

Barrières à l'apprentissage en alphabétisation

Rapport de recherche-action

Centre d'apprentissage et de perfectionnement



Automne 2001

“Les écrits sur la recherche-action avec des enseignants... montrent que ceux qui s’y impliquent activement, en retirent des apprentissages importants. Le premier apprentissage indique que l’enseignement des enseignants-chercheurs se transforme. Ils deviennent davantage sensibles à la théorie et sont capables de mieux articuler leurs intentions, de vérifier leurs postulats et de trouver des liens entre la théorie et la pratique. Le deuxième apprentissage est celui de la transformation de la perception qu’ils ont d’eux-mêmes comme professionnels. Ils manifestent une plus grande estime d’eux-mêmes et un sens accru de leur compétence professionnelle, ils savent mieux utiliser leurs ressources, ils établissent des réseaux avec des collègues et deviennent plus actifs, professionnellement parlant. On situe comme troisième apprentissage, leur capacité d’enrichir de façon significative le champ de l’éducation et de la pratique éducative... Le quatrième apprentissage porte sur le développement de leur esprit critique face aux théories, aux modèles, aux solutions, aux nombreuses “modes” qui proviennent de l’extérieur... Ils apprennent, et ceci constitue le cinquième apprentissage, à considérer leurs activités de recherche et celles de leurs enseignements comme étant symbiotiques l’une par rapport à l’autre. Finalement, le sixième apprentissage traite de l’influence que l’enseignant-chercheur peut avoir sur ses élèves. Ces derniers sentent leur enseignant inquisiteur, stimulé, curieux, motivé...”

(Cochran-Smith et Lytle, 93; Oja & Smulyan, 89; tiré de Savoie-Zajc, 99).

Ont participé à la création de ce document

Encadrement du projet:	Diane Dugas, directrice générale du Centre d'apprentissage et de perfectionnement (CAP)
Conception, recherche et rédaction:	Donald Lurette
Coordination à la production:	Diane Dugas et Donald Lurette
Collecte de données, consultation de la littérature, et soutien aux expérimentations:	Line Crête et Donald Lurette
Soutien méthodologique à la recherche:	Benoit Charbonneau et Jacques Chevrier
Lecture préliminaire:	Diane Dugas, Donald Lurette, Benoit Charbonneau, Jacques Chevrier
Ont participé aux expérimentations:	Line Crête, Diane Dugas, Carole Dupuy, Lise Lacelle, Nadine Legault, Donald Lurette, Diane Thibault
Lecture finale:	Diane Dugas, Donald Lurette et Sylvie Roy
Saisie des textes, mise en page et correction:	Line Thériault

É

Ce document a été rendu possible grâce à l'aide financière de la Direction de la préparation au travail du ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario, ainsi que du Secrétariat national à l'alphabétisation du Canada.

Tous les droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous les pays.

Les opinions exprimées dans ce document sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement la position officielle du/des bailleurs de fonds.

L'usage de la forme masculine, dans le texte, a été fait uniquement dans le but d'en alléger la lecture.

Dépôt légal - décembre 2001
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN 0-9686839-2-4

Pour commander des exemplaires du document, s'adresser au:

CAP : Centre d'apprentissage et de perfectionnement
511, rue Principale Est, Hawkesbury, Ontario K6A 1B3
Téléphone : 613•632•9664
Télécopieur : 613•632•9667
Courriel : cap@hawk.igs.net

Une production du:

©CAP: Centre d'apprentissage et de perfectionnement inc.



Remerciements

Ce projet de recherche-action n'aurait pas été possible sans la participation et la coopération de certaines personnes clés, oeuvrant dans le milieu de l'éducation des adultes, tant au niveau de la formation que de la recherche.

Nous désirons souligner le beau travail de nos formatrices qui ont été au coeur de la recherche, par le biais de leur participation aux expérimentations. Elles ont fait preuve d'ouverture et de transparence en acceptant d'entrer dans une démarche de pratique réflexive. Elles ont consenti à ce que l'on pose un regard critique sur leur pratique professionnelle afin d'alimenter les boucles d'analyse du projet. Un grand merci donc à **Carole Dupuy, Lise Lacelle, Nadine Legault, Diane Thibault**, ainsi que **Line Crête**, qui a de plus participé à la revue de littérature et à l'appui aux expérimentations.

Nous désirons remercier également **Benoit Charbonneau** et **Jacques Chevrier**, tous les deux membres du comité de recherche. Ils nous ont apporté un appui continu et des plus appréciés, autant dans l'élaboration du cadre de la recherche et des considérations méthodologiques y étant liées, qu'au niveau de l'enseignement de la pratique réflexive: toile de fond de la recherche.

Le **Centre d'apprentissage et de perfectionnement** désire également mentionner le travail soutenu de **Line Thériault**, qui a dû reprendre l'ensemble du document et des annexes lors des relectures, pour en faire un document final, méticuleusement corrigé et mis en page. Le tout avec un sourire désarmant malgré les minces délais alloués.

Nous ne pouvons conclure cette page sans remercier nos précieux apprenants. Ils ont d'emblée accepté les nouvelles démarches introduites par leur formatrice dans le cadre de leur pratique réflexive. Nous désirons leur dédier cet ouvrage car c'est pour eux et pour tous ceux qui se retrouvent dans divers programmes de formation en Ontario que nous désirons améliorer notre savoir-faire.

Diane Dugas
Directrice générale

Donald Lurette
Auteur du rapport

Table des matières

Introduction	1
Chapitre 1: Mise en contexte	2
1.1 Le Centre d'apprentissage et de perfectionnement (le CAP)	3
1.2 Contexte qui justifie le projet	4
1.3 La pratique réflexive comme approche de développement professionnel préconisée ..	5
1.4 Les résultats attendus du projet	6
Chapitre 2: Cadre théorique	10
2.1 Quelques éléments essentiels de la recherche-action	11
2.2 La pratique réflexive comme approche de recherche-action	15
2.3 Les barrières à l'apprentissage des apprenants en alphabétisation	23
Chapitre 3: Méthodologie	27
3.1 L'équipe de recherche-action	28
3.2 La démarche de recherche-action	28
3.3 Moyens et actions de cueillette et d'analyse de données	31
Chapitre 4: Présentation des résultats	36
4.1 Première série de résultats de la recherche-action: Identification de barrières à l'apprentissage des apprenants les plus importantes, telles que perçues par les formatrices du CAP	37
4.2 Deuxième série de résultats de la recherche-action: Identification et analyse de pratiques d'alphabétisation insatisfaisantes par les formatrices du CAP	39
4.3 Troisième série de résultats de la recherche-action: Expérimentations de nouvelles pratiques d'alphabétisation	50
Chapitre 5: Discussion sur les résultats	59
5.1 Liens entre les barrières à l'apprentissage des apprenants et les barrières de formation des formatrices	60
5.2 Influence de la pratique réflexive sur le développement des pratiques d'alphabétisation	66
5.3 Motivation et coopération	72
5.4 Pratiques de gestion andragogique appropriées	75
5.5 La pratique réflexive telle que vécue par les formatrices du projet	80
Conclusion	84
Références bibliographiques portant sur les choix méthodologiques de la recherche	87
Références bibliographiques portant sur les problématiques à l'étude de la recherche ..	89

Liste des tableaux

Tableau 1: Développement des compétences professionnelles: deux points de vue	18
Tableau 2: Structure organisationnelle de la recherche	30
Tableau 3: Pratiques insatisfaisantes comparées	45
Tableau 4: Pistes de changement identifiées par Hélène (F2) suite à l'analyse de son dialogue	69
Tableau 5: Évolution des perceptions des formatrices en regard du processus praxéologique dans lequel elles devront s'engager	82

Liste des annexes

- Annexe 1:** Informations supplémentaires portant sur les étapes de la mise en place de la démarche de recherche-action dans le projet du CAP
- Annexe 2:** Informations supplémentaires portant sur la «technique du groupe nominal» (TGN)
- Annexe 3:** Informations supplémentaires portant sur la démarche réflexive
- Annexe 4:** Tableaux synthèses présentant les éléments principaux ressortis suite à l'analyse des dialogues de chacune des formatrices
- Annexe 5:** Profil des formatrices du projet de recherche en fonction des insatisfactions professionnelles identifiées
- Annexe 6:** Profil des formatrices du projet de recherche en fonction des pistes de changement professionnel identifiées suite à l'analyse de leur dialogue
- Annexe 7:** Profil des formatrices du projet de recherche en fonction de leur perception, des processus vécus dans le cadre des démarches de pratique réflexive
- Annexe 8:** Profil des formatrices du projet de recherche en fonction de leur perception, des apprentissages réalisés par rapport à elles-mêmes comme formatrices
- Annexe 9:** Profil des formatrices du projet de recherche en fonction de leurs perceptions quant aux nouvelles pratiques andragogiques adaptées et développées auprès des apprenants

Introduction

Dans le cadre des projets de recherche et de développement financés par le ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario (MFCU) et le Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA) du ministère du Développement des ressources humaines Canada (DRHC), le CAP s'est engagé dans un projet de recherche-action qui tente de répondre à des besoins actuels en alphabétisation des adultes. Ce projet de recherche visait principalement à adapter nos pratiques andragogiques auprès des formatrices du CAP en expérimentant une nouvelle approche de développement professionnel auprès de ces dernières.

Ce projet de s'inscrit dans la suite logique des réflexions antérieures du CAP sur les pratiques de formation continue de ses formatrices, et il s'insère donc dans un désir continu de mieux outiller celles-ci pour leur permettre de renouveler leurs pratiques d'alphabétisation actuelles auprès des apprenants. Ce renouvellement, nous croyons, s'avère nécessaire en ces temps de changements structurels dans notre réseau, où les formatrices font face à de nombreux défis que présentent les nouveaux besoins des apprenants. Ce projet s'insère donc dans une dynamique de développement continu présente au CAP depuis ses tout débuts.

Par conséquent, le présent document se veut un rapport final de recherche-action. Ce rapport présentera plus particulièrement toutes les démarches, moyens et efforts qui ont été déployés pour la mise en oeuvre du projet, de septembre 2000 à décembre 2001. On y trouvera le détail des résultats de recherche et des analyses. Celles-ci pourront aider quiconque voudrait organiser des pratiques semblables dans un contexte similaire.

Vous trouverez d'abord dans ce document une présentation de la mise en contexte du projet et des questions de recherche auxquelles il s'intéresse. Par la suite, nous vous présentons un chapitre théorique qui supporte les approches préconisées dans ce projet, puis un autre chapitre qui présente la méthodologie de la recherche. Finalement, les deux derniers chapitres vous présenteront certains résultats de cette recherche ainsi qu'une discussion plus générale sur ces résultats.

Chapitre 1

Mise en contexte

Chapitre 1: Mise en contexte

Les intérêts pour le Centre d'apprentissage et de perfectionnement (le CAP) de mener un tel projet remontent à quelques années, suite à diverses observations qui ont mis en évidence les défis changeants auxquels fait face notre organisme. En effet, nombre de ces défis relèvent du fait que le profil de notre clientèle apprenante change, et la nature de leurs besoins change également. Par conséquent, les pratiques d'alphabétisation menées par les formatrices auprès de cette nouvelle clientèle apprenante doit s'adapter. Ce projet est donc un effort délibéré de notre part pour mieux faire face à certains des défis actuels rencontrés dans le travail quotidien des formatrices du CAP, et à celui des autres intervenants en éducation des adultes en général.

Dans ce premier chapitre, nous vous présentons un aperçu du CAP et de son intérêt pour le développement professionnel de ses formatrices. Nous vous présentons par la suite les raisons qui justifient la réalisation de ce projet, pour par la suite vous présenter très brièvement l'approche de développement professionnel préconisé dans cette recherche-action. Nous terminons ce chapitre en présentant les grandes questions de recherche que nous avons choisi d'aborder.

1.1 Le Centre d'apprentissage et de perfectionnement (le CAP)

L'organisme communautaire, le CAP, a été créé en décembre 1987 et s'est constitué en personne morale en février 1988 sous l'appellation du *Centre d'alphabétisation de Prescott* (il est ensuite devenu le *Centre d'apprentissage et de perfectionnement* en mai 1999). Son mandat principal est d'offrir des services d'alphabétisation en français aux adultes francophones du comté de Prescott en Ontario.

Les personnes qui utilisent les services du CAP sont principalement les adultes francophones du comté de Prescott désirant améliorer leurs compétences écrites de base. L'enquête la plus récente sur l'alphabétisme des adultes en Ontario français estime qu'environ 10 500 des 18 500 adultes francophones du comté auraient besoin de nos services pour atteindre le niveau d'alphabétisme approprié afin qu'ils deviennent autonomes par rapport à l'écrit. Notre population-cible se retrouve surtout chez les travailleurs sans emploi et ceux du secteur agricole et manufacturier.

Les principales activités offertes par le CAP sont des cours/ateliers de formation diverse pour les adultes francophones du comté. Ces ateliers sont plus particulièrement axés sur l'amélioration des compétences de bases en français écrit, en mathématiques et en ordinateur. Elles se sont toutefois diversifiées au cours des années, et ce, pour tenter de mieux répondre aux besoins changeants des adultes peu scolarisés et peu alphabétisés sur notre territoire. Divers services d'évaluation des compétences de base ainsi que des services de support à l'écrit sont aussi offerts pour l'ensemble de la population adulte du territoire. Les cours/ateliers de formation sont offerts par une équipe de formatrices spécialisées (entre 6 et 8). Une équipe d'employés de soutien et de bénévoles appuie l'équipe de formatrices pour la livraison du service principal, en plus d'offrir d'autres services communautaires de support à l'écrit et de support à l'apprentissage pour les gens de la communauté en besoin.

Notre organisme collabore avec plusieurs réseaux et de diverses façons. Il collabore entre autres avec un consortium de trois conseils scolaires sur notre territoire afin d'offrir une programmation conjointe de formation de base et de formation créditée (Transition-DÉSO) menant vers l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario. Il collabore également avec ces mêmes conseils scolaires et un collège communautaire francophone afin d'offrir des programmes conjoints de formation professionnelle pour des adultes peu scolarisés et peu alphabétisés. Le CAP collabore avec quelques entreprises de la région pour un projet de recrutement et de formation pour les travailleurs. De plus, nous travaillons avec divers organismes communautaires par l'entremise d'une *table communautaire*, et ce, par des exercices d'entraide et d'échange menant à diverses activités de nature communautaire.

Intérêt du CAP pour le développement professionnel de ses formatrices

Depuis presque le tout début de son existence, c'est-à-dire à la fin des années 80, le CAP a eu en place un programme de formation continue de ses formatrices. Dans ce sens, des rencontres d'encadrement andragogique ont lieu depuis ce temps, et ce, de façon hebdomadaire ou mensuelle en fonction des besoins émergeant des différentes périodes de développement de l'organisme. Ces rencontres ont toujours été préparées et animées par un responsable de l'encadrement andragogique, et elles ont toujours constitué l'espace privilégié pour le développement des pratiques de formation, tant auprès des formatrices qu'auprès des apprenants du CAP. Riche de ses pratiques de formation continue, le CAP s'est même engagé, au milieu des années 90, à développer un programme de formation collégiale pour les intervenants francophones à travers le Canada intéressés à développer une expertise en alphabétisation des adultes¹.

Dans ce contexte particulier, il n'est pas surprenant de voir émerger au CAP ce projet de recherche-action orienté sur une nouvelle approche de développement professionnel de ses formatrices. En effet, la petite histoire du CAP témoigne d'une grande préoccupation de ses membres de toujours développer et d'actualiser les pratiques d'alphabétisation de ses formatrices auprès des apprenants, et pour ce faire, le CAP n'a jamais hésité à mettre en place des projets novateurs de formation continue auprès de ses formatrices.

1.2 Contexte qui justifie le projet

Nature de la nouvelle clientèle

Au fil des ans, et avec la pression de plus en plus grande des impératifs de la réforme du programme *Alphabétisation et formation de base de l'Ontario (AFB)*, où le niveau d'activités en alphabétisation doit atteindre des heures contacts records avec sensiblement les mêmes ressources, le CAP est maintenant devant le constat qu'il n'est plus suffisant de maintenir le contexte de livraison de services actuel. En effet, la majeure partie de nos apprenants provient d'une clientèle non volontaire, principalement aiguillée vers nos services par divers programmes de soutien au revenu (ex.: Ontario au travail, Assurance-emploi, etc.).

¹ Ce programme existe toujours aujourd'hui, et il est offert sous forme d'un certificat collégial dans un collège communautaire de l'Est ontarien.

Maintien plus efficace en formation des apprenants

Beaucoup d'énergie, autant au niveau provincial, régional et local a été investie dans les années passées à la promotion des programmes d'alphabétisation et au recrutement des apprenants. Ces objectifs ayant été atteints en partie, il s'agit maintenant de garder plus efficacement les nouveaux apprenants recrutés à l'intérieur des programmes. Comme on a pu le constater au cours des années, des apprenants peu alphabétisés et peu motivés face à leur chance de réussir peuvent avoir tendance à répéter un "pattern" de décrochage dès qu'un obstacle se présente à eux, étant affectivement et cognitivement très vulnérables aux difficultés rencontrées en situation d'apprentissage académique. Les façons d'aborder l'apprentissage dans notre programme, qui obtenaient un certain succès dans le passé, et ce, avec une clientèle volontaire et plus motivée, donnent présentement des résultats mitigés auprès d'une clientèle où la motivation n'est pas le principal levier de leur parcours d'alphabétisation.

À l'analyse de nos statistiques et de celles des différents programmes de formation des adultes, il apparaît clair maintenant que nous devons modifier nos approches et outiller de façon substantielle les formatrices intervenant auprès de cette clientèle qui se sent, à premier abord, peu interpellée par le besoin de perfectionner ses compétences de base. Qui plus est, les réformes des dernières années apportées au programme d'Alphabétisation et de formation de base (AFB) de l'Ontario exigent des niveaux d'activités de plus en plus élevés de la part des pourvoyeurs de services financés par celui-ci, et le CAP n'y fait pas exception. Il doit donc s'assurer de trouver des moyens novateurs pour répondre à ces exigences accrues, et ainsi augmenter la qualité et la quantité des services d'alphabétisation qu'il offre à sa communauté.

Ce projet se voulait, par le fait même, une occasion pour expérimenter de nouvelles démarches de développement professionnel pour les formatrices en alphabétisation. Ces expérimentations avaient pour but de permettre aux formatrices du CAP de repositionner leurs pratiques actuelles en fonction de certaines barrières à l'apprentissage observées chez les apprenants en alphabétisation.

1.3 La pratique réflexive comme approche de développement professionnel préconisée

Le développement et l'adaptation de pratiques de développement professionnel des formatrices en alphabétisation est un processus complexe. L'équipe de recherche du CAP a donc opté pour la pratique réflexive comme moyen privilégié pour développer et documenter les changements chez les formatrices au niveau de leur développement professionnel. Cette approche de développement professionnel a permis d'expérimenter de nouvelles façons de faire la formation continue des formatrices, et ce, en tenant compte des divers impératifs propres à la recherche-action menée au CAP.

Or, pour ce projet, l'intention première de notre équipe de formatrices n'était pas d'expérimenter une nouvelle approche de développement professionnel, mais bien de s'engager dans un projet de recherche-action qui nous permettrait d'améliorer nos pratiques d'alphabétisation auprès des apprenants. Dans ce sens, notre première intention de recherche-action était de porter un regard sur

des moyens extérieurs pour mieux comprendre les barrières à l'apprentissage de nos apprenants et ainsi améliorer nos pratiques auprès de ceux-ci.

Au tout début du processus de recherche, le responsable de la formation au CAP suivait de façon parallèle un séminaire portant sur la recherche-action, afin de mieux supporter l'équipe de recherche du CAP. C'est suite à ce séminaire que celui-ci proposa au reste de l'équipe d'expérimenter la pratique réflexive comme approche à privilégier pour le projet de recherche-action du CAP.

Or, après quelques semaines à expérimenter une approche de recherche-action inspirée de la pratique réflexive, l'équipe s'est vite rendu compte que le focus de la recherche devait changer, et que le regard devait davantage être tourné vers soi-même comme praticien. C'est ainsi que l'orientation de la recherche s'est portée davantage sur le développement professionnel des formatrices du CAP. L'équipe de formatrices et le responsable de la formation au CAP sont donc devenus une équipe de praticiens-chercheurs en mode d'auto-observation dans ses propres pratiques, tant de développement professionnel que d'alphabétisation.

Ainsi, la pratique réflexive permettait de respecter la nature même du processus de recherche-action, soit l'intégration de l'action à la réflexion et l'intégration du changement immédiat à la recherche. Par le fait même, la pratique réflexive s'est avérée essentielle pour expérimenter de nouvelles pratiques de formation continue ou de développement professionnel des formatrices, en plus de permettre la cueillette d'une multitude de données de recherche portant sur les pratiques andragogiques, tant auprès des formatrices, qu'auprès des apprenants.

Ceci dit, la pratique réflexive dans le cadre de ce projet de recherche s'est articulée autour de deux démarches d'apprentissage; soit la praxéologie (démarche de St-Arnaud) et la démarche d'apprentissage expérientiel (démarche de Kolb). Dans ce qui suit, nous avons tenté de vous présenter brièvement les grands principes méthodologiques de ces deux démarches d'apprentissage réflexif, ainsi que la nature de leur utilisation dans le cadre de ce projet.

Pour s'appuyer dans l'articulation de ces démarches de pratique réflexive, l'équipe de recherche a demandé à deux professeurs-chercheurs de l'Université du Québec à Hull de se joindre au projet.

1.4 Les résultats attendus du projet

Les questionnements et réflexions du CAP présentés précédemment pointaient vers des préoccupations spécifiques, desquelles semblait émerger un fil conducteur: le désir de la part de l'équipe du CAP de mettre en place des pratiques andragogiques novatrices auprès des formatrices. C'est ainsi que nous avons opté pour l'expérimentation de nouvelles approches portant sur les pratiques de développement professionnel de nos intervenantes de première ligne. Ces approches s'inspirent de la pratique réflexive et c'est autour de ce fil conducteur que s'articule le projet de recherche.

Il faut également penser que des pratiques nouvelles de développement professionnel des formatrices auront des retombées immédiates auprès des apprenants, via les pratiques d'alphabétisation proprement dites. En effet, les pratiques novatrices de développement professionnel visent à ce que les formatrices puissent rendre leurs propres pratiques

d'alphabétisation plus actuelles et plus efficaces en fonction des nouveaux besoins de leurs apprenants. Ainsi, les résultats de ce projet nous semblaient importants pour permettre aux intervenantes en alphabétisation de faire face aux nouveaux impératifs du programme *Alphabétisation et formation de base de l'Ontario* (AFB); entre autres, notons la nature changeante de la clientèle apprenante, la nouvelle réalité socio-économique des gens peu alphabétisés et scolarisés, les attentes du programme AFB en lien avec les exigences de la réforme, etc.

Des premières questions de recherche

À la lecture des premières réflexions exposées précédemment, émerge une première grande préoccupation de recherche, soit l'expérimentation d'une nouvelle approche de développement professionnel des formatrices. C'est évidemment par l'entremise des formatrices en alphabétisation que les pratiques d'alphabétisation mieux adaptées aux nouveaux besoins des apprenants peuvent se développer. En effet, elles sont responsables de la première ligne de services aux apprenants, ce sont donc elles qui organisent les pratiques d'alphabétisation proprement dites auprès de ces derniers.

Dans ce sens, il nous apparaissait donc nécessaire de se questionner sur ce niveau d'intervention d'abord, pour, par la suite, mieux articuler le développement des pratiques d'alphabétisation proprement dites. Notre première question de recherche se lit donc:

1- En fonction des nouvelles pratiques de développement professionnel préconisées pour ce projet de recherche, quels types de changements se sont opérés chez les formatrices, suite à la pratique réflexive?

