétences, des responsabilités reliées à la coordination du département. Il appert que ces personnes ont eu des contacts plus étroits avec le processus d'élaboration et

d'implantation des nouveaux programmes. Cela semble avoir été un incitatif à s'impliquer plus activement dans la démarche, car ces personnes se sont senties plus rapidement interpellées.

À ce moment-là, j'étais coordonnatrice quand on a eu la matrice des compétences (...). On a travaillé en équipe et j'étais comme un peu l'animatrice. On formait des équipes puis on travaillait sur les compétences. On avait comme 25, 26 compétences et on se les appropriait. On a travaillé presque un an de temps pour s'approprier le contenu des compétences. Je me suis rendu compte que le fait d'être coordonnatrice m'interpellait de façon différente. Je n'avais pas le choix de m'impliquer pour que ça avance. (9)

J'étais coordonnatrice à ce moment-là et je me rappelle que ça été beaucoup de travail. Je me suis assurée que l'information arrivait à tous et j'essayais de motiver ma gang. (10)

Il apparaît que les coordonnatrices et les coordonnateurs ont joué un rôle important dans le processus d'élaboration et d'implantation des programmes. L'intérêt et le dynamisme avec lesquels ils se sont impliqués ont eu un impact positif sur les équipes départementales dans la façon de s'approprier l'approche par compétences.

4.1.1.3 Le travail d'équipe et les comités

Outre les formations officielles, deux autres éléments ont joué un rôle important dans l'appropriation de l'approche par compétences. Il s'agit du travail d'équipe et des comités de programme. Ils ont, à plusieurs égards, servi de moteur pour amorcer les changements reliés au processus d'implantation des nouveaux programmes. Pour distinguer les deux concepts notons qu'une équipe peut être définie comme étant un groupe de personnes interagissant afin de se donner ou d'accomplir une cible commune, laquelle implique une répartition de tâches et la convergence des efforts des membres de l'équipe. Cette définition fait ressortir trois caractéristiques essentielles d'une équipe de travail : le partage d'une cible commune (un but ultime à atteindre ou un produit final à réaliser), une tâche à opérationnaliser (opération qui

s'appuie sur les moyens, ressources et outils de chacune et chacun ainsi que sur une procédure spécifique à suivre) et la convergence des efforts de chacun des membres (collaboration lors de la réalisation des tâches qui s'exerce dans un climat de travail sain et de solidarité) (Alaoui, Laferrière et Meloche, 1996).

Le comité de programme au Cégep est généralement constitué d'au moins deux personnes qui représentent la discipline responsable du programme, une personne issue de chaque discipline dite contributive, d'une personne représentant la composante de la formation générale, d'une conseillère ou d'un conseiller pédagogique et d'une adjointe ou d'un adjoint des Services de la qualité de l'enseignement et des programmes. Une personne responsable de l'aide pédagogique individuelle se joint au comité d'élaboration à certaines étapes (Cégep de Rimouski, 2004). Il est à noter que dans les *verbatim*, les participantes et les participants ont utilisé l'expression « comité d'implantation » pour désigner « comité de programme ».

À l'époque, au département, on devait être une quinzaine. On travaillait en équipe de quatre, cinq à peu près. On travaillait par numéro de cours et les équipes se sont formées comme spontanément en relation avec le cours qu'on donnait. (5)

On a mis beaucoup d'énergie avec le comité d'implantation pour regarder tous les impacts que ça aurait sur notre programme. (2)

J'étais sur le comité de ceux qui ont d'abord travaillé sur l'implantation du nouveau programme et sur la confection des grilles de cours. (9)

Lorsque qu'on a implanté l'approche par compétences, je travaillais (à l'extérieur du Cégep) à temps partiel alors je n'étais pas toujours là. Heureusement, je venais aux réunions et ça m'aidait à comprendre mieux de quoi il s'agissait. (1)

J'ai travaillé avec (...), et j'ai beaucoup aimé travailler avec elle, on s'est vraiment aidées dans l'élaboration du programme. (7)

L'élan de l'équipe de travail a beaucoup d'influence car lorsque les membres n'offrent pas trop de résistance et manifestent de l'ouverture au changement, cela a beaucoup d'importance sur les changements en cours. (10)

Trois personnes ont fait référence au dégagement de tâche qu'elles ont obtenu pour travailler à l'implantation du nouveau programme et une personne a fait allusion au budget supplémentaire alloué pour l'implantation. Ces contributions furent appréciées bien que le dégagement accordé soit considéré comme insuffisant par deux des participants.

Ce qui a beaucoup aidé c'est que j'ai été une des deux personnes qui avaient un petit dégagement pour l'implantation du nouveau programme donc je n'ai pas eu le choix d'entrer intensément dans la planification de l'ensemble du programme avec le coordonnateur de l'époque. (9)

On avait un petit dégagement à ce moment-là. Avec un autre prof, on faisait l'animation des réunions d'équipe, on échangeait, et on ramassait tout ça. (11)

On a eu un budget supplémentaire et on a adapté les locaux, c'était un aspect bien agréable. (6)

Plusieurs participantes et participants ont mentionné avoir observé de la résistance dans leurs départements en lien avec les changements sous-jacents à l'approche par compétences. Également, la rédaction des plans-cadres exigée par l'administration a suscité des réactions négatives. Certains de ces résistants ont évoqué la lourdeur de la tâche que le Renouveau collégial entraînait. D'autres ont jugé fastidieuse la démarche qui amenait à refaire des programmes, alors qu'ils étaient déjà bien rodés.

Il y a eu beaucoup de résistance de la part de certains membres de l'équipe, en raison du fardeau que ça rajoutait sur notre tâche. (9)

Ça a été difficile d'avoir la collaboration des autres enseignants car ils étaient extrêmement résistants sauf qu'à un moment donné, il fallait qu'on entre dedans. C'est sûr que notre programme était déjà bien évalué et les enseignants ne voulaient pas tout recommencer. (7)

J'ai travaillé une session seule et ça été très difficile de faire les plans-cadres. Les enseignants ne voulaient pas embarquer, ce qui fait qu'aujourd'hui, il nous manque encore des plans-cadres. (6)

Au commencement, l'approche par compétences ça m'a agacée beaucoup. Je dois l'exprimer de façon honnête, j'ai embarquée là-dedans à reculons. (3)

Les personnes ayant des statuts à temps partiel au moment de l'implantation des nouveaux programmes ont manifesté avoir éprouvé des difficultés dans l'appropriation de toute la mécanique reliée aux changements.

Depuis que je suis à temps plein, je me suis davantage appropriée ce qu'est l'approche par compétences, avant j'avais de la difficulté à embarquer, je me sentais plus ou moins concernée. (1)

Le travail d'équipe a permis à plusieurs personnes de mieux comprendre tout le processus de l'implantation relié aux nouveaux programmes. Les gens y ont également puisé l'énergie et le support que nécessitent souvent des changements d'une telle envergure.

Donc, la formation, la responsabilité de la coordination départementale, le travail d'équipe et les comités de programme ont été des moyens essentiels et interdépendants qui ont permis aux participants de se familiariser minimalement avec les bases de la réforme et de l'approche par compétences. Les dégagements associés au travail d'implantation ont été qualifiés de « petits » par rapport à la tâche à accomplir et plusieurs personnes ont présenté une résistance face à l'implantation en raison des programmes en place qui étaient, selon les participantes et participants, très adéquats. La rédaction des plans-cadres de cours aurait particulièrement souffert de cette résistance, ce qui fait qu'encore aujourd'hui certains départements n'ont pas de plans-cadres. Les gens interrogés reconnaissent toutefois l'effort de l'établissement pour tenter de bien préparer les enseignantes et enseignants à l'enseignement des compétences même si quelquefois cet effort été jugé insuffisant.

4.1.2 Les changements observés

Les responsabilités ministérielles en matière d'élaboration de programme permettent aux cégeps de déterminer localement la teneur et la durée des activités d'apprentissage liées aux compétences d'un programme. Ainsi, une compétence peut être étalée sur plus d'un cours ou encore, associée à un autre.

4.1.2.1 La collaboration et la complémentarité

Dans quelques programmes, une compétence peut compter 160 heures. Elle doit donc être intégrée dans plusieurs cours et, bien souvent, enseignée par plus d'un professeur. Plusieurs participantes et participants ont soulevé l'importance d'avoir à travailler davantage avec leurs collègues de département en raison de compétences qui peuvent être partagées par plus d'un cours.

Il faut récupérer tous les contenus, ça nous oblige à connaître le contenu des cours des autres enseignants. Ça, c'est tout un changement! (11)

Pour certains, il s'agit d'une complémentarité souhaitable.

Ce qui est vraiment différent pour moi c'est la complémentarité qu'on doit développer avec les autres. (2)

Pour un autre, il faut prioriser les objectifs de formation et mieux les planifier dans le temps.

J'ai dû cibler plus clairement les objectifs de formation, les placer selon une certaine chronologie. (3)

Pour d'autres, le processus a remis en cause leur liberté pédagogique.

On a perdu notre intimité pédagogique car on a eu à travailler avec d'autres départements. La synergie peut se développer mais ce n'est pas toujours le cas. De plus ça m'a donné l'impression qu'on venait se mêler de mes affaires. (4)

4.1.2.2 Le travail de raffinement

Un autre élément important se dégage des réponses obtenues. Il semble s'être opéré un travail de raffinement sur les activités pédagogiques déjà existantes. Ce travail de peaufinage correspond-t-il cependant à une véritable appropriation de la réforme?

Le plus gros brassage pour moi, c'est peut-être au niveau méthodologique, au niveau de l'organisation, de l'encadrement, des plans d'études. (3)

Ça m'a permis de systématiser et de structurer, de développer de façon plus pointue. (11)

Je pense que dans notre département, ça faisait déjà quelques années que c'était développé, la notion de compétences. On avait déjà introduit l'aspect matériel et visuel. On a fait des changements, amélioré ce qu'on faisait déjà. (2)

Dans les programmes techniques, plusieurs participantes et participants relatent que leur façon d'enseigner dans l'ancien programme se rapprochait déjà de l'approche par compétences. Ils font valoir la proximité qui existait entre les approches pédagogiques, le contenu de cours, les stages et le milieu professionnel. Les jeux de rôles en classe et les simulations étaient toujours adaptées au milieu du travail. La réforme a alors permis de raffiner certains cours.

Comme je suis dans un programme technique et que j'ai été sur le marché du travail 10 ans avant de venir enseigner, j'avais déjà la préoccupation d'être en lien avec le marché du travail. Ça s'est davantage précisée lorsque j'ai remodelé mes cours. (11)

4.1.2.3 Les stages

Une enseignante signale qu'il y a eu des changements dans les stages car il y avait de nouvelles compétences à évaluer. Cela impliquait l'élaboration de nouveaux outils de stage.

Il a fallu refaire nos grilles d'évaluation des stages car avec les différents « effectuer », nous devions pouvoir les évaluer. (5)

4.1.2.4 L'organisation des lieux et des locaux

Afin de satisfaire les exigences de l'approche par compétences, plusieurs départements ont eu à faire des changements importants sur les plans de l'organisation des lieux et de l'aménagement des locaux. Comme les compétences revêtent l'aspect de la « capacité de faire », plusieurs départements ont dû aménager certains locaux dans le but de fournir à l'élève un lieu où il pourrait appliquer les compétences apprises dans un contexte qui se rapproche le plus possible du marché du travail. Pour certaines personnes, l'allocation de budgets supplémentaires pour les changements souhaités a été considérée comme étant un élément positif et stimulant dans la démarche d'implantation.

On a complètement changé de place, on s'est retrouvé avec des beaux locaux clairs et adaptés à nos besoins. Ce fut un bon moment pour l'équipe même si le déménagement a été pénible. (11)

On a eu un bon budget pour réaménager nos locaux. Ça nous a fait du bien, on a eu l'impression de travailler dans du neuf, ça brise la routine. (6)

Pour d'autres, l'adaptation des locaux n'a pas été faite en fonction des changements entraînés par l'approche par compétences.

L'aménagement de locaux (...), on aurait dû pousser un peu plus pour avoir davantage. C'est sûr qu'il y a les limites du financement mais ça n'a pas été construit pour enseigner par compétences. (7)

Toutefois, certains programmes ont vu leur contingentement de clientèle augmenter à peu près au même moment que l'implantation des nouveaux programmes. Cela a amené certaines insatisfactions dans l'aménagement des locaux, mais qui n'ont pas de lien avec l'approche par compétences.

On a des plus gros groupes et les locaux ne sont pas assez grands. (4)

4.1.2.5 Les programmes préuniversitaires

Les enseignants des programmes préuniversitaires ont manifesté beaucoup d'inquiétude vis-à-vis l'implantation de programmes formulés par compétences. Ceux-ci avaient la perception qu'il serait plus difficile pour eux de faire les changements attendus. La proximité des programmes techniques avec les milieux professionnels leur semblait plus évidente.

Je me rappelle qu'au début, les gens se disaient que ça serait probablement plus facile de monter des programmes par compétences du côté technique que du côté préuniversitaire. (10)

Cependant, ces personnes ont manifesté une volonté d'adapter leurs approches pédagogiques qui rapprochent l'élève de situation d'application concrète.

Ça nous a amenés à faire certaines simulations, plus de jeux de rôles, y aller plus au niveau des habiletés qu'on voulait qu'ils développent. On s'est mis à parler d'approche par problèmes ou de résolution de problèmes dans les programmes généraux. On a tenté de sortir de nos classes avec les élèves et de faire des activités terrains. (10)

Ces extraits permettent de voir que nombreux de changements ont été réalisés dans les programmes préuniversitaires.

En définitive, il se dégage des entrevues qu'un des premiers changements observables a été le travail effectué en collaboration entre les membres d'un même département, en raison des compétences à partager dans un même cours. Cela a permis de mieux savoir ce que font les collègues et a favorisé une meilleure planification des cours. En général, cette complémentarité s'est avérée positive, même si pour certains, elle a remis en cause la liberté pédagogique. Un travail de raffinement s'est opéré dans certains cours. En effet, plusieurs programmes techniques appliquaient déjà des approches pédagogiques qui se rapprochaient de celles préconisées par l'approche par compétences, et ce, en raison de leur lien avec le marché du travail. La place importante qu'occupent les stages dans le programme de formation en est un bon exemple. L'aménagement des locaux a été aussi un élément important dans le processus de changement. Pour plusieurs, il a représenté une source de motivation et une occasion de briser la routine. Finalement, même si les enseignantes et enseignants rencontrés provenant du préuniversitaire ont manifesté un peu d'inquiétude, ils ont quand même procédé à des changements perceptibles.

4.1.3 La vie départementale

Concernant la vie départementale, les propos suggèrent que l'avènement de l'approche par compétences a permis des rapprochements pour les personnes qui ont bien voulu s'impliquer dans le processus d'élaboration et d'implantation.

De nous retrouver tous dans ce processus m'a permis de connaître ce que les autres faisaient dans leurs cours et j'ai eu des belles surprises. J'admirais leur rigueur. (11)

Plusieurs répondants ont mentionné que même si le travail en équipe est une pratique existante dans leur département, l'approche par compétences a permis une valorisation de cette pratique. Elle a même favorisé le développement d'une responsabilité collective face au programme à enseigner.

Si on n'avait pas tous travaillé ensemble, on n'y serait pas arrivé. Ça donne un sentiment du « nous » plus fort. Nous sommes contents du résultat de notre nouveau programme. (7)

Plusieurs personnes ont mentionné que le travail en équipe et l'augmentation des interrelations entre les membres a amélioré la connaissance générale que tous avaient des cours du programme. Cela a créé un nouveau dynamisme dans leurs départements.

Ça nous a amené à communiquer beaucoup plus au niveau de nos cours car on a dû redéfinir tout le programme ensemble. C'est un bénéfice car on est plus conscient de ce qui se passe dans les autres cours. (6)

Plusieurs ont vu de façon très positive l'harmonisation que cela a entraînée.

On est souvent en interrelation les uns avec les autres donc on est plus obligé de se parler pour ne pas répéter les mêmes affaires. On n'a pas le choix de se parler car les élèves nous le disent si on radote d'un cours à l'autre. (9)

Quelques répondants ont mentionné que les changements n'ont pas été marquants sur le plan de la vie départementale. De plus, il semble que les attitudes de certaines personnes se soient polarisées.

