

Croiser les dispositifs de formation en milieu universitaire

Yves de Champlain¹ UMCS
Arline Laforest² UMCS, UQTR
Marie-France Breau³ UMCS
Sophie Chiasson⁴ Université de Moncton
Phémie Maillet⁵ UMCS

Introduction	1
1. Développer les services aux étudiants (Arline Laforest et Marie-France Breau)	2
2. Une approche expérientielle du développement identitaire (Sophie Chiasson)	6
3. Apprendre à grandir (Phémie Maillet)	9
4. Complexité et authenticité comme projets de formation (Yves de Champlain)	12
Références	16
ANNEXE	18

INTRODUCTION

La mise en place de dispositifs de formation favorisant un meilleur développement des étudiants demeure un défi constant en milieu universitaire. Se situant aux frontières de la pédagogie et de l'andragogie, de la tradition et de l'innovation, l'université constitue un terrain fertile pour développer de nouvelles approches. Le présent article rend compte d'un projet qui s'est déroulé à l'Université de Moncton, campus de Shippagan au cours de l'année 2012-2013. Ce projet a amené à croiser plusieurs programmes de formation, soit un service de *coaching* pour des étudiants éprouvant des difficultés, le baccalauréat en éducation primaire, ainsi qu'un programme d'accompagnement et d'intégration professionnelle faisant le pont entre les deux programmes précédents.

L'article est divisé en quatre parties, chacune écrite par la ou les personnes impliquées dans chacune des perspectives du projet. La première section, « développer les services aux étudiants », rend compte du développement du projet du point de vue de la conseillère en orientation et de la conseillère en intégration du campus et relate comment le projet a vu le jour dans l'optique de renouveler l'offre de services aux étudiants en intégrant la métacognition et le développement des compétences reliées au métier d'étudiant. La deuxième section, « une approche expérientielle du développement identitaire », rend compte du point

¹ Yves de Champlain est professeur en éducation à l'Université de Moncton Campus de Shippagan yves.de.champlain@umoncton.ca.

² Arline Laforest est conseillère en intégration à l'UMCS et étudiante à la maîtrise en psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

³ Marie-France Breau est conseillère en orientation à l'Université de Moncton Campus de Shippagan.

⁴ Sophie Chiasson est finissante à la maîtrise en orientation à Université de Moncton.

⁵ Phémie Maillet est étudiante au baccalauréat en éducation primaire à l'Université de Moncton Campus de Shippagan.

de vue d'une stagiaire en orientation et met en évidence les liens à exploiter entre l'orientation et l'éducation, notamment au niveau du développement personnel et professionnel des futurs enseignants, par le biais d'une démarche expérientielle. La troisième section, « apprendre à grandir », se situe du point de vue d'une étudiante en éducation qui a occupé le poste de *coach*, voulant ainsi s'impliquer et rendre plus concrète sa formation. La quatrième section, « complexité et authenticité comme projets de formation », apporte le point de vue d'un professeur en éducation qui questionne les pratiques universitaires au niveau de leurs répercussions possibles sur la façon dont celles-ci peuvent influencer la manière qu'auront les étudiants de pratiquer l'enseignement.

1. DÉVELOPPER LES SERVICES AUX ÉTUDIANTS (ARLINE LAFOREST ET MARIE-FRANCE BREAU)

En 2012, nous, Arline et Marie-France, avons suivi deux formations de trois jours offertes par un orthopédagogue de l'Université de Montréal. Lors de ces formations, nous nous sommes grandement questionnées au sujet de nos services et de l'accompagnement que nous offrons aux étudiants. En suivant ces formations, nous avons élaboré une première offre de service plus structurée ayant pour but de répondre à un plus grand nombre de besoins vécus par les étudiants. Les formations suivies furent très révélatrices pour nous, puisque nous avons constaté un manque au niveau de l'accompagnement des étudiants

La formation portait sur la présentation de la structure d'un service d'accompagnement ainsi que sur quelques outils utilisés auprès des étudiants. De ces outils, surtout axés sur l'apprentissage de compétences étudiantes et de méthodes d'études, nous avons approfondi le concept de la métacognition qui est « *apprendre à apprendre* ». Notre définition personnelle de ce terme comprend la capacité de se parler et de se questionner (langage interne) en écoutant en classe et en prenant des notes. Nous nous sommes rendu compte que cet aspect, qui est important pour le processus d'acquisition et de compréhension de la matière, ne faisait pas partie de nos interventions auprès des étudiants. Nous devions donc réviser notre approche pour que la métacognition soit considérée et que cette valeur soit inculquée à nos étudiants.

Après la formation, nous avons fait un retour sur nos apprentissages, nos réflexions et notre premier plan de service et nous nous en sommes inspirées pour développer notre service de coaching d'apprentissage.

La première étape de développement de notre nouveau service fut de réfléchir aux moyens de mettre à profit la proximité des étudiants et des professeurs qu'offre notre campus. Le principe d'interdisciplinarité est apparu essentiel et naturel dans notre démarche. C'est pour cette raison qu'il est important que chacune des personnes concernées (conseillère en intégration, conseillère en orientation, infirmière, décanat des études, conseillers aux études, professeurs, etc.) fasse partie de l'équipe de soutien de notre service de coaching d'apprentissage.

Un élément déclencheur quant à la prestation de nos services fut le désir d'une étudiante en éducation de s'engager envers les étudiants ayant des besoins. Elle a accepté notre proposition d'accompagner des étudiants dans un processus d'acquisition de bonnes méthodes de travail pour ainsi améliorer leur compétence d'étudiant.

Objectifs

En créant le service de coaching d'apprentissage, nous voulions en priorité améliorer l'engagement des étudiants dans leur réussite. Le service de coaching d'apprentissage priorise le développement de compétences reliées au métier d'étudiant. Pour ce faire, nous avons développé divers modules thématiques portant sur les méthodes d'études (la prise de notes, la préparation aux examens, la gestion du temps, etc.). Le service de coaching a été structuré de façon à dépister les étudiants nécessitant un accompagnement plus intensif dans l'acquisition de leurs compétences. Tous les étudiants désirant les services de coaching d'apprentissage peuvent y accéder, indépendamment de leurs performances académiques ou de leur situation de handicap. La diminution du nombre d'étudiants en période probatoire et l'amélioration du cheminement académique sont les objectifs visés.