Ceci dit, il existe évidemment un lien important entre le développement des pratiques de formation continue (ou de développement professionnel) auprès des formatrices en alphabétisation et le développement des pratiques d'alphabétisation auprès des apprenants. Il nous a donc paru important d'inclure dans ce projet une question de recherche qui permettrait d'explorer si les nouvelles démarches de développement professionnel des formatrices auraient des impacts immédiats sur leurs pratiques d'alphabétisation auprès des apprenants.

C'est à partir de cette préoccupation que nous formulons cette deuxième question de recherche, qui se lit comme suit:

2- Quelles pratiques d'alphabétisation peut-on développer et adapter auprès des apprenants adultes en alphabétisation pour aborder et traiter leurs barrières actuelles d'apprentissage, et ainsi mieux soutenir leur démarche d'alphabétisation?

Ceci dit, d'autres grandes questions de recherche se sont élaborées en cours de projet, dont, entre autres, des questions portant sur la gestion des ressources andragogiques². Ces questions seront traitées au chapitre final, lequel présente une discussion et réflexion plus globale sur les résultats de la recherche spécifiques à chacune des questions de départ. On y trouvera des interprétations tentant

² Nous sommes toutefois conscients que le développement des pratiques dans d'autres contextes ne se fera pas nécessairement via une démarche de recherche-action. Il est, à notre avis, important de bien documenter tout le processus de gestion du projet, et de laisser la possibilité au lecteur de constater quelles pratiques de gestion peuvent être réinvesties dans son contexte, en fonction de sa réalité et des ressources disponibles.

de faire des liens entre les résultats obtenus et les analyses développées à partir des premières questions de recherche, pour ainsi en dégager des constats et propositions plus généraux.

Ce chapitre final a donc tenté de répondre à des questions de recherche plus générales qui ont émergé du processus de recherche-action, et ces questions se lisent comme suit:

- 1- *Y a-t-il des liens à faire entre les types de barrières à l'apprentissage des apprenants en alphabétisation et les types de barrières de développement professionnel observés chez les formatrices?*
- 2- *Dans quelle mesure les nouvelles pratiques de développement professionnel des formatrices ont-elles influencé les pratiques d'alphabétisation auprès des apprenants? Y a-t-il eu cohérence entre les deux niveaux de changement?*
- 3- *Suite à l'expérimentation de ces nouvelles pratiques, peut-on mieux comprendre les implications de la motivation chez les apprenants en alphabétisation?*
- 4- *Y a-t-il des stratégies de gestion dont il faut tenir compte pour mettre en place des processus de changement et de développement des pratiques andragogiques auprès des formatrices et auprès des apprenants, et ce, par la pratique réflexive?*
- 5- *Comment les formatrices ont-elles vécu les processus de démarche réflexive comme outil de développement professionnel? Quels apprentissages en ont-elles dégagés?*

Objectifs du projet

En fonction des grandes questions de recherche identifiées précédemment, nous vous présentons maintenant les grands objectifs du projet de recherche. Tout ceci n'est pas un processus complètement linéaire, mais plutôt systémique. Dans ce sens, même si nous proposons d'aborder en premier lieu des questions spécifiques à un niveau d'intervention, tous les objectifs de recherche sont intimement reliés les uns aux autres. Conséquemment, des actions entreprises à un niveau peuvent influencer la dynamique d'un autre niveau, et vice-versa. Qui plus est, il est important d'intervenir à chacun des niveaux simultanément tout au long du processus de la recherche-action et de tenir compte des changements engendrés pour chacun de ceux-ci, avec toutefois des degrés d'intensité variés; c'est-à-dire que certains axes d'intervention ont été privilégiés à des temps donnés de la recherche, et ce, de façon stratégique.

Voici donc, de façon brève et concise, les objectifs de recherche-action du projet que nous vous présentons:

- 1- Développer et adapter des pratiques andragogiques de développement professionnel auprès des formatrices en alphabétisation, pour rendre leurs pratiques d'alphabétisation plus efficaces et satisfaisantes pour elles.
- 2- Développer et adapter des pratiques d'alphabétisation auprès des apprenants adultes en alphabétisation, en fonction de leurs barrières à l'apprentissage identifiées.

- 3- Identifier et mieux comprendre les liens entre les différents niveaux d'intervention en alphabétisation pour améliorer les diverses pratiques andragogiques et les diverses pratiques de gestion des ressources andragogiques.

Le projet se déroulait de l'automne 2000 à l'automne 2001. Le tout a été consigné dans ce rapport de recherche-action. Ce document sera, nous l'espérons, un outil de travail propice afin d'habiliter les formatrices en alphabétisation à mieux tenir compte des facteurs quotidiens de leurs pratiques qui influent sur le processus d'apprentissage des apprenants ainsi que sur leur propre processus d'apprentissage, et ce, dans le cadre de leurs interventions quotidiennes.

Chapitre 2

Cadre théorique

Chapitre 2: Cadre théorique

De par sa nature, la recherche-action permet, non seulement d'amasser des données sur les problématiques à l'étude, mais d'agir sur elles en expérimentant et documentant des pratiques adaptées aux besoins, prêtes à être généralisées dans divers contextes similaires. Dans ce sens, ce cadre de recherche répondait à des besoins pragmatiques d'amélioration immédiate de pratiques recherchés par le CAP, et permettait également de documenter les actions et les processus menant à ces changements.

Ce chapitre-ci a donc pour intention, dans un premier temps, de présenter brièvement des éléments théoriques portant d'abord sur le concept de la recherche-action, puis par la suite sur les deux démarches de pratiques réflexives préconisées pour mener cette recherche-action, soit la démarche praxéologique de St-Arnaud (la praxéologie) et la démarche d'apprentissage expérientiel de Kolb. Cette brève présentation théorique a pour but d'explicitier nos choix méthodologiques quant au cadre du projet du CAP.

Avant de poursuivre dans le traitement de nos questions de recherche identifiées au chapitre précédent, il nous apparaissait important de permettre au lecteur de situer la recherche-action par rapport aux autres types de recherche plus conventionnels. Nous avons donc tenté comme acteurs-chercheurs de nous situer sur ce grand continuum des perceptions de la recherche et de la recherche-action afin, d'une part, de nous donner des points de repère pour appuyer notre démarche de recherche-action au CAP, et d'autre part, de nous permettre plus facilement de nous recadrer, au besoin, dans cette démarche. Nous vous présentons donc cette parenthèse théorique pour vous permettre d'en faire autant.

Finalement, nous compléterons ce chapitre par la présentation d'une revue de littérature portant sur les barrières à l'apprentissage des apprenants en alphabétisation. Cette revue de littérature avait pour but d'alimenter la réflexion théorique autour des résultats de recherche que nous verrons dans les deux derniers chapitres.

2.1 Quelques éléments essentiels de la recherche-action

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire qu'il existe de nombreux écrits traitant de la recherche-action. Cette situation rend difficile la présentation complète de toute la gamme des différentes représentations que s'en font les différents auteurs s'intéressant à ce sujet. Nous tenterons toutefois d'aborder quelques éléments théoriques que nous considérons essentiels et centraux à la recherche-action, et qui ont influencé nos choix méthodologiques dans ce projet, car il nous semble les avoir retrouvés dans plusieurs écrits. De plus, ils nous apparaissent comme des éléments nous permettant de bien circonscrire, tant les modalités de la recherche, que les résultats attendus vis-à-vis ce projet.

2.1.1 Le changement, la visée essentielle de la recherche-action

L'objectif ultime et central de la recherche-action semble être de *produire des changements*. Pour Savoie-Zajc, le changement est le fil conducteur de toute démarche de recherche-action. Le chercheur-praticien cherche d'abord à comprendre le changement et à le mesurer. *On veut le provoquer, soit au plan de l'individu vu comme un professionnel qui veut s'améliorer, soit en regardant l'individu comme un professionnel engagé, membre de groupes qui souhaitent produire des changements d'ordre systémique.* (Savoie-Zajc, 99, p. 6)

Selon Bawden (91)³, la recherche-action peut produire quatre différents types de changements: 1) la pratique du praticien est changée; 2) meilleure compréhension de la pratique du praticien; 3) la situation dans laquelle la pratique est pratiquée est changée; et 4) meilleure compréhension de la situation dans laquelle la pratique est pratiquée.

Le projet du CAP, de par la nature de ses objectifs de départ et de par les attentes des bailleurs de fonds, aura d'abord comme visée principale des changements au plan de l'individu comme un professionnel qui veut s'améliorer, et ce, dans une perspective d'amélioration de ses pratiques, correspondant à tout le moins aux types 1 et 2 de Bawden. Les répercussions de cette visée ont, à notre avis, amené des incidences de changements au niveau des systèmes et des situations de pratique, ceux-ci s'enchaînant aux autres par ricochet et de façon tout à fait systémique.

La recherche-action diffère donc des autres types de recherche en permettant de produire des changements pendant l'action de recherche, alors que les autres formes de recherche tendent à produire des connaissances généralisables qui pourront être réinvesties pour provoquer des changements après la recherche comme telle. Ainsi, dans un contexte de recherche-action, la recherche et l'action se produisent en même temps, l'une influençant l'autre, amenant ainsi des changements en cours de processus (Dolbec et Clément, 2000)⁴.

Ces constats touchaient des préoccupations que nous avons par rapport à l'entreprise d'un projet de recherche. D'une part, nous souhaitions que les résultats de notre projet soient pertinents et utiles pour les praticiennes du réseau de la formation en alphabétisation, et d'autre part, nous voulions que ce projet engendre immédiatement des changements et des améliorations dans nos propres pratiques quotidiennes d'alphabétisation au CAP.

2.1.2 Prise en compte des valeurs

La plupart des auteurs accordent une place importante aux valeurs dans le processus de recherche-action. Selon Chin et Benne (76) (tiré de Savoie-Zajc, 99), tout changement implique une clarification et une reconstruction au niveau des valeurs. Legendre (95), pour sa part, parlera de reconstruction des savoirs-valeurs-attitudes du praticien; où la recherche-action est privilégiée en

³ Tiré de notes personnelles de l'auteur de ce rapport.

⁴ On peut ainsi situer la recherche-action dans la catégorie des modèles de changements planifiés de Cunningham (93) ("bottom up"), où la phase de planification est beaucoup plus importante que la phase d'implantation.

éducation car elle permet de rechercher une certaine cohérence des praticiens dans leurs interventions par rapport à leurs valeurs (Legendre, 95, tiré de Dolbec et Clément, 2000).

En fait, le focus accordé aux valeurs comme éléments essentiels au processus de changement en recherche-action remonte aux travaux de Lewin. En effet, Kurt Lewin (48) proposait déjà à l'époque que le processus de rééducation de tout adulte affectait celui-ci à trois niveaux: 1- au niveau de sa structure cognitive; 2- au niveau de ses valeurs; 3- au niveau de ses actions motrices. Lewin mentionnait que souvent, les changements à la structure cognitive (ex.: information nouvelle, nouveaux faits, nouvelles notions ou règles) ont des effets superficiels sur les changements dans le comportement des individus. Selon lui, les changements profonds, permanents et acceptés se réalisent si le phénomène d'acculturation se produit chez l'individu, c'est-à-dire des changements qui se produisent au niveau de ses valeurs et de l'acceptation de ses nouvelles valeurs. C'est ainsi que l'individu rééduqué change sa perception sociale et son comportement. Lewin mentionne également que le changement au niveau des valeurs se fait mieux en groupe d'appartenance, car les valeurs sont difficiles à changer seul, proposant ainsi une approche socio-culturelle du changement.

Chin et Benne (76) vont dans le même sens quant à l'approche socio-culturelle au changement, en présentant ce processus comme un mouvement dialectique entre l'individu qui change et son milieu. Ils inscrivent la recherche-action comme étant une stratégie de type normatif-rééducatif: *toute intervention de changement doit d'abord reposer sur la rééducation de la façon dont les gens considèrent leur milieu. De nouvelles normes et attitudes doivent se développer entre les individus avant qu'un changement quelconque ne soit possible... stratégie fondée sur la modification des perceptions, des représentations que les personnes se font du monde.* (tiré de Alary, 88)

Dans ce sens, la structure du groupe de recherche et de travail préconisée dans le cadre du projet de recherche du CAP s'inspirait des propos ci-hauts. Il nous apparaissait difficile de pouvoir amener des changements dans nos pratiques andragogiques sans placer les praticiennes dans un contexte où elles pourraient confronter leurs pratiques actuelles avec leurs valeurs, d'une part, et d'autre part, de confronter ces mêmes pratiques avec leurs perceptions d'elles-mêmes, des apprenants et de leurs pratiques professionnelles désirées. De plus, les pratiques réflexives utilisées lors des groupes de travail permettaient aux praticiennes d'investiguer en profondeur leurs valeurs professionnelles et les impacts de celles-ci sur leurs propres pratiques andragogiques.

Qui plus est, Lecompte (91) mentionne qu'il devient nécessaire, dans une démarche de recherche, de développer un esprit critique. Dans ce sens, le biais paradigmatique ne doit être ni caché, ni craint; ***l'enjeu fondamental est de savoir quelles sont les valeurs qui fausseront la recherche, et non si les questions de recherche sont ou devraient être biaisées.*** Mayer et Ouellette parleront, pour leur part, de partialité consciente au détriment d'une neutralité optimale (tiré de Mies, 83), d'où ils affirment qu'il existe une subjectivité pour tout chercheur, et qu'il n'y a pas de processus de recherche neutre, qu'il n'y a que des chercheurs subjectifs qui les conduisent. Il faut ainsi mettre en doute sa propre subjectivité comme chercheur, et ce, en explicitant ses propres valeurs et leurs influences sur la recherche.

2.1.3 Divers processus engagés simultanément

L'acte de recherche-action est constitué avant tout de divers *processus* pour bien des auteurs. Alary (88) parlera d'un processus d'analyse générative, en ce sens qu'il engendre découvertes et changements. Pour Goyette et Lessard-Hébert (85) (tiré de Alary, 88), *la formation par la recherche-action ne chercherait pas tant à transmettre des connaissances en tant que produits, qu'à faire **acquérir des processus**, et ce, de façon systématique.*

Dolbec et Clément (2000), pour leur part, mentionnent que la recherche-action comprend deux processus qui s'influencent: 1) un processus rigoureux de résolution de problème qui permet de réduire les écarts entre ce qui est observé et ce qui serait souhaitable (le changement comme tel); et 2) un processus d'application de stratégies de recherche dans le but de contribuer au développement des connaissances et au savoir dans le champ de l'éducation ainsi que d'accentuer la prise de conscience des praticiens par rapport à leurs interventions. L'inter-influence de ces deux processus permet, selon eux, de distinguer la recherche-action de la recherche conventionnelle. Pour eux, la recherche conventionnelle ne se préoccupe pas de l'action et les démarches de résolution de problèmes ne cherchent pas à produire du savoir.

Ceci dit, la recherche-action comprendra des sous-processus (qui deviennent, par ricochet, les finalités de la recherche-action) qui s'opèrent simultanément, et qui doivent être gérés de façon concomitante: la recherche, l'action et l'apprentissage. Dolbec et Clément parlent d'une *triple finalité* qui se dégage de ces sous-processus:

- le pôle recherche représente l'utilisation d'un processus méthodologique rigoureux pour guider et éclairer l'action tout au long de son déroulement et en évaluer l'impact;
- le pôle action représente les gestes posés en situation concrète pour atteindre la cible du système de recherche-action et pour produire le changement;
- le pôle formation représente les apprentissages effectués par celui qui veut comprendre la situation et son contexte, le contenu de l'intervention et l'apport du processus de recherche-action, lui-même considéré comme une stratégie de changement. Il représente la démarche de formation continue dans laquelle s'inscrivent les acteurs (Dolbec et Clément, 2000).

Dans ce sens, nous avons accordé beaucoup d'importance à mener simultanément divers processus dans la recherche; les différents axes de recherche du projet démontrent bien cette préoccupation. Conséquemment, les trois pôles mentionnés ci-haut ont été intégrés dans le cadre de notre projet. Autant le projet devait nous apporter des améliorations immédiates au niveau de nos pratiques andragogiques (pôle action ou intervention), tout en rendant généralisables et transférables les pratiques adaptées découlant de ces améliorations (pôle recherche), autant nous voulions que nos acteurs-chercheurs soient les moteurs de la recherche, par le biais de leur autoformation ou autodéveloppement continu, entre autres, en questionnant leurs propres façons de faire et en expérimentant de nouvelles pratiques plus appropriées pour certains contextes (pôle formation).

Alary (88) va dans le même sens en mentionnant que la recherche-action permet de conjuguer la logique de la recherche et la logique de l'action, en passant par la logique de l'autoformation des participants. La recherche-action apparaît, à la fois comme une **stratégie de recherche, d'intervention et de formation** pour G. Goyette, M. Lessard-Hébert (85).

Ainsi, cet aspect d'autodéveloppement et d'autorecherche par et pour les praticiens, tel que présenté par Alary (88) ou McNiff (88), nous a amenés à renforcer notre intérêt en faveur de la recherche-action comme approche de recherche intéressante pour mener le projet de recherche du CAP. Vous constaterez dans les prochaines sections que cet aspect a teintées de diverses façons les choix méthodologiques du projet du CAP.

2.1.4 Participation à la recherche-action

La nature de la recherche-action implique nécessairement une participation accrue au processus même de recherche. Pour McTaggart (87), il est essentiel que tous les participants soient engagés, tant au niveau de la planification, qu'au niveau de la collecte et de l'analyse des données. Pour Alary (88), *la recherche-action exige l'engagement intellectuel et affectif des participants, une ouverture à la critique et à la remise en question, et la capacité de faire évoluer ses conceptions, sa pratique et ses rapports interpersonnels en fonction du développement d'un projet.*

Pour Dolbec et Clément, la recherche-action ne se distingue pas des autres types de recherche par ses méthodes, mais par son objet et le rôle du chercheur. Le chercheur est un chercheur-acteur ou chercheur-praticien.

De façon générale, dans une recherche-action, le chercheur devient acteur en s'impliquant dans l'action et l'acteur devient chercheur en réfléchissant et en s'interrogeant sur son action. Dans cette perspective, *“une équipe de recherche-action devient un véritable laboratoire social où le chercheur met de l'avant la rigueur scientifique pendant que l'acteur est amené à lire de façon nouvelle, la situation vécue.”* (Lavoie, Marquis, Laurin, 96)

2.2 La pratique réflexive comme approche de recherche-action

On peut faire un parallèle évident entre les différents écrits portant sur la recherche-action et la pratique réflexive⁵. En effet, plusieurs auteurs (dont St-Arnaud, 92⁶) présentent la pratique réflexive comme une activité de recherche qui permet à ce que l'activité professionnelle soit conduite selon les critères classiques de la science traditionnelle. Elle ne cherche pas à faire un passage d'un système d'activité à un autre (c'est-à-dire entre la recherche et l'intervention professionnelle), comme s'ils étaient opposés, mais bien à les intégrer; c'est-à-dire *l'activité professionnelle conduite scientifiquement.*

⁵ Voir, entre autres, la dimension systémique et dialectique recherchant l'incertitude et la contradiction du paradigme de l'intervention de Lecompte (91), dont fait partie la recherche-action, qui se compare avec les mêmes dimensions que l'on retrouve dans la démarche réflexive de Morgan (83), dans la science de l'intervention développée par Argyris et Schön (tiré de St-Arnaud, 92), dans la démarche de science-action développée par St-Arnaud (92), qu'il nommera plus tard la démarche praxéologique, et autres...

⁶ Bien que St-Arnaud, dans son texte, considère la science de l'intervention ou la science action comme une approche de recherche distincte de la recherche-action, d'autres auteurs qui préconisent la démarche réflexive, la science de l'action ou de l'intervention, que l'on nommera aussi praxéologie, considèrent ces démarches comme faisant partie des modèles légitimes de recherche-action.

On parlera alors d'application intégrale, dans le contexte de l'intervention, des principes de l'activité scientifique. Selon Argyris (82) (tiré de St-Arnaud, 92), *si vous voulez comprendre une situation, essayez de la changer. C'est par le changement contrôlé scientifiquement, donc en cours d'intervention, que la connaissance scientifique s'acquiert.* Pour St-Arnaud, dans la démarche réflexive, la méthodologie est empruntée à l'univers scientifique. Qui plus est, l'emprunt porte non seulement sur la méthodologie, mais sur le spécialiste de cette méthodologie, le chercheur attitré (St-Arnaud, 92, pp 35-36).

Ainsi, la pratique réflexive est considérée par plusieurs auteurs comme une démarche légitime de recherche-action, car en plus d'avoir comme intention première le changement, elle comprend une double démarche: de recherche et d'intervention (donc une action). Elliot (91) (tiré de Savoie-Zajc, 99) supporte cette position lorsqu'il fait un parallèle entre la recherche-action et la pratique réflexive:

“This kind of joint reflection about the relationship in particular circumstances between processes and products is a central characteristic of what Schön has called reflective practice, and others, including myself, have termed action research.” (p. 50)

Schön (83) (tiré de St-Arnaud, 92), pour sa part, mentionne que lorsque le praticien réfléchit dans l'action, dans une situation qu'il perçoit comme unique, son expérimentation est à la fois de l'exploration, de l'expérimentation par l'action et de la vérification d'hypothèses (St-Arnaud, 92, p. 48). Vue sous cet angle, la démarche réflexive est plus qu'une simple expérimentation; toute son intervention est une recherche. Schön distingue toutefois la démarche réflexive (qu'il nomme “réflexion dans l'action”) de la recherche traditionnelle, qui sépare la recherche de la pratique, et où le praticien utilise des théories scientifiques pour atteindre des objectifs d'intervention.

... et pour le projet de recherche-action du CAP

La pratique dite réflexive nous apparaissait ainsi comme une démarche d'intervention intéressante pour le projet de recherche-action du CAP. De par sa nature, la pratique réflexive favorise le développement des compétences professionnelles des participants. À cet égard, Savoie-Zajc (99) mentionne que la recherche-action de nature pratique (incluant l'approche de démarche réflexive) poursuit clairement des buts de développement professionnel:

“En effet, la recherche-action (de nature pratique) prend son essor à partir des problèmes réels vécus par les enseignants, elle procure des espaces de réflexion et des modes d'articulation susceptibles de supporter la démarche de résolution de problèmes, elle facilite l'exercice de retour critique sur la pratique, elle aide à l'identification des valeurs d'action, à l'appropriation des savoirs personnels et d'expérience et à leur partage afin de les valider auprès de collègues, engagés dans une démarche similaire.” (p. 12)

Le projet du CAP, pour sa part, visait le développement de pratiques andragogiques adaptées, en lien avec des barrières à l'apprentissage actuelles et spécifiques des apprenants. Il était donc clair pour nous que le développement de pratiques andragogiques pour des praticiens en alphabétisation, dans le cadre d'un projet de recherche, passait pertinemment par une démarche de développement personnel et professionnel, et ce, particulièrement par l'entremise de la pratique réflexive.

2.2.1 La démarche de pratique réflexive de St-Arnaud: la praxéologie

Comme mentionné dans la section précédente, la pratique réflexive dans le cadre de ce projet de recherche s'est articulée autour de deux démarches d'apprentissage; soit la praxéologie (démarche de St-Arnaud) et la démarche d'apprentissage expérientiel (démarche de Kolb). Nous vous les présentons brièvement dans les prochains paragraphes.