Les gens ne se parlaient pas trop avant l'approche par compétences, ça n'a rien arrangé. Il s'est même créé des clans. (6)

Des irritants ont été soulignés en raison de la résistance de certains collègues à l'approche par compétences ou encore à cause de l'individualisme de certaines personnes.

En bout de ligne, il y a des profs qui sont foncièrement individualistes. Autour de la table, ils semblent vouloir participer mais une fois dans la classe, ils ne changent absolument rien à leur contenu de cours ni à leur façon d'enseigner. On a eu de la difficulté à faire faire les plans-cadres, tous les profs résistaient ce qui fait que même aujourd'hui il y a des plans-cadres qui ne sont pas faits parce que certains profs ne les ont pas faits. (6)

Nous, dans notre département j'ai l'impression que bien des choses et des attitudes sont cristallisées, c'est dur de parler de nouveauté dans ce temps-là. (11)

L'approche par compétences a parfois offert à certaines personnes une occasion de raviver la vie départementale car elle offrait de nombreuses possibilités de collaboration et de rapprochement. En contrepartie, le processus a concentré la résistance et les opinions se sont cristallisés.

4.1.4 Les pratiques pédagogiques

Au départ, c'est leur perception même que les participants disent avoir eu à modifier avant de procéder aux changements nécessaires. Il y a eu une remise en question des méthodes pédagogiques comme l'enseignement magistral et théorique. Ces formules pédagogiques placent l'élève dans un rôle passif alors que l'enseignement d'une compétence privilégie une pédagogie active.

Ce n'est plus vrai que c'est de l'enseignement magistral. C'est une composante, mais ça ne doit pas prendre toute la place. Le défi c'est de vraiment placer les élèves dans des activités qui les amènent à réfléchir, où tu les amènes à être impliqués dans des activités, qui leur permettent de travailler cette compétence là. (3)

Avant, je plaçais la théorie au centre de mon enseignement, maintenant, je place l'élève au centre de mon enseignement. (8)

On a tous nos styles d'enseignement et je me suis rendu compte que je ne pouvais plus enseigner comme j'enseignais avant. (3)

Quelques enseignantes et enseignants mentionnent qu'ils ont tenté des expérimentations différentes. Deux d'entre eux, en lien avec une compétence de leur programme, ont incité des élèves à réaliser des entrevues sur le terrain à travers un projet collectif plus vaste.

Nous avons donné la possibilité aux élèves de réaliser une vraie entrevue avec des personnes qui participaient à un projet collectif. (8)

Quelques changements ont été faits afin que les élèves puissent transférer correctement les notions apprises en classe et qu'ils puissent réaliser rapidement des expérimentations.

J'ai essayé de développer des activités pédagogiques reliées directement avec le marché du travail. Les étudiants pouvaient faire « comme si »...même si nous étions en classe. On simulait. (3)

Pour la compétence (...), je me suis demandé qu'est ce que ça comportait la vie d'une équipe dans un milieu professionnel. Qu'est ce qui se vit à l'intérieur d'une équipe? J'ai réfléchi à ma propre pratique et, ça m'a permis de voir qu'est ce qui était applicable donc c'est sûr que pour les activités que j'apportais, ça faisait bien du sens pour les élèves. (8)

Pour d'autres, c'est la classe qui a servi de premier laboratoire de travail. Ils ont fait valoir l'existence d'une similitude entre une équipe de travail en classe et une équipe de travail en milieu de travail, par exemple. En effet, on y retrouve les mêmes exigences de fonctionnement.

En partant, dans ce cours-là, j'ai voulu que les élèves vivent une expérience d'équipe d'abord en leur imposant une équipe de travail comme dans un milieu de travail, ils ne pouvaient pas choisir. Je leur ai suggéré d'apprendre à aimer leur propre équipe. (3)

En classe ils sont en équipe et la coordination est importante. Il y a quelqu'un qui anime, quelqu'un qui prend des notes pour qu'on sache comment on va se ramasser pour une prochaine fois, tout comme on fait dans de vraies équipes de travail. (5)

Pour quelques-uns des répondants, il a été difficile de reproduire dans un milieu institutionnel ce qui se vit dans un milieu de pratique professionnelle. À cet effet, quelques enseignantes et enseignants avouent avoir eu des difficultés à changer leurs pratiques pédagogiques.

Actuellement il y a un cours duquel je ne suis pas satisfaite. On le monte à l'automne et on le monte différent. Il faut que les étudiants fassent plus d'expérimentations mais je ne sais trop comment m'y prendre. Honnêtement, je ne trouve pas ça facile de tout virer ça de bord. (6)

Il a fallu être vaillants et pas à peu près. Ça m'a demandé beaucoup et ça continue à me demander beaucoup et c'est pas toujours facile d'adapter au marché du travail. (11)

Les enseignantes et les enseignants ont donc procédé à certains changements mais en faisant au préalable une réflexion quant à la place des méthodes pédagogiques traditionnelles depuis longtemps reconnues. Malgré l'énergie et l'investissement de temps demandés, plusieurs participantes et participants ont opté pour la pédagogie active : application de

processus de résolution de problèmes, pédagogie par projets, entrevue dans des contextes réels de travail, expérimentations différentes, utilisation du groupe classe comme laboratoire. Certains ont cependant mentionné leurs hésitations à vouloir tout chambarder en raison du fait qu'ils avaient l'impression que les pratiques pédagogiques appliquées dans l'ancien programme étaient quand même très adéquates.

4.1.5 La préparation des cours

Avant d'aborder directement le thème de la préparation des cours élaborés par compétences, il faut mentionner que tout le processus préalable à l'implantation a demandé beaucoup de temps. L'appropriation du devis ministériel présentant les objectifs et les standards de toutes les composantes de la formation générale et spécifique a été tout un exercice en soi. L'une des étapes subséquentes, soit l'élaboration des plans-cadres, a aussi demandé beaucoup de temps et d'énergie aux différents acteurs des programmes. Après tout ce travail de planification, ce fut au tour des cours à recevoir l'attention nécessaire pour leur élaboration, pour enfin en arriver à la prestation en classe.

Personnellement, quand j'ai vu tout ce qu'il y avait à faire, j'ai laissé tomber tous les cours que je donnais avant et je me suis dit « pas de changement, pas d'agrément ». J'ai même laissé tomber le cours (...) que je donnais depuis des années. Le fait de donner des nouveaux cours m'a obligée à tout revoir, tout réapprendre, à regarder les devis ministériels et finalement à tout refaire. Je n'étais pas biaisée par mes cours, c'était tout nouveau. (6)

Il a fallu étudier tous les documents du ministère avant de s'attaquer aux cours.
(11)

L'aspect des activités pratiques a été rajouté par plusieurs aux contenus qui étaient davantage théoriques. Cet exercice ne s'est pas fait sans difficulté.

J'ai eu à tasser beaucoup de contenu pour intégrer davantage d'exercices pratiques. Ce fut un travail très ardu car il m'était difficile de sélectionner du matériel que je jugeais quand même adéquat une session auparavant. (3)

J'ai rajouté des activités où les élèves avaient à réaliser des tâches particulières. J'ai été obligé d'enlever plein de théorie. Ça faisait 3 ans que je donnais le même cours. Je commençais à être à l'aise avec et j'ai dû le changer. Je n'ai pas trouvé ça facile. (1)

Donc, le travail d'appropriation relié aux documents ministériels est apparu comme une lourde tâche. À cela s'additionne les réaménagements des contenus théoriques des cours au profit d'exercices pratiques. Tous ces travaux ont eu une répercussion sur la préparation des cours.

4.1.6 La charge de travail

Les gens rencontrés s'entendent pour dire que les changements entraînés par l'approche par compétences ont eu une influence importante sur la charge de travail. Les éléments invoqués sont l'appropriation de l'approche par compétences, la rédaction des plans-cadres, la réalisation d'outils pédagogiques, les réunions d'équipe et l'ajout d'évaluations sommatives et formatives.

L'avènement des programmes par compétences, juste à avoir à s'approprier ça, à faire des plans-cadres, à refaire des outils, à bâtir des activités intégratrices, à redéfinir le programme par compétences, ça c'est une charge de travail que j'aurais de la misère à calculer. Dans toute la mise en place, ça peut représenter 30 % de supplément de tâche. (2)

Il est important de noter que deux éléments particuliers semblent avoir eu un impact plus marquant et important sur la charge de travail. Il s'agit de la mise en place des activités favorisant l'intégration des apprentissages ainsi que l'augmentation du nombre d'évaluations formatives et sommatives.

Le fait d'avoir à faire une activité d'intégration, de faire plus de formatifs aussi, je trouve que ça augmente de 5 à 10% facilement la tâche. (2)

Je regarde dans le cours (...) ça m'a amené à travailler par mises en situation beaucoup plus et de façon plus organisée. Les mises en situation pour les sommatifs, d'autres pour les formatifs, tout ça pour faire l'activité intégratrice, ça fait de l'ouvrage. (2)

C'est différent, les activités intégratrices demandent plus. Avant, on donnait de la matière mais là c'est sûr que faire pratiquer 42 étudiants individuellement chacun 20 minutes, ça demande beaucoup. (1)

Je vois une collègue qui a fait une activité intégratrice enregistrée sur vidéo. À la fin de la session il faut qu'elle regarde les 40 vidéos. (9)

Comme l'illustrent ces extraits, la nature plus complexe des activités d'apprentissage et la systématisation de l'évaluation formative semblent avoir eu un impact considérable sur la charge de travail des enseignantes et des enseignants.

4.1.7 La connaissance de l'enseignement en tandem

La connaissance de l'enseignement en tandem est variable d'une personne à l'autre. Les répondantes et répondants ont mentionné être au courant que ce type d'enseignement avait déjà été pratiqué il y a plusieurs années par quelques professeurs. Cette pratique est utilisée de manière plutôt ponctuelle, voire rarissime. Elle s'applique notamment lorsqu'il se manifeste un intérêt à vouloir travailler avec d'autres collègues.

Je me rappelle les premières années que j'étais ici où l'on faisait des excursions. On était plusieurs profs à guider des étudiants, et à monter l'excursion ensemble. (10)

Il y a eu des périodes où il y avait pas mal de cours qui se partageaient à deux mais on donnait ça par bloc, on n'était pas ensemble en classe. (9)

Une personne relate qu'elle a entendu parler du *team-teaching* dans un colloque provincial et qu'elle a eu envie d'essayer ce type d'enseignement. D'autres évoquent divers types d'expériences qui se sont déroulées dans leurs départements et qui peuvent s'apparenter à de l'enseignement en tandem. Il s'agit d'expériences d'enseignement en duo ou en trio pour des parties de cours, d'expériences spontanées menées de façon intuitive, ou encore d'expériences de coanimation.

J'ai expérimenté avec (...). Je n'ai rien lu là-dessus, on a fait ça de façon improvisée et c'était agréable de partager le contenu à deux et même à trois. (9)

Un enseignant fait référence à l'observation de collègues de son département qui ont expérimenté l'enseignement en tandem. Il mentionne que lui-même a eu envie de l'essayer par la suite. Deux personnes connaissent très bien l'enseignement en tandem, car elles l'expérimentent depuis trois ans.

Toutes les personnes rencontrées ont manifesté de l'intérêt pour l'enseignement en tandem, mais certaines mentionnent que les gens doivent avoir une certaine facilité à travailler en équipe.

Si tu n'es pas une personne qui est ouverte, qui veut partager, qui veut dire, qui veut oser, qui veut risquer, qui veut se remettre en question, c'est sûr que là, tu t'embarques dans un cul-de-sac, dans une situation qui va être un peu conflictuelle et désagréable. (3)

Je crois que ça prend des capacités pour le travail d'équipe, car les gens qui présentent un profil plus individuel, selon moi ce n'est pas pour eux. (7)

Cependant, les gens interrogés sont conscients du temps que ce genre d'enseignement exige. Ils disent avoir besoin de s'assurer que les personnes avec qui ils vont se jumeler ne seront pas à remorquer, d'où la nécessité pour eux de choisir leur partenaire. Ils souhaitent un réel partage des tâches et des responsabilités.

Je suis intéressé, mais je pense à une personne qui travaille avec moi, qui n'assiste jamais aux réunions, qui est souvent en retard (...). Je ne voudrais pas être en tandem avec elle. (10)

La confiance mutuelle est nécessaire pour travailler en équipe. (2)

L'intérêt à enseigner en tandem est partagé par les personnes interrogées. Quelques-unes évoquent la nécessité d'avoir des capacités de travail en équipe et les gens savent que ce genre d'expérimentation demande beaucoup de temps, mais souhaitent quand même vivre l'expérience.

Le schéma des entrevues initiales visait à mettre en évidence des changements vécus par les enseignantes et enseignants en lien avec la découverte de l'approche par compétences. Il voulait aussi permettre aux participants d'exprimer leurs perceptions de l'enseignement en tandem et leur intérêt à expérimenter la démarche pédagogique dans le cadre d'une recherche-action.

À ce moment-ci, nous pouvons résumer cette section en disant que des formations de base sur la pédagogie collégiale et le développement de programmes formulés par compétences ont été offertes à l'ensemble du personnel enseignant du collège. En général, ces formations ont été appréciées, mais n'étant pas obligatoires, ce ne sont pas tous les enseignantes et les enseignants qui y ont participé.

Les personnes qui assumaient les tâches de coordination départementale semblent avoir joué un rôle essentiel dans le processus d'élaboration et d'implantation. L'intérêt et le dynamisme avec lesquels ces dernières se sont impliquées dans la démarche ont eu un impact sur le travail des équipes départementales et provoqué un effet d' entraînement.

Le travail d'appropriation de l'approche par compétences et des caractéristiques de la réforme s'est réalisé en équipe d'enseignants. Ces équipes ou ces comités ont permis l'implantation des nouveaux programmes. L'institution a mis en place des moyens pour préparer le personnel enseignant à l'approche par compétences, mais ils ont été jugés insuffisants.

Les principaux changements concernaient aussi le travail de collaboration entre membres d'un même département. Le développement de ces complémentarités s'est avéré positif pour plusieurs alors que, pour d'autres, elle a remis en cause leur liberté pédagogique.

Sans qu'on ait senti le besoin de rebâtir les cours au complet, un travail de raffinement s'est effectué dans les contenus de plusieurs cours des programmes techniques. De nombreux enseignants appliquaient déjà une approche pédagogique qui se rapprochait de celle préconisée par l'approche par compétences, en raison de leur proximité avec le marché du travail.

Les améliorations apportées à l'environnement pédagogique a été aussi un élément important dans l'amorce du processus. Il a représenté une source de motivation et une occasion de renouveler les pratiques en classe.

Les enseignants rencontrés impliqués dans les programmes préuniversitaires ont manifesté quelques inquiétudes vis-à-vis l'implantation. Ils ont quand même procédé à des changements pédagogiques perceptibles.

L'approche par compétences a offert à certaines personnes une occasion de raviver la vie départementale grâce aux nombreuses possibilités de collaboration et de rapprochement. Toutefois, le processus peut mener à la polarisation de certaines personnes et à la cristallisation des points de vue de certaines autres.

Avant de procéder à des changements dans la préparation des cours, les enseignantes et enseignants ont préalablement effectué une réflexion quant à la place de l'enseignement magistral et théorique dans les cours. Après cette réflexion, et malgré la conscience de l'énergie et l'investissement de temps requis, plusieurs participantes et participants rapportent avoir opté pour prendre le virage de la pédagogie active.

Au sujet de la charge de travail, deux dimensions ont eu un impact considérable sur celle-ci : le recours à des activités d'apprentissage intégratrices et la diversification des évaluations.

La connaissance de l'enseignement en tandem, quant à elle, relève de l'observation de collègues y ayant déjà eu recours. En fait, parmi les participants, deux enseignantes l'expérimentent depuis trois (3) ans. L'intérêt à enseigner en tandem est partagé par l'ensemble des personnes qui participent à la recherche-action, et ce, malgré le temps que ce genre d'expérimentation demande. Ces enseignantes et ces enseignants considèrent, néanmoins, que l'enseignement en tandem nécessite de bonnes habiletés de travail en équipe.