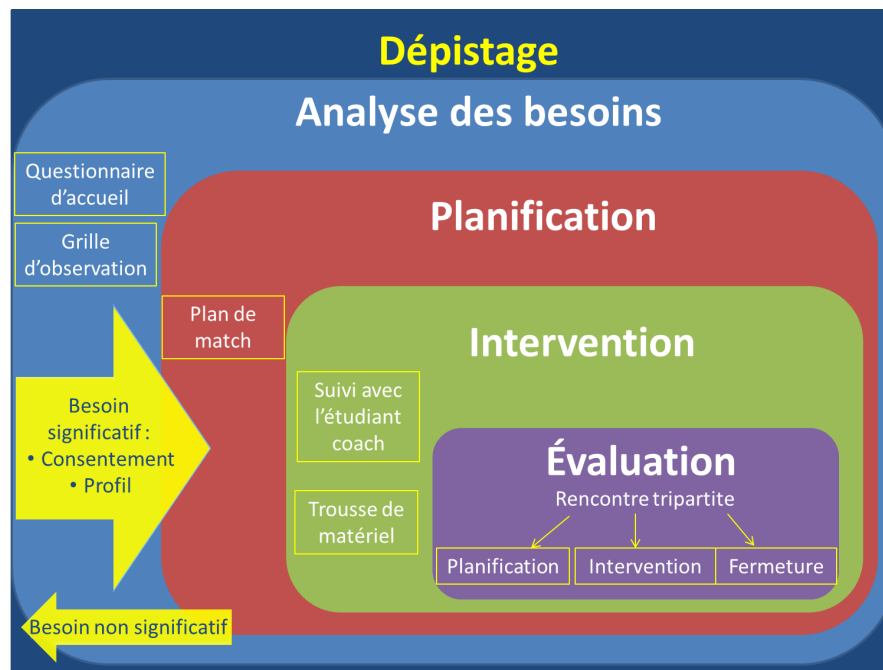


Figure 1
Modèle du service de coaching d'apprentissage

Défis

Plusieurs réflexions sur la mise en place du service de coaching sont apparues à la suite de la première année d'essai. De ces réflexions, des défis ont été identifiés au niveau du développement et de l'application du service de coaching. Entre autres, nos limites professionnelles nous amènent à nous questionner sur le développement d'outils considérant nos savoirs limités en orthopédagogie et en dépistage de troubles spécifiques. Voici une liste de défis que nous voulons surmonter dans les années à venir.

1. La manifestation des difficultés chez nos étudiants : notre compréhension et l'évaluation des besoins des étudiants doivent être rigoureuses afin d'identifier les éléments de base à travailler avec eux. Un exercice de triage doit alors être fait par l'équipe de soutien avant de référer l'étudiant au service de coaching d'apprentissage. Comme par exemple, un étudiant qui a de la

difficulté en français devrait être référé au centre d'aide en français plutôt qu'au service de coaching d'apprentissage.

2. Le recrutement de l'étudiant-coach : contrairement à l'étudiante-coach recrutée pour l'année universitaire 2012-2013, qui avait elle-même exprimé son désir de s'impliquer, aucun étudiant en éducation ne s'est manifesté pour l'année suivante. L'implication des professeurs du département d'éducation sera donc essentielle.

3. L'implication de l'équipe de soutien : le service de coaching d'apprentissage implique toute l'équipe de soutien puisqu'elle doit identifier les étudiants à risque en les informant de l'existence du service. Nous souhaitons alors trouver une façon de collaborer. Pour ce faire, l'équipe de soutien promouvra le service de coaching en discutant avec les étudiants présentant des difficultés (au niveau académique, dans la préparation aux cours ou toutes autres difficultés exprimées). De plus, nous demandons l'appui du décanat des études par des recommandations faites auprès des étudiants qui ont un faible taux de réussite.

4. L'éventail des responsabilités : dans la foulée des responsabilités à assumer par les conseillères dans le cadre de leur travail respectif, ce sera un réel défi d'assurer le fonctionnement et l'évolution du service, et ce, même si la priorité des conseillères est axée sur le développement continu. La communication efficace entre les deux conseillères doit être maintenue sur une base régulière afin d'assurer le bon fonctionnement du service et de tenir des rencontres de suivi dans des délais raisonnables.

5. La disponibilité de l'étudiant-coach : puisque l'étudiant-coach ne peut assurer que 5 heures par semaine, ceci pourrait occasionner certains obstacles pour les années à venir, advenant l'apparition d'une liste d'attente pour accéder au service de coaching d'apprentissage. De plus, l'implication des deux conseillères sera essentielle afin d'assurer une évaluation rapide des besoins des étudiants nécessitant le service de coaching d'apprentissage. Il sera primordial que l'équipe de soutien effectue un triage adéquat afin de référer l'étudiant au bon service, plutôt que de le référer automatiquement au service de coaching d'apprentissage.

6. Le niveau d'implication des étudiants inscrits au service : puisque leur participation demeure volontaire, même sous recommandation d'un professeur ou du décanat des études, l'encadrement offert pour les étudiants inscrits doit favoriser leur engagement dans le processus ainsi que leur motivation à effectuer des changements dans leur métier d'étudiant.

7. Le souci d'offrir un service de qualité : l'étudiant-coach doit remplir un journal de bord afin d'informer les conseillères des thèmes abordés et des interventions faites auprès des étudiants. La rétroaction des conseillères doit être orientée sur la compréhension qu'il a de la situation et de la dynamique globale des étudiants inscrits dans le service de coaching d'apprentissage. Nous voulons aussi qu'il effectue des liens avec son programme d'étude. La réflexion concernant l'application des théories relatives à l'éducation doit être assumée par le département d'éducation. Bien que les professeurs semblent ouverts à s'impliquer dans cette démarche, une collaboration plus formelle doit être développée.

Acquis

Pour les conseillères, l'élaboration du programme a permis de faire l'inventaire d'outils, trucs et techniques pour améliorer les méthodes d'études des étudiants. La création de ce service a

aussi permis de dresser le portrait des difficultés majoritairement vécues par les étudiants universitaires et d'identifier des solutions pour contrer ces difficultés.

De plus, l'interdisciplinarité entre les deux professionnelles, suscitée par l'élaboration du service de coaching d'apprentissage, a engendré d'autres formes de partenariats avec le décanat des études, les professeurs du campus et le programme d'appui à la réussite.

Pour les étudiants bénéficiaires du service de coaching d'apprentissage, nous avons remarqué une prise de conscience concernant l'importance de méthodes de travail et de méthodes d'étude efficaces pour chacun. Les étudiants suivis jusqu'à présent ont tous identifié leurs lacunes en terme de compétences étudiantes et ont réussi à développer certains acquis grâce à l'accompagnement de l'étudiant-coach.

L'étudiant-coach doit s'approprier le matériel élaboré par les conseillères et l'adapter aux interventions individualisées qu'il fait auprès des étudiants inscrits dans le service de coaching d'apprentissage. L'expérience vécue par l'étudiant-coach permettra à la trousse d'outils d'être améliorée et de répondre davantage aux besoins des étudiants.