Le CAP a d'abord opté pour la démarche praxéologique de St-Arnaud pour initier l'axe de recherche portant sur le développement de pratiques andragogiques adaptées auprès des formatrices en alphabétisation. Nous vous expliquerons dans les prochains paragraphes les avantages particuliers de cette démarche pour notre projet. Mais tout d'abord, voyons quelques éléments théoriques et explicatifs de la démarche praxéologique de St-Arnaud.

Fondements qui soutiennent la démarche réflexive de St-Arnaud

Les pratiques actuelles du praticien-chercheur sont le point de départ du modèle de démarche réflexive de St-Arnaud. En effet, la démarche réflexive ou praxéologique de St-Arnaud vise à rendre les actions du praticien "conscientes, autonomes et efficaces". On tente d'y parvenir en permettant au praticien d'intégrer ses grandes catégories de savoirs qu'il a développés dans son parcours professionnel, soit:

- 1- son bagage personnel (croyances, valeurs, conceptions et théories personnelles);
- 2- son bagage scientifique (savoir acquis en formation).

Pour St-Arnaud (95), la pratique professionnelle doit se développer sur deux fronts. Il parle ainsi de développer des doubles compétences; soit d'une part, des compétences disciplinaires reliées aux savoirs et savoir-faire propres à une discipline⁷; et d'autre part, des compétences interpersonnelles reliées à l'utilisation du savoir et savoir-faire dans l'interaction. C'est ce dernier type de compétence qui intéresse particulièrement la pratique réflexive par la praxéologie.

Les compétences disciplinaires se nourrissent depuis une cinquantaine d'années par la recherche scientifique, la science appliquée. Les compétences interpersonnelles, pour leur part, ont longtemps été perçues comme un art; se développer par essais-erreurs. Pour St-Arnaud (95), la réflexion sur la pratique devient maintenant un objet scientifique: *des praticiens développent ainsi la science de l'intervention, dont la méthodologie prend en considération le caractère unique de chaque situation. Ainsi, plus le praticien devient habile à gérer l'interaction entre les interlocuteurs et lui-même, plus il peut avoir du succès à l'exercice de sa profession.* Conséquemment, la praxéologie est une pratique réflexive qui vise le développement professionnel, particulièrement par le développement des compétences interpersonnelles. Pour ce faire, cette démarche vise à améliorer deux dimensions essentielles de l'acte professionnel, soit *l'efficacité* et la *coopération*.

"Le savoir pratique passe par la compréhension que le praticien a de son agir, et c'est à partir de cette compréhension qu'il transforme cet agir." (St-Arnaud, 92)

⁷ Voir la formation initiale professionnelle (ex.: formation postsecondaire).

Le tableau qui suit présente brièvement la conception du développement professionnel par la praxéologie (voir aussi le développement professionnel par la pratique réflexive), en la comparant à une conception plus classique ou traditionnelle de celle-ci.

Tableau 1 - Développement des compétences professionnelles: deux points de vue	
<p><i>Conception praxéologique et réflexive du développement professionnel des praticiens</i></p> <p>Aide à transformer leurs savoirs actuels (conceptions, modèles et savoir-faire) au moyen de la réflexion dans l'action en vue d'améliorer leur efficacité. L'analyse réflexive est au coeur de la démarche.</p> <p>Le véritable savoir pratique ne peut résulter que d'une construction par les formés eux-mêmes, à partir de leurs savoirs existants, au moyen de la réflexion dans l'action. Celui-ci est favorisé par une confrontation des points de vue et des façons de faire.</p>	<p><i>Conception empiriste ou techniciste du développement professionnel des praticiens</i></p> <p>Développement des savoir-faire par l'acquisition de nouveaux moyens d'action (approches, méthodes et techniques) en proposant leur application pour se les approprier.</p> <p>Les praticiens ont à s'approprier des savoirs développés par d'autres (formateurs, chercheurs) et en maîtriser l'application. Repose sur des savoirs valides, généralisables.</p>

2.2.2 La démarche de pratique réflexive de Kolb: l'apprentissage expérientiel

Nous vous avons brièvement présenté les grands fondements du modèle praxéologique de St-Arnaud dans les paragraphes précédents. Pour ce qui est du modèle de Kolb, bien que celui-ci soit un modèle d'apprentissage réflexif (plus particulièrement un modèle d'apprentissage expérientiel pour les formatrices, et ce, dans un contexte de développement professionnel), il a été le moyen privilégié de collecte de données pour les expérimentations touchant les pratiques andragogiques adaptées qui ont été expérimentées en atelier. Son utilisation a donc généré beaucoup de données portant sur les pratiques andragogiques, tant auprès des formatrices, qu'auprès des apprenants.

Fondements qui soutiennent la démarche réflexive de Kolb

*“À première vue, un fait semble indéniable: nous apprenons beaucoup de choses **en faisant des choses**. Ce n'est là pourtant qu'une demi-vérité, car, il ne suffit pas de **faire** pour apprendre.”* (Cyr, 81, p. 14)

Bien que l'expérience soit source d'apprentissage, la plupart des théoriciens et praticiens qui s'intéressent à l'apprentissage affirment que l'expérience seule n'est pas suffisante en soi pour être considérée comme un processus d'apprentissage expérientiel: *le participant à l'expérience doit consciemment réaliser la valeur même de l'expérience* (Weil, McGill, 89).

Dans ce sens, beaucoup s'entendent pour dire que l'apprentissage par expérience est un phénomène spontané chez l'humain (processus inductif naturel). Toutefois, l'apprentissage expérientiel structuré

propose un cadre dans lequel le processus inductif d'apprentissage dans l'expérience peut être facilité et plus conscient; c'est-à-dire que les participants à des démarches d'apprentissage expérientielles structurées, d'une part, découvrent un sens nouveau ou de nouvelles significations par rapport à eux-mêmes et/ou par rapport à la situation dans laquelle ils vivent l'expérience, et d'autre part, ils peuvent valider leurs nouveaux apprentissages à l'intérieur d'un tel cadre (Pfeiffer, Ballew, 88).

En effet, l'apprentissage peut être favorisé par des expériences dites structurées et organisées. Un tel mode d'apprentissage est souvent nommé expérientiel, et il s'articule dans un cycle organisé permettant d'analyser des expériences vécues et d'en ressortir des apprentissages significatifs et durables pour le participant ou le praticien apprenant. Ainsi, l'apprentissage expérientiel se produit lorsqu'une personne s'engage dans une activité, fait un retour critique ou réflexif sur l'expérience vécue pendant cette activité, dégage de cette analyse de nouvelles compréhensions sur elle-même et sur la situation, et met à contribution ces nouveaux savoirs dans une démarche pour apporter des comportements nouveaux et désirables (Pfeiffer, Ballew, 88).

Cette forme d'apprentissage est centrée sur le faire plutôt que les simples connaissances. Elle nécessite, entre autres, un engagement personnel des participants et des implications de types pratiques et actives dans l'expérience de la part de ces derniers. Elle vise à développer des praticiens compétents, qui auront développé un sens d'initiative, qui auront développé également une plus grande sensibilité et conscience des réalités de leurs propres pratiques et comportements, et des autres qui les entourent, en plus d'une plus grande confiance et d'une plus grande capacité d'adaptation aux changements constants qui se présentent à eux (Weil, McGill, 89).

2.2.3 Modalités d'acquisition des nouvelles pratiques réflexives de développement professionnel

Les deux démarches de pratique réflexive préconisées dans le cadre de ce projet prévoient un cadre d'apprentissage constitué de différentes étapes, et auxquels correspondent différents niveaux d'intégration des apprentissages; c'est-à-dire différents niveaux de changements quant à ses propres pratiques professionnelles. Les formatrices ont donc pu développer leurs pratiques professionnelles via les étapes de ces deux démarches, à divers moments de la recherche, et ce, en fonction des intentions de changement.

Les deux démarches d'apprentissage visaient des intentions de changements propres à des moments spécifiques de la pratique réflexive menée par les formatrices. Ainsi, la démarche praxéologique de St-Arnaud a été utilisée en début de la pratique réflexive, car elle a comme particularité de s'articuler autour d'insatisfactions au niveau des pratiques professionnelles. Ce premier exercice de pratique réflexive avait donc comme avantage de travailler rapidement dans le processus de changement les pratiques andragogiques qui soulevaient le plus d'insatisfactions auprès de chacune des formatrices. De plus, ces premiers exercices permettaient d'identifier des pistes d'expérimentation de pratiques professionnelles adaptées en fonction des insatisfactions mieux identifiées et mieux comprises grâce aux démarches praxéologiques encourues.

C'est donc, par la suite, à partir de la démarche d'apprentissage expérientiel de Kolb, que les formatrices ont élaboré leurs expérimentations de pratiques adaptées, lesquelles étaient documentées

dans leur journal de bord. Nous avons choisi cette façon de faire car la démarche de Kolb nous semblait plus appropriée pour documenter les pratiques adaptées expérimentées et les apprentissages réalisés par les formatrices. D'une part, cette démarche nous semblait plus conviviale en permettant de faire de plus petites boucles de régulation des pratiques à expérimenter, et d'autre part, celle-ci permettait d'élargir le spectre des pratiques à expérimenter car elle permettait d'aborder des situations qui n'étaient pas, à première vue, nécessairement insatisfaisantes pour les praticiennes.

Étapes de la démarche praxéologique de St-Arnaud⁸

La démarche réflexive de St-Arnaud est constituée de différentes étapes. Le tout part d'une situation de pratique professionnelle ressentie comme insatisfaisante par la praticienne, pour, à la fin, mener à des expérimentations de nouvelles pratiques professionnelles dans le but de dissoudre l'insatisfaction lorsque des situations semblables se représentent. Nous vous présentons brièvement ces étapes:

1- L'identification d'une situation à améliorer

À cette étape, il faut que la praticienne décrive une situation professionnelle ressentie comme insatisfaisante et pouvant être améliorée.

2- L'explication de l'intention et de la stratégie

À cette deuxième étape, il faut que la praticienne analyse ses pratiques actuelles en regard de cette situation. La praticienne: a) se rappelle et explicite l'intention qu'elle avait, et l'effet qu'elle voulait produire chez l'apprenant ou le groupe d'apprenants (attentes); b) elle présente également la ou les stratégies qu'elle a utilisées pour obtenir l'effet visé chez les apprenants; c) elle précise son besoin par rapport à la situation.

3- L'évaluation de l'efficacité (compte tenu des valeurs et conceptions)

À cette étape-ci, il faut procéder à une collecte de données (au moyen d'une grille d'analyse, que St-Arnaud appelle un dialogue écrit) permettant à la praticienne de reproduire des séquences d'intervention qu'elle a réalisées auprès des apprenants (groupe ou individu), relativement à la situation identifiée comme insatisfaisante. La praticienne tente ainsi d'identifier l'atteinte ou non des effets visés.

Si la praticienne n'a pas obtenu l'effet visé, ou si l'on constate des effets secondaires indésirables, elle doit chercher à déterminer la ou les causes de son manque d'efficacité en se référant aux questions suivantes: a) Ai-je employé les bons moyens/stratégies pour obtenir ce que je voulais? b) Mon attente était-elle réaliste (intention)? c) Mon intervention (stratégie de mise en oeuvre) était-elle cohérente avec mon intention; erreur d'intention ou de stratégie?

4- La transformation et l'expérimentation

Il faut, à cette étape, amorcer un processus de transformation de ses pratiques. Pour améliorer la situation, il faut soit modifier l'intention, soit modifier la stratégie, ou les deux à la fois.

⁸ Telles que présentées et adaptées par Bouchard et Boucher (97), qui eux, les ont utilisées dans le milieu de la formation d'enseignants.

Qui plus est, St-Arnaud (95) propose également d'analyser les événements identifiés comme insatisfaisants avec un ensemble de règles qu'il a identifiées comme nécessaires pour établir une structure de coopération. En effet, une relation coopérative s'avère, selon lui, une piste incontournable de changement pour établir des interactions professionnelles plus efficaces et satisfaisantes. Il faut ainsi expérimenter de nouvelles façons de faire qui intègrent les éléments nécessaires à l'efficacité et à la coopération dans l'interaction professionnelle, jusqu'à ce qu'elles deviennent satisfaisantes. On procède ainsi jusqu'à satisfaction de la situation.⁹

5- *L'élaboration d'un modèle d'intervention*

Finalement, à l'étape finale, il faut élaborer ses propres modèles d'intervention sur mesure, qui pourront continuer d'être développés tout au long de sa vie professionnelle. St-Arnaud parlera d'établir une plus grande cohérence entre sa théorie professionnelle professée et sa théorie professionnelle appliquée.

Étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel de Kolb

Le modèle le plus connu de l'apprentissage expérientiel est sans doute celui de Kolb. Il semble avoir inspiré une grande partie des écrits que l'on retrouve sur ce sujet (Weil, McGill, 89). S'inspirant des travaux de Dewey, Lewin et Piaget, Kolb a développé des postulats qui, entre autres, affirment que l'apprentissage comprend un cycle de quatre phases, dont chacune doit être présente pour assurer que l'apprentissage se réalise de façon complète (Svinicki, Dixon, 87).

Le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb comporte donc ces quatre phases:

- 1- *L'expérience concrète*
- 2- *L'observation réflexive*
- 3- *La conceptualisation abstraite*
- 4- *L'expérimentation active*

Ainsi, selon Kolb, pour que le praticien apprenant soit efficace, il a besoin de développer des compétences par rapport à ces quatre phases du cycle d'apprentissage. Il doit être capable de s'engager complètement, ouvertement, et sans biais dans de nouvelles expériences d'apprentissage; il doit être capable de faire une réflexion sur ces expériences et les observer à partir de différentes perspectives; il doit être capable de développer des concepts nouveaux qui intègrent ses observations et réflexions dans des théories logiquement bien fondées; et il doit être capable d'utiliser ces nouvelles théories pour prendre des décisions et résoudre les problèmes qu'il rencontrera (Kolb, 74).

Nous vous présentons brièvement les quatre phases du cycle expérientiel de Kolb.¹⁰

⁹ C'est à cette étape-ci que la démarche d'apprentissage expérientiel de Kolb était utilisée. C'est à partir de cette démarche que les formatrices élaboraient leurs expérimentations de pratiques adaptées, lesquelles étaient documentées dans leur journal de bord. Nous avons choisi cette façon de faire car la démarche de Kolb nous semblait plus appropriée pour documenter les pratiques adaptées et les apprentissages réalisés par les formatrices avec de plus petites boucles de régulation, d'une part (donc plus conviviale), et d'autre part, celle-ci permettait d'aborder des situations qui n'étaient pas nécessairement insatisfaisantes pour les praticiennes.

¹⁰ Présentation du cycle d'apprentissage de Kolb, tirée de Cyr, 81.

1- L'expérience concrète consiste à vivre soi-même une situation d'expérience authentique dans laquelle se pose un problème réel qui permet de stimuler la pensée.

On parle ici d'un problème réel, qui se distingue de problèmes fictifs. Le praticien est donc en contact avec la réalité de son milieu d'intervention, pour solutionner un problème ressenti d'une manière réfléchie.

Les deux phases suivantes du cycle permettent au praticien de suspendre momentanément son activité, pour mieux réfléchir à ses problèmes et aux manières de les solutionner.

2- L'observation réflexive consiste à faire des observations sur l'expérience vécue et à réfléchir à leur signification en considérant différents points de vue.

À cette phase, il s'agit, dans un premier temps, de faire des observations sur l'expérience qui vient d'être momentanément suspendue (l'investigation de l'expérience immédiate). Les types de données recueillies à ce moment sont de l'ordre des impressions, sentiments et sensations que le praticien a éprouvées lors de l'expérience¹¹.

Dans un deuxième temps, on fait la révision de nos expériences antérieures, c'est-à-dire passer en revue nos expériences antérieures et de se remémorer celles qui présentent des ressemblances à la situation problématique à laquelle le praticien est confronté. On cherche ainsi des ressources et des éléments de réponse que l'on possède déjà à la plupart des questions que l'on se pose.

Dans un troisième temps, on a recours à des expériences vécues par d'autres, donc se procurer des données extérieures (lectures, discussions). Cet exercice permet la confrontation des observations, des réactions, des émotions, des impressions et réflexions avec celles des autres, permettant souvent de corriger nos perceptions et d'élargir notre vision des choses.

Finalement, au fur et à mesure que des données sont recueillies, notre pensée commence à les interpréter, à établir des rapports et des liens entre les actions et les conséquences, à dégager certaines significations qui nous permettent de mieux comprendre.

Il faut cependant que la compréhension déborde l'événement spécifique, et nous fasse découvrir des principes généraux qui nous permettront d'affronter de nouvelles situations, ce qui nous amène à la troisième phase du cycle.

3- La conceptualisation abstraite consiste à créer des concepts et à formuler des généralisations qui intègrent nos diverses observations et réflexions.

C'est à cette étape que la pensée du praticien imagine des liens encore inaperçus entre les diverses données recueillies à l'étape précédente. Il crée ses propres concepts, hypothèses, principes, théories...

¹¹ L'expérience concrète s'accompagne toujours d'émotions plus ou moins prononcées qui déterminent largement notre désir d'apprendre et l'ampleur de nos efforts à compléter les autres phases du cycle d'apprentissage. Ceci dit, ces émotions déterminent également la qualité de nos apprentissages et de nos expériences antérieures. D'où la nécessité de nous interroger sur nos états affectifs.

Pour savoir si ces liens sont réels, il faut les vérifier dans des situations réelles et concrètes, ce qui nous amène à la dernière étape du cycle.

4- L'expérimentation active consiste à soumettre nos concepts et nos généralisations au test de la réalité.

Il s'agit ici de confronter les concepts, principes, théories et autres généralisations du genre avec la réalité. L'action du praticien est intentionnelle, délibérée et lucide, orientée par un schéma conceptuel préconçu, ce qui la distingue de l'expérience concrète.

Ce n'est qu'au terme de cette étape qu'on peut dire qu'un apprentissage "efficace" a été réalisé; ce qui nous amène à amorcer un "nouveau" cycle d'apprentissage expérientiel.

2.3 Les barrières à l'apprentissage des apprenants en alphabétisation

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'intention de développer et d'adapter des pratiques actualisées d'alphabétisation, en fonction des nouveaux besoins et barrières à l'apprentissage des apprenants adultes, nous a menés vers certaines pistes de questionnement.

Il existe en effet un lien important entre le développement des pratiques andragogiques auprès des formatrices et des apprenants en alphabétisation et une meilleure compréhension des barrières à l'apprentissage actuelles, auxquelles font face ces mêmes apprenants.

Dans ce sens, il nous apparaissait nécessaire, dans un premier temps, de se questionner sur cet aspect, pour par la suite mieux articuler le développement des pratiques, tant au niveau de la formation continue des formatrices, qu'au niveau de l'alphabétisation des apprenants. Par conséquent, il nous semblait particulièrement important, assez tôt dans la démarche de recherche, de bien identifier les barrières à l'apprentissage que nous percevions chez nos apprenants. Ceci dit, dans la prochaine section, nous examinons les types de barrières à l'apprentissage, tels que répertoriés dans les écrits.

Types de barrières à l'apprentissage chez les apprenants en alphabétisation

Comme mentionné au premier chapitre, la nature de la clientèle apprenante en alphabétisation a changé au cours des dernières années, et elle devrait continuer de le faire pour un certain temps. Les nouveaux apprenants en alpha sont moins des apprenants dits volontaires que dans le passé, et beaucoup d'entre eux reçoivent des pressions externes (programme de soutien au revenu, employeur, etc.) pour augmenter leur niveau d'alphabétisme ou de compétences de base. Or, la nature de cette nouvelle clientèle amène au milieu de l'alphabétisation de nouvelles barrières à l'apprentissage chez ces apprenants auxquelles les intervenantes doivent faire face.

Dans cette section, nous tenterons de déterminer les types de barrières à l'apprentissage que l'on retrouve chez les apprenants en alphabétisation, en tenant compte, à la fois des barrières dites traditionnelles et connues, et des barrières à l'apprentissage plus nouvellement observables dû, entre

autres, à la nature spécifique de la nouvelle clientèle. Ce premier exercice d'identification et de classement des barrières à l'apprentissage chez nos apprenants devait nous aider à mieux comprendre la nature de ces barrières pour, par la suite, nous permettre de plus facilement et efficacement aborder les axes de recherche portant davantage sur le changement des pratiques andragogiques comme telles.

Types de barrières répertoriés

Les écrits consultés sur les barrières en alphabétisation abordent souvent cette question en distinguant les différents types de barrières répertoriés. En général, les auteurs s'entendent pour classer ces barrières dans deux ou trois différentes catégories.

Selon Comeau (96), il existe trois différents types de barrières à la formation. Il y a les barrières situationnelles (le coût, le temps disponible, l'âge, les préalables insuffisants, les responsabilités familiales ou professionnelles, le manque de transport, le statut de l'emploi et le niveau de revenu), les barrières structurelles (l'horaire des cours ou du travail, le lieu des cours, le manque de pertinence des cours, les restrictions d'appui financier, la durée du programme, le manque d'infos sur les cours, le manque d'infos sur l'appui disponible, les conseils inadéquats), et les barrières psychosociales (le manque de confiance en ses capacités, le sentiment d'être trop vieux, le manque de confiance en soi, la fatigue de l'école, le manque d'intérêt, le peu de soutien de la famille ou des amis, des ambitions limitées, la peur de perdre son emploi, la peur de faire rire de soi). Ces barrières situationnelles, psychosociales et structurelles identifiées dans de nombreuses études¹² constituent des ralentissements importants à une participation adéquate des personnes analphabètes à des ateliers d'alphabétisation ou à toute autre démarche de formation.

Cross (82), pour sa part, parlera également de trois catégories de barrières à l'alphabétisation. Il en nomme deux de façon différente par rapport à Comeau (96): 1- les barrières situationnelles (influence de circonstances); 2- les barrières institutionnelles (influence du système et des programmes d'éducation); et 3- les barrières dispositionnelles¹³ (influence de la perception: avoir peur de l'échec et de l'humiliation, perception négative des programmes d'alphabétisation, influence négative des proches/famille, perception négative de l'être éduqué, etc.).

Toujours selon Cross (82), si les formatrices ne peuvent influencer les barrières situationnelles, elles peuvent néanmoins avoir un certain impact sur les barrières institutionnelles. Mais là où elles ont la possibilité d'exercer le maximum d'influence, c'est en développant des stratégies permettant de travailler au niveau des barrières «dispositionnelles». Ce sont ces deux catégories de barrières qui nous intéressent plus particulièrement dans le cadre de ce projet, car celles-ci peuvent être abordées par le biais des pratiques andragogiques proprement dites auprès des apprenants.

Un rapport préparé par PGF Consultants Inc. (97) soulève également les barrières psychosociales comme un groupe important de barrières pouvant freiner la participation et l'apprentissage des adultes en alphabétisation. Pour ces derniers, cette catégorie de barrières repose souvent sur des systèmes de perception que les apprenants se créent par rapport à eux-mêmes ou par rapport au

¹² Comeau, p. 103, citant Charner et Fox, 89b: pp 31, 32, 34; Miller 93: pp 38, 40; Nadeau, 93: p. 43; Bell, 89: p. 14.

¹³ Traduction libre de l'auteur.

système d'éducation des adultes; mauvaise perception de ses compétences de base réelles, perception qui valorise peu la lecture, l'écriture et l'éducation; perception péjorative des personnes analphabètes et des programmes d'alphabétisation; perception dévalorisante de soi par rapport à ses capacités à apprendre, faible estime de soi et manque de confiance; perception négative des programmes de formation et de l'école, etc.¹⁴

Cet élément de perception des apprenants semble ressortir dans plusieurs écrits. Les perceptions ou conceptions souvent erronées des apprenants semblent avoir une influence défavorable par rapport aux deux catégories de barrières qui nous intéressent. On peut ainsi les présenter en deux catégories, soit le système de perception des apprenants par rapport au programme ou par rapport à l'institution (barrières institutionnelles ou structurelles), et le système de perception de soi comme apprenant adulte (barrières psychosociales).