4.2 Les résultats de l'expérimentation

Durant les quinze semaines de la recherche-action, six personnes se sont impliquées dans la démarche d'enseignement en tandem. À la demande de la chercheure, les participantes et participants ont tenu un journal de bord. À l'aide d'un canevas de base qui leur a été fourni, les enseignantes et enseignants ont été invités à y décrire, d'une part, les activités ou tâches effectuées dans le cadre de leur pratique. D'autre part, ils ont été incités à

relater leurs impressions, les sentiments vécus, leurs réflexions ou pensées, ou encore les réactions reliées à l'expérimentation. En bref, tout élément susceptible d'être important ou significatif pouvait être consigné, et ce, hebdomadairement. Un accompagnement par la chercheure s'est réalisé à trois moments précis de l'expérimentation : au début, à mi-parcours et à la fin de la recherche. De l'avis des participantes et des participants, cette présence a été suffisante.

Les données analysées dans la partie qui suit ont été colligées à partir des journaux de bord surtout. Des rencontres de suivi tenues avec la chercheure et une entrevue bilan ont apporté des données supplémentaires. Tous les participantes et les participants ont rédigé leur journal de bord à raison d'une fois par semaine sur une durée totale de 15 semaines. Ils ont également tous participé aux rencontres de suivi ainsi qu'à l'entrevue bilan.

L'analyse de ces données ont fait émergé différents thèmes : la préparation des cours, le contenu des cours, la vie départementale, la gestion de classe, les activités pédagogiques, les évaluations ainsi que diverses observations au sujet de phénomènes observés lors de l'expérimentation. Finalement, une section de ce chapitre est consacrée à l'évaluation générale de l'expérience.

Pour quatre des six participantes et participants, l'expérience s'est réalisée autour d'un nouveau cours à élaborer dans le cadre d'un programme nouvellement formulé par compétences. Ces personnes en étaient également à leur première expérience d'enseignement en tandem. Pour les deux autres participantes, il s'agissait d'un nouveau cours élaboré dans le cadre du nouveau programme, mais les enseignantes en étaient à leur troisième expérimentation ensemble.

4.2.1 La planification des cours

L'analyse fait ressortir que la planification des cours est un enjeu important dans l'application de l'enseignement en tandem. Les tandems doivent prévoir régulièrement du temps de préparation et des périodes des mises au point. Les personnes doivent idéalement avoir la même perception de l'effort à fournir et l'investissement doit se faire équitablement. Que ce soit au sujet des critères d'évaluation, des répartitions des contenus de cours à donner, des séquences, des objectifs ou des activités d'apprentissage, le tandem doit évoluer ensemble.

On se réunissait avant chaque cours pour préparer nos leçons et pour définir clairement les objectifs qui étaient visés dans ce cours-là. Donc, c'est sûr que cela a demandé quand même de l'investissement. (2)

À deux, ça demande beaucoup plus. C'est pour ça qu'il y a des personnes qui ne veulent pas travailler à deux. (6)

Quand deux profs enseignent ensemble et qu'ils donnent le même cours pendant deux ou trois ans, je pense qu'on atteint une qualité extraordinaire. Mais c'est au début qu'il faut mettre toute la « gomme », ça prend du temps c'est incroyable. (2)

C'est beaucoup de temps de préparation car nous avons tout fait ensemble : le plan de cours, la planification de chaque cours, la conception et la correction des examens, les évaluations formatives, l'élaboration des activités pédagogiques et l'élaboration d'une activité importante d'intégration. Ça a été tout un travail. Il faut planifier de façon presque impeccable! (11)

Afin de répondre à cette exigence de bien planifier les cours lors du déroulement de l'application de l'enseignement en tandem, les trois équipes ont fixé des moments précis de rencontre. Une équipe a même opté pour deux rencontres par semaine. Les trois équipes ont alors systématiquement travaillé sur les contenus de cours, la planification des séquences d'apprentissage, les activités pédagogiques et les outils d'évaluations sommative et formative. Une planification générale de la session a d'abord été réalisée. Par la suite, à

chaque semaine, les équipes ont préparé le déroulement hebdomadaire des cours. Cette planification apparaît essentielle au succès du tandem et se réalise en équipe. Ces aspects ont été valorisés également lors des rencontres de suivis.

Nous avons passé beaucoup de temps à planifier ensemble. Après un certain temps, nous nous sommes séparés des sections de travail, elle était plus à l'aise dans l'organisation des activités et leur logistique, moi j'étais plus à l'aise dans l'élaboration de document. On se complétait bien et on se voyait à toutes les semaines. (12)

Nous prenons beaucoup de temps à planifier et préparer nos cours. Nous avons rapidement réalisé que nous devions nous voir à chaque semaine. (2)

Deux des trois équipes ont mentionné qu'après sept ou huit semaines d'expérimentation, des signes d'efficacité commençaient à se manifester.

Plus on avance, plus les rencontres de planification sont courtes et efficaces. Nous sommes au milieu de notre expérimentation et nous sommes plus rapides. (2)

En raison de tout ce temps de préparation de cours demandé, il faut idéalement que les deux personnes aient une vision commune de cette démarche pédagogique et que chacune assume pleinement sa part de responsabilité.

C'est sûr que, quand tu es à deux, tu ne peux pas te permettre de dire : « j'arrive dix minutes en retard ou ce matin je ne rentre pas, je ferai ça cet après-midi » on est deux, on doit se responsabiliser face à l'autre. (11)

Selon les participantes et les participants, la préparation des cours demande donc plus de soin lorsqu'elle est réalisée en tandem, surtout en début de projet. L'équipe qui travaille ensemble depuis trois ans soulève que tout le temps investi en début de projet finit cependant

par porter fruit. En effet, bien au-delà du temps supplémentaire investi, il ne faut pas perdre de vue tous les bénéfices qu'on peut en tirer : enrichissement mutuel, qualité de l'enseignement améliorée, plaisir à enseigner à deux en classe, haut niveau de satisfaction des élèves dans les classes, sentiment de fierté, etc. La nécessité de partager des valeurs communes face à l'enseignement ressort également comme une donnée importante.

4.2.2 Le contenu des cours

À cause du Renouveau collégial, les enseignantes et les enseignants ont été invités à questionner le contenu de leur cours afin de les adapter aux exigences de l'approche par compétences. L'enseignement en tandem a permis aux personnes impliquées de faire ce questionnement en duo et, par le fait même, il a permis des approfondissements et des réflexions sur les contenus des cours.

L'approche par compétences nous a amenés à faire des changements, à se poser toujours la question « est-ce vraiment essentiel que ce soit enseigné ? Est-ce que c'est une partie de contenu qu'on devrait laisser border ? On a eu des bonnes discussions de fond. Des fois on avait peut-être pas nécessairement la même vision, mais on finissait par se rejoindre. (1)

Certains cours étaient totalement nouveaux, leur contenu devant être élaboré en entier. Dans une des équipes, une enseignante avait de l'expérience terrain au niveau de la gestion d'une ressource communautaire et l'autre personne était riche de son expérience d'enseignant. Le jumelage des deux personnes a permis d'avoir accès aux compétences de l'une et de l'autre et ainsi de développer un cours très complet qui a permis aux élèves d'évoluer dans un contexte où l'enseignement des compétences a été fait de façon optimale. Finalement, enseigner à deux a permis à plusieurs personnes d'enrichir leurs cours.

Ça m'a donné le courage d'entreprendre certaines démarches que j'aurais encore reportées si j'avais été toute seule, et j'en suis bien heureuse. (6)

4.2.3 La vie départementale

L'approche par compétences a permis aussi des rapprochements dans certains départements. Il est devenu nécessaire d'arrimer le contenu des cours de disciplines différentes. Toutefois, des tensions se sont aussi dessinées dans quelques départements en raison de la résistance de certains membres face aux changements à effectuer.

Lors de l'expérimentation, certains impacts sur la vie départementale ont été observés. Une équipe précise avoir partagé son expérience avec ses collègues du département et que l'enthousiasme dégagé dans leurs propos a eu un effet positif sur ceux-ci. Il y a eu contagion et la presque totalité des membres du département ont expérimenté l'enseignement en tandem. Cette équipe a même contribué à développer une culture de département d'enseignement en tandem. Cette forme d'enseignement est maintenant envisagée comme une possible démarche pédagogique lors du partage des cours à chaque début de session.

Nous étions tellement enthousiastes que nos collègues se sont laissés contaminer par notre projet et ont eux aussi tenté d'enseigner en tandem. Maintenant, on envisage cette possibilité à toutes les sessions. (11)

Notre expérience a eu un effet de contagion sur notre équipe de travail. (1)

L'expérimentation a permis aux personnes impliquées de se connaître davantage et de se reconnaître des forces mutuelles. Une certaine solidarité s'est développée entre les membres des tandems qui ont eu l'impression de vivre une belle intimité professionnelle.

J'ai été très proche de la personne avec qui j'ai travaillé. Je savais que c'était une belle personne mais je l'ai découverte davantage. Elle très réceptive et généreuse, elle est toujours prête à s'investir. Je l'apprécie beaucoup. (12)

Nous avons vécu une belle cohésion et une belle solidarité et ça, en raison de la ressemblance de notre vision de l'enseignement. (7)

La notion de plaisir est ressortie à plusieurs reprises lors de l'analyse du contenu des journaux de bord. Elle était même observable par les autres membres des départements.

Mathématiquement, on a mis plus de temps ensemble que si j'avais été seul mais on a eu pas mal plus de plaisir que si j'avais été seul, alors ça été vraiment super. (11)

On a ri, on s'est amusé, on travaillait souvent dans la joie. Les autres nous passaient des remarques du genre «vous avez donc l'air à avoir du fun ». (1)

De plus les participantes et les participants ont mentionné que leurs collègues les encourageaient et leur démontraient de l'intérêt.

Quand on travaillait ensemble, nos collègues se pointaient le bout du nez dans notre local de travail, s'intéressaient à ce qu'on faisait et nous disaient « lâchez-pas les filles ». (1)

Plusieurs enseignantes et enseignants ont dit avoir été très heureux d'être avec un ou une collègue avec qui ils étaient sur la même longueur d'onde. Ils soulèvent l'importance d'avoir les mêmes valeurs de base. Ils ont également manifesté la nécessité de bien choisir son équipier ou équipière avant de se lancer dans une telle expérience. Le jumelage doit se faire soigneusement. Idéalement, il ne faut pas qu'un tandem soit imposé.

Il y a des éléments qui faisaient que c'était magique de travailler avec cette personne. (7)

Cependant, un candidat mentionne que les différences entre les personnes ne doivent pas être un handicap au jumelage, car cela peut aussi bien représenter une richesse, une autre façon de se confronter et d'aller plus loin.

Les différences ne doivent pas nous arrêter de travailler ensemble car on peut apprendre des autres si on a de l'ouverture. (7)

On peut voir que l'expérimentation de l'enseignement en tandem a eu une influence certaine sur la vie départementale des personnes impliquées. Un département a même développé une culture départementale d'enseignement en tandem.

L'expérimentation a permis aux personnes de se connaître davantage et de se reconnaître des forces mutuelles. Une certaine solidarité s'est également développée entre des membres des tandems et la notion de plaisir au travail est ressortie, avec un effet de contagion sur les collègues. Deux tandems précisent que c'est important d'avoir les mêmes valeurs de base par rapport à l'enseignement et ils ont manifesté la nécessité de bien choisir son équipier ou équipière avant de se lancer dans une telle expérience.

4.2.4 La gestion de classe

L'aspect de la gestion de classe est souvent ressorti comme étant un élément sur lequel l'enseignement en tandem a eu beaucoup d'influence. Cette influence s'est particulièrement fait sentir lors des rencontres des grands groupes. Il a permis de gérer et d'animer la classe de façon plus efficace en plus d'augmenter le sentiment de sécurité des enseignantes et des enseignants.

J'ai apprécié me retrouver à deux devant une classe de 60 élèves. Je me sentais sécurisée. (12)

J'ai aimé ce sentiment de sécurité lorsque je me suis retrouvée en classe avec ma collègue qui était plus expérimentée que moi. J'aurais eu davantage de stress si j'avais été seule avec les 50 élèves. (6)

Ce que j'ai particulièrement apprécié c'est qu'il me semble que lors de mon expérience d'enseignement à deux, j'ai eu à faire moins de discipline dans la classe. Ça crée une autre dynamique et les élèves semblent plus attentifs. (1)

La fatigue de fin des sessions chez les élèves a été plus facile à supporter parce que nous étions deux. (7)

Je ne suis plus seule à porter le cours et le stress qui va avec. (2)

Quelques expériences ont été relatées pour expliquer comment les enseignantes et les enseignants ont appliqué la discipline en classe.

À un moment donné, je suis sortie discrètement avec une élève qui était plus dérangeante. Le cours a continué parce que c'était ma collègue qui donnait sa partie. Le groupe n'a pas été perturbé par ça. (11)

Lorsque je donne ma partie de cours et qu'il y a du babillage, l'autre enseignante peut se promener en classe et seule sa présence aux alentours des placoteux cesse le comportement. (11)

Le fait d'être deux en avant influence les élèves. Ils ont moins tendance à nous tester. (7)

De plus, comme l'approche par compétences demande plus d'exercices pratiques, le fait d'être deux permet une meilleure gestion de ces activités en classe. Le temps disponible pour les élèves est augmenté.

On a fait plusieurs activités avec un groupe de 24, on a divisé la classe en deux et on a assumé notre présence à douze élèves. L'activité dure une heure donc on peut consacrer plus de temps avec chaque élève et aussi s'assurer que les exercices sont bien faits par nos supervisions. (11)

Deux enseignantes mentionnent qu'elles ont grandement apprécié le fait d'avoir été deux à des moments précis en classe car il y eu des situations où ça demandait de faire des réajustements en direct, particulièrement en ce qui a trait à certains comportements d'élèves.

On avait un invité en la classe et les élèves sont devenus comme désorganisés, ils étaient trop excités. J'étais heureuse qu'on soit deux pour ramasser tout ça car ça aurait pu être une expérience catastrophique pour moi. (6)

D'autres personnes ont mentionné que le fait de travailler à deux permettait de diminuer le stress lié à la seule présence en classe.

J'ai enseigné en tandem pendant une session et quand, à la session suivante je suis entrée seule en classe, j'ai vécu beaucoup de stress qui a duré plusieurs semaines. J'ai réalisé à ce moment comment le fait d'être à deux en classe avait permis de diminuer mon stress. (1)

Que ce soit concernant de la gestion de classe, les étudiants problématiques, les décisions à prendre ou les groupes plus difficiles, le fait d'être deux représente un avantage lors des rencontres avec les groupes.

On devient force car les élèves sentent la solidarité entre les deux. (7)

Le fait de se retrouver à deux devant des classes a permis à quelques personnes de développer plus d'aisance devant un groupe.

Ce que ça m'a permis c'est la sécurité. C'est une des premières choses que je peux affirmer. Rentrer dans une classe seule et rentrer avec un autre enseignant, ça fait toute une différence. (12)

Pour ce qui est du maintien du client d'apprentissage en classe, l'expérience s'est avérée positive pour les trois tandems. L'observation la plus souvent répétée concerne le fait que pendant qu'une personne donne son cours, l'autre, par sa seule présence, veille indirectement à la gestion de la classe. Une tout autre dynamique est créée.

Pendant que je parle, ma coéquipière se promène dans la classe. Je n'ai jamais besoin d'intervenir au niveau de la discipline, sa seule présence fait le travail. (1)

La gestion de classe s'est donc vue facilitée et améliorée avec l'expérience d'enseignement en tandem surtout avec les grands groupes et lors d'activités pédagogiques qui demandent la présence des enseignantes et enseignants pour la supervision. L'expérience a eu un effet également sur le sentiment d'aisance et de sécurité de certains pédagogues, en plus de représenter un élément très important et aidant dans le maintien de la discipline en classe.

4.2.5 Les activités d'intégration

Grâce au Renouveau collégial, les cours comportent presque systématiquement une ou des activités d'intégration des apprentissages. Ces activités permettent de vérifier si les élèves ont développé les compétences prévues au programme.

Les trois équipes impliquées ont réalisé des activités intégratrices dans leurs cours respectifs. De prime abord, il apparaît que le fait d'être deux a permis de faire réaliser des activités d'intégration très significatives aux élèves. Elles étaient davantage élaborées, de plus grande envergure que si une seule personne s'était investie.