Pour la communauté universitaire, les possibilités de partenariats entre le service de coaching d'apprentissage et les différents programmes sont nombreuses. Entres autres, nous voulons remercier les étudiants du programme de gestion de l'information qui ont élaboré un plan de classification des documents informatiques, ainsi que l'équipe des technologies de l'information du campus de Shippagan qui a créé un compte-réseau pour la gestion des dossiers étudiants et pour la diffusion de la trousse de matériel.

De plus, le service est certainement un élément positif pour le campus puisque nous offrons une aide supplémentaire aux étudiants en augmentant les partenariats avec les professeurs et le décanat des études.

Vision pour la suite ...

Pour ce qui est de notre vision d'avenir, nous souhaitons trouver des solutions aux défis rencontrés. Le recrutement de l'étudiant-coach est une question sur laquelle nous nous sommes penchées et voulons, dans la prochaine année, créer un partenariat avec le programme d'éducation afin d'inclure plus d'étudiants dans l'accompagnement des étudiants inscrits dans le service de coaching d'apprentissage. De ce fait, nous voulons évaluer la possibilité d'impliquer les étudiants de la 3^e année en éducation dans le service de coaching d'apprentissage, afin qu'ils puissent accompagner un certain nombre d'étudiants dans le cadre d'un cours universitaire. Ceci permettrait aux étudiants de participer concrètement à un projet d'accompagnement et de développer leurs savoir-être et leurs savoir-faire. Le fait de mettre en application les notions apprises dans les cours serait certainement un élément favorable à leur formation.

La démarche interdisciplinaire engendrée par le service de coaching d'apprentissage est à bonifier entre les divers services offerts. Une collaboration avec le service de santé et les centres d'aide (en français, en anglais, en sciences et en éducation) doit être développée afin de favoriser une meilleure réussite des étudiants.

En résumé, au dire des étudiants qui ont bénéficié du service de coaching d'apprentissage, leur expérience fut très positive et l'accompagnement qu'ils ont reçu de l'étudiant-coach leur ont permis de développer de meilleures méthodes d'études et d'être plus efficaces dans leur métier

d'étudiant. Le service de coaching d'apprentissage peut donc faire une différence dans le cheminement universitaire des étudiants qui ont le désir de s'améliorer et d'apprendre de nouvelles méthodes de travail. Ceci motive l'équipe du service de coaching d'apprentissage à poursuivre la démarche d'accompagnement auprès de ces étudiants et à surmonter les défis présentés.

2. UNE APPROCHE EXPÉRIENTIELLE DU DÉVELOPPEMENT IDENTITAIRE (SOPHIE CHIASSON)

Récipiendaire d'un baccalauréat en éducation primaire et finissant du programme de maîtrise en orientation de l'Université de Moncton, j'ai choisi de terminer mes études postsecondaires par un stage professionnel là où le tout a débuté, soit au campus de Shippagan de l'Université de Moncton.

Dès mes débuts à la maîtrise en orientation, je savais que tôt ou tard j'allais revenir à mon premier amour professionnel, soit l'éducation, mais sous un rôle différent. Un rôle que je devais encore peaufiner, réfléchir, imaginer et rêver. L'expérience que j'ai vécue en lien avec le service de coaching de l'UMCS m'a permis de vivre ma passion : amalgamer l'orientation à l'éducation.

Ma vision

Si à première vue ces deux domaines peuvent être perçus comme des univers distincts, j'y vois une parfaite complémentarité. Depuis mon parcours en orientation, ma vision de l'enseignement, de l'éducation postsecondaire et de la professionnalisation a changé. L'éducation est plus qu'un acte d'enseignement et d'acquisition de connaissances. Que ce soit au primaire, au secondaire et au postsecondaire, l'éducation doit permettre à chaque apprenant d'amorcer, par un processus conscient, son développement vie-carrière. Il doit non seulement lui permettre d'apprendre à apprendre, mais aussi d'apprendre par l'expérience. L'apprenant au centre de ses apprentissages pourra intégrer ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être de façon consciente selon ses propres expériences. Cette intégration, que ce soit par la réflexion ou l'action, est essentielle dans le développement de l'identité personnelle et professionnelle des apprenants, notamment les étudiants au baccalauréat en éducation.

Après avoir découvert le service de coaching offert à l'Université de Moncton et mis sur pied par mes collègues, j'ai exploité ce service pour monter un programme d'accompagnement et d'intégration professionnelle, toujours inspiré de l'approche expérientielle (apprentissage par l'expérience).

Le développement du programme d'accompagnement et d'intégration de son expérience

Le service de coaching a permis à une étudiante en éducation, Phémie Maillet, de vivre une expérience unique de relation d'aide aux études. Après discussions avec mes collègues, j'ai mis sur pied un programme d'accompagnement professionnel et d'intégration de compétences par l'expérience. Ce programme, d'une durée de trois sessions (environ 1h30 par session), avait pour objectif de faire vivre à cette étudiante un processus d'accompagnement, de réflexion et d'intégration lui permettant d'amorcer consciemment le développement de son

identité professionnelle. Par la discussion, le questionnement et une activité inspirée du bilan de compétences, Phémie a eu l'occasion de réfléchir et de bâtir sa vision de l'enseignement.

Mon modèle d'accompagnement fut inspiré par quelques principes et approches vues lors de mon parcours académique en orientation, dont le modèle de counseling d'Egan (2005) et le principe d'activation du développement, connu sous l'acronyme ADVP (Pelletier, Noiseux et Bujold, 1974). L'objectif primaire de ce programme est de faire vivre un processus de découverte de soi, de réflexion et d'intégration professionnelle par l'expérience, la réflexion, la prise de conscience et l'action. Voici une description sommaire des aspects théoriques qui m'ont inspirée.

Tout d'abord, le modèle d'Egan, conçu dans l'optique du développement de carrière et de la prise de décision, est constitué de trois phases : exploration-compréhension-action. Lors de la première rencontre, il est très important de bâtir une relation de confiance et de créer un climat d'ouverture avec le client. Lorsque le processus est amorcé, la phase d'exploration permet au client de parler de son vécu. L'aidant, à l'aide de techniques d'écoute, d'attitudes facilitantes et du questionnement ouvert, amène le client à explorer de sa problématique.