Barrières institutionnelles

Pour ce qui est des barrières institutionnelles, une étude menée dans l'Iowa auprès de 129 participants démontrait que cinq des six raisons invoquées de non-participation des apprenants étaient liées à l'attitude des répondants envers l'alphabétisation des adultes et leur perception de ces programmes. Les apprenants avouaient avoir des craintes de retourner à l'école, à cause de leur expérience scolaire antérieure négative. Ils avaient ainsi une mauvaise perception des programmes d'alphabétisation pour adultes, par crainte de se retrouver au sein d'une classe nombreuse et de subir une instruction semblable à celle d'autrefois (Thomas, 90). Cette perception négative envers les programmes d'alphabétisation persiste pour beaucoup d'apprenants pendant leur participation. Nous reviendrons sur cet aspect un peu plus loin.

Une autre étude menée par le CAP sur la participation des travailleurs en alphabétisation allait dans le même sens. Elle mentionnait que *l'étiquetage par les pairs, ou la crainte de cet étiquetage, constitue une barrière considérable vers un retour en formation pour la plupart des apprenants peu alphabétisés, particulièrement lorsque les démarches de recrutement ciblent les programmes d'alphabétisation comme tels* (Lurette, Dugas, 2000). L'alphabétisation et la formation de base ont une connotation négative aux yeux des travailleurs et des employeurs (et même aux yeux de certains formateurs). Ce type de formation porte souvent un étiquetage indésirable aux travailleurs apprenants participant à ces programmes.

Selon Alamprese (tiré de Comeau, 96), *les travailleurs (apprenants) décident de participer à une démarche de formation dans la mesure où ils perçoivent que le programme répondra à leurs besoins, tant professionnels, personnels, qu'éducatifs*. Ceci dit, la plupart des adultes ayant des besoins en alphabétisation considèrent que le mode d'apprentissage sous-jacent aux programmes d'alphabétisation ne leur est pas approprié. On peut donc envisager tout ce que cela suppose comme difficultés à articuler la mise en place des projets de formation auprès d'apprenants peu scolarisés et peu alphabétisés. On peut penser que beaucoup de travail est à faire pour changer leurs perceptions.

¹⁴ Ce même rapport inclut les deux autres catégories de barrières de Comeau (96) sous une seule catégorie qu'il nomme *barrières socio-économiques*.

Barrières psychosociales

Les barrières psychosociales, pour leur part, semblent être grandement influencées par les perceptions des apprenants d'eux-mêmes, plus particulièrement par rapport à leurs diverses capacités. Thomas (90) soulève qu'une perception erronée des apprenants se situe au niveau d'une perception faible de leurs besoins. Beaucoup d'adultes peu alphabétisés ne perçoivent pas des besoins d'amélioration des compétences de base, car il semble plus facile de faire contrepoids aux faibles aptitudes de lecture et d'écriture que de les améliorer.

On peut faire ici un parallèle avec les résultats des grandes enquêtes sur l'alphabétisme. Très peu d'adultes évaluent leurs compétences faibles ou moyennes pour le type d'emploi qu'ils pratiquent (globalement, 2% des répondants). Une minorité seulement de ceux qui possèdent de faibles capacités reconnaissent un besoin quelconque d'amélioration (Jones, 96, tiré de Lurette, Dugas 2000)¹⁵.

Une deuxième perception erronée des apprenants adultes selon Thomas (90) regroupe un autre groupe d'apprenants adultes. Celle-ci se situe au niveau du trop grand effort requis (l'ampleur de la tâche) tel que perçu par l'apprenant pour améliorer son niveau d'alphabétisme. Elle repose sur une perception de manque de compétences ou capacités personnelles pour atteindre les buts souhaités. Ces perceptions erronées sont évidemment influencées par des perceptions de soi plutôt négatives comme apprenant adulte (amour propre, estime de soi, etc.).

¹⁵ Les résultats de certaines enquêtes démontrent que ces adultes ont tendance à surestimer leurs compétences par rapport à la nature de leur travail, même lorsqu'il était clair que leurs compétences de base (alphabétisme, entre autres) étaient inadéquates pour leurs tâches au travail (voir Krahn et Lowe, 98 et OCDE, 94).

Chapitre 3

Méthodologie

Chapitre 3: Méthodologie

Dans ce chapitre, nous vous présentons les choix méthodologiques quant aux modalités d'organisation de la recherche et les principaux moyens de cueillette et d'analyse des données. En tout début toutefois, nous vous présentons l'équipe de recherche.

3.1 L'équipe de recherche-action

L'équipe de praticiens-chercheurs comprenait 6 intervenants, dont 5 formatrices et le responsable de la formation au CAP. Chacune des formatrices était responsable de mener des expérimentations en atelier, desquelles elles devaient s'assurer de procéder à une cueillette de données et une certaine analyse personnelle de ces données. Le responsable de la formation était responsable de coordonner la recherche, de rédiger le rapport final, et de mener ses propres expérimentations.

Le profil du groupe de praticiens-chercheurs est typique d'un groupe de formatrices que l'on retrouve dans un groupe communautaire d'alphabétisation, oeuvrant en milieu rural/semi-urbain, francophone et minoritaire. Le niveau d'expérience en alphabétisation ou en formation des adultes variait dans le groupe: trois formatrices possédaient trois ans d'expérience ou plus, une formatrice possédait deux années d'expérience, et une autre en était à ses tout débuts. De ce même groupe, une formatrice possédait une formation universitaire en orthopédagogie, deux autres avaient une formation collégiale (une en techniques d'alphabétisation et l'autre en travail social), et finalement, deux autres possédaient un diplôme d'études secondaires de l'Ontario obtenu dans le cadre d'une démarche de retour aux études comme apprenantes adultes. Le responsable andragogique, pour sa part, possédait une dizaine d'années d'expérience en alphabétisation des adultes, et une formation universitaire de deuxième cycle en andragogie.

L'équipe de recherche élargie comprenait également la directrice générale du CAP, ainsi que deux professeurs-chercheurs de l'Université du Québec à Hull. La directrice générale était responsable de l'encadrement de la démarche de recherche. Les deux professeurs-chercheurs, pour leur part, agissaient comme personnes ressources au niveau de l'appui méthodologique. Ils étaient également responsables d'offrir de la formation à l'équipe de praticiens-chercheurs afin qu'ils puissent s'approprier les deux démarches préconisées de pratique réflexive.

3.2 La démarche de recherche-action

Nous avons décidé, en cours de route, de nous donner un cadre organisationnel pour bien comprendre et, par conséquent, mieux encadrer les processus de changement et de recherche devant s'opérationnaliser dans le projet. Pour faciliter ceci, nous avons élaboré un tableau, pour ainsi faciliter la gestion des processus de changement et de recherche, et l'organisation des données recueillies. Cet exercice nous a donné un schéma organisationnel de la recherche-action à deux dimensions. La première dimension est chronologique, et elle comprend les différentes étapes du projet. La deuxième dimension renvoie aux différents niveaux de recherche qui comprennent la

nature des différents changements encourus dans le projet. Chacun des éléments de ces niveaux de changement s'est développé en différents temps, donc à différentes phases du projet.

3.2.1 Première dimension organisationnelle: les grandes phases de développement du projet

Afin de mieux situer les décisions de gestion et les actions entreprises dans le cadre de ce projet de recherche, nous pensons qu'il est important de situer les grandes phases de développement qui ont été observées. Toutefois, il ne faudrait pas penser que ces phases sont complètement linéaires dans le temps. Même si elles se décalent, chronologiquement parlant, certaines se sont chevauchées à certains moments du processus, et se sont articulées de façon simultanée.

Nous avons identifié ainsi cinq phases principales du projet. Nous vous les présentons sous forme de tableau (voir tableau page suivante) afin de nous donner une meilleure vue d'ensemble du déroulement de la recherche. Ces cinq phases sont situées sur l'axe horizontal en haut de tableau¹⁶.

3.2.2 Deuxième dimension organisationnelle: les niveaux de recherche du projet

Il ne faudrait pas penser que les dimensions de recherche présentées dans le tableau qui suit se sont articulées de façon claire en début de processus. En fait, cette forme d'organisation de la recherche comportant différentes dimensions de recherche distinctes s'est clarifiée en cours de route, suite à quelques rencontres en groupe de travail. Cette forme d'organisation, d'une part, semblait refléter comment s'était articulé le développement de la recherche à un moment précis, et d'autre part, cette explicitation des différentes dimensions de la recherche nous permettait de plus facilement organiser le classement, la compilation et l'interprétation des données recueillies en cours de route. Il est clair qu'une plus grande énergie a été accordée à la première dimension de recherche (développement professionnel des formatrices), et une grande partie des données recueillies et analysées portent sur cette dimension.

Nous avons donc inclus dans le tableau ci-joint, ces différentes dimensions de la recherche afin de les juxtaposer sur un tableau, par rapport aux cinq phases de développement identifiées ci-haut. Vous les retrouverez sur l'axe vertical du tableau, à gauche. Disposée ainsi, cette forme de présentation permet de visualiser plus facilement l'aspect bidimensionnel des modalités organisationnelles du projet. Elle permet également de synthétiser, en un seul coup d'oeil, les grandes étapes du projet, en fonction de chacune des dimensions de la recherche.

¹⁶ Vous trouverez plus d'informations et de détails sur ces étapes du projet en annexe 1.

Tableau 2: Structure organisationnelle de la recherche

	Automne 1999/hiver-printemps 2000: Conception du projet	Début d'automne 2000: Phase de préparation	Automne 2000 et début hiver 2001: Formation initiale des praticiennes à la pratique réflexive	Hiver-printemps 2001: Pratique réflexive et expérimentations	Printemps-été-automne 2001: Compilation et analyse des résultats; rédaction finale
Pratiques nouvelles de formation continue auprès des formatrices	<ul style="list-style-type: none"> – Une première consultation avec les formatrices pour vérifier leur intérêt par rapport à un tel projet. 	<ul style="list-style-type: none"> – Groupe de discussion: identifier des objectifs d'apprentissage personnels et des attentes vis-à-vis le projet. – Retour réflexif sur la TGN. 	<ul style="list-style-type: none"> – Identification de barrières à l'apprentissage chez les formatrices ou praticiennes. – Démarche de praxéologie (première pratique réflexive) par les formatrices participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> – Poursuite de la pratique réflexive via les dialogues de la praxéologie et mise en oeuvre des expérimentations supportées par la démarche de Kolb. 	<ul style="list-style-type: none"> – Retour réflexif sur le projet et les processus de changement; apprentissages réalisés; identification de pratiques émergentes auprès des praticiennes.
Pratiques d'alpha adaptées auprès des apprenants			<ul style="list-style-type: none"> – Pratique réflexive entamée par les praticiennes, découverte et analyse de certaines pratiques auprès des apprenants. 	<ul style="list-style-type: none"> – Expérimentation et documentation de pratiques adaptées auprès des apprenants. 	<ul style="list-style-type: none"> – Identification de pratiques émergentes auprès des apprenants.
Identification de barrières à l'apprentissage des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> – Un premier exercice de revue de littérature sur cet aspect a été réalisé afin d'explorer la pertinence d'une telle recherche. 	<ul style="list-style-type: none"> – Exercice de TGN pour identifier et prioriser les barrières à l'apprentissage des apprenants en alpha à étudier. 	<ul style="list-style-type: none"> – Clarification des perceptions des barrières à l'apprentissage chez les apprenants. 	<ul style="list-style-type: none"> – Observation et documentation des impacts des expérimentations sur les barrières identifiées. 	<ul style="list-style-type: none"> – Identification de barrières à l'apprentissage à traiter dans les prochains mois.
Gestion du processus de changement et de recherche	<ul style="list-style-type: none"> – Un premier exercice de revue de littérature a été réalisé afin d'identifier les grands objectifs et les grandes orientations que la recherche adopterait si elle devait se dérouler. – Rédaction de la demande de fonds pour le projet. – Identification de consultants externes pour supporter la recherche. 	<ul style="list-style-type: none"> – Formation suivie sur la méthodologie de la recherche-action par le responsable de la recherche. – Consultations auprès des consultants externes pour déterminer les grandes orientations du projet. – Organisation de l'équipe complète de recherche. 	<ul style="list-style-type: none"> – Aménagement des réunions d'équipe pour permettre la formation initiale des participantes. – Embauche des consultants externes comme formateurs des praticiennes-chercheuses. – Choix des moyens d'intervention et des outils de cueillette de données. 	<ul style="list-style-type: none"> – Choix d'intégrer le modèle de Kolb, pour d'une part poursuivre la pratique réflexive initiée par la démarche praxéologique, et d'autre part, plus facilement encadrer les expérimentations en atelier. 	<ul style="list-style-type: none"> – Consultations auprès de l'équipe de formatrices pour identifier des propositions d'amélioration pour la poursuite du développement des pratiques. – Compléter les analyses, rédaction du rapport final, diffusion des résultats.

3.3 Moyens et actions de cueillette et d'analyse de données

La prochaine section présente divers moyens de collecte et d'analyse de données utilisés dans le cadre du projet de recherche. Le choix des outils pour la cueillette des données en recherche-action dépend de la nature des problématiques à l'étude. Le choix des outils doit ainsi évoluer avec les nouvelles problématiques ou situations émergeant du processus de recherche-action. Les outils quantitatifs peuvent être utiles pour décrire une situation, mais là sont leurs limites (McNiff, 88). En général, on optera pour des outils associés aux démarches plutôt qualitatives. Ainsi, pour le projet du CAP, quelques outils de cueillette de données ont été privilégiés, en fonction des choix méthodologiques préconisés pour chacun des temps de recherche. Nous verrons que des choix méthodologiques ont été faits en fonction des spécificités de chacun des temps de recherche, et que les moyens de collecte et d'analyse des données ont varié en conséquence.

3.3.1 Outils de cueillette de données spécifiques à la première pratique réflexive: la démarche praxéologique de St-Arnaud

Selon la démarche praxéologique de St-Arnaud, la seule façon d'être efficace dans une situation est de rester en dialogue constant avec cette situation. Le test personnel d'efficacité peut être utilisé pour faire cet exercice spontanément; c'est une activité de "*réflexion dans l'action*". Mais ce type de réflexion sur-le-champ nécessite des habiletés spécifiques, qu'on peut acquérir par une étape d'apprentissage préalable, qu'on appelle *réflexion sur l'action*. Cette étape se réalise par le retour sur une interaction, pour découvrir comment on a réagi dans le feu de l'action (St-Arnaud, 95), c'est-à-dire suite à l'événement. L'objectif de cette étape est *d'amener progressivement la praticienne à réfléchir dans l'action*.

Ainsi, pour réaliser cette étape préalable de réflexion sur l'action, il faut partir de données factuelles. Le premier outil de cueillette de données permettait de rassembler ces données factuelles nécessaires.

Journal de bord pour écrire des "dialogues"

Le journal du praticien-chercheur était le point de départ de la *réflexion sur l'action* de la démarche praxéologique pour recueillir et consigner les données factuelles de l'action. C'est par cette technique de cueillette de données que les praticiennes-chercheuses identifiaient et décrivaient des événements démontrant des pratiques professionnelles insatisfaisantes. Dans ce cas-ci, ces descriptions de pratiques insatisfaisantes prenaient la forme de dialogues¹⁷ personnels écrits, dans lesquelles étaient notées toutes les interactions entre la praticienne avec son ou ses interlocuteurs

¹⁷ Le but visé de l'autorégulation est d'augmenter son efficacité dans le feu de l'action. La réflexion sur l'action (dialogues) n'est qu'une étape pour passer progressivement à une réflexion dans l'action.

L'écriture du dialogue permet de se détacher de l'événement insatisfaisant, de prendre du recul par rapport à celui-ci. Il permet également de remettre en mémoire ce qui s'est passé et de faire des prises de conscience seul et avec l'aide du groupe. Le dialogue devrait comprendre une mise en contexte, des interlocuteurs, et une intention avant la rédaction de celui-ci. La longueur et la limite dans le temps ne sont pas importantes, en autant que le dialogue rend compte d'une interaction insatisfaisante. Il est préférable de rendre compte d'un événement spécifique avec un aidé, dans le cadre de son rôle professionnel (dans ce cas-ci avec un ou des apprenants comme formatrice).

pendant l'événement insatisfaisant, ainsi que les sentiments vécus pendant cet événement par la praticienne.

Entrevues de groupe

Les *entrevues de groupe semi-structurées* permettaient de poursuivre l'exercice de *réflexion sur l'action* de la démarche praxéologique. C'est par cette technique que les praticiennes-chercheuses poursuivaient l'analyse de leurs pratiques insatisfaisantes, par l'entremise de leurs dialogues soumis aux membres du groupe de recherche. Le groupe procédait à une série de questions stratégiques dirigée vers l'auteur du dialogue, afin de faire avancer la réflexion de celle-ci sur l'action insatisfaisante.

Cette étape visait à faire émerger, dans la conscience des auteures des dialogues, des éléments de pratiques professionnelles inconscientes, qui peuvent donner aux praticiennes le sentiment et la perception d'inefficacité ou d'insatisfaction. Cette étape permet ainsi de poursuivre le test personnel d'efficacité préconisé par la démarche praxéologique de St-Arnaud, *qui reproduit l'enchaînement logique basé sur le postulat que toute action est intentionnelle: une intention commande un comportement qui est stratégique et vise implicitement un effet immédiat* (St-Arnaud, 95).

3.3.2 Outils de cueillette de données spécifiques à la deuxième pratique réflexive: la démarche d'apprentissage expérientiel de Kolb

Journal de bord

Cette technique de cueillette de données a permis de recueillir les réactions et les comportements des participants ou encore les faits saillants de certains événements. Il a servi ainsi à noter les actions et les réflexions faites pendant et après les expérimentations en atelier. Le journal de bord a été utilisé par les formatrices pendant les ateliers, en fonction d'une grille commune pour faciliter le processus de documentation des expérimentations. Cette grille s'inspirait du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb, et on y retrouvait les éléments suivants:

1- Au niveau de l'expérimentation concrète (EC)

On présente d'abord la planification de l'activité, en décrivant le contexte et en explicitant les intentions derrière les expérimentations et les stratégies d'intervention.

2- Au niveau de l'observation réfléchie (OR)

- i) On fait d'abord un retour sur la planification de l'expérimentation.
 - Description des intentions, des stratégies; ont-elles changé?
- ii) On fait ensuite un retour sur l'intervention ou les actions de l'expérimentation.
 - Description de l'événement, des processus, des actions et des effets
 - Description des sentiments vécus
- iii) On évalue l'expérimentation, on porte un jugement sur celle-ci.
 - Les aspects positifs et négatifs
- iv) On interprète l'expérimentation.
 - Pourquoi?

3- Au niveau de la conceptualisation abstraite (CA)

Qu'est-ce que j'apprends de cette expérience-là?

- Sur les barrières des apprenants
- Sur les pratiques par rapport à ces barrières
- Sur moi, comme formatrice (formation continue)

4- Au niveau de l'expérimentation active (EA)

On décrit la planification d'une situation analogue, dans laquelle on prévoit faire une nouvelle expérimentation en fonction de ce qu'on vient d'apprendre. Il faut être précis dans la formulation de la nouvelle expérimentation.

3.3.3 Autres moyens et outils de cueillette de données

La technique du groupe nominal

Nous avons opté pour un moyen méthodologique spécifique en début de recherche qui portait sur l'identification de barrières à l'apprentissage des apprenants qui, à notre avis, était pertinent en fonction de la nature des questions de recherche, à la fois pour nos besoins à cette étape du projet, et à la fois pour notre contexte de travail. Nous avons choisi, pour ce faire, une technique d'analyse de besoins qui prend une forme particulière de groupe de travail, soit la technique du groupe nominal (TGN).

Cette technique, issue de l'approche inductive, nous apparaissait intéressante parce qu'elle permettait aux praticiennes de puiser dans leurs savoirs pratiques et intuitifs (leur ressenti) pour préciser et spécifier la problématique à l'étude (pour cet axe de recherche) en quelques éléments essentiels. Le produit de cette technique a ainsi permis de fixer des balises à ce que l'on voulait étudier par rapport à cet axe de recherche, et ce, d'une façon subjective, afin de donner du sens aux objets de recherche pour les praticiennes, et ainsi d'instaurer un sentiment de nécessité de recherche pour les participantes par rapport à cette problématique.

Le groupe nominal est une technique de cueillette de données qui vise à recueillir l'information auprès d'un groupe d'experts ou personnes ayant des besoins similaires dans un domaine particulier, et ce, dans le cadre d'une analyse de besoins. Les formatrices constituaient donc le groupe d'experts choisi pour la tâche visée à cette étape de la recherche. Lors d'une TGN, les informations recueillies doivent être susceptibles d'apporter des points de vues variés, exhaustifs et hétérogènes, sur un problème ou sujet particulier. Le processus se veut directif, orienté vers une prise de décision que les participants sont amenés à prendre¹⁸. La technique du groupe nominal est une méthode inductive de collecte de données, c'est-à-dire que l'on part de la définition que le groupe formule lui-même de ses besoins. Le but est de répondre aux besoins, tels qu'identifiés par les gens directement impliqués, plutôt que de développer indépendamment des nouvelles pratiques ou des nouveaux programmes.

¹⁸ Cette technique d'identification de problèmes développée à l'Université du Wisconsin en 1968, est maintenant utilisée dans le domaine de la gestion, la santé, l'éducation et les sciences sociales.

Groupe de discussion ou groupe de travail

Cette technique a été un des outils essentiels de cueillette de données de la démarche de recherche-action au CAP. Cette technique permettait, entre autres, de rendre collectifs les processus de réflexion sur les actions et réflexions menées individuellement par chacune des praticiennes, permettant ainsi de mettre en commun les données recueillies par l'entremise des démarches réflexives menées individuellement. Cette technique, en plus de générer des données supplémentaires en groupe, a permis à chacun de relancer, au besoin, sa démarche réflexive individuelle. Cette technique s'est avéré l'espace privilégié pour articuler la formation initiale des praticiennes-chercheuses à ces démarches.

Les groupes de discussion étaient généralement constitués des formatrices et du responsable de la formation et de la recherche. À certains moments stratégiques de la démarche de recherche, se sont ajoutés au groupe, la directrice générale et deux chercheurs-consultants de l'extérieur.

De plus, le groupe de travail sur la recherche était le lieu privilégié de gestion du processus de changement et de recherche, car ces groupes de discussion procuraient, entre autres, les espaces nécessaires pour aborder en même temps un certain nombre de paliers horizontaux différents; c'est-à-dire, traiter les différents axes de recherche simultanément, pour assurer l'arrimage et la cohésion dans les actions de différents types, et ce, en les situant dans le cadre plus général de la recherche.

“La méthode des échanges travaille le contenu sur deux dimensions. Horizontalement, on aborde en même temps un certain nombre de paliers différents; verticalement, d'une rencontre à l'autre, on approfondit certains points de vue. Cette méthode permet également le contact et l'exploration générale des attentes et des intérêts des participants, des expériences vécues, des objectifs et des valeurs recherchées.” (Alary, 88, p. 204)

Portfolio

Cette technique a été utile pour conserver le matériel produit par rapport à cet axe de recherche; (ordre du jour, procès-verbaux, dialogues, documents d'analyse des dialogues, journaux de bord, activités d'apprentissage, etc.). Pour ce faire, une des praticiennes-chercheuses a été mandatée pour assurer, entre autres, la cueillette des données et la consignation de celles-ci dans un portfolio. Cette formatrice avait comme responsabilité spécifique de consigner par écrit toutes les discussions se déroulant pendant les groupes de travail et les entrevues semi-structurées.