On a organisé une activité qui nous a demandé beaucoup de temps. Les élèves devaient animer une réunion. On a réservé la salle du conseil d'administration de notre établissement, on a créé de toute pièce des rôles pour les 14 élèves qui réalisaient l'activité, on a placé les autres élèves en situation d'observation. On a répété l'expérience avec nos deux classes. Ce fut toute une réussite mais je n'aurais jamais fait ça toute seule. (11)

A deux, on a monté 54 dossiers pour remettre aux élèves comme mise en situation pour leur activité d'intégration. Ce fut un vrai travail de moine. (1)

Dans un cours de type « projet », les participants évoquent le fait qu'en raison du grand nombre d'élèves (54) à superviser et de la multiplicité des projets à suivre, ce cours aurait pu difficilement être assumé par une seule personne.

Dans un autre cours, pour atteindre une des compétences enseignées, une nouvelle activité a été organisée. Soixante élèves se sont rendus dans une autre ville dans le but de réaliser une activité terrain. Deux enseignantes impliquées dans la recherche ont organisé pour une première fois cette activité d'envergure.

On a organisé une sortie à (...) afin de rencontrer la compétence (...). On avait soixante (60) élèves et on a visité plusieurs quartiers. J'étais contente de ne pas avoir à m'occuper de cela toute seule. (6)

Le fait de travailler à deux a permis beaucoup plus d'originalité et de créativité lors de l'élaboration des activités d'intégration.

Ce que j'ai aimé le plus c'est comment travailler ensemble nous a permis de mettre à profit notre créativité. Ma collègue a toujours beaucoup d'idées flyées (sic). On commence par mettre toutes nos idées sur la table ensuite, on sélectionne, on raffine. Ça donne des résultats originaux et de plus, les élèves adorent ça même si on les fait travailler fort. (1)

Les participantes et les participants évoquent une certaine effervescence lors des rencontres de planification, surtout lorsqu'il est question des activités d'intégration et lors de l'utilisation de « la tempête d'idées » comme méthode de travail.

On s'est retrouvé bien énergisées lors de nos brainstorming, avec plus d'idées qu'on en avait besoin. (11)

On rit beaucoup mais on réfléchit sérieusement. (12)

Certaines des activités pédagogiques à plus grand déploiement demandent davantage d'organisation logistique comme la recherche de nouvelles salles de classe, l'organisation différente des lieux ou de matériel didactique. Un des tandems a particulièrement apprécié les bienfaits de travailler à deux, dans ce genre de contexte.

Parfois, quand on organise une activité d'envergure, ce sont les petits détails de dernière minute qui nous causent le plus grand stress. Le fait d'être deux permet de nous apaiser mutuellement. (6)

L'enseignement en tandem a permis aux personnes impliquées de réaliser des activités qui n'auraient pas nécessairement été possible si une seule personne avait eu la responsabilité du cours. Voici quelques exemples d'expériences concrètes réalisées durant l'expérimentation :

Nous avons réalisé une activité qui pouvait servir pour deux cours. Je n'aurais jamais pris l'initiative de ce projet seule. (2)

Nous sommes allés faire une activité complètement à l'extérieur du Cégep. Ça, probablement qu'en étant seule, je n'aurais pas osé, mais à deux, ça été super. (6)

L'enseignement en tandem aura permis l'organisation d'activités d'intégration des apprentissages plus contextualisées, plus originales et plus créatives. Le fait d'avoir été deux personnes pour superviser un grand nombre d'élèves où chacun menait un projet a été très apprécié. L'organisation technique de certaines activités pédagogiques à plus grand déploiement a été également très appréciée par un des tandems.

4.2.6 Les évaluations

Toujours en lien avec l'approche par compétences, l'augmentation des heures passées à la correction des évaluations formatives et sommatives est un élément qui a été plusieurs fois mentionné lors de la recherche. L'ajout, entre autres, des évaluations formatives justifierait particulièrement l'augmentation de la tâche par rapport à la correction. En fait, l'approche par compétences implique des outils particuliers d'évaluation des apprentissages centrés sur le transfert et l'intégration des apprentissages. Le fait d'être deux facilite le travail de modification relatif aux nouvelles exigences d'évaluation.

Élaborer de nouvelles grilles ou indicateurs pour évaluer les compétences a été pour moi un travail difficile. On ne savait pas trop à quoi s'accrocher pour partir. J'ai apprécié être à deux pour refaire un examen que j'avais au départ conçu seule. Avec ma partenaire, on a pris le temps de ressortir les papiers du ministère et on a passé ça au tamis. Ça a donné un bon examen final, j'avais plus l'impression de répondre aux exigences de l'approche par compétences. (2)

Les participantes et les participants évoquent le fait d'avoir été deux partenaires a permis de partager la lourdeur et la surcharge entraînées par les évaluations des élèves, qu'elles soient sommatives ou formatives. Il en est de même pour le partage de la supervision face à l'augmentation du nombre d'exercices pratiques.

Le fait d'avoir 50 élèves et d'évaluer chacun afin de vérifier s'ils ont atteints la compétence m'aurait demandé 25 heures d'évaluation et je ne tiens pas compte des heures nécessaires à toute l'organisation de l'activité. À deux, on s'est divisé la classe et ça été plus vivable. (1)

De plus, deux équipes ont soulevé le fait d'avoir été deux permet de procéder plus rapidement aux corrections et, conséquemment, les élèves s'en montrent très satisfaits.

Nous avons trouvé une méthode efficace pour les corrections. Si je corrige les questions de 1 à 5, ma coéquipière corrige les questions de 6 à 10. Ça va très bien comme ça et de plus, ça évite les erreurs de jugement ou les biais puisqu'une seule personne corrige les mêmes questions. (1)

Même s'il y a des grilles de correction pour la plupart des activités d'évaluatives, l'élément subjectif demeure souvent présent, surtout dans les types d'évaluation à caractère qualitatif. Le risque de biais augmente lorsque les enseignantes et enseignants sont seuls à évaluer les activités. À cet effet, l'évaluation en tandem de ces activités permet une meilleure justesse lors des évaluations. De plus, quatre participants ont mentionné que lorsque deux personnes évaluent les mêmes élèves, (entrevues ou observation d'une activité en classe), certains éléments peuvent échapper à un enseignant, alors que l'autre peut y être davantage sensible. Ceci permet des échanges sur les résultats des évaluations avant de les communiquer aux élèves.

Lors des rencontres de supervision au moment du projet, le fait d'être deux, nous a permis un jugement plus objectif et complet. (2)

Le travail en tandem permet aux enseignantes ou enseignants de partager la lourdeur et la surcharge entraînées par les différentes formes d'évaluations, en plus de pouvoir procéder plus rapidement aux corrections. L'évaluation à deux personnes a permis également une meilleure équivalence dans ces mêmes corrections.

4.2.7 Les commentaires généraux sur l'expérience

De façon unanime, il apparaît que l'expérience d'enseignement en tandem a été très positive et signifiante pour les personnes impliquées. Toutes ont manifesté un vif intérêt lors des rencontres de suivi. Il ressort également que pour les trois équipes, l'enseignement en tandem a permis un certain approfondissement des principes de base de l'approche par compétences. Cet approfondissement semble avoir été possible en raison des nombreuses

discussions et interrogations reliées aux fondements même de l'approche, aux analyses de plans-cadres, aux échanges sur les compétences à atteindre dans les cours, à la façon de les enseigner et à la place qu'elles occupent dans le programme.

On a beaucoup discuté sur les fondements même de l'approche par compétences, des changements qu'on a dû faire, de ceux qu'il nous restait à faire. Ça m'a permis de mieux comprendre. (2)

Certains enseignantes et enseignants ont mentionné qu'il fallait une bonne dose d'humilité pour enseigner en tandem. Chacun doit être en mesure de reconnaître les forces de l'autre mais doit également identifier ses propres aspects à améliorer. Il y a quelquefois possibilité fois de se sentir jugé ou remis en question, mais les attitudes d'ouverture des uns et des autres permettent de vivre ces situations comme des moments constructifs et non négatifs. Il faut être en mesure de fonctionner par consensus pour tirer le meilleur parti possible de cette expérience.

Il faut une bonne dose d'humilité pour être toujours à deux en classe. Il ne faut pas avoir peur de ne pas être « parfaits ». (11)

Quelques enseignants se disaient démotivés en raison de l'usure de temps ou de la lourdeur des changements entraînés par l'approche par compétences. Ils ont cependant précisé que l'enseignement en tandem a contribué à améliorer leur motivation au travail. Ils ont évoqué que la synergie qu'ils vivaient et toute l'originalité et la créativité dont ils pouvaient faire preuve leur procuraient de l'énergie et augmentaient leur motivation.

La personne avec qui je travaillais m'a dit qu'elle avait revu des flammes dans mes yeux et je suis d'accord avec elle. Ça m'a donné un espèce d'air d'aller que j'avais perdu depuis un bon bout de temps. (11)

Quand je proposais quelque chose à mon équipière et qu'elle embarquait sans hésiter, c'est sûr que c'était une source de motivation pour moi, pour dire : « Ok, on fait la tentative, on l'essaie ». (2)

À certains moments on est vraiment emballé, c'est vraiment l'euphorie parce que c'est le partage. (1)

Les trois équipes ont mentionné que des liens de solidarité s'étaient développés entre les membres des tandems. Ces liens étaient empreints d'une reconnaissance et d'un profond respect mutuel.

Ce fut touchant pour moi d'entendre ma coéquipière me dire tout ce que je lui avais apporté dans cette expérience-là. (2)

J'ai vécu une complémentarité et une complicité professionnelles avec ma coéquipière, j'ai eu l'impression d'augmenter la qualité de mon enseignement et d'améliorer certaines activités réalisées en classe. (7)

La personne avec qui j'ai travaillé est un beau modèle pour moi. Elle a beaucoup d'expérience. J'ai appris plein de trucs pédagogiques et je me sens plus confortable avec l'approche par compétences, je fais plus de liens avec mon enseignement. (12)

L'enseignement en tandem demande donc de l'humilité. Les participantes et participants reconnaissent également qu'il s'agit d'une occasion pour se donner du renforcement positif, pour profiter des observations et des conseils des coéquipiers de même que pour procéder à des questionnements professionnels. L'expérience a permis l'amélioration de la motivation au travail, particulièrement pour trois des personnes impliquées. Infailliblement, des liens de solidarité se sont tissés.

4.2.8 Les suivis réflexifs

Accompagnés par la chercheure, les rencontres de suivis réflexifs ont donné l'occasion aux participantes et aux participants d'échanger sur le déroulement de leur expérience à l'aide de questions suscitant la réflexion.

Dans un premier temps, les participantes et les participants ont mentionné que les discussions faites durant leurs expériences ont permis de s'interroger sur leur pratique pédagogique, sur la façon dont ils s'y prenaient pour enseigner les compétences. Ils ont fait des remises en question et ils ont procédé à plusieurs changements lorsque cela s'avérait nécessaire.

Je n'ai jamais, avant l'expérience du tandem, été aussi loin dans mes échanges pédagogiques. En plus de l'expérimentation, j'ai apprécié cet aspect de ma participation dans la recherche. (7)

Cette expérience ainsi que nos discussions m'a permis de m'améliorer comme enseignante. Je le sais, je le sens en dedans. (12)

Les moments passés à explorer, à planifier et à évaluer ont favorisé les échanges sur les pratiques pédagogiques. Par le fait même, ces échanges ont permis à plusieurs de rendre leur pratique plus efficace.

À deux, c'est vraiment enrichissant, nos échanges sont plus approfondis. On a jamais le temps d'aller aussi loin quand on est seul. (11)

Il y a des façons de faire que j'ai observées chez ma coéquipière et j'y ai adhéré; j'ai intégré ça dans ma façon d'enseigner. J'avais un beau modèle. (1)

Certains enseignantes et enseignants ont affirmé s'être fait un peu bousculer dans leur façon personnelle d'enseigner. Partager avec l'autre sur sa façon de faire représente un défi motivant pour certains, mais un irritant pour d'autres. Les participantes et participants ont mentionné qu'il faut être ouvert à questionner sa façon de faire, à réfléchir sur sa pratique. Cela peut parfois signifier des ajustements importants qui, en bout de ligne, peuvent permettre une actualisation de sa façon d'enseigner.

Heureusement que j'étais ouvert à l'expérience car je me suis senti un peu bousculé quelquefois dans ma façon de faire. J'ai dû procéder à certains changements, mais aujourd'hui j'en suis très heureux. Sans tout mettre aux poubelles, il faut accepter d'évoluer. (2)

Les moments de discussions ont permis aux participantes et aux participants d'échanger sur les difficultés rencontrées aussi bien que de partager sur les réussites ou les bons coups réalisés. Les aspects de la valorisation et du soutien mutuel ont été grandement appréciés. Le phénomène de la rétroaction est également ressorti comme un élément important lors des rencontres de planification. Cela a permis aux tandems de réajuster leur tir au fur et à mesure du déroulement des séquences d'enseignement.

On a pris quelquefois le temps de se dire que c'était agréable de travailler ensemble. Ce n'est pas souvent qu'on prend le temps de faire ça entre collègues. (7)

Je me rappelle une fois où ce fut difficile pour moi en classe. Le groupe avait été agité en fin de cours et j'étais assez ébranlée, car il me semble que je n'avais pas été capable de bien gérer ça. Ma coéquipière m'a permis de ventiler tout de suite après le cours. Ça m'a vraiment permis de décompresser et de ne pas me concentrer là-dessus. J'étais dégagée. J'ai beaucoup apprécié. (6)

Les participantes et les participants ont apprécié le fait de pouvoir confronter leur point de vue avec celui des autres. Cela a mis en évidence la confiance et le respect mutuels présents dans les tandems.

Nous avons confronté nos différences, mais ça ne nous a pas fragilisés. (7)

Les participantes et les participants ont soulevé le fait de se retrouver dans une position d'observateur en classe a favorisé l'intégration de nouvelles pratiques pédagogiques. Cela a aussi permis la compréhension de certains aspects reliés à la gestion de classe et à la prestation de cours.

Ça m'a plu énormément, car à certains moments j'étais en observation de l'autre. J'ai appris de son savoir être dans le sens de son aisance, son déplacement dans la classe, la façon d'entrer en relation avec les élèves et d'introduire la matière. Pour moi, ça été extrêmement formateur. Je considère que j'ai eu beaucoup de chance de pouvoir commencer ma carrière d'enseignante avec quelqu'un d'expérience. Aussi, je suis consciente que je suis très collée sur mon contenu comparativement à mon collègue qui était beaucoup plus à l'aise de sortir du contenu. (7)

La réalisation de projets disciplinaires a amené beaucoup de satisfaction à l'intérieur des équipes. Une équipe a même soulevé que si l'expérience d'enseignement en tandem se poursuivait, l'équipe pourrait tenter la réalisation de projets interdisciplinaires.

Maintenant que nous avons réussi à faire une démarche comme ça dans notre département, on pourrait regarder comment on pourrait travailler dans le même sens avec les enseignants des disciplines contributives. (11)

Certaines remarques des participants ont fait ressortir des difficultés ou des inquiétudes rencontrées. Ces aspects sont peu nombreux, mais nous avons jugé essentiel de les prendre en compte.

Une des premières inquiétudes soulevées conserve le sentiment de compétence. La personne a exprimé son impression de ne pas occuper sa place de façon convenable. Étant à ses débuts comme enseignante et ayant une connaissance minimale de l'approche par compétences et du contenu de cours à enseigner, demeurer solidaire à son tandem malgré les

différences de personnalités et les différences dans la façon de travailler, est apparu comme un défi à relever.

Un des trois tandems a ressorti le fait que même si la participation au projet a été très intéressante et satisfaisante, il était déprimant de le réaliser dans un contexte de négociations qui s'est soldé par l'imposition d'un décret gouvernemental.

De participer à un tel projet m'a demandé beaucoup de temps et ce n'est pas très encourageant dans le contexte des négociations. Je l'ai fait pour mes élèves et pour moi parce que je trouvais le projet très intéressant. (6)

Les participantes et les participants y ont quand même trouvé leur compte, grâce aux rapprochements personnels qu'ils ont vécus et aux réalisations professionnelles qu'ils ont effectuées.