Dans le cas de mon programme d'accompagnement, cette première phase fut traitée comme une exploration du choix de carrière de Phémie. Nous avons discuté de ce qui l'a inspirée, ce qu'elle apprend sur elle, sa vision de l'éducation et de l'enseignement et comment ces dimensions de son choix de carrière influencent aujourd'hui ses intérêts pour le domaine. Par nos expériences propres à chacune, nos échanges étaient teintés d'une couleur philosophique et nos questionnements sans fin permettaient à Phémie de réfléchir à sa position actuelle, de faire des prises de conscience au niveau de sa formation postsecondaire, de ses expériences antérieures ainsi que de son développement professionnel. Par exemple, une de ses enseignantes au secondaire lui a permis de constater son désir de devenir enseignante par sa vision de l'enseignement et de son savoir-être. En ressortant ce qui l'a inspirée, Phémie a pu faire des liens entre ses intérêts professionnels actuels ainsi que bâtir sa vision de l'éducation. La relation d'aide est un aspect qui est souvent ressorti par le récit de ses expériences antérieures. Toujours en partant de ma participante, Phémie, je planifiais les thèmes des activités en fonction de ses intérêts et de ses inspirations.

Ensuite, lors de notre deuxième rencontre, j'ai combiné les deux phases suivantes dans le cadre d'une activité de réflexion. La phase de compréhension permet au client de ressortir toutes les solutions possibles en lien avec sa problématique (ex. : un choix de carrière), d'évaluer ces options et de choisir un objectif réalisable à atteindre. C'est lors de cette phase que l'aidant permet au client de s'engager dans sa démarche d'activation ou de changement. Suite à la phase de compréhension vient la phase de l'action. Lors de cette phase, le client nomme toutes les stratégies envisageables pour atteindre son objectif et, par un processus d'évaluation, en choisit deux (plan A et B). Pour amener le client vers la mise en œuvre de son plan A (ou B), un plan d'action est élaboré. Un plan d'action est un outil de planification d'un acte dans les moindres détails. En fait, plus son plan d'action est détaillé, plus le client se sentira prêt et engagé dans son processus. La clé du succès du processus de counseling est de toujours ramener le client au centre de son développement.

Donc, l'activité de réflexion proposée dans le cadre du processus d'accompagnement fut inspirée du principe d'activation du développement. Cette approche rejoint les fondements du modèle d'Egan dans le sens où l'accompagnement se fait par séquences (phases) et qu'elle

permet la prise de décision et la planification de l'action dans le cadre d'un processus de développement de carrière. La séquence vocationnelle de cette approche se divise en quatre tâches : exploration-cristallisation-spécification-réalisation. Comme un entonnoir, cette séquence de quatre tâches permet d'explorer les possibles, de regrouper les idées ressorties, par exemple en catégories, pour se faire une idée générale, d'évaluer les options selon celles qui sont les plus favorables et probables pour ensuite élaborer un plan d'action pour que l'option choisie se réalise.

Cependant, je me suis inspirée de certains principes de l'ADVP et non de la séquence vocationnelle proprement dite en termes du contenu de l'activité. La mise en œuvre des tâches développementales chez le client sous-tend qu'un processus cognitif est impliqué et que des opérations, des habiletés et des attitudes sont utilisées. Donc, le fondement de l'ADVP est qu'il est possible, par l'entremise d'activités expérientielles, d'éduquer et de travailler ces habiletés et attitudes permettant le développement vocationnel des individus.

Alors, c'est au niveau des attitudes et des habiletés que je me suis inspirée. Une attitude est une façon d'être, une prédisposition mentale permettant d'agir dans une situation. Elle est en quelque sorte la manifestation du savoir-être de la personne. Étant donné que la formation initiale des enseignants doit permettre le développement des divers savoirs : le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-devenir (Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton, 2001), j'ai proposé à Phémie d'explorer son savoir-être par l'entremise d'un bilan de compétences et de les intégrer dans sa pratique professionnelle.

J'ai donc développé une activité où les savoir-être allaient être au cœur du processus d'intégration de compétences de Phémie. Cette dernière, ayant à cœur la relation d'aide, a eu la chance de réfléchir à ses propres savoir-être et à les intégrer dans son expérience de coaching. Comme activité, j'ai donc préparé une grille (Annexe A) affichant les divers savoir-être visés par la formation initiale en éducation (FSE, 2001). Cette grille permettait l'exploration de ces savoir-être, dont l'empathie, le respect des autres, la communication, la coopération et l'autocritique, l'évaluation du niveau d'acquisition de chacun dans sa formation et de ceux étant davantage mobilisés dans son expérience de coaching. Cette réflexion concernant ces savoir-être a permis à Phémie de mettre sur table ses acquis, comme dans un bilan de compétences, et de ressortir des stratégies qui lui permettraient de mobiliser et de développer consciemment ces savoir-être dans son expérience de coaching. Elle a donc amorcé, avec enthousiasme et passion, un développement conscient de son identité professionnelle, donc de son savoir-devenir.

De façon plus précise, la deuxième rencontre s'est déroulée comme suit. Après avoir discuté de ce que sont les différents types de savoir et de lui avoir expliqué ce qu'est une attitude et un comportement selon la vision de l'activation du développement vocationnel et personnel, nous avons exploré les divers savoir-être proposés par la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Lors de cette exploration, nous avons discuté de chaque savoir-être afin d'en ressortir une définition et des exemples de comportements observables pour chacun d'entre eux. Ensuite, à l'aide des espaces désignés dans la grille, Phémie a pu relever (cocher dans la grille) les savoir-être qu'elle possède (force), ceux qui sont mobilisés dans son expérience de coaching et ceux qu'elle aimerait davantage développer pour devenir une meilleure enseignante. Pour chaque savoir-être à travailler, Phémie a énuméré des stratégies à mettre en œuvre consciemment dans ses futures rencontres de coaching. De cette façon, elle a amorcé concrètement le développement de ses savoir-être, de ses compétences et de son

identité professionnelle. Pour intégrer l'activité, nous avons discuté de ce que devrait être l'enseignement selon Phémie en considérant que les savoir-être sont à la base de l'apprentissage. Cette discussion a permis à cette dernière de continuer la construction de sa vision de l'enseignement et de son approche personnalisée en se posant la question suivante : comment puis-je développer les savoir-être en salle de classe?

La troisième rencontre fut destinée à l'intégration de son expérience d'accompagnement et dans l'amorce d'une action à long terme concernant son développement vocationnel. Nous avons donc fait un retour de chaque rencontre et nous avons ressorti les éléments clés de ces dernières ainsi que de son expérience de coaching qui lui ont permis de grandir tant du côté professionnel que personnel. L'expérience d'accompagnement professionnel et personnel se termina par l'élaboration d'un plan d'action introduit par la question suivante : « Maintenant, qu'as-tu envie de faire pour continuer ton développement professionnel et identitaire? ». Continuer de vivre des expériences, de s'informer et d'être inspirée sont des éléments de réponse ressortis par Phémie.

Ce fut une double expérience pour Phémie : être accompagnatrice dans son rôle de coach et être accompagnée dans le cadre de mon programme. J'ai senti un grand élan de motivation chez Phémie. J'étais comblée après chaque rencontre de son cheminement personnel et professionnel.