3.3.4 Moyens pour la validation et l'analyse des données¹⁹

“Self-monitoring” ou autovalidation

Cette forme de validation des données a été utilisée via les démarches de pratique réflexive. Pour ce qui est de la démarche praxéologique, chaque praticienne a amorcé la cueillette des données par des dialogues sur l'action. Ces dialogues sont des exercices d'écriture personnelle qui se sont inspirés de pratiques professionnelles des praticiennes présentant des insatisfactions. Cette démarche prévoit également une étape d'analyse personnelle des dialogues. Pour ce qui est de la démarche d'apprentissage expérientiel de Kolb, chaque praticienne a eu à consigner ses données d'expérimentation dans un journal de bord, lesquelles étaient ensuite analysées en fonction des quatre étapes du modèle. Ces techniques de cueillette comprennent de façon intrinsèque une forme d'autovalidation des données car, comme le présentait McNiff (88), elle *s'appuie sur une critique réflexive intentionnelle prenant la forme d'une investigation rigoureuse sur ses propres pratiques.*

Validation des données par les pairs

Cette forme de validation, qui permet aux collègues praticiens-chercheurs d'évaluer de façon critique les actions recensées individuellement (voir dialogues de réflexion sur l'action et journal de bord sur les expérimentations), a été également utilisée dans le projet du CAP. Elle s'est fait via les groupes de discussion et les entrevues de groupe prévues, et ce, afin d'analyser collectivement chacun des dialogues individuels et les expérimentations en atelier.

Validation conjointe

Cette forme de validation prévoit l'intégration d'une troisième source indépendante pour valider les données recueillies. Dans ce sens, la validation de certaines données recueillies s'est fait avec la revue de littérature réalisée pour ce projet. Cette revue de littérature, portant sur les principales thématiques vers lesquelles les expérimentations de recherche étaient orientées, a permis, entre autres, de valider certaines analyses portant sur les données recueillies.

Finalement, deux chercheurs universitaires ont agi dans le projet du CAP à titre de consultants. Ils ont permis dans leurs fonctions, entre autres, d'organiser et de valider certaines données recueillies.

¹⁹ De par sa nature, la recherche-action possède une méthodologie qui comprend plusieurs boucles de rétroaction ou une forme de spirale permettant, d'une part, de réviser sans cesse le processus de définition des problèmes (ou de problématique), et d'autre part, de proposer de nouvelles pistes de solution. Ainsi, elle suit un plan de recherche dynamique dans lequel les participants analysent régulièrement et systématiquement les nouvelles données recueillies, et ce, afin d'autoréguler le processus de recherche. Qui plus est, au niveau des praticiens, ces processus continus d'analyse des données permettent, entre autres, à ces derniers de vérifier ou de prendre conscience des découvertes et des nouveaux apprentissages réalisés dans le cadre de la recherche.

Chapitre 4

Présentation des résultats

Chapitre 4: Présentation des résultats

Dans le présent chapitre, nous vous présentons les principaux résultats découlant du projet de recherche. Ces résultats ont été organisés en trois grands blocs de présentation. Une analyse plus approfondie de ces résultats sera présentée dans le chapitre qui suit, soit le chapitre de *discussions sur les résultats*.

Pour ce qui est de ce chapitre-ci, nous vous présentons, dans un premier temps, les *barrières à l'apprentissage chez les apprenants en alphabétisation, telles qu'identifiées par les formatrices du CAP*. Par la suite, nous vous présentons les résultats des exercices d'identification et d'analyse de *pratiques d'alphabétisation insatisfaisantes* effectués par les formatrices du CAP. Finalement, pour conclure ce chapitre, nous vous présentons une série d'*expérimentations de nouvelles pratiques d'alphabétisation* initiées par les formatrices, suite à l'identification et l'analyse au préalable de quelques pratiques insatisfaisantes.

4.1 Première série de résultats de la recherche-action: Identification de barrières à l'apprentissage des apprenants les plus importantes, telles que perçues par les formatrices du CAP

Comme mentionné précédemment, un exercice préliminaire de revue de littérature sur les barrières à l'apprentissage avait été réalisé quelques mois avant le début du projet. Celui-ci a d'ailleurs permis de situer certains types de barrières que l'on rencontre chez nos apprenants. Toutefois, lorsque le projet s'est enclenché officiellement, il nous apparaissait important que les participantes de la recherche (praticiennes) identifient elles-mêmes les barrières à l'apprentissage qu'elles jugeaient importantes chez nos apprenants. Cette étape initiale nous semblait en concordance avec les principes de la recherche-action et avec la vision du CAP par rapport au développement professionnel continu de ses praticiennes.

Nous avons vu, dans la section des choix méthodologiques, que nous avons opté pour un moyen méthodologique spécifique à l'axe de recherche portant sur les barrières à l'apprentissage des apprenants qui, à notre avis, était pertinent pour nos besoins à cette étape du projet et approprié pour notre contexte de travail. Nous avons choisi, pour ce faire, une technique d'analyse de besoins qui prend une forme particulière de groupe de travail, soit la technique du groupe nominal (TGN). Nous vous présentons maintenant les résultats de l'utilisation de cette technique.

Lors de la TGN, dans le cadre du projet, les participantes devaient répondre à la question nominale suivante:

«En fonction de ce que vous connaissez des apprenants en alphabétisation, quelles sont, selon vous, les barrières qui influent sur leur processus d'apprentissage en alphabétisation?»

De cette question nominale, 45 énoncés de barrières ont été identifiés dans un premier temps. Suite à un exercice de jumelage des énoncés perçus comme similaires, et après l'exercice de mise en priorité, certaines barrières ont été identifiées comme les plus dominantes chez nos apprenants. Nous avons décidé de vous présenter les énoncés ayant obtenu 5 points ou plus lors de la TGN, principalement parce que ceux-ci représentent les barrières pour lesquelles les participantes du projet avaient un plus grand désir d'aborder lors du projet de recherche. Nous vous présentons donc 17 énoncés de barrières émergeant de la TGN, par leur ordre d'importance, en fonction des scores obtenus suite au vote prévu dans cette technique d'analyse de besoins. Vous retrouverez entre parenthèses le pointage reçu pour chaque énoncé:

- Manque d'objectifs personnels d'apprentissage pour l'apprenant (21)
- Manque de confiance en soi en général (19)
- Perception d'incapacité à apprendre chez l'apprenant (14)
- Difficulté de faire de l'abstraction (14)
- Conception erronée de l'apprentissage (12)
- Faible motivation chez l'apprenant (10)
- Manque d'estime de soi chez l'apprenant (10)
- Manque d'aptitudes intellectuelles qui supportent l'apprentissage (9)
- Conception réduite de sa propre intelligence chez l'apprenant (9)
- Non-responsabilisation de l'apprenant vis-à-vis son apprentissage (7)
- Autres besoins plus prioritaires (argent, emploi, enfants, etc.) (7)
- Temps nécessaire pour atteindre les résultats voulus (obtention du DÉSO) (6)
- Étiquetage social péjoratif de l'analphabétisme (des apprenants en alpha) (5)
- Crainte de se faire ridiculiser par les autres apprenants (5)
- Contenus non signifiants pour l'apprenant (5)
- Difficulté de faire face aux changements (5)
- Manque de confiance face à l'écriture (5)

Nous avons rapidement tenté, par la suite, de situer les barrières à l'apprentissage identifiées par les formatrices, en les classant dans l'un des deux types de barrières identifiées préalablement dans ce chapitre. En voici les résultats:

Barrières psychosociales (et conception erronée de sa propre intelligence)

- Manque de confiance en soi en général (19)
- Perception d'incapacité à apprendre chez l'apprenant (14)
- Difficulté de faire de l'abstraction (14)
- Faible motivation chez l'apprenant (10)
- Manque d'estime de soi chez l'apprenant (10)
- Manque d'aptitudes intellectuelles qui supportent l'apprentissage (9)
- Conception réduite de sa propre intelligence chez l'apprenant (9)
- Crainte de se faire ridiculiser par les autres apprenants (5)
- Difficulté de faire face aux changements (5)
- Manque de confiance face à l'écriture (5)

Barrières institutionnelles (et conception erronée de l'école)

- Manque d'objectifs personnels d'apprentissage pour l'apprenant (21)
- Conception erronée de l'apprentissage (12)
- Faible motivation chez l'apprenant (10)

- Non-responsabilisation de l'apprenant vis-à-vis son apprentissage (7)
- Temps nécessaire pour atteindre les résultats voulus (obtention du DÉSO) (6)
- Étiquetage social péjoratif de l'analphabétisme (des apprenants en alpha) (5)
- Crainte de se faire ridiculiser par les autres apprenants (5)
- Contenus non signifiants pour l'apprenant (5)

Nous verrons, dans les sections qui suivent, ce que le projet nous apprend sur ces barrières.

4.2 Deuxième série de résultats de la recherche-action: Identification et analyse de pratiques d'alphabétisation insatisfaisantes par les formatrices du CAP

Comme mentionné précédemment, c'est par l'entremise des formatrices en alphabétisation que les pratiques andragogiques d'alphabétisation mieux adaptées aux barrières à l'apprentissage actuelles des apprenants peuvent se développer. En effet, ce sont elles qui sont responsables de la première ligne de services aux apprenants en alphabétisation, ce sont donc elles qui organisent les pratiques d'alphabétisation proprement dites auprès de ces derniers. Il existe, à notre avis, des liens importants à faire entre le développement des pratiques andragogiques auprès des apprenants en alphabétisation et le développement des pratiques andragogiques auprès des formatrices en alphabétisation (pratiques de formation continue ou de développement professionnel).

Dans ce sens, il nous apparaissait donc nécessaire de se centrer d'abord sur ce niveau d'intervention, pour, par la suite, mieux articuler le développement des pratiques d'alphabétisation proprement dites. Notre première grande question de recherche portant sur cette dimension est la suivante:

- *En fonction des nouvelles pratiques de développement professionnel préconisées pour cette recherche, quels types de changements se sont opérés chez les formatrices, suite à la pratique réflexive?*

La démarche réflexive préconisée dans ce projet avait comme objectif d'amener des changements d'amélioration durables chez les pratiques andragogiques des formatrices auprès des apprenants. Pour ce faire, des changements importants devaient se réaliser chez les formatrices, et ce, par le biais de nouveaux apprentissages qui les amèneraient à développer une meilleure compréhension de leurs pratiques d'alphabétisation et de leurs actions comme formatrice. La démarche réflexive devait également permettre, par la suite, d'assurer l'intégration efficace de ces apprentissages chez les formatrices.

Dans la prochaine section, nous vous présentons des données et des brèves analyses portant sur les pratiques andragogiques auprès des formatrices, afin d'explicitier des premiers éléments de réponse par rapport aux types de changements qui se sont opérés chez les pratiques d'alphabétisation de ces dernières. Nous verrons, dans les sections qui suivent, la nature de certains changements que les démarches réflexives préconisées ont pu opérer sur les pratiques des formatrices du CAP.

4.2.1 Premier type de changement: identification de pratiques d’alphabétisation insatisfaisantes

Afin d’apporter des changements significatifs au niveau des pratiques d’alphabétisation, il était important, dans un premier temps, que les formatrices identifient leurs pratiques personnelles qu’elles jugeaient insatisfaisantes. Or, les praticiennes ne sont pas toujours clairement conscientes des insatisfactions qui subsistent dans leur pratique professionnelle, certaines sont plus faciles à identifier que d’autres. C’est pourquoi nous avons opté pour deux démarches distinctes d’identification de ces pratiques insatisfaisantes.

4.2.1.1 Pratiques insatisfaisantes émergeant d’une démarche déductive

Dans un premier temps, le choix des pratiques andragogiques auprès des apprenants, lesquelles pourraient faire l’objet d’expérimentations d’amélioration, s’est fait suite à l’exercice de la technique du groupe nominal (TGN)²⁰. En effet, inspirées par cet exercice, les formatrices ont voulu *explicitement des pratiques andragogiques identifiées comme insatisfaisantes auprès des apprenants*, et ce, en s’inspirant de liens faits entre les barrières à l’apprentissage identifiées chez nos apprenants et des insatisfactions quant à leurs pratiques d’alphabétisation répertoriées au cours de leurs années d’expérience. Cet exercice se voulait donc comme une première exploration quant à d’éventuelles transformations de pratiques jugées insatisfaisantes pour traiter des barrières à l’apprentissage chez les apprenants.

Cette conversion des barrières à l’apprentissage des apprenants vers des insatisfactions de pratiques d’alphabétisation permettait d’abord d’identifier à chaud les premiers besoins ressentis de changements de pratiques auprès des apprenants de la part des formatrices. Cet exercice a permis, d’une part, d’identifier des intérêts pour chacune des participantes au projet, pour ainsi mobiliser la motivation nécessaire pour amorcer une démarche de changement, et d’autre part, de mieux orienter la suite des expérimentations propres à la démarche réflexive.

Conséquemment, par le biais de réflexions personnelles et de groupes de discussion, elles ont identifié certaines insatisfactions ressenties à ce moment de la démarche, que nous vous présentons brièvement dans cette section-ci.²¹ Afin de faire le lien avec les types de barrières à l’apprentissage identifiées chez les apprenants précédemment, nous avons classé les pratiques d’alphabétisation insatisfaisantes en fonction des deux grands types de barrières à l’apprentissage chez les apprenants auxquelles elles sont associées, soit les barrières psychosociales et les barrières institutionnelles. Chaque énoncé de pratique insatisfaisante sera également suivi d’un code (F1, F2, etc.) afin d’identifier la ou les formatrices ayant démontré cette insatisfaction.²²

²⁰ Voir l’annexe 2 pour plus d’information sur la TGN comme technique d’analyse de besoins.

²¹ Il faut cependant noter que toutes ces pratiques insatisfaisantes n’ont pas nécessairement été traitées dans le cadre de la suite du projet de recherche. Elles pourront cependant être traitées ultérieurement au projet de recherche, dans le cadre du processus de développement continu du CAP et de ses formatrices.

²² Ce lien sera utile dans la section suivante, afin de comparer les insatisfactions identifiées par les formatrices en fonction des deux démarches distinctes d’identification des insatisfactions.

Pratiques andragogiques à renouveler auprès des apprenants en fonction des barrières à l'apprentissage dites psychosociales

1- *Faire davantage prendre conscience aux apprenants de leurs apprentissages réalisés en atelier (F1).*

Comment favoriser la prise de conscience chez les apprenants de leurs apprentissages réalisés en atelier d'alphabétisation, en développant des méthodes et des activités d'apprentissage qui leur permettent d'en faire autant dans le cadre de ces ateliers.

2- *Adapter davantage sa façon de communiquer les concepts aux apprenants en fonction de leur capacité à comprendre (F4).*

Comment être plus concis et adapter notre façon de communiquer (vocabulaire, vulgarisation, etc.) avec les apprenants, particulièrement quand ils doivent apprendre de nouveaux concepts.

3- *Déceler davantage les troubles et difficultés d'apprentissage chez les apprenants (F4).*

Comment mieux déceler les troubles et les difficultés d'apprentissage chez les apprenants pour mieux adapter nos pratiques de formation auprès de ces derniers.

4- *Être plus rapidement consciente des apprentissages réels des apprenants, donc nous rendre compte assez tôt que certains apprentissages ne se font pas sans qu'ils n'aient à le dire (F3).*

Certaines formatrices trouvent qu'il est difficile de constater, après quelques échecs, que certains apprentissages ne sont pas maîtrisés.

5- *Mieux utiliser ce qui se présente à moi comme formatrice (F4, F5).*

Profiter de l'ici et maintenant, être branchée sur les besoins actuels des apprenants et du groupe, profiter des opportunités d'apprentissage qui se présentent à nous.

6- *Instaurer chez les apprenants des apprentissages durables et transférables (F2).*

Certains apprentissages ne sont pas durables; les concepts sous-jacents peuvent être oubliés ou non transférés peu de temps après une activité d'apprentissage.

7- *Mieux intégrer chez les apprenants l'apprentissage inductif, par des pratiques qui le favorise (F4).*

Bien déceler les opportunités d'apprentissage qui se prêtent bien à une approche plus inductive pour apprendre ou consolider des concepts, au détriment d'une approche plus déductive. L'approche inductive peut être intéressante pour instaurer une meilleure compréhension des concepts, et nous croyons que les apprentissages sont, par le fait même, plus durables.

8- *Être meilleure en relation d'aide (F4).*

Trouver un équilibre comme formatrice entre la relation d'aide et la relation pédagogique proprement dite, pour en arriver à une relation d'aide éducative appropriée pour des apprenants en alphabétisation des adultes. Développer le savoir-être de la formatrice dans ce sens.

9- *Développer les savoir-être appropriés chez les apprenants, particulièrement une meilleure estime de soi (F4).*

Il est important de développer certaines compétences génériques de type affectif qui supportent l'apprentissage, comme l'estime de soi, si on espère que nos apprenants arrivent à développer les autres compétences de base en alpha (lecture, écriture, communication orale, calcul, etc.).

Pratiques andragogiques à renouveler auprès des apprenants en fonction des barrières à l'apprentissage dites à la fois psychosociales et institutionnelles

10- Faire davantage prendre conscience aux apprenants de leurs compétences de base réelles (F2).

On soulève ici la difficulté de faire prendre conscience aux apprenants qu'ils n'ont peut-être pas encore acquis les compétences nécessaires pour passer à un nouveau programme de formation plus avancé (post-alpha). Le pouvoir d'attraction d'un programme de formation crédité ou professionnel est souvent plus fort chez l'apprenant que la perception d'un éventuel échec dans ce programme. La formatrice peut se sentir sur un terrain glissant, ne voulant pas décourager et démotiver ces apprenants en leur affirmant qu'ils ne sont pas encore prêts, sans toutefois leur faire croire qu'ils seront capables de le faire alors qu'elle croit le contraire. L'intention serait que la formatrice puisse faire prendre conscience à ces apprenants de leurs compétences réelles à des moments stratégiques de leur processus d'apprentissage, pour qu'ils puissent prendre des décisions éclairées quant à la transition vers un nouveau programme ou projet de formation.

11- Installer une bonne dynamique de groupe, où les apprenants développent un sens d'appartenance à ce groupe (F1, F2).

Dans ce contexte, les apprenants ont plus de tolérance à expérimenter divers types d'activités d'apprentissage lorsqu'il existe une bonne dynamique de groupe; également où l'apprentissage peut être enrichi par diverses activités d'échange et d'entraide. Or, comment instaurer et maintenir une telle dynamique demeure une préoccupation importante en alphabétisation des adultes.

12- Être plus cohérente dans mon approche andragogique qui encadre mes choix quant aux activités d'apprentissage préparées pour mes apprenants (F4).

Comment assurer que les méthodes, techniques et moyens andragogiques utilisés pour préparer les activités d'apprentissage soient cohérentes avec la vision pédagogique de la formatrice et du programme, particulièrement quand nous abordons avec les apprenants de nouveaux concepts. De plus, ces nouvelles façons de faire devraient tenir compte des nouveaux savoirs développés en formation des adultes pour favoriser un meilleur apprentissage chez les apprenants adultes.

13- Favoriser une meilleure motivation à apprendre chez nos apprenants (F1, F2, F4).

Certains apprenants sont peu motivés à apprendre et ils affectent le climat des groupes d'apprentissage, et influencent de façon négative le déroulement des activités d'apprentissage. Peut-on développer ou adapter des techniques d'animation, des méthodes de formation, et des activités d'apprentissage ou des contenus de formation qui puissent favoriser une meilleure motivation chez ces apprenants?

Cette préoccupation est très importante pour l'ensemble des participantes. Les apprenants veulent souvent voir beaucoup de nouveau matériel alors qu'ils ne maîtrisent toujours pas certains concepts déjà présentés et travaillés en atelier. Comment diversifier la présentation des activités d'apprentissage pour, d'une part, assurer la maîtrise de concepts essentiels, et d'autre part, qu'ils aient l'impression que les objets d'apprentissage ne sont pas trop répétitifs.

14- Aborder la perception négative des apprenants de l'analphabétisme (ou faibles compétences de base), et par ricochet, la perception négative qu'ils ont de leur participation au programme AFB (F1, F2).

Certains apprenants ont une perception négative d'eux-mêmes à cause de leur faible niveau de compétence perçu. Par conséquent, ils ont souvent une attitude négative envers une démarche

d'alphabétisation (qu'ils perçoivent comme un mal nécessaire), ce qui peut affecter de façon négative leur processus d'apprentissage et celui des autres apprenants qui les côtoient.

15- *Bien délimiter mon rôle ou mandat comme formatrice (F4).*

Qu'est-ce qui est de la responsabilité de la formatrice, qu'est-ce qui est de la responsabilité de l'apprenant adulte dans toute démarche d'apprentissage en alphabétisation des adultes?

4.2.1.2 Pratiques insatisfaisantes émergeant d'une démarche inductive

La première démarche réflexive utilisée dans ce projet, soit celle de la praxéologie (St-Arnaud, 95), a permis d'approfondir le processus d'identification des pratiques insatisfaisantes pour chacune des praticiennes. Elles ont ainsi pu identifier des pratiques andragogiques auprès des apprenants insatisfaisantes et jugées prioritaires. Ces pratiques étaient jugées prioritaires dans le sens où elles apparaissaient comme inefficaces et insatisfaisantes, et ce, basé sur des événements réels vécus et analysés à partir de dialogues.

Dans cette section, nous vous présentons les données générées par la praxéologie comme pratique réflexive en fonction de deux dimensions; ainsi, chaque dialogue élaboré par les praticiennes pour expliciter et mieux comprendre des interactions professionnelles insatisfaisantes a été analysé à partir de points de repère propres à *l'évaluation de l'efficacité* et la *coopération*. Nous vous présentons donc les résultats, en fonction de ces points de repère. La section qui suit traite de l'évaluation de l'efficacité. Nous traiterons de l'analyse de la coopération plus tard dans ce chapitre.

Identification d'insatisfactions professionnelles par l'évaluation de l'efficacité par les formatrices du CAP

L'objectif principal de la praxéologie est de donner au praticien des critères lui permettant d'évaluer rapidement, dans le feu de l'action, l'efficacité de son action, et de la corriger sur-le-champ, par des processus *d'autorégulation*.^{23 24} Pour ce faire, il faut partir de données factuelles, et ce, par l'entremise des dialogues élaborés et analysés par les formatrices. Le but visé de l'autorégulation est d'augmenter son efficacité dans le feu de l'action. La réflexion sur l'action (dialogues) n'est qu'une étape pour passer progressivement à une réflexion dans l'action.

Dans une interaction professionnelle, *chaque répartie de l'interlocuteur provoque chez l'acteur (le praticien) une réaction de type affectif, un feeling agréable ou désagréable. C'est un peu comme si notre organisme travaillait pour nous: la réaction subjective, le feeling, est plus rapide que toute analyse rationnelle. On aime ou on n'aime pas, le feeling nous permet rapidement de voir si on est*

²³ **Principe de l'autorégulation** : s'adapter en fonction de l'effet produit. J'évalue continuellement l'effet produit chez mon ou de mes interlocuteurs en fonction de mon intention et, au premier signe d'escalade, je modifie soit ma stratégie, soit mon intention.