4.2.9 Résumé

Pour conclure l'analyse de données, il faut mettre en évidence quelques observations. L'enseignement en tandem a été une expérience très positive pour les participantes et participants à la recherche. Son expérimentation a permis l'approfondissement des principes de base de l'approche par compétences. La planification des cours demande beaucoup plus de temps en tandem que dans l'enseignement traditionnel. À cet effet, il est essentiel que les partenaires aient les mêmes visions et valeurs. Ces éléments facilitent le bon fonctionnement des tandems. L'efficacité se fait sentir après sept (7) à huit (8) semaines d'expérimentation. L'élaboration des contenus de cours est facilitée grâce à la mise en commun des compétences de chacune des deux personnes. L'enseignement en tandem a eu, chez les trois équipes, des impacts positifs sur la vie départementale et sur leurs équipes de travail. Des effets de contagion ont été rapportés et un département, témoin de l'expérience de collègues, a développé une culture de département d'enseignement en tandem. L'enseignement en tandem a simplifié la gestion de classe. Les rencontres de grands groupes, la gestion d'exercices

pratiques et la discipline ont été plus faciles à gérer. Il a également permis le développement d'activités d'intégration des apprentissages de plus grande envergure, plus créatives et davantage significatives pour les élèves. Le fait d'avoir deux enseignants responsables d'un cours autorise le partage de la lourdeur de la tâche. Par ailleurs, l'enseignement en tandem demande de l'humilité. Cependant, il représente une belle occasion de soutien mutuel et il suscite de la motivation au travail. Les rencontres de suivi ont rendu possibles la réflexion, les échanges, les interrogations et le support lors des moments difficiles. Elles ont permis également de procéder à certains réajustements rapidement. Quelques inquiétudes surgissent en contrepartie. Trouver sa place dans le tandem et le maintien de la solidarité malgré les divergences d'opinions ou les différences de personnalités représentent des défis constants.

CHAPITRE V

LA DISCUSSION

L'objectif principal de cette étude est de mieux comprendre l'impact de l'enseignement en tandem sur l'appropriation de l'approche par compétences. Un accompagnement des enseignants en action a permis de recueillir les données essentielles à la compréhension de ce phénomène.

De manière plus spécifique, cette recherche-action a amené des enseignants à expérimenter l'enseignement en tandem. À travers l'accompagnement offert par la chercheure, les sujets ont pu exprimer leurs perceptions quant à leur appropriation d'un programme élaboré par compétences ainsi que celle de l'enseignement en tandem à l'aide de divers outils de collecte.

L'hypothèse de départ avance que cette démarche pédagogique peut se révéler un outil à la portée des pédagogues pour faciliter l'appropriation des programmes élaborés par compétences. Les résultats de la présente recherche confirment cette idée, mais permettent également de dégager certains enjeux.

5.1 L'appropriation

L'analyse réalisée sur ce thème fait ressortir que les enseignantes et enseignants rencontrés se sont approprié l'approche par compétences dans leurs départements respectifs de différentes façons. Ces moyens sont la formation, la coordination de département, le travail d'équipe et la participation à des comités.

Des formations de base sur la réforme au collégial et sur l'approche par compétences ont été offertes à l'ensemble du personnel du collège. Comme ces formations n'étaient pas obligatoires, tous les enseignants n'y ont pas participé. De l'avis des participantes et participants, ces formations auraient dû être obligatoires. Même s'il n'y avait pas adhésion de tout le corps enseignant aux changements entraînés par la réforme, cela aurait permis d'amorcer le processus d'implantation avec les mêmes notions de base.

Parmi les formations énumérées, on retrouve des cours universitaires en psycho-pédagogie et en didactique. Ces cours ont permis aux personnes qui y ont participé de se familiariser avec les bases théoriques de la réforme au collégial et de l'approche par compétences. Des activités de perfectionnement informelles ont aussi été offertes sur les sujets relatifs à la gestion d'un programme au collégial. Même si cette formation a été jugée quelquefois insuffisante, en raison de la complexité des processus impliqués, elle a permis à plusieurs enseignantes et enseignants d'amorcer convenablement l'implantation de la réforme au collégial.

Dans l'avis adressé au ministère de l'Éducation au sujet de l'évaluation du Renouveau collégial, le CSE (2004) soulève que la lourdeur de la complexité de la tâche qui incombe aux collèges est bien réelle. Le processus d'élaboration de programmes par compétences est très complexe. Les enseignantes et les enseignants sont placés dans un contexte où ils doivent s'approprier une nouvelle approche pédagogique, auquel s'ajoute un nouveau mode d'élaboration de programme ainsi que des contenus de cours actualisés. De plus, l'auteur soulève que le travail des conseillères et des conseillers pédagogiques n'est pas perçu partout de la même manière. Certains membres du personnel enseignant se plaignent du manque de disponibilité de ces ressources, ajoutant que ce personnel n'est pas très stable, procède avec des méthodes différentes et manque d'outils d'encadrement. Les assises théoriques n'ont pas été expliquées de manière équivalente aux principaux acteurs des collèges. Cette situation a provoqué de la confusion autour de ces travaux de programme.

Comme l'ont soulevé certains participants et participantes, cette période de confusion a été ressentie à divers niveaux. Or, au Cégep de Rimouski, le travail des conseillères et des conseillers pédagogiques a généralement été apprécié.

Les personnes assumant la coordination départementale ont un rôle important dans le processus d'implantation. L'intérêt et le dynamisme avec lesquels les coordonnateurs se sont engagés ont un impact sur les équipes départementales et dans l'appropriation de l'approche par compétences. Cet élément peut être corroboré par les propos du CSE (2004) qui soulève que les personnes qui ont travaillé à l'élaboration des programmes en début de processus sont moins résistantes que les autres et ont amorcé le processus de changement plus volontairement. L'engagement se traduit par un sentiment de fierté et un grand enthousiasme face aux nouveaux programmes. Ceci peut expliquer l'engagement et l'intérêt de plusieurs responsables de la coordination départementale.

Le travail d'équipe et la participation aux comités de programme sont également des moyens assez efficaces pour assurer l'appropriation des programmes formulés par compétences. En effet, le fait de devoir travailler ensemble a offert à plusieurs personnes une opportunité de ranimer la vie départementale. Le dégagement de tâches relié aux comités de programme, si minime soit-il, a représenté une forme d'encouragement.

Toutefois, la résistance de certains enseignants et enseignantes est présente dans plusieurs départements. Cette résistance s'explique par la lourdeur des tâches reliées à l'implantation de programme. Ce constat n'est absolument pas reconnu. Les programmes déjà dispensés étaient perçus comme étant de très bonne qualité. Cette résistance a amené la polarisation et à la cristallisation des points de vue des intervenants. À cet effet, le CSE (2004) souligne que le Ministère est souvent critiqué lorsqu'il est question des conditions d'implantation de la réforme. Il ne représente cependant pas la seule source de contrainte. Les sources de cette résistance sont liées à l'impression de se faire imposer un programme sans y avoir contribué. Plusieurs enseignants éprouvent de la difficulté à changer ce qu'ils ont mis

plusieurs années à bâtir. Par ailleurs, ils questionnent la légitimité du changement amené par le Ministre. Ils ont le sentiment qu'on veut contrôler le personnel enseignant. La lourdeur des changements annoncés et la confusion conceptuelle liées à cette réforme n'améliorent pas la situation.

L'implantation de programmes élaborés par compétences a entraîné des changements considérables dans la tâche d'enseignement. Un premier changement majeur se rapporte à l'augmentation du travail collaboratif à effectuer au sein d'un même département. Ces ajustements ont cependant permis de mieux connaître ce que faisaient les autres et ont favorisé une meilleure planification et une meilleure cohésion des cours dans l'ensemble du programme. En général, cette complémentarité s'est avérée positive même si pour certains, elle a remis en cause la liberté pédagogique. Les enseignantes et les enseignants réfractaires n'apprécient pas devoir rendre des comptes sur ce qu'ils font.

Sans qu'on ait jugé pertinent de les refaire au complet, un travail de raffinement s'est opéré dans certains cours de plusieurs programmes techniques. On y utilisait souvent des approches pédagogiques qui se rapprochaient de celles préconisées par l'approche par compétences en raison de la proximité avec le marché du travail, notamment grâce à la place importante qu'occupent les stages dans ces programmes de formation. Les participantes et les participants ont mentionné avoir fait une réflexion quant à la place de l'enseignement magistral et théorique traditionnellement pratiquée par plusieurs enseignants. À la suite de ce questionnement, plusieurs participants ont opté pour prendre le virage de la pédagogie active : application de processus de résolution de problèmes, pédagogie par projets, mise en application dans des contextes réels de travail. Certains ont toutefois mentionné leurs hésitations à vouloir tout chambarder en raison du fait qu'ils avaient l'impression que les façons d'enseigner dans l'ancien programme étaient quand même très adéquates. Le CSE (2004) révèle que les sources de résistances auxquelles ont fait référence les personnes consultées par la Commission de l'enseignement collégial rejoignent celles rencontrées par

les participants à la recherche, soit l'impression qu'on leur imposait un programme, une difficulté à changer ce qu'elles avaient mis plusieurs années à bâtir ainsi que le doute sur la légitimité du changement.

L'aménagement des locaux a été aussi un élément motivant dans l'amorce du processus car pour plusieurs, il a revêtu l'aspect de la nouveauté et une occasion de briser la routine. Cependant, les changements apportés aux lieux physiques n'ont pas été faits en fonction des réels besoins de l'approche par compétences. Ces éléments sont mentionnés par le CSE (2004, p. 24) qui rappelle que la politique budgétaire des collèges « imposait une révision des programmes sans coûts supplémentaires », et qu'il a fallu que les coûts reliés à la formation et à l'achat d'équipement ne dépassent pas les budgets déjà alloués. Les règles administratives n'ont pas soutenues adéquatement les changements qu'on a voulu planter.

La préparation des cours a été influencée en raison des activités pratiques qu'il a fallu intégrer au contenu déjà existant. Ces ajouts ont eu un impact considérable sur la charge de travail du personnel enseignant. Ceci rejoint les propos du CSE (2004) qui confirme que sur le plan provincial, la révision des programmes a entraîné une augmentation de la formation pratique et que les acteurs impliqués ont axé leur enseignement sur la résolution de problèmes et l'augmentation des heures de stage.

5.1.1 La perception de l'enseignement en tandem

La connaissance de l'enseignement en tandem est variable d'une personne à l'autre. Les enseignants en ont entendu parler lors d'un colloque provincial, d'autres ont vu divers types d'expériences qui se sont déroulées dans leurs départements ou encore ont vécu des expériences d'enseignement en duo ou en trio. Très peu de personnes connaissent très bien l'enseignement en tandem, mais parmi ces dernières, l'expérimentation informelle se fait depuis longtemps. Dans le cadre de cette étude, toutes les personnes rencontrées avaient une perception favorable de l'enseignement, ce qui constitue une donnée importante dans

l'amorce de l'expérience. Celles-ci ont manifesté un grand enthousiasme pour l'enseignement en tandem et ce malgré le fait que toutes aient été conscientes du temps supplémentaire que ce genre d'enseignement demande. La plupart ont mentionné qu'en autant que les personnes avec qui elles travailleraient en tandem ne seraient pas à remorquer, elles sont tout à fait partantes. D'ailleurs, les partenaires se sont choisis mutuellement. Les risques que les tandems ne fonctionnent pas étaient ainsi moins élevés. À cet effet, Buckley (2000) précise que pour favoriser le développement d'alliances, les personnes qui travaillent ensemble ne doivent pas être trop dichotomiques dans leurs personnalités. Il soulève aussi que le succès des équipes est proportionnel aux efforts que les membres investissent dans le projet. Souvent, les qualités qui déterminent une bonne enseignante ou un bon enseignant dans un contexte traditionnel sont les mêmes qui en font également des bons pédagogues dans un contexte d'enseignement en équipe. Delaire et Ordonneau (1989) soulignent que l'étape du jumelage doit se faire sans brusquer les parties. Ils suggèrent plutôt que ceux qui désirent former une équipe le fassent volontairement.

5.1.2 Expérimentation et accompagnement

5.1.2.1 L'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée telle qu'elle avait été initialement prévue soit d'août 2005 à décembre 2005. De façon unanime, elle a été très positive et signifiante. Pour les trois équipes impliquées, l'enseignement en tandem a permis d'aller encore plus loin dans la compréhension des principes de base de l'approche par compétences. Cet approfondissement semble avoir été possible en raison des nombreux moments de rencontres au sujet des fondements même de l'approche par compétences, grâce aux analyses de plans cadre, aux échanges sur les compétences à atteindre dans les cours, à la façon de les enseigner, à la façon de les évaluer.

À l'unanimité, les participantes et participants sont d'avis que la préparation des cours en tandem demande vraiment plus de temps, surtout en début de projet. Même s'il est difficilement quantifiable, le travail de planification à deux demande beaucoup de disponibilité et de minutie. Cependant, de façon tout aussi unanime, il ressort que l'énergie investie porte fruits. Les bénéfices sont nombreux : enrichissement mutuel, qualité de l'enseignement par compétences améliorée, plaisir à enseigner et à être à deux en classe, haut niveau de satisfaction chez les élèves, développement d'activités intégratrices significatives, sentiment de fierté, etc. Les participantes et les participants ont reprécisé lors de l'entrevue bilan qu'il est primordial que la démarche soit entreprise à deux et que l'implication des deux partenaires doit être constante du début à la fin du projet. Ils ont aussi soulevé qu'il est très important de partager des valeurs et des visions communes face à l'enseignement. Ceci rejoint le point de vue de Delaire et Ordonneau (1989) qui soulignent la nécessité de tenir compte des éléments psychoaffectifs suivants pour la réussite de la démarche : la connaissance que chacun a l'un de l'autre, la confiance mutuelle, le désir commun d'apporter plus aux autres qu'à soi-même.

L'enseignement en tandem a une certaine influence sur la vie départementale des personnes impliquées et sur leurs relations. L'expérimentation a permis aux personnes de se connaître davantage, de se reconnaître des forces mutuelles et de créer des liens de solidarité. L'importance du plaisir au travail est claire. Elle provoque, de plus, un effet de contagion sur les collègues. Un département a même développé une culture départementale d'enseignement en tandem. Celle-ci se manifeste lorsque vient le temps de procéder à la répartition des tâches d'enseignement. On envisage à ce moment quels cours pourraient se donner en tandem et on prévoit le jumelage de nouveaux enseignants avec des pédagogues plus expérimentés. Cet élément illustre les différentes applications et le potentiel de l'enseignement en tandem, soit l'utilisation de cette démarche pédagogique comme forme de mentorat.

Quant à la prestation de cours, l'enseignement en tandem a permis aux personnes impliquées dans l'expérience de développer des contenus très complets et équilibrés (théorie-pratique). Par conséquent, les élèves se sont retrouvés dans un contexte où l'enseignement

des compétences a été réalisé de façon optimale. La gestion de classe s'est vue facilitée et améliorée avec l'expérience d'enseignement en tandem, particulièrement avec les grands groupes et lors d'activités pédagogiques qui demandent la présence des enseignants pour la supervision. L'expérience a eu un effet également sur le sentiment d'aisance et de sécurité de certains enseignants et enseignantes, en plus de représenter un élément très important et aidant dans l'exercice de la discipline.

L'enseignement en tandem a permis le développement d'activités d'intégration significatives et de plus grande envergure. Comme il s'agit d'un changement important dicté par l'approche par compétences, cet aspect s'est avéré concluant dans la recherche car il démontre qu'enseigner en tandem permet le développement d'activités mieux définies, davantage réfléchies et par surcroît, plus signifiantes et représentatives pour les élèves.

L'approche par compétences a significativement augmenté la tâche reliée à l'aspect de l'évaluation. Comme le tandem a permis le partage de la lourdeur et des surcharges entraînées par les différentes formes d'évaluations, il est juste d'avancer que cet aspect a été amélioré. L'efficacité dans les délais de corrections est accrue et le danger de biais dans les évaluations à caractères plus subjectifs est diminué. Les élèves sont donc les premiers à pouvoir bénéficier de cet aspect amélioré de l'évaluation. De plus, comme le souligne Gauthier (2006), mesurer une compétence dans un contexte pratique est une chose très complexe. Il ne faut pas se limiter à l'aspect behavioriste mesurable mais bien adopter une approche intégrée où les compétences regroupent les connaissances, habiletés, capacités et attitudes des individus. Le travail en tandem permet de rencontrer davantage ces exigences puisque les discussions et échanges favorisent l'approfondissement.