Une expérience extraordinaire

Cette expérience fut unique, gratifiante et très enrichissante dans mon parcours professionnel. En tant que future professionnelle de l'orientation, je me suis découvert une passion pour le développement identitaire personnel et professionnel. La formation en éducation est plus qu'une formation technique : c'est un cheminement à vivre pour devenir. J'en retire des apprentissages, des prises de conscience et des aspirations qui me motivent à concrétiser un projet d'une plus grande envergure. Je crois sincèrement qu'un programme d'accompagnement et d'intégration basé sur l'expérience serait bénéfique dans la formation en éducation. Je crois aussi que l'aspect du développement de l'identité personnelle des étudiants et professionnelle de ces futurs enseignants doit être amorcé dès la première année du baccalauréat.

L'expérience de mon programme développemental d'accompagnement et d'intégration professionnelle se résume par les paroles d'une petite fille à qui la question « qu'est-ce que tu apprends à l'école ? » est posée. Elle répond : « J'apprends à grandir ». De mon côté, j'ajoute que nous ne cessons jamais d'apprendre à grandir!

3. APPRENDRE À GRANDIR (PHÉMIE MAILLET)

Lorsque j'étais en deuxième année, j'ai commencé à ressentir le besoin de vivre plus concrètement ma formation en éducation. Dans mes cours, j'apprenais plein de beaux éléments théoriques, mais qui pour moi étaient très abstraits puisque je ne pouvais pas les relier à la réalité. J'avais un besoin d'aider les autres, alors je suis allée voir Arline, car je savais qu'elle travaillait avec des étudiants en difficulté. Mon frère étant dyslexique, je ressentais très fortement le besoin d'acquérir tous les outils possibles pour aider mes futurs élèves qui se retrouveront dans sa situation. Mon frère avait beaucoup de difficulté à l'école et

cela me touchait beaucoup. Il avait toute la volonté de réussir, mais certains enseignants ne possédaient pas les outils pour réussir à l'aider. Je veux acquérir des outils pour surmonter cette impuissance et m'assurer d'enlever un poids sur les épaules des élèves en difficulté. Avec des outils appropriés, les élèves en difficulté seront plus confiants et pourront réaliser leur plein potentiel. Pour ce faire, il n'y avait qu'une seule façon de remplir mon coffre d'outils de façon concrète : m'impliquer. C'est par l'expérience que l'on apprend vraiment.

Objectifs

Lorsqu'Arline et Marie-France m'ont proposé de devenir coach, j'étais extrêmement contente. Lorsque j'ai accepté l'offre, je me suis fait le plus beau des cadeaux : celui d'apprendre concrètement par l'expérience en aidant autrui. Mon intention en devenant coach à l'apprentissage était de vivre des expériences d'accompagnement. Mon objectif était de grandir en tant que future enseignante. Je voulais pouvoir pratiquer ma future profession et vivre la passion qu'elle me procure. Un autre de mes buts était de réussir à alléger le poids que certains étudiants peuvent vivre à cause de leurs difficultés académiques.

Défis personnels

Du côté personnel, un défi que j'ai soulevé était celui d'oser et de sortir de ma zone de confort. Avant de faire le pas d'approcher Arline, j'avais peur de m'impliquer de crainte d'avoir moins de temps à consacrer à mes études. Par contre, j'ai rapidement réalisé que lorsqu'on ose sortir de sa zone de confort, les portes s'ouvrent à nous et les occasions d'apprendre sont infinies. J'ai pris mon courage à deux mains et j'ai sauté!

Défis interpersonnels

Du côté interpersonnel, j'ai rencontré un défi en travaillant avec un étudiant. Il y avait un objectif à atteindre et nous n'avions pas la même vision envers celui-ci. L'étudiant croyait qu'il avait été atteint, mais je n'étais pas du même avis. Lors d'une rencontre, il disait qu'il pouvait maintenant se débrouiller seul, mais je ne trouvais pas. À mon avis, l'étudiant n'avait que partiellement atteint l'objectif. Le défi à ce moment était de trouver une façon d'expliquer à cet étudiant mon opinion tout en lui laissant libre le choix de continuer les services ou non. Je lui ai poliment partagé mon opinion à ce sujet, nous avons comparé nos opinions, mais je ne lui ai pas imposé mon opinion. Selon moi, il devait se sentir libre de sa décision. J'ai appris de cette expérience que la vision de l'objectif doit être très spécifique et concrète pour éviter qu'il soit perçu de plus d'une façon.

Acquis

En ayant été coach à l'apprentissage, j'ai réalisé plusieurs apprentissages. Tout d'abord, j'ai appris ce qu'est le sentiment de responsabilité et d'engagement qui rejoint le processus d'accompagnement. Je devais m'engager pour m'assurer de bien connaître la matière à transmettre aux étudiants. J'ai surtout réalisé le pouvoir de la personne qui accompagne dans le processus d'accompagnement. Par son attitude, sa créativité, sa personnalité et ses objectifs, elle peut faire pivoter d'un bord ou d'un autre le processus d'accompagnement.

Également, j'ai réalisé l'importance de la motivation. Ma motivation extrinsèque se manifestait surtout en des félicitations ou des encouragements verbaux. J'agissais envers les étudiants comme si je croyais qu'ils étaient capables de tout. Je ne sous-estimais pas leurs capacités. Je leur proposais des travaux ou des méthodes qu'ils croyaient peut-être trop difficiles pour eux à première vue, mais le regard que j'avais sur eux changeait tout. Ils se disaient que si je trouvais qu'ils étaient capables, ce devait être le cas. En tant qu'accompagnatrice, je faisais du mieux que je pouvais pour motiver extrinsèquement les étudiants dans le but d'éventuellement développer leur motivation intrinsèque. Cette dernière est la clé de la réussite.

D'un autre côté, j'ai réalisé que répondre aux besoins des étudiants n'est pas quelque chose de noir ou blanc. Il y a plusieurs nuances. Dans l'accompagnement, un besoin était identifié et j'y travaillais avec l'étudiant. Toutefois, il est arrivé que d'autres besoins cachés se soient manifestés. Par exemple, un besoin de socialiser. Le problème était que pour combler le besoin de base, les nouveaux besoins devaient aussi être comblés, car ils étaient plus importants aux yeux de l'étudiant que le besoin identifié au départ.

J'ai aussi appris la nuance entre la planification en fonction d'un programme versus la planification en fonction de l'élève. La planification en fonction d'un programme peut oublier les besoins de certains élèves. Il faut apprendre à marier les deux.

J'ai appris de moi que j'accepte inconditionnellement les autres. Je ne juge pas, je vois tous comme égaux. Je vois la différence comme de l'unicité et non comme de la différence.

Vision pour la suite ...