²⁴ Le test personnel d'efficacité pourra être utilisé pour faire cet exercice spontanément ; c'est une activité de "*réflexion dans l'action*". Mais ce type de réflexion nécessite des habiletés spécifiques, qu'on peut acquérir par une *réflexion sur l'action*, par le retour sur une interaction (voir dialogues), pour découvrir comment on a réagi dans le feu de l'action. Le test personnel d'efficacité reproduit l'enchaînement logique basé sur le postulat que toute action est intentionnelle : une intention commande un comportement qui est stratégique et vise implicitement un effet immédiat. L'effet immédiat observé nous amène à un code vert, jaune ou rouge, qui lui nous amène à faire des boucles d'autorégulation de niveau 1 (je modifie mon comportement, ce que je dis) ou à faire des boucles d'autorégulation de niveau 2 (je modifie l'intention, ce que je veux).

efficace, si l'interaction et l'acte professionnel sont satisfaisants ou non. Lors d'événements professionnels insatisfaisants, les interactions provoquent des réactions spontanées et désagréables chez le praticien. En se mettant au mode affectif, on peut rapidement identifier nos pratiques insatisfaisantes et éventuellement corriger son action lorsqu'on ne produit pas les effets visés. Carl Rogers parle de congruence. Il sera toujours temps, après coup, de réfléchir sur son action, si on veut devenir plus conscient de ses propres intentions et nommer correctement sa théorie de l'action. (St-Arnaud, 95).

Portrait général des insatisfactions professionnelles relevées

Dans le projet du CAP, six dialogues ont été élaborés par cinq formatrices afin d'analyser des pratiques relevant d'événements insatisfaisants. Voici les éléments d'insatisfaction et de perception d'inefficacité relevés dans les dialogues, nous vous les présentons en fonction des analyses de chacune des praticiennes. Vous trouverez, en annexe 4, des tableaux présentant des synthèses de ces dialogues pour chacun des événements insatisfaisants.

- La formatrice a eu l'impression que les apprenants avaient une perception erronée du rôle de la formatrice en atelier, elle s'est sentie inutile et incompétente (F1).
- La formatrice a eu un sentiment d'incompétence pour ce qui est de maintenir un climat approprié pour un groupe d'apprentissage avec adultes (F1).
- La formatrice a eu l'impression que l'apprenante a mal compris son intention pédagogique dans cette activité (F1).
- La formatrice s'est sentie ambivalente par rapport à son rôle comme formatrice; accompagnatrice qui vise à développer l'autonomie chez les apprenants vs un côté très aidant de sa personnalité (F2).
- La formatrice a eu des attentes trop élevées par rapport aux tâches demandées aux apprenants; difficulté à percevoir les compétences et stratégies d'apprentissage nécessaires et non acquises pour effectuer la tâche demandée (F2).
- La formatrice a eu de la difficulté à établir ses limites lorsque sollicitée de façon agressive par une apprenante (F2).
- La formatrice a eu un sentiment d'échec et d'incohérence lorsqu'elle a décidé de demander à un apprenant de quitter l'atelier, alors qu'elle croit en la prise en charge et l'autonomie de ces derniers dans toute action importante de leur part (F3).
- La formatrice a été déçue que l'apprenant ne lui fasse pas davantage confiance dans ses choix d'activités d'apprentissage (F3, F4, F5).
- La formatrice s'est sentie ambivalente entre l'expression de son insatisfaction vis-à-vis le peu de prise en charge d'une apprenante dans son apprentissage et la peur d'influencer sa motivation en lui exprimant son insatisfaction (F4).
- La formatrice s'est sentie comme quelqu'un qui obligeait l'apprenante à faire quelque chose qu'elle ne voulait pas faire (F4).
- La formatrice percevait, après coup, qu'elle avait mal expliqué ou fait comprendre le but de l'évaluation (F5).²⁵

²⁵ Lors de l'analyse de leurs dialogues, les formatrices ont détaillé davantage les causes de l'inefficacité perçue par elles-mêmes lors de ces pratiques insatisfaisantes. Elles pouvaient ainsi par la suite prendre conscience de certaines erreurs d'intention ou de stratégie qui sous-tendent l'efficacité dans l'acte professionnel. Nous n'entrerons pas dans le détail de ces analyses dans ce chapitre. Vous pouvez vous référer à l'annexe 4 si vous désirez avoir plus d'information sur l'analyse individuelle de ces dialogues.

4.2.1.3 Les pratiques insatisfaisantes comparées

Vous trouverez dans le tableau 3 une compilation des pratiques insatisfaisantes identifiées par les formatrices du CAP. Dans la colonne du centre, vous trouverez celles qui correspondent aux pratiques insatisfaisantes identifiées via le groupe de discussion, et dans la colonne de droite, vous trouverez celles qui correspondent aux pratiques insatisfaisantes identifiées par la démarche praxéologique.

	Insatisfactions identifiées par le processus plus déductif (Groupe de discussion)	Insatisfactions identifiées par le processus plus inductif (Démarche praxéologique)*
Formatrice #1 (F1)	#1, #11, #13, #14	#2, #8, #11, #14, #15
Formatrice #2 (F2)	#6, #10, #11, #13, #14	#4, #6, #8, #9, #12, #15
Formatrice #3 (F3)	# 4	#5, #8, #9, #13, #14, #15
Formatrice #4 (F4)	#2, #3, #5, #7, #8, #9, #12, #13, #15	#5, #8, #9, #13, #15
Formatrice #5 (F5)	#1	#2, #5, #8, #9, #13, #15

* Les nombres utilisés pour identifier les insatisfactions correspondent avec ceux de la colonne précédente. Les liens entre les insatisfactions ont été faits de façon arbitraire afin de constater rapidement des différences entre les types d'insatisfactions identifiées par les formatrices en fonction des deux moyens utilisés.

Lorsque l'on examine brièvement ce tableau, on se rend compte que la nature des insatisfactions qui apparaissent suite à une démarche praxéologique est relativement différente de celles identifiées lors des groupes de discussion. Ainsi, par l'entremise de la démarche praxéologique, environ 20 nouvelles insatisfactions apparaissent pour l'ensemble des formatrices (sur 27 au total). Nous pouvons donc constater que la démarche praxéologique s'est avérée un outil puissant pour déceler des insatisfactions professionnelles moins conscientes chez les formatrices²⁶, et ce, en fonction d'un seul événement insatisfaisant analysé par chaque formatrice (exception faite de la formatrice #1)²⁷.

Dans les prochaines sections, suite à l'analyse des pratiques andragogiques expérimentées auprès des apprenants du CAP dans le cadre de ce projet, il sera intéressant de voir dans quelle mesure ces pratiques expérimentées viennent satisfaire les insatisfactions d'inefficacité perçues par les formatrices. La comparaison de ces données avec les données portant sur les pratiques

²⁶ Le fait que ces insatisfactions étaient moins conscientes chez les formatrices ne les rend pas moins importantes, mais bien au contraire, car celles-ci démontrent par les dialogues des formatrices qu'elles affectent **réellement** l'efficacité des pratiques d'alphabetisation.

²⁷ On peut ainsi imaginer que cette approche peut être très puissante dans un contexte d'amélioration continue désirée par des formatrices expérimentées, qui systématiquement pourraient analyser tout événement insatisfaisant rencontré dans leur parcours professionnel.

d'alphabétisation proprement dites, dégagées également à partir des produits des démarches réflexives, permettra d'explicitier davantage la nature et les niveaux auxquels se sont opérés les changements chez les pratiques des formatrices.

4.2.2 Deuxième type de changement: pistes d'explication pour mieux comprendre ces insatisfactions professionnelles

Selon St-Arnaud, il existe une hypothèse généralisée en sciences humaines qui est la suivante: *il y a une corrélation très forte entre l'efficacité d'une pratique et le degré de coopération qui s'établit entre les partenaires d'une interaction professionnelle*. C'est donc à ce point-ci que nous abordons la **coopération**, notre deuxième grand point de repère de la démarche praxéologique de St-Arnaud. La coopération est un élément d'analyse essentiel de la démarche de St-Arnaud pour nous permettre de mieux comprendre la nature des insatisfactions ressenties dans les événements analysés.

Ceci dit, les paramètres nécessaires pour établir une relation de coopération s'avèrent une grille d'analyse intéressante proposée par St-Arnaud (95) pour, d'une part, analyser les insatisfactions et les impressions d'inefficacité ressenties par les formatrices dans leurs dialogues, et d'autre part, proposer des pistes de solutions pour agir plus efficacement dans des contextes similaires lorsque ceux-ci se représenteront.

St-Arnaud (95) présente cinq grands paramètres qu'il nomme des règles pour établir une relation de coopération. Ils sont:

- 1) Le partenariat
- 2) L'alternance
- 3) La concertation
- 4) La non-ingérence
- 5) La responsabilisation

Dans la section suivante, nous présenterons une brève description des règles de coopération de St-Arnaud pour, par la suite, faire une brève analyse des dialogues des formatrices du CAP en fonction de chacune des règles.

4.2.2.1 Le partenariat

Le partenariat est la première des cinq règles de coopération. Il permet de *définir précisément la structure de coopération puis à préciser les conditions de base qui permettent d'établir et de maintenir une telle structure*. Chaque personne qui interagit dans un contexte professionnel structure implicitement ou explicitement la relation qu'elle établit avec ses interlocuteurs. La structure de la relation est définie en fonction du degré de contrôle que l'acteur exerce sur son interlocuteur et en fonction du degré de compétence attribué à celui-ci par rapport à l'objet de l'interaction; l'un est inversement proportionnel par rapport à l'autre. St-Arnaud identifie trois types de structure de relation que les acteurs peuvent mettre en place dans une interaction, soit la structure de pression, la structure de service et la structure de coopération.

La structure de pression s'établit lorsque l'acteur exerce un contrôle maximal sur l'interlocuteur, donc attribue peu de compétences à celui-ci. L'interlocuteur est perçu comme un exécutant, l'acteur

contrôle à la fois le but et le processus. **La structure de service**, pour sa part, s'établit lorsque l'interlocuteur est un client qui est perçu comme relativement compétent par rapport à l'interaction en cours, c'est lui qui détermine le but visé. Le professionnel contrôle encore le processus, mais il tient compte des contraintes que lui impose le client. Habituellement, le client prend l'initiative du service, et c'est le professionnel ici qui est en position d'exécutant; à mi-chemin entre un contrôle maximal et un contrôle minimal.

Des cinq dialogues analysés au CAP avec la grille de coopération, trois situations présentaient des structures de pression, et une autre présentait une structure de service. La dernière situation présentait ces deux structures mais à des moments différents de l'interaction. Aucune formatrice ne s'est retrouvée dans une structure de coopération.

Pour ce qui est de **la structure de coopération**, la compétence que l'acteur attribue à l'interlocuteur est très élevée et, en conséquence, le contrôle exercé par l'acteur sur l'interlocuteur est minimal: les deux partenaires exercent un contrôle bilatéral, autant sur le processus de l'interaction que sur le but à atteindre. Aucun des partenaires n'est perçu comme un exécutant par rapport à l'autre. Il y a interdépendance des partenaires, l'influence allant dans les deux sens: chacun a besoin de l'autre pour déterminer un but commun, puis pour atteindre ce but. Cette structure permet d'obtenir de meilleurs résultats; car les objectifs du professionnel est l'autonomie du client. D'après Argyris et Schön (74), dans une situation difficile, l'acteur cherche à contrôler la relation de façon unilatérale en fonction de ses attentes et de ses besoins; il définit une **zone de comportements** acceptable chez son interlocuteur.

4.2.2.2 L'alternance

Cette règle est du domaine des stratégies de communication, en distinguant quatre grandes fonctions à la communication, et chacune d'entre elles commande une stratégie particulière:

une fonction de réception (je reçois et décode l'information)

– *une fonction de facilitation (je suscite de l'information)*

– *une fonction d'entretien (je donne de l'info sur le processus et je structure la relation)*

– *une fonction d'information (je donne de l'info sur le contenu et je traite l'objet de la demande)*

Tous les comportements d'un acteur, dans un dialogue, sont considérés comme des façons d'exercer ces différentes fonctions. Chacune de ces fonctions correspond à un canal de communication, de sorte que dans chacune de ses reparties, l'acteur qui communique avec un interlocuteur utilise implicitement l'un ou l'autre de ces canaux.

La règle de **l'alternance** invite l'acteur à utiliser tous les canaux de communication à sa disposition, surtout lorsqu'il rencontre de la résistance ou de la dépendance de la part de son interlocuteur. L'expérience montre, en particulier, qu'un communicateur favorise davantage la coopération lorsque l'information que l'on donne, sur le contenu (Ic) ou sur la relation (Er), est systématiquement suivie d'un comportement de facilitation.

“J'utilise des canaux de communication spécifiques pour la réception, la facilitation, l'entretien et l'information; j'alterne systématiquement entre la fonction de facilitation et les autres fonctions.” (St-Arnaud, 95)

Dans les cinq dialogues analysés par les formatrices du CAP, toutes les formatrices ont mentionné ne pas avoir favorisé l'alternance dans leurs interactions; trois situations ont privilégié la fonction d'entretien, et deux celle de l'information. Aucune des formatrices n'était satisfaite de l'utilisation de la facilitation comme fonction, et elles ont toutes conclu que la règle de l'alternance n'avait pas été pratiquée.

4.2.2.3 La concertation

La concertation exige qu'on s'occupe activement de gérer le processus de la communication. Cela exige une habileté à distinguer le processus du contenu ainsi qu'une utilisation fréquente du canal d'entretien décrit précédemment. On considère que ce qui se passe en cours de route, durant les opérations, devient plus important, sinon plus que ce qui est visé. Un acteur qui établit une relation visant un apprentissage chez son interlocuteur reconnaît que la façon d'apprendre de celui-ci et ce qu'il vit durant le processus affecte directement la qualité des apprentissages.

Pour mettre en place la concertation, l'acteur peut proposer à son interlocuteur un certain nombre de cibles et en discuter, le cas échéant. Une fois les cibles de l'entrée établies, l'acteur peut maintenir la concertation s'il fait le point de temps en temps, introduit chaque étape du traitement, annonce le passage à une autre étape, etc. Enfin, il veille à ce que l'interaction se termine bien, proposant, s'il y a lieu, un bilan de la rencontre et un bref échange sur les suites à donner.

“Je prends le temps de préparer le terrain par une entrée où j'annonce mes intentions; puis je préviens ou supprime les obstacles en donnant de l'information sur le processus”.
(St-Arnaud, 95)

Des cinq dialogues analysés par les formatrices du CAP, une seule a mentionné être satisfaite du niveau de concertation établi dans l'interaction. Les quatre autres ont fait état du manque quant à l'élaboration d'une cible commune à l'entrée, et de ne pas avoir fait de retour sur le processus dans les moments appropriés.

4.2.2.4 La non-ingérence

La règle de non-ingérence traduit une façon de concevoir le partage du pouvoir entre l'acteur et son interlocuteur dans une structure de coopération. Elle invite le praticien à reconnaître le pouvoir qu'il exerce, celui qui appartient à son interlocuteur, à bien formuler le changement souhaité, puis à tout mettre en oeuvre pour éviter l'ingérence.

St-Arnaud identifie trois formes de pouvoir dans une interaction, soit le **pouvoir d'autorité** (naturel ou reçu par mandat), le **pouvoir d'expert** (expérience et habiletés formelles reconnues par statut), et le **pouvoir personnel** (personnalité). Dans une pratique professionnelle, c'est ordinairement le pouvoir d'expert qui caractérise l'acteur, et ce, dans les structures de services comme dans celles de pression. Ceci dit, selon lui, une relation coopérative est possible lorsque trois conditions sont réunies:

- 1- *Les partenaires se concertent dans la poursuite d'un but commun...*
- 2- *Les partenaires se reconnaissent mutuellement un champ de compétence par rapport à un but visé.*
- 3- *Il y a un équilibre du pouvoir, chacun exerçant une influence sur son partenaire en fonction de son champ de compétence.*

Lorsque les champs de compétence sont bien définis, la structure de coopération est maintenue dans la mesure où chacun évite de faire de l'ingérence dans le champ de compétence exclusif de son partenaire; il en va de même aussi dans la mesure où chacun protège son propre champ de compétence exclusif, évitant d'être complice d'une ingérence que son partenaire pourrait commettre. La règle de la non-ingérence établit un lien entre le respect des champs de compétence et la reconnaissance de ses limites.

“Prendre sa place, toute sa place et rien que sa place”. (St-Arnaud, 95)

Des cinq dialogues analysés par les formatrices du CAP, aucun n'a démontré qu'il y a eu un partage de pouvoir acceptable entre la formatrice et l'interlocuteur (apprenant) dans l'interaction. Qui plus est, une situation semble avoir donné trop de pouvoir à l'apprenant. Trois situations démontrent que la formatrice a utilisé son pouvoir d'expert, alors que deux démontrent l'utilisation d'un pouvoir d'autorité. Les formatrices ont mentionné ne pas avoir accordé de reconnaissance aux champs de compétence de l'apprenant dans quatre situations.

4.2.2.5 La responsabilisation

La dernière règle invite le praticien à prendre en considération un facteur P (pour personnalité); elle affirme que plus l'acteur et l'interlocuteur agiront comme des individus autonomes, capables de faire des choix conscients et de prendre leurs responsabilités, plus ils favoriseront une relation de coopération. Prendre en considération le facteur P, c'est se préoccuper de répondre aux besoins de chacun. Les règles précédentes ont fourni les moyens concrets permettant de favoriser la coopération; cette dernière insiste davantage sur le cadre d'analyse du praticien, sur sa conception de la personne²⁸ et sur des attitudes qui favoriseront la maîtrise des règles précédentes. Toutes les règles formulées précédemment sont reliées, d'une façon ou d'une autre, à la recherche d'efficacité. La règle de la responsabilisation ajoute un élément spécifique; elle associe l'efficacité à la *satisfaction des besoins de chacun des partenaires*.

Règle de la responsabilisation: Respecter et se faire respecter

“Je nous traite, mon interlocuteur et moi, comme des êtres uniques, capables de faire des choix personnels. Chacun a le droit d'être ce qu'il est.” (St-Arnaud, 95)

Des cinq dialogues analysés par les formatrices du CAP, toutes les situations ont laissé peu de place à l'autonomie et à la responsabilisation de la part de l'interlocuteur (l'apprenant). Trois formatrices ont affirmé avoir négligé leurs propres besoins lors de l'interaction, alors que les besoins des apprenants ont été négligés dans deux situations d'interaction. Les formatrices ont mentionné avoir favorisé leur jugement personnel (vs jugement professionnel) à deux reprises, alors qu'une formatrice a avoué ne pas avoir été consciente de ses actions pendant l'interaction.

Cette première analyse plus globale du niveau de coopération, présent dans les interactions professionnelles insatisfaisantes analysées par les formatrices du CAP, nous démontre un constat intéressant. Il existe un lien assez évident entre l'inefficacité ressentie par les formatrices lors des

²⁸ Lorsqu'on respecte le champ de compétence de son interlocuteur, on devrait pouvoir formuler un **jugement professionnel** sans que celui-ci ne se sente jugé en tant que personne.

actes professionnels insatisfaisants et les éléments manquants (règles de la coopération) pour instaurer des interactions basées sur la coopération.

Ceci dit, nous croyons que ce constat peut mener vers des pistes de changement intéressantes pour les formatrices qui souhaitent améliorer leur niveau d'efficacité dans leurs pratiques auprès des apprenants. Les formatrices du CAP, pour leur part, ont exploré des pistes de changement possible suite à leur démarche praxéologique. En fait, les insatisfactions identifiées et analysées commencent à s'articuler autour de pistes de changement conscientes et désirées chez les praticiennes.

Nous parlons davantage ici d'amorce de changements, car ceux-ci sont explicités en énoncés, que vous retrouverez en annexe 6 du document. Ces énoncés demeurent des volontés de changement exprimées par les formatrices du projet, toutefois l'opérationnalisation de ces changements restent à venir. Nous pouvons tout de même constater que ces pistes de changement personnel s'inscrivent dans deux axes différents.

Dans un premier temps, les premières pistes sont davantage axées sur le court terme, car elles sont orientées vers des changements rapides et pratiques afin de modifier la nature des interactions professionnelles régulières et similaires à celles qu'elles ont perçues comme insatisfaisantes et inefficaces. Dans un deuxième temps, ces pistes de changement sont davantage axées sur le moyen et le long terme, car elles sont orientées vers des changements au niveau des théories professionnelles préconisées par chacune des formatrices, lesquelles devraient amener un changement éventuel sur l'ensemble de leurs pratiques professionnelles.

Dans le prochain chapitre, nous pourrions comparer ces données (profils individuels de changement des formatrices) avec les données portant sur les pratiques d'alphabétisation adaptées auprès des apprenants, et dégagées à partir des produits des démarches réflexives. Cette comparaison, nous l'espérons, permettra d'explicitier davantage la nature et les niveaux auxquels se sont opérés les changements chez les pratiques des formatrices. Il sera sans doute intéressant de voir dans quelle mesure ces pratiques expérimentées correspondent avec les pistes de changement identifiées par les formatrices.

4.3 Troisième série de résultats de la recherche-action: Expérimentations de nouvelles pratiques d'alphabétisation

Nous avons, dans les sections précédentes, examiné comme premier type de changement observé chez les formatrices du CAP, les différentes insatisfactions répertoriées par ces dernières, tant celles identifiées par le mode davantage déductif en groupe que celle identifiées par le mode plus inductif et individuel. Par la suite, nous avons exposé des analyses reposant sur la grille de coopération de la démarche praxéologique de St-Arnaud et portant sur les insatisfactions relevées par cette démarche (par mode inductif). Cet exercice tentait avant tout d'exposer certains éléments d'explication nous permettant de mieux comprendre les sources d'insatisfaction relevées dans les dialogues des formatrices du CAP. Ce deuxième volet tentait ainsi d'explicitier un deuxième type de changement qui s'est opéré chez les formatrices.

C'est suite à cette première pratique réflexive, soit la démarche praxéologique de St-Arnaud, que les praticiennes ont commencé à adapter et à développer des pratiques d'alphabétisation ajustées. Nous avons tenté de documenter et de façonner ces pratiques expérimentées auprès des apprenants avec le même cadre de recherche que pour les expérimentations de pratiques andragogiques auprès des formatrices, soit par une démarche de pratique réflexive, plus particulièrement par la démarche d'apprentissage expérientiel de Kolb.

Ceci dit, dans la prochaine section, nous vous présentons les données principales portant sur les pratiques d'alphabétisation auprès des apprenants et qui ont été extraites des différentes pratiques émergentes des participantes à la recherche, et ce, par le biais des deux modèles de démarche réflexive préconisés pour encadrer cette dimension de la recherche.

Des pratiques insatisfaisantes à adapter et à développer avec l'aide de la démarche de Kolb

Nous avons ainsi opté pour la démarche d'apprentissage expérientiel de Kolb pour encadrer tout le processus de changement et d'adaptation des pratiques d'alphabétisation auprès des apprenants, et ce, tant pour les pratiques découlant d'insatisfactions identifiées de façon déductive en groupe de discussion-réflexion que pour celles identifiées par la démarche praxéologique de St-Arnaud. Nous avons ainsi tenté de placer tout le processus de changement dans ce cadre de pratique réflexive, car la démarche de Kolb repose sur une approche réflexive qui permet d'analyser ses actions planifiées, afin d'en dégager des apprentissages et de nouvelles connaissances.

Comme mentionné précédemment pour la démarche de Kolb, bien que celle-ci soit une démarche d'apprentissage réflexif, donc une démarche d'apprentissage expérientiel pour les formatrices (et ce, dans une intention de développement professionnel), elle s'est avérée un moyen convivial²⁹ pour encadrer les expérimentations visant le changement des pratiques d'alphabétisation proprement dites. Ce modèle a donc permis de collecter et d'analyser des données découlant des expérimentations en atelier d'alphabétisation et touchant les pratiques adaptées auprès des apprenants. Son utilisation a généré la partie la plus importante des données que l'on retrouve dans cette section.