5.1.2.2 L'accompagnement

Le bilan des participantes et des participants quant à l'accompagnement est que cette expérience a été une occasion pour eux de se remettre en question, de réfléchir, de poser un regard critique sur leur pratique, d'identifier leurs valeurs, de se donner du renforcement positif et de profiter des observations et conseils des coéquipières et des coéquipiers pour procéder à des questionnements professionnels ou à des actualisations pédagogiques. Ces moments d'accompagnement et de discussion ont permis aux participantes et participants de s'offrir un moment d'arrêt qui a donné lieu au partage d'expertise dans un contexte d'influence réciproque. Cette expérience a donc permis à chacune et à chacun de mettre à contribution plusieurs points de vue. Même si des enseignants affirment s'être fait un peu bousculer dans leur façon personnelle d'enseigner, l'ouverture manifestée par les personnes impliquées dans la recherche a permis un travail de développement personnel et professionnel significatif.

Les participants et participants ont apprécié être soutenus par une personne extérieure. De plus, ils ont apprécié le fait que l'accompagnatrice soit «leur égale» dans la recherche. À cet effet, Simon (2004) souligne que dans une expérience de coaching, les participantes et les participants apprécient que le coach ne soit pas le supérieur immédiat car la relation de confiance est plus facile à établir avec un partenaire plus égalitaire. Les personnes rencontrées ont exprimé qu'elles s'étaient senties écoutées, que la chercheuse avait manifesté une attention soutenue tout au long de la recherche ainsi que lors des rencontres de suivis. Les moments de discussions ont également permis aux participantes et participants d'échanger sur certaines difficultés rencontrées tout aussi bien que d'échanger sur les bons coups qu'ils avaient réalisés. Les aspects de la valorisation et du soutien mutuel à l'intérieur du tandem ont été grandement appréciés. Le phénomène de la rétroaction immédiate est également ressorti comme un élément important lors des rencontres de planification, ce qui a permis aux tandems de réajuster le tir au fur et à mesure.

5.2 Les limites et difficultés rencontrées

Une des premières limites concerne la participation des enseignantes et enseignants. Le fait que trois équipes seulement aient participé à l'expérimentation diminue considérablement l'échantillonnage ce qui fait que la recherche n'est pas généralisable. Des éléments hors du contrôle de la chercheure ont également été invoqués pour justifier la non participation à la recherche par certaines personnes tels le changement dans la tâche, le changement dans la séquence d'enseignement, la perception qu'ont les enseignants de l'enseignement en tandem et la non reconnaissance de l'enseignement en tandem dans la tâche de l'enseignement. Ces deux derniers éléments méritent qu'on s'y attarde.

Comme le précise Buckley (2000), cette pratique pédagogique demande certaines aptitudes de base comme la capacité de travailler en équipe, la capacité à se remettre en question, la nécessité de développer une complicité avec l'autre personne et l'ouverture. Certaines personnes ont pu voir dans cette pratique pédagogique une entrave à leur façon traditionnelle d'enseigner ou encore une occasion de confrontation.

De plus, l'absence de reconnaissance administrative de l'enseignement en tandem par les établissements a démotivé certaines personnes à s'engager dans la recherche puisqu'elles ne voulaient pas augmenter leur charge de travail. En effet, les enseignantes et enseignants qui expérimentent actuellement l'enseignement en tandem ne se voient pas allouer les ressources pour un cours complet mais pour un demi-cours, même s'ils préparent et dispensent tous les cours en équipe. Cet aspect dissuasif mériterait l'attention de la direction du collège, tenant compte de tous les avantages que l'enseignement en tandem procure.

Sur le plan de l'analyse du contenu, la grande quantité de données recueillies par le biais de différents outils a rendu l'analyse ardue dans son ensemble. Même si tous les outils ont eu leur utilité pour la cueillette, il pourrait être intéressant de voir entre autre diminuer la tenue du journal de bord en demandant une rédaction aux deux semaines plutôt qu'une

rédaction par semaine. De plus, lorsque la quantité de données est grande, il y a plus de risque d'interprétation erronée. Cependant, tous les moyens ont été pris par la chercheure pour interpréter correctement les données afin d'éviter les biais et de rendre exactement la pensée des personnes rencontrées.

5.3 Les retombées de cette recherche

La recherche-action a trois finalités : la recherche, l'action et l'apprentissage.

Le pôle *recherche* représente la méthode utilisée pour effectuer la démarche scientifique reliée au projet. Le pôle *action* représente l'action utilisée pour effectuer le changement souhaité et le pôle *apprentissage* représente les acquis qui resteront en héritage suite à la démarche.

Les retombées de cette recherche s'observent à travers différentes dimensions. D'abord, cette recherche a fourni aux enseignantes et enseignants, une occasion de réflexion sur l'acte d'enseigner et sur les pratiques pédagogiques exercées. Cette réflexion s'est accompagnée de discussions, d'échanges, de mises au point, de révisions ou d'évaluations de leurs pratiques. Cette expérience a été une occasion de créer de nouvelles alliances. L'implication dans cette recherche a donné la possibilité d'une actualisation professionnelle donc une possibilité d'amélioration des compétences professionnelles, une opportunité d'exercer sa créativité, de développer une attitude proactive dans l'appropriation des programmes élaborés par compétences et a procuré du plaisir à enseigner. De plus, la motivation manifestée par les participants lors de l'expérimentation peut représenter un incitatif au travail et réduire le niveau de stress au travail ou le manque de motivation de certaines personnes. Il peut s'en suivre un certain dynamisme départemental tel que rapporté par deux des tandems impliqués dans la recherche. Ces aspects sont illustrés dans le pôle apprentissage de la recherche-action.

Pour la chercheure, la recherche oblige l'analyse plus approfondie de la problématique de la recherche et conduit à une recension d'écrits, ce qui occasionne la lecture de documents de première source sur des thèmes reliés à la pédagogie. Cette démarche suscite un processus de réflexion qui favorise un processus de changement. Ce processus est souvent partagé avec les pairs, ce qui a un effet de rayonnement pédagogique. La recherche joue également un rôle de perfectionnement, ce qui entraîne un élargissement des préoccupations et des intérêts. La rencontre avec d'autres chercheurs permet la triangulation de la recherche. Elle oblige également la production d'écrits qui sont diffusés aux pairs. (Barbeau, 2000). La pertinence scientifique de cette démarche se retrouve dans le fait que la recherche permet d'approfondir la réflexion sur l'enseignement en documentant le sujet en plus de contribuer à l'avancement des connaissances et l'amélioration de la qualité de formation. Ces aspects peuvent correspondre au pôle recherche et au pôle apprentissage de la recherche-action.

Le pôle action, quant à lui, a largement été présent tout au long de la recherche par la démarche d'enseignement en tandem entreprise durant 15 semaines par les collaboratrices et collaborateurs impliqués dans la démarche. Par exemple, l'accompagnement offert par la chercheure a été une condition facilitante dans la réalisation de l'expérimentation et a permis une meilleure mise en œuvre des caractéristiques de l'enseignement en tandem par les participantes et participants.

5.4 Les aspects éthiques

L'aspect éthique a été une préoccupation constante tout au long de la recherche. D'abord, les objectifs ont été clairement expliqués aux enseignantes et enseignants impliqués et les résultats attendus ont également été détaillés. La confidentialité a été assurée tout en tenant compte du contexte de la recherche-action (travail en équipe, discussion et suivi de groupe). Les acteurs ont été informés de ce contexte et tout a été mis en œuvre pour assurer le maximum de confidentialité. Cependant, la chercheure ne peut perdre de vue qu'il existe un certain paradoxe entre le principe du respect de la confidentialité et le haut niveau

d'interactions qu'il existe dans ce type de recherche. L'implication des enseignantes et enseignants dans le processus de recherche s'est faite de façon tout à fait volontaire. Il en a été ainsi du début à la fin de la démarche. La recherche n'a engagé aucun frais pour le collège. Cette recherche n'a présenté aucun danger pour l'intégrité physique et psychologique des personnes impliquées. Au contraire, l'expérience a permis le développement de liens interpersonnels plus significatifs et les expériences en tandem se poursuivent au-delà de la recherche.

CONCLUSION

Pour terminer, il est juste d'avancer que dans le contexte de la présente recherche, l'enseignement en tandem a facilité l'appropriation de plusieurs aspects qui se rapportent à l'implantation d'un programme élaboré par compétences, que ce soit l'appropriation des documents se rapportant à tout le processus d'implantation, la compréhension plus en profondeur des concepts de base de l'approche par compétences, l'application des principes de l'approche dans la rédaction des plans-cadres et des plans de cours ou les changements liés aux pratiques pédagogiques et les évaluations. Le fait d'être deux augmente le sentiment d'efficacité et l'impression de répondre davantage à toutes les exigences que commande un changement de programme par compétences. De plus, l'ouverture des participantes et participants à permis à tous de demeurer solidaires à leur tandem malgré les différences de personnalités et les différences dans la façon de travailler. Quelques enseignantes et enseignants qui se disaient démotivés en raison de l'usure du temps ou de la lourdeur des changements entraînés par la réforme ont précisé que l'enseignement en tandem avait contribué à améliorer leur motivation au travail. Ces personnes ont évoqué la synergie qu'elles vivaient et toute l'originalité et la créativité dont elles ont fait preuve. Ce phénomène procure de l'énergie et a un effet positif sur leur motivation.

Les résultats de la recherche suggèrent donc que l'enseignement en tandem est un facilitateur dans l'appropriation des programmes élaborés par compétences et que, jumelé aux moyens déjà mis à la disposition des enseignantes et des enseignants, il peut s'avérer un excellent complément dans un processus de changement. La recherche peut être utilisée comme un instrument qui permettra de soutenir d'autres enseignantes et enseignants dans la mise en place de leur tandem, puisqu'elle élabore un itinéraire et des conditions de réalisation pouvant faciliter cette étape. L'itinéraire suggéré par Delaire et Ordonneau (1989) et corroboré par cette recherche prévoit d'abord une période de prise de conscience où l'on constate la possibilité d'agir autrement. Après cette reconnaissance, il peut y avoir une longue période de maturation avant de voir apparaître un projet plus précis. Les échanges et

discussions entre les collègues de travail sont importants durant cette période. Vient ensuite la décision de créer une équipe d'enseignantes et d'enseignants. Cette étape doit se faire sans brusquer les pairs et de façon volontaire.

Les conditions de réalisation sont de l'ordre des compétences, des affinités et des objectifs. Il existe des compétences relatives au savoir (enseignantes et enseignants diplômés et reconnus par l'établissement) et des compétences relatives au travail de pédagogue (capacités d'accueil d'écoute, de compréhension). Les affinités supposent un rapport positif entre les goûts et les opinions des équipiers. Bien que très importantes, ces affinités ne sont pas indispensables car le propre de l'équipe est l'ouverture à tous les participantes et les participants ainsi qu'à leurs idées. Les objectifs correspondent à la définition des buts (que veut-on faire?), ou des finalités (que veut-on promouvoir?). L'équipe doit définir son objectif général en vue de réaliser et de rendre opératoires les projets élaborés. Il faut rajouter à ces conditions un aspect psychoaffectif important. Il s'agit de la connaissance que chacun a l'un de l'autre, la confiance entre chacun de ses membres qui suppose d'abord la confiance en soi, le désir commun d'apporter plus aux autres qu'à soi-même. Les personnes qui enseignent en tandem doivent être conscients que l'image qui se dégage de l'équipe peut avoir un effet dynamisant sur les autres. En période de changement, cette approche pédagogique peut apporter réconfort, profit collectif et individuel, tout en améliorant sensiblement le climat de travail.

APPENDICE A

LES QUESTIONNAIRES D'ENTREVUES

QUESTIONNAIRE PRÉ-EXPÉRIMENTATION

Ce questionnaire, administré oralement avant le début de l'expérimentation, devrait permettre de recueillir des données sur la façon dont les enseignantes et enseignants se sont approprié les changements entraînés par les programmes élaborés par compétences, ainsi que sur leur perception de l'enseignement en tandem et sur l'intérêt qu'ils ont à tenter l'expérience.

1. Comment vous êtes-vous approprié les changements entraînés par l'élaboration des programmes par compétences?
 - ✓ Avez-vous effectué des changements dans votre façon d'enseigner?
 - ✓ Quels types de changements avez-vous faits?
2. De façon plus spécifique, avez-vous observé ou effectué des changements sur les plans de :
 - ✓ la préparation de vos cours
 - ✓ le contenu de vos cours
 - ✓ les pratiques pédagogiques
 - ✓ la charge de travail
 - ✓ la vie départementale
3. Que connaissez-vous de l'enseignement en tandem?
4. Quel est votre intérêt à expérimenter cette démarche pédagogique?
5. Quelles sont vos attentes face à l'expérimentation de cette démarche pédagogique?

QUESTIONNAIRE POST-EXPÉRIMENTATION

Ce questionnaire, administré oralement après l'expérimentation, devrait permettre de recueillir des données sur la façon dont les enseignantes et enseignants ont utilisé l'enseignement en tandem comme démarche pédagogique facilitant l'appropriation de programmes élaborés par compétences.

Après avoir expérimenté l'enseignement en tandem :

1. Avez-vous effectué des changements dans votre façon d'enseigner?
✓ Quels types de changements avez-vous faits ?
2. De façon plus spécifique, avez vous observé des changements sur les plans suivants :
✓ la préparation de vos cours
✓ le contenu de vos cours
✓ les pratiques pédagogiques
✓ la charge de travail
✓ la vie départementale
3. En quoi l'enseignement en tandem a-t-il influencé votre façon d'enseigner ?
4. Autres aspects?

QUESTIONNAIRE POUR LE SUIVI ET L'ACCOMPAGNEMENT

(Inspiré de Le Boterf, 2004)

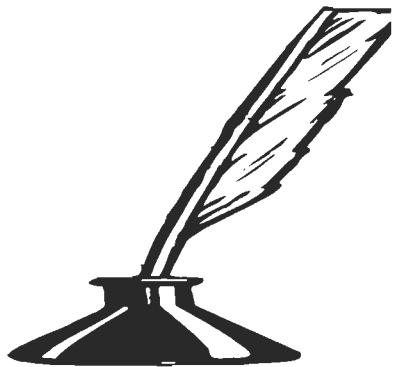
1. Comment avez-vous procédé pour préparer votre expérimentation? Par quoi avez-vous commencé? Quelles activités avez-vous réalisées durant les trois ou quatre dernières semaines? (moment de l'expérience, l'action)
2. Racontez-moi comment vous avez procédé? Comment cela s'est-il déroulé? (moment de l'explication, de la narration)
3. Comment avez-vous vécu vos expériences d'enseignement en tandem en classe? Quelles sont les observations que vous pouvez faire à ce moment-ci? Y-a-t-il des éléments qui vous sont apparus comme importants? Y-a-t-il eu des moments forts? (moment de la conceptualisation, mise en évidence des éléments constants)
4. Si vous aviez à refaire votre cours, votre expérience en classe etc., comment procéderiez-vous? En quoi cela serait-il différent? En quoi cela serait-il semblable?

APPENDICE B

LE JOURNAL DE BORD

Rapport.Gratuit.Com

JOURNAL DE BORD



L'enseignement en tandem : démarche pédagogique facilitant l'appropriation de programmes élaborés par compétences?

Journal de bord

Semaine 1

1. Principales activités ou tâches effectuées (Identification).

2. Évaluation des activités. (Comment s'est déroulée chaque activité, comment je me suis sentie, ce que je me suis dit, ce que je comprends, les difficultés rencontrées, les retombées positives, etc.)

Journal de bord

Semaine 15

- #### 1. Principales activités ou tâches effectuées (Identification).

2. Évaluation des activités. (Comment s'est déroulée l'activité, comment je me suis sentie, ce que je me suis dit, ce que je comprends, les difficultés rencontrées, les retombées positives, etc.)

En conclusion à ce journal de bord :

APPENDICE C

LE MATÉRIEL DE SUPPORT À L'ÉTIQUE DE LA DÉMARCHE

RECHERCHE DE PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS

L'enseignement en tandem : démarche pédagogique facilitant l'appropriation des programmes élaborés par compétences.

En février dernier, vous étiez invités à participer à une recherche intitulée «L'enseignement en tandem comme forme de mentorat favorisant l'insertion professionnelle et l'acquisition de compétences pédagogiques chez les nouveaux enseignants au collégial». Une deuxième recherche consiste, par le biais d'une recherche-action, à accompagner des enseignantes et des enseignants qui sont intéressés à expérimenter l'enseignement en tandem comme démarche pédagogique facilitant l'appropriation d'un programme élaboré par compétences.