Le coaching d'apprentissage et l'accompagnement de Sophie m'ont fait réaliser qui je suis en tant que future enseignante. Par la réflexion de mes expériences, j'ai pu apprendre et ainsi modifier mes actions. Sophie m'a aidé à prendre conscience de l'importance des savoir-être pour moi. J'ai réalisé que sans les savoir-être, les savoirs et les savoir-faire perdent de leur pertinence. Lorsqu'une personne travaille sur soi et sur son savoir-être, donc en réfléchissant sur l'empathie, le respect des autres, l'accueil, la communication, la coopération, l'autocritique, l'affirmation de soi, le leadership, l'engagement et l'ouverture sur le monde, cette personne apprend à se connaître. Ainsi, ses savoirs et ses savoir-faire seront utilisés d'une différente façon.

En vivant le processus d'accompagnement, j'ai réalisé que le développement de la personne me tient très à cœur. Sophie m'a aidé à réfléchir à ce sujet. J'ai alors constaté que, pour moi, le développement de la personne est aussi important que l'enseignement du programme d'études. Si un élève, se voit comme une personne accomplie, épanouie et confiante, sa perception de la matière à apprendre et sa relation avec elle sera différente. L'élève doit vouloir apprendre à grandir. Ce type d'apprentissage se manifeste lorsqu'il entre en contact avec qui il est et qui il veut devenir. C'est à ce moment que les savoirs et les savoir-faire sont importants, car ils sont précédés par le savoir-être et le savoir-devenir. Selon moi, cela rejoint le but de la vie : apprendre à grandir et à vivre dans son unicité.

Apprendre à grandir est ce que j'ai fait lors de mon expérience. Apprendre à grandir, c'est vouloir se développer comme personne. C'est aiguïser ses forces, travailler à ses défis. C'est découvrir de nouvelles choses au sujet de soi et des autres. C'est se permettre de faire des

erreurs. C'est oser croire que la vie nous emmène toujours où on doit être dans le but de notre épanouissement. J'ai appris à grandir en étant coach. J'ai appris à grandir en me faisant accompagner. J'ai pu voir qu'on grandit des deux côtés de la médaille : lorsqu'on accompagne et lorsqu'on se fait accompagner. L'enseignement est une profession qui contient ces deux revers. En comprenant la dynamique d'épanouissement lorsqu'on grandit, je crois que je serai une enseignante qui mettra sur l'épanouissement de l'élève. Je planterai des graines, les arroserai, leur donnerai du soleil. L'espoir leur permettra d'éclore et de grandir en devenant de belles fleurs uniques et magnifiques.

Suite à mon expérience de coaching et d'accompagnement de Sophie, je suis ouverte à de nouveaux apprentissages. Je suis conscientisée à qui je suis en tant que future enseignante. Plus que jamais, je réalise à quel point je suis dans le bon domaine. Cette expérience me mènera sûrement à une autre qui, encore, fera épanouir ma passion de l'enseignement. Je veux être une enseignante qui croit au potentiel unique de chacun, en son pouvoir créateur et en sa capacité de devenir qui il est vraiment, une personne capable de tout.

Suite à cette expérience, ma façon d'enseigner va changer. Plus que jamais, je réalise l'importance de prendre en considération les styles d'apprentissage des élèves. Je comprends aussi l'importance de la métacognition dans l'apprentissage. Lorsque l'étudiant est capable de prendre conscience de ses stratégies de travail, tout peut changer.

Mes deux expériences d'accompagner et de me faire accompagner ont eu un énorme impact sur moi. J'ai tellement grandi et appris. Je suis très reconnaissante d'avoir eu l'occasion de vivre tous ces moments. Je ressens beaucoup de gratitude envers Arline et Marie-France qui ont rendu ce projet possible et qui ont été très disponibles pour moi, envers Sophie qui m'a aidée à réfléchir au sujet de mon épanouissement professionnel, envers Yves qui m'a aidée à prendre conscience de mon cheminement par la réflexion et envers les étudiants que j'ai accompagnés qui m'ont permis de vivre ma passion de l'enseignement. Comme je suis chanceuse!

Un nouvel objectif : comment faire pour transférer ces approches de l'enseignement des savoir-être dans mon métier d'enseignante ?

4. COMPLEXITÉ ET AUTHENTICITÉ COMME PROJETS DE FORMATION (YVES DE CHAMPLAIN)

Lors de mon arrivée comme professeur en éducation au campus de Shippagan de l'Université de Moncton il y a quatre ans, j'ai pris connaissance du service d'intégration et je m'y suis intéressé car cela se situait en continuité avec mon travail d'enseignant au primaire des 12 années précédentes.

La question de la confidentialité

La première chose qui m'a frappé était l'exigence de confidentialité entourant ce service, de sorte qu'un collègue pouvait offrir des mesures d'adaptation à un étudiant auquel j'enseigne sans pour autant que je ne sois jamais au courant que cet étudiant présente un trouble d'apprentissage. Cela me semblait contreproductif car mon expérience m'avait appris que l'accompagnement efficace d'élèves présentant un trouble d'apprentissage ou un handicap passait par une approche systémique impliquant l'ensemble des acteurs concernés. En même

temps, il est vrai que le contrôle de la confidentialité par rapport à ce qui distingue la personne de la majorité constitue un enjeu important dans le développement psychoaffectif.

À ce sujet, j'ai pu être témoin de plusieurs modèles lors de mes années d'enseignement au primaire. À une extrémité du continuum, j'ai vu des élèves accueillis dans leur différence par un geste de compréhension et de solidarité de tout le groupe classe. À l'autre extrémité, j'ai vu un enseignant qui n'acceptait les services de l'orthopédagogue pour ses élèves qu'à la condition que ce dernier vienne travailler dans la classe et ne s'occupe pas seulement des élèves ciblés, de façon à garantir une confidentialité absolue. Cet enseignant avait tout de même dû se battre avec sa direction d'école pour en arriver à cette façon de procéder, au risque de perdre les services pour ses élèves, car les calculs comptables servant à allouer les minutes de services aux élèves voyaient comme une perte le temps passé par un spécialiste avec des élèves n'ayant pas officiellement besoin de ses services.

Cependant, je dois dire que la majorité des situations que j'ai vues se situaient dans un mélange de confidentialité et de malaise. Il semble qu'on puisse aller dans le sens d'Arnold Schoenberg quand ce dernier déclare que « le chemin du milieu est le seul qui ne mène pas à Rome ». On constate donc, d'une part, une confidentialité très difficile à préserver. Les mesures d'adaptation offertes à certains élèves, comme par exemple l'usage d'un logiciel spécialisé, peuvent s'avérer impossibles à masquer. En fait, très peu d'enseignants ont le courage et les ressources personnelles leur permettant d'assumer une posture éthique complète du point de vue de l'élève, car une telle posture implique d'aller à l'encontre du système même qui les soutient. On constate d'autre part le malaise d'une situation à demie nommée.