Ceci dit, cette démarche de pratique réflexive nous a permis d'aborder la question de recherche suivante pour cette section:

- *Quelles pratiques d'alphabétisation peut-on développer et adapter auprès des apprenants adultes en alphabétisation pour aborder et traiter leurs barrières actuelles d'apprentissage, et ainsi mieux soutenir leur démarche d'alphabétisation?*

²⁹ Nous avons privilégié ce modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb pour encadrer les expérimentations de pratiques auprès des apprenants, car ce dernier nous semblait plus approprié pour documenter les pratiques adaptées. D'une part, il nous semblait plus convivial que d'autres pratiques réflexives, nous permettant de faire de plus petites boucles de régulation des pratiques à expérimenter. D'autre part, celui-ci permettait d'élargir le spectre des pratiques à développer en permettant d'adapter, à la fois des pratiques insatisfaisantes découlant de la démarche praxéologique, et à la fois d'expérimenter des pratiques nouvelles s'inspirant d'insatisfactions ou d'interrogations qui ne découlaient pas nécessairement de l'analyse d'événements insatisfaisants de la démarche praxéologique de St-Arnaud.

4.3.1 Nature des pratiques d'alphabétisation expérimentées

Les barrières à l'apprentissage des apprenants, qui ont d'abord été identifiées comme prioritaires à aborder dans le cadre de ce projet, relèvent surtout de la nature de la nouvelle clientèle apprenante non volontaire en alphabétisation, plus particulièrement des blocages que ces nouveaux apprenants peuvent amener avec eux dans leur démarche d'apprentissage. Les blocages de ces apprenants face à l'apprentissage sont plutôt issus du domaine psychosocial, dans le sens qu'ils représentent surtout des barrières qui s'appuient sur des systèmes de conception et de perception plutôt négatifs de soi et des environnements académiques.

Par conséquent, les solutions proposées dans ce chapitre relèvent davantage du domaine psychosocial que du domaine de la didactique de la lecture et de l'écriture comme telle. Conséquemment, nous y retrouverons peu de propositions touchant les pratiques de lecture et d'écriture proprement dites³⁰, mais des propositions qui visent davantage à développer chez les apprenants des compétences plus génériques³¹. Ces types de compétences peuvent supporter l'apprentissage en général, et dans le cadre de ce projet, les compétences génériques ciblées visaient plus particulièrement à répondre à des blocages spécifiques identifiés préalablement chez les apprenants³².

Il faut également noter que les pratiques répertoriées dans cette recherche sont issues des prises de conscience des formatrices³³, c'est-à-dire les données qu'elles ont générées et traitées consciemment, menant à des propositions de pratiques adaptées ou nouvelles. Elles n'ont par conséquent pas été reprises dans d'autres expérimentations par d'autres formatrices dans d'autres contextes dans le but de les valider, de les raffiner davantage, ou d'en vérifier le niveau de transférabilité. Conséquemment, dans cette section-ci, les propositions de pratiques présentées resteront générales, plutôt sous forme de principes pouvant orienter la nature des pratiques à réinvestir. Des recherches et expérimentations ultérieures pourront développer, préciser et raffiner davantage ces principes de pratiques pour en ressortir, au besoin, des pratiques plus spécifiques à des contextes particuliers.

Qui plus est, les principes de pratiques que nous vous présentons dans cette section ne sont que la pointe de l'iceberg, dans le sens où les démarches de pratiques réflexives utilisées dans ce projet peuvent mener à une grande quantité de pratiques renouvelées. Toutefois, dû au fait que nous devons circonscrire cette démarche de recherche-action dans un échéancier fixe, nous n'avons fait qu'aborder cette dimension de la recherche, et dans ce sens, beaucoup reste à faire.

³⁰ Développer chez les apprenants des savoirs en rapport à l'apprentissage de la lecture et l'écriture plus particulièrement.

³¹ C'est-à-dire développer chez les apprenants des savoir-être nécessaires pour supporter le processus d'apprentissage de l'écrit.

³² Ainsi, les pratiques d'alphabétisation proposées s'inscrivent davantage dans les résultats d'apprentissage d'autogestion et d'autodirection proposés par le *ministère de la Formation et des Collèges et Universités* de l'Ontario, développés dans le cadre de la réforme du programme *Alphabétisation et formation de base*.

³³ Les pistes de pratiques d'alphabétisation proviennent des prises de conscience des formatrices ayant participé à ce projet. Elles ont toutefois été reformulées, au besoin, afin d'une part, de bien situer chacune d'elles par rapport à l'ensemble des données, et d'autre part, afin d'uniformiser la présentation des résultats, et ce, pour des besoins de présentation dans ce rapport de recherche.

Pour ce qui est de la suite du projet au CAP, il va sans dire que le projet nous a permis de mettre en place les processus de pratiques réflexives dans notre fonctionnement opérationnel. La continuité de cette démarche de développement continu de nos pratiques va se continuer pour renouveler l'ensemble de nos pratiques andragogiques qui seront ressenties comme insatisfaisantes, en autant qu'elles méritent une certaine amélioration.

Les quelques pratiques renouvelées que nous vous présentons dans la prochaine section sont par conséquent davantage un échantillon de ce qui peut découler d'une démarche de pratique réflexive avec des formatrices en alphabétisation, et non une présentation exhaustive de tout ce qui peut être fait pour répondre à l'ensemble des barrières à l'apprentissage répertoriées en début de projet. Dans ce sens, ces quelques pratiques renouvelées vont tout de même nous permettre de boucler notre grande boucle de recherche-action, et nous permettre, d'une part, d'évaluer la cohérence entre les différentes dimensions de la recherche, et d'autre part, de proposer des pratiques d'alphabétisation renouvelées et pertinentes face à la problématique de départ, soit les barrières à l'apprentissage spécifiques à la nouvelle clientèle apprenante en alphabétisation des adultes.

4.3.2 Pratiques renouvelées traitant des barrières à l'apprentissage des apprenants

Pour présenter nos réflexions sur les pratiques d'alphabétisation émergentes du projet, nous avons tenté de les regrouper en fonction de certaines similarités andragogiques. Ces similarités, qui sont très arbitraires, se situent tantôt par rapport au niveau d'engagement de l'apprenant, tantôt par rapport au rôle spécifique que doit jouer la formatrice, et tantôt en fonction des types de relations particulières qui doivent s'instaurer entre la formatrice et les apprenants dans un groupe pour mettre en place les pratiques proposées.

4.3.2.1 Pratiques proposées qui nécessitent un engagement accru des apprenants dans leur démarche d'apprentissage³⁴

- Favoriser une implication plus active et consciente des apprenants dans leur processus d'apprentissage
- Planifier l'intégration d'espaces de métacognition ou de retour sur les stratégies d'apprentissage utilisées
- Élaborer des outils de référence personnalisés pour les apprenants
- Multiplier les contextes d'apprentissage
- L'utilisation des sous-groupes

Nous réaffirmons ce grand principe andragogique qui stipule que les **apprenants apprennent davantage lorsqu'ils sont impliqués dans leur processus d'apprentissage**, et qu'ils prennent conscience de leur participation et des moyens qu'ils utilisent pour apprendre.

³⁴ Nous croyons que ces pratiques proposées permettent d'aborder les barrières à l'apprentissage suivantes chez les apprenants: manque de confiance en soi et face à l'écrit, perception d'incapacité à apprendre chez l'apprenant, difficulté de faire de l'abstraction, conception erronée de l'apprentissage, faible motivation chez l'apprenant, manque de stratégies qui supportent l'apprentissage, conception réduite de l'apprenant de sa propre intelligence, non-responsabilisation de l'apprenant vis-à-vis son apprentissage, contenus non signifiants pour l'apprenant.

Dans ce sens, et de façon plus concrète, nous avons pu faire des liens entre de faibles acquisitions des apprentissages de la part des apprenants et des méthodes de correction où le rôle de ces derniers est plutôt passif. Dans le cadre des expérimentations, nous avons donc tenté de les amener à **s'approprier une méthode personnelle d'autocorrection (MAC)**. Il nous semble évident qu'une participation active des apprenants lors de la correction des activités d'apprentissage, et ce, pour les amener de façon graduelle à de l'autocorrection, leur permet de compléter les boucles d'apprentissage de façon à mieux s'approprier les concepts et notions présentés, et à faire les retours nécessaires pour bien consolider et appliquer les nouveaux apprentissages.

Un constat ressort de ces démarches: **les apprenants semblent consolider davantage leurs apprentissages lorsqu'on leur demande d'être plus actifs lors de la correction**, et ce, même si ces initiatives ne sont pas menées de façon complètement autonome; c'est-à-dire lorsque celles-ci sont découpées par étapes et avec un support stratégique de la part de la formatrice. En effet, nous avons observé que, lorsque les apprenants font des révisions personnelles via une méthode de correction plus active et participative, ceux-ci semblaient profiter de cet exercice pour ajuster certaines connaissances erronées qu'ils avaient développées par rapport à certaines notions ou à certains concepts.

De cette grande démarche, nous avons élaboré une série de démarches plus spécifiques dans le but de rendre les apprenants d'un groupe relativement autonomes par rapport à l'autocorrection. De ce processus se dégagent diverses pistes de pratiques andragogiques auprès des apprenants liées à l'autocorrection. Vous les retrouverez en annexe 9, sous les pratiques renouvelées de la formatrice #2.

Toujours dans cette logique de participation plus active de l'apprenant, il nous semble important d'intégrer dans les ateliers d'alphabétisation **des espaces permettant aux apprenants de faire de la métacognition**, c'est-à-dire **un retour sur les stratégies d'apprentissage** qu'ils utilisent (et qu'ils n'utilisent pas) afin de leur permettre de mieux s'outiller comme adultes dans leur processus d'apprentissage. Ceci s'avère un investissement intéressant pour le futur, car les stratégies d'apprentissage plus conscientes et efficaces utilisées par l'apprenant auront des répercussions multiples sur chaque démarche d'apprentissage qui suivra.

Les espaces de réflexion et de travail autour des stratégies d'apprentissage (s'opposant en partie à une approche qui se centre davantage sur les contenus) aide à changer une perception souvent trop étroite que nos apprenants ont de l'apprentissage; surtout pour des apprenants analphabètes adultes, anciens décrocheurs des programmes de formation, qu'ils perçoivent comme les lieux d'apprentissage formels et légitimes. Ces espaces peuvent **ainsi apporter une perception plus nuancée et élargie de l'apprentissage**. Pour ce faire, il faut toutefois que la formatrice puisse apporter l'encadrement andragogique approprié, avec des interventions stratégiques et encadrées. Nous pensons donc qu'il est également important de développer de nouvelles stratégies pour responsabiliser les apprenants face à leur apprentissage, via **l'élaboration d'outils de référence personnalisés pour les apprenants**. Dans ce sens, on peut amener les apprenants à consigner et à organiser les apprentissages (concepts, notions apprises) dans une section spécifique d'un cahier de référence personnel ou aide-mémoire. Cette consignation doit se faire par l'apprenant, c'est-à-dire qu'il doit transcrire les concepts appris de la façon dont il le comprend, et dans ses mots à lui (vs le copier du tableau). Cette stratégie de consignation permet à ce que l'apprenant puisse, d'une part, expliciter son niveau de compréhension du nouvel objet d'apprentissage, permettant ainsi à la formatrice d'ajuster sa stratégie en conséquence, et d'autre part, qu'il puisse s'y référer facilement,

ce document étant organisé à sa façon avec l'usage d'un langage qu'il comprend. Cet aide-mémoire devient un outil de support polyvalent à l'apprentissage pour l'apprenant (voire résolution de problèmes, autocorrection).

Dans le même ordre d'idées, on peut demander aux apprenants de se créer, dans ce cahier de référence personnel (ou aide-mémoire), une section où ils peuvent y insérer le vocabulaire académique plus technique et nécessaire à la poursuite des apprentissages (ex.: vocabulaire plus technique que l'on retrouve dans les consignes, vocabulaire plus scolaire). Cette stratégie peut également aider à l'apprenant à développer des habiletés spécifiques à l'apprentissage dit académique³⁵.

Finalement, l'utilisation du plan de formation individualisé peut également être intéressant à ce niveau. On peut permettre aux apprenants de constater la signifiante de son cheminement personnel via des activités de discussion et réflexion en groupe portant sur les plans de formation de chacun. De plus, cet exercice permet aux apprenants de faire des liens avec des compétences déjà développées ou à développer pour atteindre ses objectifs.

Toujours dans l'esprit de favoriser le développement de stratégies d'apprentissage et des outils personnels d'apprentissage par et pour l'apprenant, nous pensons qu'il faut préconiser des contextes d'apprentissage diversifiés. **Multiplier les contextes d'apprentissage** favorise, nous croyons, l'appropriation de diverses stratégies d'apprentissage nécessaires pour mener à terme sa démarche d'alphabétisation. Ces contextes divers peuvent permettre aux apprenants de prendre plus facilement conscience des outils d'apprentissage multiples et personnels qu'ils ont à leur disposition, de s'outiller avec ceux qui sont manquants, et ainsi mieux s'approprier leur processus d'apprentissage par une meilleure connaissance de soi.

Dans le même ordre d'idées, c'est-à-dire dans un désir de favoriser la participation active des apprenants dans leurs apprentissages et de diversifier les contextes d'apprentissage, **l'utilisation du sous-groupe** peut devenir un outil puissant pour atteindre ces objectifs. Nous croyons que l'utilisation du sous-groupe en atelier favorise un meilleur apprentissage pour la plupart des concepts. Il permet, entre autres, de **faciliter les processus d'abstraction nécessaires** pour l'appropriation des concepts plus abstraits par l'échange et la confrontation des stratégies. Il permet également plus facilement de faire de la métacognition sur les stratégies d'apprentissage (comment j'apprends) souvent nécessaires, et ce, par ces mêmes échanges en petits groupes. **Il est toutefoison favorable d'alterner la composition des sous-groupes**³⁶.

³⁵ Dans certains écrits, on nommera ces types d'habiletés propres à une démarche de scolarisation des *scolapitudes*.

³⁶ Ceci dit, **les sous-groupes imposés** (où la formatrice décide stratégiquement de leur composition), bien qu'utiles pour favoriser l'apprentissage au niveau des concepts en lien avec l'écrit et de certaines stratégies d'apprentissage, ceux-ci **ne permettent pas nécessairement de résoudre les problèmes de climat ou d'ambiance que l'on peut rencontrer dans un groupe d'apprentissage**. Les compétences nécessaires pour aborder certaines barrières souvent responsables de la création de tension dans un groupe (difficulté à faire face au changement, conception de l'apprentissage divergente, capacité de collaboration ou de travail d'équipe, etc.) ne s'acquiert pas nécessairement dans une activité ponctuelle en atelier (ex.: expérimentation en sous-groupes), mais davantage dans un processus à moyen et long terme. Conséquemment, est important **d'échelonner des activités avec des intentions d'apprentissage qui vont dans ce sens sur des périodes plus longues**, voire des sessions complètes.

4.3.2.2 Pratiques proposées qui nécessitent un rôle spécifique et stratégique de la part de la formatrice³⁷

- Utiliser l'approche par induction et comparer celle-ci avec une approche plus classique
- Profiter de l'ici et maintenant pendant l'intervention avec les apprenants

Dans la suite logique de la proposition de diversifier les contextes d'apprentissage, il nous apparaît intéressant de proposer que les **apprenants puissent prendre conscience et comparer l'approche d'apprentissage par induction** avec l'approche dite plus classique, soit celle par la déduction. Il est donc proposé de faire vivre l'appropriation d'un même concept, via les deux approches, dans un objectif de comparaison et de prise de conscience pour les apprenants des avantages de l'une et de l'autre.

Lors d'une expérimentation, nous avons fait vivre l'apprentissage de deux concepts en sous-groupes, en utilisant tantôt une approche davantage inductive, et tantôt une approche davantage déductive. Lorsque les apprenants ont vécu une expérience où ils ont eu à faire leur propre conceptualisation, par des observations de faits et des analyses personnelles (versus des règles offertes par la formatrice), bien que ce processus leur soit plus demandant en énergie et en temps, ils ont réalisé que leurs apprentissages étaient mieux ancrés, plus durables et plus facilement transférables.

De plus, lorsque les apprenants font partie d'une démarche d'apprentissage plus inductive, ils réalisent que leurs apprentissages dépendent d'un plus grand engagement de leur part, qu'ils doivent prendre des risques et réfléchir (ne pas seulement exécuter). Ils doivent, par conséquent, modifier la perception qu'ils ont trop souvent de leur rôle comme apprenant et également modifier la perception qu'ils ont du rôle de la formatrice. Plus particulièrement, ils doivent passer de la perception de l'apprenant comme acteur passif qui exécute ce que lui propose la formatrice et qui tente d'intégrer les règles et concepts qui lui sont transmis, à la perception d'un rôle plus actif de l'apprenant qui est le premier responsable de son apprentissage par la réflexion, les échanges et les expérimentations, et où la formatrice pourra lui apporter un support là où c'est nécessaire, sans toutefois lui donner les réponses à tout instant.

Lors des expérimentations portant sur des situations d'évaluation avec des apprenants, nous avons également constaté qu'il était préférable d'utiliser une approche plus inductive quant à l'introduction de l'activité d'évaluation comme telle³⁸. On propose ainsi, par exemple, de poser systématiquement des questions de ce type à l'apprenant: «À quoi penses-tu que ça sert l'activité d'évaluation que je te propose de faire?»; pour ainsi le laisser s'exprimer sur sa conception de l'activité, laisser émerger

³⁷ Nous croyons que ces pratiques proposées permettent d'aborder les barrières à l'apprentissage suivantes chez les apprenants: manque de confiance en soi et face à l'écrit; perception d'incapacité à apprendre chez l'apprenant; difficulté de faire de l'abstraction; conception erronée de l'apprentissage; faible motivation chez l'apprenant; manque de stratégies qui supportent l'apprentissage; conception réduite de l'apprenant de sa propre intelligence; manque de confiance face à l'écriture; non-responsabilisation de l'apprenant vis-à-vis son apprentissage; difficulté de faire face aux changements.

³⁸ Dans la démarche praxéologique de St-Arnaud, on insisterait pour que l'acteur passe d'un canal de communication de mode Ic (donner de l'information) à plus d'alternance en favorisant le canal de facilitation (F). Le canal Ic sera pertinent, peu importe l'approche ou les stratégies préconisées, toutefois, lorsque ce dernier est utilisé comme stratégie de communication principale, nous sommes davantage dans une approche plutôt déductive, où l'acteur assume la plus grande part des responsabilités et du contrôle.

les connaissances qu'il possède déjà sur le sujet, puis ajouter des éléments, si nécessaire, pour l'aider à donner du sens à tout cela.

Cette approche permet davantage à la formatrice de *rester dans l'ici et maintenant*, pour bien voir et entendre tout ce qui se passe dans une situation souvent perçue comme anxiogène pour l'apprenant. Cette approche devrait, par le fait même, permettre davantage de situer la pertinence de l'activité d'évaluation pour l'apprenant (et pour la formatrice également), d'explorer les résistances et les inquiétudes que présente l'activité pour lui (par le fait même de diminuer ses sources de stress), et d'établir une cible commune avec l'apprenant, en identifiant des besoins réels non identifiés préalablement, et en réajustant le tir, si nécessaire. *Si la cible commune est plus claire et si l'activité fait plus de sens pour l'apprenant, il est probable que ce dernier soit moins anxieux et hésitant face à une activité d'évaluation. Quand l'apprenant arrive à formuler lui-même ce qu'il veut savoir, où il est rendu, ça facilite l'évaluation. Quand c'est clair pourquoi il est là, c'est plus motivant pour lui.*

4.3.2.3 Pratiques proposées qui nécessitent des types de relations particulières entre la formatrice et les apprenants ³⁹

– *L'établissement d'une dynamique de coopération avec les apprenants*

Nous croyons qu'il faut maintenir un équilibre entre le choix stratégique d'activités pour favoriser certains apprentissages nécessaires (voire par exemple le travail d'équipe) chez les apprenants et le choix d'activités qui demeurent pertinentes pour ces derniers, dans le sens où ils perçoivent celles-ci comme répondant à un ou des besoins réels (et non seulement à un besoin de la formatrice). Pour ce faire, il faut tenter *d'entrer dans une relation de collaboration*, lorsque possible avec les apprenants⁴⁰.

Dans ce sens, une stratégie qui permet d'établir très tôt dans une démarche un tel type de relation est de *partager les objectifs d'apprentissage de chaque activité avec les apprenants*; voire même établir des cibles communes pour l'ensemble du groupe. Cette stratégie aura un effet sur la motivation et la responsabilisation de chacun face à leurs apprentissages. Par le fait même, il est donc important pour la formatrice de préciser ses intentions pour elle-même⁴¹ et pour les apprenants lors de la présentation d'une activité, afin de faciliter l'établissement de cibles communes. Nous croyons que tout ceci donne un sens à ce que l'on fait, tant pour la formatrice que pour les apprenants.

³⁹ Nous croyons que ces pratiques proposées permettent d'aborder les barrières à l'apprentissage suivantes chez les apprenants: manque d'objectifs personnels d'apprentissage de la part de l'apprenant, manque de confiance en soi et face à l'écrit, conception erronée de l'apprentissage, faible motivation chez l'apprenant, conception réduite de l'apprenant de sa propre intelligence, non-responsabilisation de l'apprenant vis-à-vis son apprentissage, contenus non-signifiants pour l'apprenant, difficulté de faire face aux changements.

⁴⁰ À titre d'exemple, l'utilisation du sous-groupe a mieux fonctionné lorsque les apprenants d'un sous-groupe particulier ont choisi le thème autour duquel ils devaient travailler.

⁴¹ *Pour pouvoir expliciter mon intention aux autres, je dois me l'expliquer à moi-même.* Quand une formatrice partage le pourquoi aux apprenants, elle obtient une concertation, donc plus d'engagement de leur part. On parle ici de construire le sens de ce que l'on fait, de ce que l'on apprend.

Toujours dans un esprit de faciliter une relation de coopération, il est proposé, lorsque la formatrice aborde de nouveaux concepts ou de nouvelles notions avec les apprenants, ou tout simplement une nouvelle consigne pour une activité à faire avec les apprenants, ***de consulter systématiquement afin de vérifier ce que chacun comprend plutôt que de tenter d'expliquer tout le concept à comprendre ou la consigne à suivre***. Cette stratégie de consultation continue s'inspirant de l'approche par induction, permet entre autres de compléter l'information manquante (seulement celle nécessaire à une compréhension adéquate), au besoin, et de réajuster sa façon de présenter les choses dans des démarches similaires ultérieures.

Chapitre 5

Discussion sur les résultats

Chapitre 5: Discussion sur les résultats

Dans ce chapitre, nous tentons d'analyser certaines des données recueillies avec une perspective plus élargie. Dans ce sens, nous en profitons pour faire des analyses en faisant des liens entre différentes dimensions de la recherche, afin de tenter de répondre à des questions de recherche plus globales et de faire émerger des nouvelles connaissances plus générales. Ce chapitre se veut donc une discussion sur les résultats de recherche.