Pour réaliser cette recherche, la collaboration de certains d'entre vous me serait précieuse. Votre implication consiste à expérimenter l'enseignement en tandem pour une session (août 2005). Trois moments sont prévus pour la cueillette des données soit avant le début de l'expérience (entrevue individuelle semi-dirigée d'environ 45 minutes), durant l'expérimentation (suivi, à trois moments différents, en individuel ou en groupe, selon le besoin), et après l'expérimentation (entrevue individuelle semi-dirigée d'environ 45 minutes). Si vous avez un intérêt à expérimenter l'enseignement en tandem pour la session d'automne, je serais heureuse de vous accompagner. Les données recueillies serviront à documenter l'enseignement en tandem, afin de connaître si cette démarche pédagogique peut être identifiée comme un outil facilitant l'enseignement des compétences dans le cadre des nouveaux programmes.

Pour tous renseignements supplémentaires, vous pouvez entrer en communication avec moi en appelant au poste 2405 ou en m'écrivant à l'adresse électronique suivante : lyne.philippe@cegep-rimouski.qc.ca.

Il me fera plaisir de répondre à vos questions et plus encore, de vous compter parmi mes collaboratrices et collaborateurs.

L'enseignement en tandem : démarche pédagogique facilitant l'appropriation de programmes élaborés par compétences

QUESTIONNAIRE DE SCIENTIFICITÉ

1. Le processus de recherche m'a été décrit.

Oui Non

2. La chercheure m'a semblé objective tout au long de la recherche.

Oui Non

3. La chercheure, de par son implication dans le milieu, semble crédible pour mener cette recherche.

Oui Non

4. Les données me semblent avoir été recueillies avec une procédure rigoureuse.

Oui

Non

5. Cette recherche m'a permis de réfléchir sur ma pratique enseignante.

Oui

Non

6. La chercheuse a respecté mes valeurs et opinions au cours de l'expérience.

Oui

Non

7. Selon moi, cette recherche pourrait être réalisée dans un autre milieu et générer des retombées intéressantes.

Oui

Non

8. De par sa nature, cette recherche est pertinente.

Oui

Non

9. Je suis satisfaite du climat dans lequel s'est déroulée l'expérience.

Oui

Non

Lyne Philippe
Étudiante à la maîtrise en éducation

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

L'enseignement en tandem : démarche pédagogique facilitant l'appropriation d'un programme élaboré par compétences

Cette recherche-action, réalisée par Lyne Philippe, est menée dans le cadre du programme de maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Rimouski. Elle sera réalisée au cégep de Rimouski et elle a pour but d'accompagner des enseignantes et enseignants dans une expérimentation qui consiste à utiliser l'enseignement en tandem comme démarche pédagogique pouvant faciliter l'appropriation d'un programme élaboré par compétences.

La recherche se déroulera de mai 2005 à janvier 2006. Les personnes participant à l'expérimentation seront rencontrées individuellement et ce, avant le début du projet. Une entrevue semi-dirigée d'environ 45 minutes sera réalisée afin de recueillir certaines informations sur la façon dont elles se sont approprié le programme dans lequel elles enseignent actuellement et sur la connaissance qu'elles ont de l'enseignement en tandem. En août 2005, ces mêmes personnes expérimenteront l'enseignement en tandem et ce, pendant quinze semaines. Un suivi régulier sera réalisé afin d'accompagner adéquatement les enseignantes et les enseignants dans cette expérimentation. Une deuxième cueillette de données, similaire à la première, sera réalisée après l'expérience.

La participation à cette recherche est volontaire et l'engagement des personnes impliquées peut être cessé à tout instant. Toutes les informations recueillies lors des entrevues seront traitées de façon confidentielle et l'enregistrement de celles-ci servira uniquement pour la retranscription des données et ce, dans un but d'analyse.

Les résultats de cette recherche seront communiqués à la direction des études du cégep de Rimouski, aux participantes et participants qui seront intéressés à en connaître le contenu, ainsi qu'à la communauté collégiale.

Nous souhaitons que les conclusions de cette recherche inciteront d'autres enseignantes et enseignants à utiliser cette démarche pédagogique comme élément facilitant l'appropriation des changements exigés par les programmes élaborés par compétences.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

J'ai clairement compris les renseignements concernant ma participation au projet de recherche intitulé «L'enseignement en tandem: démarche pédagogique facilitant l'appropriation d'un programme élaboré par compétences» et j'accepte d'y participer. Les règles de confidentialité seront appliquées et je sais que je peux me retirer en tout temps de la recherche, sans que cela ne me porte préjudice.

Nom du participant

Signature

Date

**FORMULAIRE ÉTUDIANT
PROJET DE RECHERCHE AVEC DES ÉTRES HUMAINS
EN TANT QUE SUJETS DE RECHERCHE**



Université du Québec à Rimouski

A. Nom de l'étudiant : Lyne Philippe

Nom du directeur de mémoire ou de thèse ou du professeur responsable de la recherche :
Léon Harvey

B. Département
(ou groupe de recherche/ISMER) : Éducation

Adresse : Université du Québec à Rimouski
300, allée des Ursulines
Rimouski (Québec) Canada
Téléphone : (418) 723-1986

C. Nom des autres personnes participant à la cueillette des données (s'il y a lieu) :

D. Statut de l'étudiant chercheur :

- Étudiant premier cycle Stagiaire postdoctoral
 Étudiant 2ième cycle Étudiant 3ième cycle
 Autre : _____
(Spécifiez)

E. Titre du projet de recherche :

L'enseignement en tandem : pratique pédagogique permettant l'appropriation d'un programme élaboré par compétences.

F. S'agit-il d'une version révisée d'un projet déjà soumis au Comité d'éthique de la recherche portant sur des sujets humains ?

- Oui Non

Si oui, expliquez :

G. Dates approximatives de la durée du projet :Début : *Mai 2005*Fin : *Janvier 2006***H.** Le soutien financier anticipé provient-il de sources internes à l'UQAR ? Oui Non

Si oui, donnez le nom de l'organisme ou de la source de financement:

I. Le soutien financier anticipé provient-il de sources externes à l'UQAR ? Oui Non

Si oui, donnez le nom de l'organisme subventionnaire ou de l'entreprise contractante :

J. Votre projet a t-il déjà été soumis à un Comité d'éthique de la recherche? Oui Non

Dans l'affirmative a t-il été accepté ou refusé ? Si refusé, expliquez les raisons du refus.

1. Dites :

- a) Qui seront les participantes ou les participants (nombre, âge, sexe, étudiants, enfants, personnel d'entreprise, etc.) ?

Douze enseignants et enseignantes volontaires du cégep de Rimouski (six équipes de deux) impliqués dans des programmes techniques ou pré universitaires élaborés par compétences.

- b) Comment et où elles ou ils seront recrutés? Si le recrutement de personne à personne est utilisé (par téléphone ou en personne), décrivez le protocole avec précision. Si les participantes et les participants sont payés ou doivent recevoir quelques autres formes de rétribution, donnez les détails.

Une première activité de sensibilisation a été réalisée en octobre 2004 par le biais d'une journée pédagogique, tenue au cégep de Rimouski. Une quinzaine de personnes ont assisté à cet atelier et plusieurs d'entre elles se sont montrées intéressées à participer à l'expérience. Afin de compléter le groupe, un appel à tous sera envoyé dans le journal local du collège. Ce mémo informera du projet et invitera les personnes qui sont désireuses d'expérimenter l'enseignement en tandem à se joindre au groupe.

- c) Est-ce-que le projet fait appel à des personnes mineures ou déclarées inaptes? Si oui, expliquez.

Non

2. Donnez une brève description de la nature du projet dans une langue non-technique.

Une expérience d'enseignement en tandem a été réalisée par deux enseignantes en techniques de travail social lors de la dernière réforme au collégial en août 2001. Il s'est avéré pour ces enseignantes que l'enseignement en tandem a facilité l'appropriation des changements suggérés par la réforme. Dans le but de savoir si cette pratique pédagogique peut s'avérer adéquate pour l'appropriation des nouveaux programmes élaborés par compétences, une recherche-action sera réalisée au cégep de Rimouski. Expliquez, avec précision, ce qui sera demandé à chaque participante ou participant (lieu de l'enquête, stimuli, matériel, tâches, instructions, tests, questionnaires, entrevues, nombre de séances et temps requis). Prenez soin de mentionner si vous recourez à des méthodes visant à tromper le sujet, etc. Si vous utilisez des tests, questionnaires et/ou formats d'entrevues, annexez une copie.

En mai 2005, les personnes désireuses de participer à la recherche seront rencontrées individuellement et ce, avant le début de l'expérience. Une entrevue semi-dirigée sera réalisée dans le but de connaître comment les enseignantes et enseignants se sont approprié les nouveaux programmes élaborés par compétences. Des données seront également recueillies sur leur perception de l'enseignement en tandem. En août 2005, les personnes du groupe participant à la recherche expérimenteront l'enseignement en tandem et ce, pendant quinze semaines. Un suivi sera réalisé tout au long du processus dans le but d'accompagner adéquatement ces personnes. À la suite de l'expérience, des données seront recueillies afin d'en faire le bilan.

3. Identifiez tous risques ou bénéfices prévisibles eu égard aux participantes et participants ou leurs proches. Si certains risques sont prévisibles, sont-ils réellement nécessaires ? Quelles précautions seront prises en vue de minimiser ces risques et de contrer toutes réactions adverses susceptibles de s'y produire ?

Dans l'optique de la recherche, aucun risque n'est envisagé. Cependant, l'expérimentation de l'enseignement en tandem demande le jumelage de deux personnes. Le risque, si minime soit-il, peut se retrouver dans l'éventualité où les personnes sont incompatibles pour fonctionner en équipe. Le suivi prévu lors de l'expérience permet de minimiser ces problèmes. Vu le caractère volontaire de la participation des enseignantes et enseignants, tous problèmes reliés à cet aspect sont suffisants pour mettre un terme à leur participation, si tel était leur souhait. Quant aux bénéfices, les retombées de cette recherche devraient permettre aux enseignantes et enseignants de s'approprier des changements suggérés par les programmes élaborés par compétences. Éventuellement, les résultats de cette recherche pourraient inciter d'autres enseignantes et enseignants à expérimenter cette pratique pédagogique.

4. Le devoir de consentement éclairé est un principe incontournable en ce qui a trait au respect des droits des personnes/sujets participant à des recherches. Les participantes et participants potentiels doivent normalement être informés de la nature et des objectifs de la recherche, ainsi que de tous risques inhérents au projet, et ce, avant qu'ils s'y impliquent. Leur consentement doit être donné librement, en toute connaissance de cause et avant leur participation. Ils doivent être avertis qu'ils sont libres de se retirer de l'enquête à tout moment. Dans les cas où toute la vérité sur le projet ne peut être révélée ou expliquée aux participantes et participants, la chercheuse ou le chercheur / requérant ou requérante doit démontrer que les exigences de la politique de l'université seront satisfaites.

a) Des explications complètes sur la nature de la recherche seront-elles fournies aux participantes et participants avant l'obtention de leur consentement ?

Oui Non

b) Aurez-vous recours à des consentements substituts (ex.: dans le cas d'enfants ou d'adultes déclarés inaptes)?

Oui Non

Si oui, expliquez qui donnera le consentement et comment le droit des participantes et des participants ou le refus de participer sera protégé?

- c) Votre formulaire de consentement éclairé est-il inclus dans votre demande ?

Oui Non

Dans le cas où un consentement éclairé dûment signé n'est pas utilisé, expliquez comment le consentement éclairé sera obtenu ?

- d) Les institutions et les individus participants demeureront-ils anonymes et les données resteront-elles confidentielles ?

Oui Non

Si oui, expliquez comment; si non, comment obtiendrez-vous leur permission ?

Oui, avec les limites qu'une recherche-action comporte. Les personnes impliquées participeront à environ quatre rencontres de groupe. Ils auront à se rencontrer mais les données recueillies auprès de ces personnes demeureront confidentielles. Nous nous engageons à transmettre ou publier les résultats de la recherche de manière à ce que l'on ne puisse pas identifier les personnes qui y ont participé. Les disciplines qu'elles enseignent ne seront pas mentionnées.

Ou, sous quel format et pour combien de temps les données obtenues seront-elles conservées ?

Les données seront conservées sous clés dans un classeur pour une période maximale de deux ans, le temps de procéder à l'analyse et à la compilation des données. La destruction des enregistrements se fera dès que cette opération sera complétée.

6. Que direz-vous aux participantes et aux participants individuels et institutionnels à la fin de la recherche (décrivez) ? L'utilisation d'exemples décrivant les buts et les résultats de la recherche, etc., facilitent généralement cette étape.

Nous aviserons les personnes que les résultats de la recherche leur seront communiqués en priorité et que leur implication permettra la documentation de l'enseignement en tandem comme méthode pédagogique facilitant l'appropriation de programmes élaborés par compétences.

J'ai examiné les principes et recommandations apparaissant ci-haut, ainsi que la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Je déclare, au meilleur de ma connaissance, que ce projet de recherche y est conforme. Je m'engage par la présente à avertir le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains, si j'apporte des changements majeurs à ce projet et au protocole impliquant des sujets humains. Je m'engage également à informer le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains si quelques risques non prévus dans ce projet se présentaient en cours de recherche. Dans un tel cas, la recherche sera interrompue afin de permettre une évaluation des risques encourus qui détermineront l'arrêt ou la poursuite du projet.

EN FOI DE QUOI, j'ai signé à, le

Signature de l'étudiant chercheur

Date

APPENDICE D
TABLEAU RÉCAPITULATIF

Tableau récapitulatif

Étapes de la recherche-action	Résultats	Commentaires/recommandations	Modélisation
<p>Phases 1 et 2</p> <p>Comment les enseignantes et les enseignants se sont-ils approprié l'approche par compétences?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les enseignantes et enseignants ont bénéficié de formations officielles offertes par le collège et dispensées par les conseillères pédagogiques ou personnes-ressources extérieures au collège (Performa et Mipec). Les personnes assumant la tâche de la coordination ont joué un rôle important dans l'implantation de l'approche par compétences. Le travail d'équipe et les comités d'élaboration ont tenu une place importante. Ils ont constitué une sorte de moteur pour amorcer le changement. 	<ul style="list-style-type: none"> Ces formations n'étaient pas obligatoires et, de l'avis des participantes et participants, elles auraient dû l'être afin que tous démarrent avec les mêmes bases et informations. Certaines personnes ont résisté longuement avant de s'impliquer dans le processus. L'intérêt et le dynamisme avec lesquels les responsables de la coordination départementale se sont engagés ont eu un impact sur la façon dont les équipes de travail se sont approprié l'approche par compétences. Ces éléments ont permis une certaine familiarisation avec les bases de l'approche par compétences. Il y a eu toutefois de la résistance de la part de certaines personnes en raison de l'alourdissement de la tâche reliée à l'approche, le questionnement même de l'approche, la rédaction des plans-cadres, les concepts. 	<p>Cette partie de la recherche nous informe que bien que l'approche par compétences ait été reçue par plusieurs personnes de façon positive, il n'en demeure pas moins que plusieurs autres s'y sont opposées assez ouvertement. Les sources de résistance qui ressortent dans la recherche sont du même ordre que celles relevées par le CSE (2004) : la non-participation des enseignantes et enseignants à l'élaboration des nouveaux programmes, la difficulté à changer ce qu'ils avaient mis plusieurs années à bâtir, le malaise lié à la légitimité du changement envisagé par le Ministère, le sentiment qu'on voulait contrôler le personnel enseignant et lui imposer une façon de faire, une certaine incompréhension par rapport aux raisons justifiant ces changements, l'envergure des transformations annoncées alors que les enseignantes et enseignants et enseignants avaient la certitude d'avoir bien fait leur travail jusque-là et la confusion dans les concepts de l'approche.</p>

Étapes de la recherche-action	Résultats	Commentaires/recommandations	Modélisation
Phases 1 et 2 (suite) Comment les enseignantes et les enseignants se sont-ils approprié l'approche par compétences?	<ul style="list-style-type: none"> Il y a eu des dégagements de tâches pour certains, des budgets supplémentaires pour d'autres. 	<ul style="list-style-type: none"> Même si appréciés, ces éléments ont été jugés nettement insuffisants par plusieurs. 	<p>Cette phase peut correspondre à la période de prise de conscience identifiée dans les travaux de Delaire et Ordonneau (1989). En effet, les auteurs identifient un itinéraire dans la création d'équipes de travail en vue d'enseigner en tandem et cette période constitue le point de départ de la démarche. Cette prise de conscience s'accompagne de la nécessité de faire une analyse du travail que l'on fait en raison d'un malaise ou un constat d'échec. Ce cycle peut être suivi d'un long temps de maturation.</p>
Phase 3 Quels ont été les principaux changements observés?	<ul style="list-style-type: none"> Le fait de devoir travailler davantage entre membres d'un même département. Il s'est opéré un travail de raffinement méthodologique. On a observé des changements concernant certains stages. 	<ul style="list-style-type: none"> Cette complémentarité est nettement souhaitée par la majorité des répondantes et répondants, mais questionnée par certains autres. Il s'en dégage une impression d'intrusion dans l'intimité pédagogique. Dans certains programmes techniques, les méthodes pédagogiques se rapprochaient déjà de certaines de ces pratiques privilégiées par l'approche par compétences. À cet effet, il y a eu conception de nouveaux outils en raison des compétences à évaluer par le biais des stages. 	