Pour ma part, j'ai toujours été partisan d'une approche ouverte et assumée pour deux raisons. La première est le potentiel énorme d'apprentissages transversaux qu'une telle situation comporte pour l'ensemble des élèves. On affirme pour eux l'importance de respecter les différences, alors comment vouloir les leur cacher en même temps ? La seconde raison est que cela ouvre la porte à la découverte et au respect de chacun dans sa personnalité et ses différences quelles qu'elles soient. Si chaque élève est accueilli dans ce qu'il a d'unique, alors l'élève présentant un trouble ou un handicap n'est plus si différent. Ne nous le cachons pas, cette posture demande elle aussi courage et ressources personnelles de la part de l'enseignant. On peut facilement en deviner des dérives. Si je la favorise, c'est en raison de son potentiel à éduquer les élèves en conformité avec les intentions énoncées par les programmes de formation (MEQ, 2001).

C'est pourquoi, comme professeur en éducation, je voyais dans cette obligation de confidentialité un bien mauvais pli à perpétuer chez nos futurs enseignants. C'est donc en ce sens qu'une alliance a semblé possible et profitable entre nos programmes en éducation et le service d'intégration du campus. Serait-il possible, dans le cas d'étudiants en éducation ayant un trouble d'apprentissage ou un handicap, de travailler de façon concertée avec, comme cible commune, le profil de compétences attendu chez les étudiants en éducation de l'Université de Moncton (FSE, 2010) ?

La question de la professionnalisation

Comme on le remarque, mon point de vue sur les troubles d'apprentissage était d'abord celui d'un enseignant au primaire. En tant que professeur universitaire, ma vision s'est modifiée surtout en rapport avec la professionnalisation qui doit résulter des études au baccalauréat en

éducation. Ainsi, j'ai dû progressivement adapter mon enseignement d'une vision de « réussite pour tous » à une vision de « es-tu à ta place dans ce programme ? » En d'autres mots, un choix de carrière implique des enjeux différents de ceux propres à une éducation obligatoire commune à tous.

Du point de vue de l'étudiant présentant un trouble ou un handicap, celui-ci doit se situer nécessairement dans une démarche d'autonomisation. À ce titre, si ce dernier arrive à suivre mes cours sans que je sois au courant de sa situation, c'est plutôt bon signe en regard de sa capacité à assumer son futur métier. De mon point de vue, si j'étais au courant de sa situation, serais-je en mesure de porter le même regard sur son cheminement ? Question difficile à répondre de façon hypothétique mais qui renvoie au principe de prophétie auto-réalisée. Donc, sans pouvoir me dénier une capacité à faire la part des choses et à poser un regard pertinent sur la situation, je ne peux pas non plus exclure la possibilité d'ouvrir des enjeux qui me dépassent.

La seule issue logique réside probablement en la capacité du programme et de ceux qui le portent de proposer des contextes d'apprentissages suffisamment significatifs et des modes d'évaluations suffisamment profonds pour assurer que tous les étudiants terminant le baccalauréat maîtrisent effectivement les compétences qu'on attend d'eux. Or, cette voie de la rationalité comporte ses propres limites et si on peut, en tant qu'institution, vouloir tendre vers elle, elle n'en demeure pas moins une utopie qui a peut-être plus à voir avec l'institution universitaire elle-même qu'avec le métier d'enseignant et les personnes qui le pratiquent.

Situation sans issue ? Je persiste à croire que, comme pour les élèves du primaire, un contexte d'apprentissage significatif réside encore dans sa complexité et son authenticité et, encore une fois, quoi de plus complexe et authentique que la réalité ? En d'autres termes, si en situation universitaire nous devons éviter une situation en raison de sa complexité et des enjeux éthiques qui y sont associés, comment espérer préparer nos étudiants à faire face à ces situations, à leur tour, dans des contextes, il faut bien l'avouer, généralement plus difficiles que les nôtres.

La réponse à la question que personne n'avait posée

Une chose dont on peut être certain en éducation, au primaire comme à l'université, c'est que ce qui arrive n'est jamais ce qui avait été planifié. Aussi, l'association entre l'éducation et l'intégration a pris une tournure inattendue lorsqu'une étudiante, celle-là même qui participe à la rédaction de cet article, a décidé d'offrir ses services à ses collègues étudiants par le biais des services aux étudiants du campus. Sans pour autant s'adresser à des étudiants présentant un trouble ou un handicap, elle allait assister des étudiants présentant des difficultés académiques.

Cette initiative allait pour moi dans le sens de créer des contextes d'apprentissage complexes et authentiques et il s'agit bien d'une des choses les plus difficiles à réaliser, que ce soit en contexte scolaire ou universitaire (Bourque, 2012). En effet, à peu près tous les systèmes scolaires sont fondés sur un certain contrôle de la situation d'apprentissage, à la fois pour la maximiser et pour être en mesure de l'évaluer convenablement (Richard, 2004). Évidemment, la maximisation du potentiel d'apprentissage issue d'un contrôle de la situation passe nécessairement par la mise en évidence d'un ou de quelques aspects au prix de la minimisation d'autres aspects. Cette vision est fondamentalement disciplinaire et a largement contribué aux

difficultés qu'ont les enseignants à intégrer les aspects transdisciplinaires ou transversaux de leurs programmes d'études (Morin, 2005). Par ailleurs, cette approche ciblée est censée favoriser la réussite du plus grand nombre, mais pose également des difficultés d'intégration des apprentissages au plus grand nombre (Caouette, 1997). De là à affirmer que les exigences d'évaluation contreviennent aux exigences d'apprentissage et de développement, il n'y a pas long à franchir (de Champlain, 2011).

On comprend donc que cette initiative supposait que Phémie pouvait faire face à une situation qui la dépasse complètement et que même si certains aspects du travail d'intervention pédagogique étaient mis de l'avant, on ne pouvait prévoir quels apprentissages en ressortiraient. Cet automne, une rencontre avec Phémie qui avait alors travaillé avec un seul étudiant, a permis de constater deux apprentissages qu'un enseignant réalise habituellement en début de carrière. Ceci constitue un aperçu très encourageant du projet en tant que situation d'apprentissage pour les étudiants en éducation.