Étapes de la recherche-action	Résultats	Commentaires/recommandations	Modélisation
<p>Phase 3 (suite)</p> <p>Quels ont été les principaux changements observés?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'organisation des lieux et des aménagements de locaux ont dû être faits. • Il y a eu certains mouvements sur le plan de la vie départementale. • Les pratiques pédagogiques ont dû être questionnées. • Préparation de cours. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cet élément a été un incitatif pour plusieurs. Toutefois, pour certains, l'adaptation des locaux n'a pas été faite en fonction des besoins réels. • L'avènement de l'approche par compétences a permis des rapprochements. Il y a eu valorisation du travail d'équipe, développement d'une responsabilité collective envers le programme et amélioration de la connaissance générale qui ont entraîné plus d'harmonisation. Cependant, l'individualisme de certaines personnes et la polarisation de certains comportements ont été rapportés. • Il y a eu remise en question de l'enseignement magistral et théorique, ajout des expériences terrains, application du processus de résolution de problèmes, élaboration d'activités pour favoriser le transfert et utilisation de la classe comme laboratoire. • Démarches laborieuses pour l'appropriation des devis ministériels ainsi que l'élaboration des plans-cadres et des plans de cours. Difficulté à sélectionner correctement le matériel à partir de ce qui existait déjà. 	

Étapes de la recherche-action	Résultats	Commentaires/recommandations	Modélisation
Phase 3 (suite) Quels ont été les principaux changements observés?	<ul style="list-style-type: none"> Charge de travail. 	<ul style="list-style-type: none"> Les nombreux changements ont augmenté la charge de travail. Particulièrement, l'incorporation des activités intégratrices et l'augmentation des évaluations formatives et sommatives. 	
 Phase 4 Connaissance de l'enseignement en tandem	<ul style="list-style-type: none"> Les enseignants et enseignant ont connu l'enseignement en tandem par le biais de colloques, en ont été témoins dans leur vie professionnelle ou l'ont expérimenté de façon informelle. 	<ul style="list-style-type: none"> Bien que l'intérêt soit marqué, les participantes et participants sont conscients du temps exigé, de la nécessité de partager des valeurs se rapportant au travail d'équipe, veulent choisir leur partenaire et partager équitablement les tâches et responsabilités rattachées à l'expérience. 	<p>Buckley (2000) suggère des questions que l'on doit se poser quand on procède à une formation d'équipe : Y aura-t-il des critères de sélection? Les participants doivent-ils avoir environ le même âge? Doit-on jumeler des styles traditionnels et des styles novateurs? Doit-on prévoir une rotation des équipes? Quelle est la place du <i>leadership</i>? Qui évalue les équipes?</p> <p>Delaire et Ordonneau (1989) avancent que l'étape du jumelage doit se faire sans brusquer les pairs. Ils suggèrent plutôt que ceux qui désirent former une équipe le fassent volontairement. Souvent, la conception positive qui se dégage de l'expérience est davantage convaincante que la pression exercée sur les collègues de travail. Ils confirment qu'il faut prévoir un investissement de temps assez substantiel en début de projet.</p>

Étapes de la recherche-action	Résultats	Commentaires/recommandations	Modélisation
Phase 5 Implantation de l'enseignement en tandem	<ul style="list-style-type: none"> • 15 semaines d'expérimentation. • Planification des cours. • Contenu des cours. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enthousiasme marqué, expérience positive et significative. Ce temps a permis l'approfondissement de l'approche par compétences, une meilleure compréhension de son application et le rapprochement des individus impliqués. • Demande énormément de temps surtout en début de projet. Idéalement, les équipes doivent partager des valeurs communes quant à l'effort à fournir afin qu'il y ait investissement équitable de part et d'autre. Ces attitudes permettent de cheminer ensemble dans le tandem. • Les questionnements se font en duo et permettent de faire des changements significatifs et cela donne accès aux compétences de deux professionnels. 	<p>Delaire et Ordonneau (1989) énumèrent des conditions à remplir pour enseigner en équipe. Elles sont de trois ordres : les compétences qui réfèrent au savoir (enseignants reconnus par l'établissement) et à l'éducation (accueil, écoute et compréhension), les affinités (goûts et opinions) et les objectifs (que veut-on faire?).</p> <p>Buckley (2000) rappelle l'importance de planifier ensemble les séquences d'enseignement et de les assumer de façon paritaire. Il avance qu'il est important de lire et corriger ensemble les documents qui sont destinés aux élèves. De plus, il est important de respecter ses engagements comme coéquipiers, d'investir le temps nécessaire et de résoudre les problèmes ensemble.</p>

Étapes de la recherche-action	Résultats	Commentaires/recommandations	Modélisation
Phase 5 (suite)	<ul style="list-style-type: none"> • Vie départementale 	<ul style="list-style-type: none"> • Effet positif, contagion et rayonnement pédagogique. Cela a permis de se connaître davantage et de se reconnaître des forces mutuelles. Développement de nouvelles solidarités. 	<p>À cet effet, Buckley (2000) suggère de réunir des personnes qui ne sont pas trop dichotomiques dans leurs personnalités. Delaire et Ordonneau (1989) précisent que l'enseignement en équipe apporte réconfort, profit collectif et individuel, tout en améliorant sensiblement le climat de travail.</p>
Implantation de l'enseignement en tandem	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion de classe. • Activités d'intégration. 	<ul style="list-style-type: none"> • Influence marquée sur la gestion de classe. Augmente les sentiments de sécurité et d'aisance. Diminue le stress. Meilleure gestion des exercices ou autres activités, particulièrement auprès des grands groupes. La discipline devient une notion plurielle. • Réalisation d'activités d'intégration plus significatives et élaborées, davantage d'originalité et de créativité. Envergure notable, enthousiasme et effervescence des équipes lors de la mise en place d'activités, aspect organisationnel facilité. 	<p>De plus au sujet du rayonnement sur les collègues de travail, ils précisent qu'il ne s'agit pas pour les gens impliqués dans le tandem de faire preuve d'un optimisme exagéré, mais d'être conscient que l'image qui se dégage de l'équipe peut avoir un effet dynamisant sur les autres.</p> <p>Buckley (2000) mentionne que les enseignantes et enseignants doivent se sentir libres de préserver leur propre couleur et ils doivent tenter de nouvelles expériences même s'ils sont en équipe.</p>

Étapes de la recherche-action	Résultats	Commentaires/recommandations	Modélisation
Phase 5 (suite) Implantation de l'enseignement en tandem	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluations. 	<ul style="list-style-type: none"> • Permet de partager la lourdeur et la surcharge entraînées par l'ajout des évaluations formatives et sommatives; corrections plus rapidement réalisées; diminution du risque de biais lors de l'évaluation d'activités plus subjectives et création d'outils d'évaluation répondant aux exigences de l'approche par compétences. 	
Phase 6 Changements souhaitables	<ul style="list-style-type: none"> • À venir. 		
Phase 7 Mise en acte des changements souhaités	<ul style="list-style-type: none"> • À venir. 		
Commentaires généraux	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignement en tandem demande une bonne dose d'humilité, augmente la motivation au travail et permet le développement de liens de solidarité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les équipiers doivent être en mesure de se remettre en question dans un objectif de développement professionnel. 	

Étapes de la recherche-action	Résultats	Commentaires/recommandations	Modélisation
Suivis réflexifs	<ul style="list-style-type: none"> Permettent l'interrogation de ses propres pratiques pédagogiques, réflexions et échanges. Lieu de partage de bons coups, mais aussi des moments difficiles, valorisation, support mutuel, rétroaction. 	<ul style="list-style-type: none"> Demande une confiance mutuelle : le questionnement doit être vu comme une occasion de développement professionnel. 	<p>Delaire et Ordonneau (1989) rapportent qu'il est nécessaire de tenir compte des divers éléments psycho affectifs pour la réussite de la démarche tels la connaissance que chacun a de l'autre et la confiance mutuelle entre membres. Cela suppose d'abord une confiance en soi et le désir d'apporter plus aux autres qu'à soi-même.</p>

BILIOGRAPHIE

- Alain, M. et Dionne-Proulx, J. (2000). L'épuisement professionnel des enseignants du réseau collégial au Québec. *Cahier de la recherche en éducation*, 7(2), 229-245.
- Albarello, L. (1999). *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles : De Boeck.
- Angers, M. (2000). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, 3^e ed. Anjou : CEC.
- Archambault, J., Laforest, B. et Mathieu, R. (1973). Une intervention de la psychologie industrielle en milieu scolaire : évaluation de la tâche de professeurs impliqué dans une expérience de *team-teaching*. Chambly : H.S.L., S.ed.
- Audiguier, F. (2004). *Chercheurs et praticiens dans la recherche*. Acte de colloque Lyon. Lyon : Université de Lyon.
- Barbeau, D. (2000). Les retombées de la recherche pédagogique au collégial. *Pédagogie collégiale*, 14(2), 4-9.
- Boutin, G et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Editions Nouvelles.
- Buckley, F.-J. (2000). *Team-teaching : What, Why and How?* Californie : Sage Thousand Oaks.
- Chamberlin, L.J. (1969). *Team-teaching : organization and administration*. Ohio : C.E. Merrill.
- Collège de Rimouski (2004). *Principes et processus d'élaboration locale des programmes d'études*. Développement pédagogique Services de la qualité de l'enseignement et des programmes. Rimouski : Cegep Rimouski.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : Poursuivre le renouveau au collégial*. Sainte-Foy, Québec : Les publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*. Sainte-Foy , Québec : Les publications du Québec

Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La formation du personnel enseignant au collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Sainte-Foy, Québec : Les publications du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2000). *Rapport annuel 1999-2000*. Sainte-Foy, Québec : Les publications du Québec.

Delaire, G, et Ordonneau, H. (1989). *Enseigner en équipe*. Paris : Les Editions d'Organisation.

Dolbec, A. (1997). La recherche-action. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 467-496). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Dolbec, A. et Clément, (2000). La recherche-action. Dans Karsenti,T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Gagnon, J. (En préparation). « L'enseignement en tandem comme forme de mentorat pour favoriser l'insertion professionnelle et l'acquisition d'habiletés pédagogiques des enseignants débutants au collégial ». Mémoire de maîtrise. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.

Gagnon, J. et Philippe, L. (2004). « Le *team-teaching* : Un outil à vocations multiples ». Colloque annuel de l'AQPC. Rimouski : Cégep de Rimouski.

Gauthier,C. (1984). *La recherche-action : essai sur le rapport entre la théorie et la pratique en éducation*. Rimouski : Éditions GREME.

Gauthier C. et Mellouki. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'université Laval.

Gauthier, C. et Saint-Jacques, D. (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.

Gauthier, C. et Tardif, M. (2000). Mais moi, comment ai-je appris à enseigner? *Vie Pédagogique*, 117,15-19.

Harvey, R. (2000). L'école de la réussite. *Réseau* ,11-17.

Houde, S. et Jacques, J. (1999). Le *team-teaching* à la rescousse de deux enseignantes. *Pédagogie collégiale*, 12 (3), 19-22.

Huberman, A.-M. et Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jonnaert, P. Barette, J, Boufrahî, S et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.
- Karsenti,T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001) *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Lafortune, L. (2004). « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique ». Dans L'hostie, M. et Boucher L-P. (2004). *L'accompagnement en éducation : Un soutien au renouvellement des pratiques*. (chapitre 3) Ste-Foy : Presse de l'Université du Québec.
- Langevin, L., Boily, M. et Talbot, N. (2004). Les impacts pédagogiques de la réforme. Qu'en pensent les enseignantes et enseignants? *Pédagogie collégiale*, 17 (4), 33-38.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin.
- LeBrun, S. et Tanguay, F. (1997). Question de regards ou enseigner à deux? *Vie Pédagogique*, 191, 5-8.
- LeBrun, S. et Tanguay, F. (1999). Enseigner à deux, une formule qui soulève beaucoup de questions? *Vie Pédagogique*, 111, 50-51.
- Le Boterf (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Editions d'Organisation.
- Le Bouëdec, G., du Crest, A., Pasquier L. et Stahl S. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation : Un projet impossible?* France : L'Harmattan.
- Legendre R. (2002). *Stop aux réformes scolaires*. Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire de l'éducation* (2e éd.). Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.
- Lessard-Hébert, M. (1991). *Recherche-action en milieu éducatif*. Ottawa : Éditions Agence d'Arc inc.

- Martinet, M-A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles.* Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- Mayer, R. et Ouellet, P. (1991). Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux. Montréal : Gaétan Morin Éditeur.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales.* Paris : Colin Masson.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris : Armand Colin Éditeur.
- Paré, A. (1987). *Le journal : instrument d'intégrité personnelle et professionnelle.* Sainte-Foy : Centre d'intégration de la personne de Québec.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner.* Paris : ESF.
- Pôle de l'Est (1996). *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence.* Rimouski : Cégep de Rimouski.
- Raymond, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner? Un tandem en piste.* Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Royer, N. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119, 5-7.
- Savoie-Zajc, L. (2004). « Les communautés de pratique des chercheurs et enseignants : contribution de la recherche à l'accompagnement du changement ». Pelletier, G. (2004). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance recherches et formation.* (chapitre 9) France : L'Harmattan.
- Shaplin, J.T. et Olds, H.F. (1964). *Team-teaching.* New-York : Harper et Row .
- Simard, C. (2006). « Université Laval: le nouveau programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ». Gauthier C. et Mellouki (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins.* Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Simon, L. (2004). « Accompagner le changement en éducation : analyse d'une pratique de recherche-formation ». Pelletier, G. (2004). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance recherches et formation.* (chapitre 9) France : L'Harmattan.

- Tremblay, G. (1990). A propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation. Fédération des cégeps, *Bulletin d'information*, 6, 9.
- Tremblay, R.R. (2003). Quelques enjeux relatifs à l'enseignement des compétences. *Pédagogie collégiale*, 17 (2), 27-30.
- Van der Maren, J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour les enseignants*. Bruxelles : Edition de Boeck.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Montréal : Gaétan Morin.

SITE WEB :

- Aïcha, A., Laferrière, T. et Meloche, D. (1996). Guide sur le travail en équipe. Apprendre en collaboration avec d'autres. [En ligne] :
<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/6references/therese.html#2.1%20equipe%20de%20travail> (Page consultée le 15 juillet 2006).
- Lessard, C. (2000). Réforme curriculaire, fonctionnement pédagogique par cycle et professionnalisation de l'enseignement. [En ligne] :
http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/Lessard_A2000_02.html (Page consulté le 12 juillet 2006).
- Le Boterf, G. (2006). Guy Le Boterf démontre ses compétences. Guy Le Boterf démontre ses compétences. [En ligne] :
http://www.usherbrooke.ca/ssf/tu/vol_7/no_3/gleboterf.html (Page consultée le 1 septembre 2006).
- Ministère de l'éducation du Québec. Les réformes au Québec (2000). [En ligne] :
<http://www.meq.qouv.qc.ca> (Page consultée le 24 avril 2004).