Le premier apprentissage est lié à la responsabilité. Même si les étudiants savent qu'ils ne peuvent être responsables des apprentissages et de la réussite de leurs élèves, faire face à cette responsabilité, la négocier et prendre conscience de ce processus ne peut advenir que dans une situation authentique avec un élève, situation que même les stages touchent de façon limitée étant donné que le stagiaire intervient dans la classe d'un enseignant et que lors des périodes de prise en charge, le flot de nouveautés et de difficultés, ainsi que le fait que cette prise en charge se déroule dans un laps de temps prédéterminé, a tendance à laisser de telles considérations en arrière-plan. Dans le cas de Phémie, la durée est déterminée selon un critère de réussite (l'étudiant s'améliore et devient autonome) ou d'échec (l'étudiant cesse l'usage de ses services). Le sentiment de responsabilité est donc exacerbé et ceci a amené Phémie à devoir se positionner non pas dans une théorie idéale mais dans une négociation continue avec l'étudiant.

Le second apprentissage est lié au contexte de vie. Tout apprentissage n'est possible que si certaines conditions fondamentales sont rencontrées. Comme on le sait, l'enfant qui vit de l'insécurité ou qui ne mange pas à sa faim a généralement peu de capacités affectives pour faire des apprentissages de nature scolaire. Mais avoir accès à ces informations implique avant tout d'établir un lien de confiance et, ensuite, de devoir tenir compte d'éléments sur lesquels on n'a aucune emprise. Cette prise en compte implique du tact de la part de l'enseignant, mais implique aussi la possibilité d'une dérive au sens où l'apprentissage risque de ne plus constituer l'objet médiateur de la relation pédagogique. Cette situation est des plus délicates pour l'enseignant puisque située en dehors de son rôle et de son champ d'action professionnelle. Encore une fois, la situation de stage est rarement assez longue pour permettre au stagiaire de parcourir par lui-même toutes ces étapes. Le plus souvent, ce dernier sera informé des situations particulières de tel et tel élève par l'enseignant, ce qui ramène également aux considérations énoncées plus haut sur les enjeux liés à la confidentialité. Le fait d'aborder l'apprentissage dans son contexte plus global de situation de vie de l'étudiant donne plus de profondeur à la relation pédagogique mais aussi au principe de responsabilité et de sa négociation avec l'étudiant.

La question qu'il reste à répondre

Les questions de confidentialité et de professionnalisation sont difficilement contournables dès lors qu'il s'agit d'accompagnement, pédagogique ou autre. On a vu poindre ces deux enjeux dans l'analyse qu'en ont faite les différents acteurs impliqués. En revanche, la structure même de ce projet naissant semble déjà porter en lui les pistes de solution pour réfléchir et agir convenablement dans ce contexte.

Tout d'abord, la question de la confidentialité doit être abordée de façon professionnelle. Cette affirmation qui paraît être une vérité de La Palice peut se trouver plus féconde une fois mise dans le contexte du projet. La situation qui demande la confidentialité demande aussi un accompagnement dans une visée d'autonomisation et de reprise du pouvoir de la personne. Et c'est en ce sens que la vision du développement professionnel amenée dans le projet se trouve particulièrement signifiante, en insistant sur un développement réflexif s'appuyant sur la conscience de ses savoir-être. De cette façon, le professionnel demeure lui-même un professionnel en devenir, en processus d'autonomisation. C'est cette constance de la posture réflexive qui peut favoriser une constance de l'action juste portée par un savoir-être sensible à la situation (Varela, 1996 ; Perrenoud, 2001 ; de Champlain, 2008).

Ensuite, la professionnalisation ne doit pas être abordée de manière confidentielle. Le processus de développement d'une identité personnelle et professionnelle ne peut advenir que dans une logique dialogique tournée vers l'action (Benasayag et Schmit, 2006). On peut ainsi imaginer que dans l'éventualité où plusieurs étudiants intégreraient le programme de *coaching*, cela ferait place à un groupe de co-développement professionnel se situant à mi-chemin entre un service d'aide et un programme de formation. La table est mise !

RÉFÉRENCES

- Benasayag, M. et Schmit, G. (2006). *Les passions tristes : Souffrance psychique et crise sociale*. Paris : La Découverte.
- Bourque, J. (2012). La dévaluation du savant spectacle: analyse situationniste du temps professoral. Inédit. 10 p.
- Caouette, C. E. (1997). *Éduquer. Pour la vie !* Montréal : Écosociété.
- de Champlain, Y. (2008). Le sentiment d'éduquer : Une approche acousmatique de conscientisation du geste pédagogique d'un enseignant en musique au primaire. Thèse présentée à la Faculté des des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de doctorat en psychopédagogie pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.).
- de Champlain, Y. (printemps 2011). Discours sur la réussite et pratiques d'évaluation. Dans C. Lapointe et P. Sirois (dir.) Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire. *Éducation et francophonie*, XXXIX(1), 119-132.
- Egan, G. (2005). *Communication dans la relation d'aide* (2e éd.). Beauchemin. Québec.
- Faculté des sciences de l'éducation (FSE) (2001). Vers une pédagogie actualisante : Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement. Université de Moncton.
- Faculté des sciences de l'éducation (FSE) (2010). Vers une formation professionnalisante : Cadre conceptuel de la formation initiale à l'enseignement. Université de Moncton.

- Ministère de l'Éducation (MEQ) (2001). Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire - Enseignement primaire. Québec : Ministère de l'éducation.
- Morin, E. (2005). Introduction à la pensée complexe. Paris : Seuil.
- Pelletier, D., Noiseux, G. et Bujold, C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle. Approche opératoire*. Montréal : McGraw-Hill.
- Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Richard, J.-F. (2004). *L'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement apprentissage*. Fredericton: Direction de la mesure et de l'évaluation.
- Varela, F. J. (1996). Quel savoir pour l'éthique? : Action, sagesse et cognition. Paris : La Découverte.

ANNEXE

Le savoir-être

La formation vise à développer le savoir-être de la personne afin de la rendre capable de manifester dans son enseignement des qualités telles que l'empathie, le respect des autres, l'accueil, la communication, la coopération, l'autocritique, l'affirmation de soi, le leadership, l'engagement et l'ouverture sur le monde. En plus de se connaître soi-même, l'enseignante ou l'enseignant doit comprendre l'influence de son propre cadre de référence sur ses actions et sur ses interactions avec les autres et avec son milieu. Dans un esprit d'entraide et de coopération, la personne enseignante doit, par son propre dynamisme, savoir susciter la collaboration à un projet éducatif aux multiples dimensions qui exige à la fois la confrontation de points de vue différents et le respect des différences personnelles et culturelles (FSE, 2001).

Les savoir-être	Acquis (forces)	Mobilisés dans le coaching	Je veux développer ...	Stratégies pour y arriver
❖ L'empathie				• • • •
❖ Le respect des autres				• • • •
❖ L'accueil				• • • •
❖ La communication				• • • •
❖ La coopération				• • • •
❖ L'autocritique				• • • •
❖ L'affirmation de soi				• • • •

❖ Le leadership				• • • •
❖ L'engagement				• • • •
❖ L'ouverture sur le monde				• • • •