Le présent chapitre abordera donc les questions de recherche suivantes:

- 1- *Y a-t-il des liens à faire entre les types de barrières à l'apprentissage des apprenants en alphabétisation et les types des barrières de développement professionnel observés chez les formatrices?*
- 2- *Dans quelle mesure les nouvelles pratiques de développement professionnel des formatrices ont-elles influencé les pratiques d'alphabétisation auprès des apprenants? Y a-t-il eu cohérence entre les deux niveaux de changement?*
- 3- *Suite à l'expérimentation de ces nouvelles pratiques, peut-on mieux comprendre les implications de la motivation chez les apprenants en alphabétisation?*
- 4- *Y a-t-il des stratégies de gestion dont il faut tenir compte pour mettre en place des processus de changement et de développement des pratiques andragogiques auprès des formatrices et auprès des apprenants, et ce, par la pratique réflexive?*
- 5- *Comment les formatrices ont-elles vécu les processus de démarche réflexive comme outil de développement professionnel? Quels apprentissages en ont-elles dégagés?*

5.1 Liens entre les barrières à l'apprentissage des apprenants et les barrières de formation des formatrices

Dans le processus de la pratique réflexive, nous avons identifié en cours de route des barrières à l'apprentissage qui étaient propres aux formatrices, et qui s'apparentaient aux barrières qu'elles ont elles-mêmes identifiées chez les apprenants.

Ceci dit, pour faire un parallèle avec ce que nous avons appelé les barrières à l'apprentissage chez les apprenants, nous avons tenté d'identifier certaines barrières à l'apprentissage chez les formatrices, qui dans ce cas-ci se traduisent souvent en *barrières de formation*, dans le sens où elles peuvent enfermer les formatrices dans des stratégies andragogiques insatisfaisantes et inefficaces.⁴² Nous en relevons donc quelques-unes dans la section qui suit.

⁴² Évidemment, bien que très intéressante, cette analyse reste très sommaire, car elle repose sur peu de données, et sur des interprétations libres de l'auteur du rapport.

Nous avons constaté que ces barrières de formation peuvent avoir un double impact: d'une part, des effets sur les formatrices elles-mêmes en situation d'apprenantes (dans leur démarche de développement professionnel), et d'autre part, des impacts sur elles en tant qu'éducatrices, c'est-à-dire sur leurs pratiques d'alphabétisation proprement dites. Le deuxième effet est particulier, dans le sens où **les barrières à l'apprentissage des formatrices peuvent en effet favoriser certaines pratiques d'alphabétisation qui peuvent renforcer certaines barrières à l'apprentissage qu'elles ont observées et identifiées chez les apprenants.**

Nous avons regroupé les *barrières de formation*⁴³ en fonction de certaines similarités, quant à certains effets qu'elles peuvent produire sur les pratiques andragogiques des formatrices. Quand la situation s'y présente, nous tenterons de distinguer à quel niveau l'influence des barrières de formation s'opère, c'est-à-dire soit au niveau des démarches de développement professionnel (pratiques andragogiques auprès des formatrices), soit au niveau des pratiques d'alphabétisation comme telles (pratiques andragogiques auprès des apprenants).

Ceci dit, cette section tentera donc de répondre à la question de recherche suivante:

– *Y a-t-il des liens à faire entre les types de barrières à l'apprentissage des apprenants en alphabétisation et les types des barrières de développement professionnel observés chez les formatrices?*

5.1.1 Manque d'objectifs personnels d'apprentissage pour l'apprenant (21) Non-responsabilisation de l'apprenant vis-à-vis son apprentissage (7)

Au niveau des démarches de développement professionnel

En début de projet, nous avons décidé que chacune des formatrices participant au projet devait identifier des pratiques à améliorer auprès des apprenants dans le cadre de la recherche-action. De plus, de par la nature du projet, chaque boucle de pratique réflexive demandait à ce que chaque formatrice participante planifie de nouvelles expérimentations, en fonction des dernières découvertes sur soi et sur ses pratiques. Les participantes ont eu de la difficulté, en début de projet, à d'abord identifier des objectifs d'amélioration ou des pratiques à développer dans le cadre du projet. De plus, elles avaient également de la difficulté à passer d'une boucle de pratique réflexive à une autre de façon autonome, et ce, par l'entremise d'une piste d'amélioration de pratiques, qui en principe, devait émerger de la boucle précédente.

Au niveau des pratiques d'alphabétisation comme telles

La grande majorité des participantes ont eu l'impression, à un moment donné des expérimentations, qu'elles étaient de nature trop aidante, maternelles et protectrices de leurs apprenants. Elles vivaient beaucoup d'insatisfaction par rapport à certaines ambivalences qu'elles percevaient chez elles-mêmes. En effet, elles voyaient que leur impulsion première, celle d'entrer dans une structure de services lorsqu'une difficulté se présentait (ex.: faire pour l'apprenant, donner la réponse, convaincre

⁴³ Il s'agit, en fait, des mêmes énoncés de barrières à l'apprentissage des apprenants identifiées par les formatrices dans le cadre du projet.

en donnant de l'information, etc.), renforçait la barrière de non-responsabilisation de l'apprenant, et ceci venait contrecarrer, dans une certaine mesure, les efforts mis de l'avant pour développer chez les apprenants une plus grande autonomie dans leur apprentissage.

De plus, certaines situations insatisfaisantes prenaient une tendance opposée, et amenaient les formatrices dans une structure de pression ou d'autorité, pour finalement nuire à l'atteinte des mêmes visées, soit une plus grande responsabilisation ou autonomie de l'apprenant vis-à-vis sa démarche d'apprentissage.

Constat:

La difficulté d'établir des objectifs d'apprentissage et des comportements de responsabilisation n'est pas unique aux champs d'apprentissage des apprenants, elle peut se retrouver également chez les formatrices. De plus, il peut exister une certaine interdépendance entre ces deux niveaux de barrières à l'apprentissage, dans le sens où certaines barrières à l'apprentissage des formatrices peuvent se transformer en barrières de formation auprès des apprenants. Ceci dit, il semble que l'acquisition de ces compétences par les apprenants ne dépend pas uniquement de leur bonne volonté, mais elle peut être influencée, autant de façon positive que négative, par les pratiques andragogiques des formatrices auprès de ceux-ci.

5.1.2 Conception erronée de l'apprentissage (12) Crainte de se faire ridiculiser par les autres apprenants (5)

Au niveau des démarches de développement professionnel

En début de la démarche réflexive, presque l'ensemble des formatrices ne voyait pas, à premier abord, le dialogue comme un outil pour mieux comprendre certaines insatisfactions et améliorer leurs pratiques. Elles percevaient davantage cette démarche comme un moyen permettant l'exposition de faiblesses, qui servait davantage à une démarche d'évaluation et de sanction de leurs compétences comme formatrices plutôt qu'à une démarche d'apprentissage. Elles confondaient ainsi le processus de feed-back (ou retour sur les dialogues en groupe) avec un exercice de jugement professionnel. De plus, en début de recherche, les observations en atelier étaient perçues, tant par les formatrices que par la personne responsable des observations, comme des activités d'évaluation des pratiques de chacune plutôt que des activités d'appui à leurs expérimentations de recherche comme telles.

Au niveau des pratiques d'alphabétisation comme telles

Nous avons pu constater, entre autres, que les formatrices vivent des insatisfactions quant à leur comportement trop protecteur envers leurs apprenants (trop aidante, maternelle, etc.). On peut penser qu'elles projetaient sur leurs apprenants certaines de leurs peurs; voire la peur de l'erreur, la peur de la sanction et de l'évaluation. Or, les erreurs et les évaluations peuvent être des sources d'apprentissage très riches, lorsque perçues comme des composantes essentielles et utiles à toute démarche d'apprentissage. Pour le percevoir ainsi, il faut toutefois sortir d'une conception plus traditionnelle et scolarisante de l'apprentissage, laquelle laissait peu de place à l'erreur, et où l'évaluation était perçue davantage comme une activité de classement, plutôt qu'une activité de mise

au point sur ses apprentissages. Or, il sera difficile pour les apprenants de développer une conception nouvelle et plus réelle de l'apprentissage si les formatrices ont peine à le faire.

Constat:

Le développement d'une conception plus actuelle, réelle et nuancée de l'apprentissage est essentiel chez nos apprenants en alphabétisation pour les décroisonner de certaines perceptions erronées qu'ils ont développées de l'apprentissage. Nous croyons que ce développement passe nécessairement par une démarche d'alphabétisation qui propose des modèles d'apprentissage plus actuels, moins "scolarisants"⁴⁴, tant par la nature des activités d'apprentissage proposées que par les savoir-être nécessaires déployés par les formatrices qui supportent ces activités. Pour ce faire, les formatrices doivent pouvoir remettre en question leur propre conception de l'apprentissage, afin de mieux la comprendre, et de la confronter avec celle qu'elles désirent développer chez les apprenants.

5.1.3 Manque de confiance en soi en général (19) Manque d'estime de soi chez l'apprenant (10) Difficulté de faire face aux changements (5)

Au niveau des démarches de développement professionnel

"Pas évident, ça vient te chercher... J'ai trouvé ça dur, je n'avais pas la tête pour chercher. En groupe, je me suis sentie mal, bombardée par la gang, je me suis sentie "dumb" (une formatrice participante).

La plupart des formatrices ont avoué avoir trouvé difficile les boucles de pratique réflexive, et s'être senties peu confiantes à réussir une telle démarche à un moment ou un autre de la recherche. Or, si pour certaines cette confiance s'est instaurée relativement rapidement en cours de processus, ce ne fut pas le cas pour deux des cinq participantes. Une d'entre elles, novice, s'est retirée de la démarche, et l'autre a eu de la difficulté à boucler les boucles de façon à ce que toute la démarche demeure signifiante pour elle-même et cohérente en fonction des critères de pratiques réflexives retenus.

De plus, la plupart des formatrices ont soulevé la notion de "manque de confiance de l'apprenant en moi ou envers mes choix andragogiques" comme source d'insatisfaction profonde. On peut penser que le poids que prend la perception de la confiance des apprenants envers soi comme formatrice est encore plus important lorsque, dans une certaine mesure, l'on doute de soi, donc de ses capacités professionnelles.

Au niveau des pratiques d'alphabétisation comme telles

Le manque de confiance en soi comme professionnelle peut avoir provoqué certaines pratiques insatisfaisantes auprès des apprenants dans le cadre du projet. D'une part, la difficulté pour certaines

⁴⁴ Ce terme est utilisé pour désigner une perception plus traditionnelle de l'apprentissage où l'apprenant joue un rôle passif, et où l'emphase est placée davantage sur la sanction de compétences et la passation de contenus que sur les apprentissages réalisés comme tels.

formatrices d'établir leurs limites (structures de services, laisser-faire excessif) auprès des apprenants quant à leur rôle de formatrice, peut en partie découler d'un manque de confiance vis-à-vis leurs propres compétences professionnelles. D'autre part, on peut aussi penser aux situations où les stratégies utilisées étaient davantage directives et laissaient peu de place à la coopération, à l'échange et à l'ici et maintenant (convaincre les apprenants par l'information, structure de pression ou d'autorité, etc.). Ces situations peuvent également découler de ce même type de manque de confiance.⁴⁵

Constat:

Il semble exister un rapport ambigu mais réel entre la perception d'incompétence de soi comme professionnel et le sentiment d'incompétence perçu chez les apprenants en alphabétisation; tout ceci représentant évidemment des barrières importantes à l'installation de structures de coopération dans un groupe d'apprentissage, comme le préconise l'approche de St-Arnaud.⁴⁶

5.1.4 Perception d'incapacité à apprendre chez l'apprenant (14)

Difficulté de faire de l'abstraction (14)

Manque d'aptitudes intellectuelles qui supportent l'apprentissage (9)

Conception réduite de sa propre intelligence chez l'apprenant (9)

Étiquetage social péjoratif de l'analphabétisme (des apprenants en alpha) (5)

Au niveau des démarches de développement professionnel

“C'est important de partager des choses avec les collègues, ça me donne plus confiance en moi... Le dialogue ne m'a pas aidée parce que c'est trop compliqué, j'aurais peut-être dû demander de l'aide. Mes expérimentations ne sont pas en lien avec mon dialogue... Des fois, je me disais: “Ah non! Pas encore le projet de recherche! J'ai l'impression que je n'avais pas la tête pour chercher. Je n'étais surtout pas à l'aise avec la démarche praxéologique de St-Arnaud... Le malaise par rapport à la recherche est parti avec l'utilisation du modèle de Kolb (l'utilisation du journal de bord). Celui-ci m'a fait me sentir plus intelligente et plus en confiance, parce que c'est un portrait plus général (stratégies, rôle des apprenants et de la formatrice, etc.).” (Une formatrice participante)

On a pu constater dans le projet de recherche, que les formatrices qui avaient une conception plus fragile de leur propre capacité à apprendre ont éprouvé, au départ, beaucoup de difficulté à réaliser les processus de pratiques réflexives, celles-ci étant avant tout des démarches d'apprentissage. Une des participantes, entre autres, n'a jamais réellement changé cette conception d'elle-même en cours de projet (participante dans une démarche d'apprentissage par une démarche de développement

⁴⁵ Une formatrice a d'ailleurs exprimé que l'utilisation d'une structure de pression était souvent associée à un sentiment d'incompétence, et ce, lorsqu'elle ne se sentait pas utile, respectée et appréciée.

⁴⁶ Certaines formatrices parlaient de sentiment d'ambivalence par rapport à leur rôle et celui de l'apprenant, affirmant avoir de la difficulté à atteindre un juste équilibre. Une formatrice a même avoué avoir découvert qu'elle passait d'un extrême à l'autre, soit d'une structure de pression à une structure de services dans la même interaction professionnelle, faute de ne pouvoir trouver cet équilibre recherché.

professionnel), et elle a ainsi eu beaucoup de difficulté à maintenir un fil conducteur cohérent et signifiant entre les différentes boucles de pratiques réflexives.⁴⁷

Au niveau des pratiques d’alphabétisation comme telles

Le dialogue d’une des participantes démontrait que le fait qu’elle ait changé d’activité avait provoqué de la résistance chez une apprenante, ce qui avait soulevé un sentiment d’incohérence chez elle. De plus, cette même formatrice soulevait que, dans son expérimentation, elle avait fait preuve d’incohérence en changeant la planification de son atelier. Ceci dit, la moindre résistance semblait lui donner de la difficulté à installer, dans le choix de ses activités d’apprentissage en atelier, un sentiment de cohérence andragogique. En fait, quand un apprenant contestait ses choix andragogiques, elle avait tendance à changer son activité plutôt que de regarder le pourquoi de la résistance de l’apprenant à entreprendre cette activité. Ce sentiment d’incohérence soulevait chez elle un questionnement constant: Dois-je choisir et concevoir des activités d’apprentissage en fonction des besoins d’apprentissage des apprenants ou en fonction de mes objectifs personnels de formatrice?

Toujours dans le même ordre d’idées, une des formatrices n’arrivait pas à comprendre pourquoi les apprenants étaient incapables de s’autocorriger. Pour elle, il s’agissait d’un signe de peu de motivation de leur part. Or, lorsqu’elle était questionnée elle-même sur ses propres procédures d’autocorrection, celles-ci n’étaient pas claires dans sa tête; elle n’arrivait pas à élaborer son propre modèle d’autocorrection avec les procédures nécessaires et à l’expliquer aux autres. Sa résistance à conceptualiser une telle pratique pour elle-même semblait inconsciemment⁴⁸ projetée sur ses apprenants. Il était plus facile pour elle de dire que les apprenants étaient peu motivés (car ceci était accessible à sa conscience professionnelle) que de voir que ces derniers étaient dépourvus de certaines procédures d’autocorrection. Les procédures d’autocorrection en question reposent, en fait, sur des capacités d’abstraction et sur des stratégies d’apprentissage spécifiques, lesquelles étaient moins bien maîtrisées par la formatrice.

Constat:

Il est plus facile comme praticienne de projeter des barrières à l’apprentissage chez les apprenants pour expliquer certaines de nos insatisfactions professionnelles, plutôt que de faire un diagnostic complet de la relation formatrice-apprenant, de nos propres barrières et déficiences au niveau de nos stratégies d’apprentissage, et leurs effets sur la relation d’aide éducative.

5.1.5 Manque de confiance face à l’écriture (5)

Au niveau des démarches de développement professionnel

Il fut intéressant de constater que les participantes à la recherche avaient une certaine résistance à documenter leurs démarches de pratiques réflexives. À certaines reprises, il a fallu demander à la

⁴⁷ C’est cette même formatrice qui exprimait souvent toute la difficulté qu’elle percevait chez les apprenants à se percevoir comme compétents, intelligents et autonomes. Elle trouvait difficile la résistance qu’ils exprimaient face aux activités d’apprentissage qui présentaient de nouveaux concepts ou qui prenaient de nouvelles formes.

⁴⁸ Dans la mesure où elle ne s’en rendait pas compte.

plupart d'entre elles de documenter les événements et expérimentations afin d'explicitier davantage les faits et les apprentissages, pour évidemment alimenter le projet de données de recherche.

Au niveau des pratiques d'alphabétisation comme telles

Il arrive fréquemment pour les formatrices de mentionner que les apprenants n'aiment pas écrire, et qu'ils éprouvent toutes sortes de résistances à le faire.

5.1.6 En guise de conclusion pour cette section

“C'est difficile de travailler les barrières des apprenants si on n'est pas conscient de nos propres barrières.” (Une formatrice participante)

C'est ce que disait une formatrice lors d'une réunion de travail sur le projet. Or, les pratiques réflexives permettent au praticien réflexif de faire émerger à la conscience certains “patterns” de comportements indésirables qui sont souvent inconscients. Lorsque ces comportements indésirables et inconscients persistent, il est facile de glisser vers des diagnostics trop simplistes pour des situations très complexes, comme par exemple, d'expliquer toute insatisfaction professionnelle par une faible motivation chez l'apprenant.

Constat:

Nous avons constaté que les barrières de formation des formatrices peuvent, en effet, favoriser certaines pratiques inconscientes de leur part. Ces pratiques peuvent renforcer certaines barrières à l'apprentissage qu'elles ont observées chez les apprenants. Il est donc nécessaire que toute démarche de renouvellement des pratiques andragogiques auprès des apprenants soit menée de façon parallèle avec une démarche de développement professionnel permettant de mettre en lumière la complexité des interactions formatrice-apprenant et leurs impacts sur les pratiques d'alphabétisation proprement dites.

5.2 Influence de la pratique réflexive sur le développement des pratiques d'alphabétisation

Le dernier chapitre nous a présenté certaines propositions de pratiques d'alphabétisation renouvelées, qui relèvent d'expérimentations en fonction des nouvelles barrières à l'apprentissage identifiées chez les apprenants. Le choix de ces pratiques à expérimenter s'est fait, suite à deux démarches de pratique réflexive distinctes, lesquelles permettaient aux formatrices d'identifier des insatisfactions professionnelles quant à leurs propres pratiques d'alphabétisation (donc des pratiques à modifier), chacune de ces démarches les interpellant à différents niveaux de conscience.

Dans la prochaine section, nous tenterons de voir dans quelle mesure les principes proposés pour favoriser la mise en place de pratiques d'alphabétisation mieux adaptées aux barrières à l'apprentissage des apprenants concordent avec les propositions d'amélioration de pratiques insatisfaisantes identifiées par les formatrices en début et en cours de projet. Pour faire cet exercice,

il nous apparaissait plus simple de le faire en fonction d'un cas type. Nous entamons notre analyse à partir d'un cas type, soit celui de la formatrice #2, que nous avons surnommée autrement.

Ceci dit, cette section-ci tentera donc de répondre à la question de recherche suivante:

- *Dans quelle mesure les nouvelles pratiques de développement professionnel des formatrices ont-elles influencé les pratiques d'alphabétisation auprès des apprenants? Y a-t-il eu cohérence entre les deux niveaux de changement?*

5.2.1 Analyse d'un cas-type: Hélène (ou la formatrice #2)

Nous tenterons, dans la prochaine section, de porter un regard plus spécifique sur les relations entre les pratiques insatisfaisantes et le cheminement de la formatrice #2, que nous appellerons Hélène. Nous avons ainsi tenté d'élaborer un certain profil de changement d'Hélène dans le cadre de ce projet de recherche. Dans ce sens, nous tenterons de voir dans quelle mesure les pratiques d'alphabétisation renouvelées et proposées par Hélène concordent avec les propositions d'amélioration de pratiques insatisfaisantes identifiées par cette même formatrice en cours de projet. Nous regarderons également si les apprentissages réalisés par celle-ci explicitent davantage certains liens entre les pratiques renouvelées et les pratiques professionnelles identifiées comme insatisfaisantes.

5.2.2.1 Premier cycle de pratiques expérimentées et renouvelées

Hélène a expérimenté des pratiques renouvelées autour de la problématique de *l'autocorrection autonome* de la part des apprenants (voir annexe #9, sous formatrice #2⁴⁹). Elle a d'abord fait un premier cycle d'expérimentations où les apprenants avaient à entamer un processus d'autocorrection à deux étapes, soit d'abord de façon individuelle, puis avec l'appui de la formatrice qui donnait des indices dans la marge de leur texte écrit.

Ce premier cycle d'expérimentations répondait à diverses pratiques insatisfaisantes identifiées par la formatrice, soit les suivantes⁵⁰:

⁴⁹ Dans cette annexe, nous vous présentons les pratiques d'alphabétisation qu'Hélène perçoit maintenant de façon différente. Ces apprentissages autour des pratiques d'alphabétisation renouvelées s'insèrent dans une mosaïque complexe, soit le cheminement professionnel d'Hélène dans le cadre de ce projet.

⁵⁰ Pour consulter le tableau qui présente l'ensemble des insatisfactions professionnelles identifiées par Hélène dans le cadre de ce projet, voir l'annexe 5, sous formatrice #2.

Insatisfactions relevées à partir de la démarche davantage déductive (discussion et réflexion en groupe)

- Instaurer chez les apprenants des apprentissages durables et transférables.
- Faire davantage prendre conscience aux apprenants de leurs compétences de base réelles.
- Favoriser une meilleure motivation à apprendre chez nos apprenants.

Insatisfactions relevées à partir de la démarche davantage inductive (démarche praxéologique)

- Être consciente des apprentissages réels des apprenants, donc me rendre compte assez tôt que certains apprentissages ne se font pas sans qu'ils n'aient à me le dire.
- Être plus cohérente dans mon approche andragogique qui encadre mes choix quant aux activités d'apprentissage préparées pour mes apprenants.
- Bien délimiter mon rôle ou mandat comme formatrice.

Les premiers choix d'expérimentation d'Hélène l'ont amenée à traiter autant d'insatisfactions identifiées consciemment et de façon déductive en début de projet, que celles découvertes de façon inductive par la démarche praxéologique, et ce, même si celles-ci avaient été découvertes de façon plus tardive dans le projet.

Bien que ce premier cycle d'expérimentations ait permis d'aborder certaines insatisfactions, il ne permettait pas de répondre à des insatisfactions considérées importantes de la part d'Hélène, particulièrement suite à sa démarche praxéologique. Suite à cette démarche, Hélène avait en effet déjà identifié des pistes de changement qui visaient à instaurer des changements profonds au niveau de ses pratiques andragogiques auprès de ses apprenants. Notamment, ces pistes de changement propres à l'autocorrection devaient lui permettre de tendre davantage vers une structure de coopération avec ses apprenants. Ces pistes de changement sont présentées dans le tableau qui suit. Les premières pistes sont intitulées *des pistes de changement pour favoriser l'établissement de structures de coopération dans les pratiques andragogiques auprès des apprenants*, et les deuxièmes sont intitulées *des pistes de changement pour tendre vers une nouvelle cohérence entre ma théorie professée et ma théorie appliquée*⁵¹.

⁵¹ Nous tentons d'exposer ici, à partir de son dialogue, *l'écart entre la théorie qu'elle professe et la théorie qu'elle pratique*, et ce, souvent à son insu (voir l'écart entre la théorie professée et la théorie pratiquée selon la loi d'Argyris et Schön, nommée *loi psychologique* par ces derniers, à cause de ses manifestations régulières). L'acteur doit donc accepter que, derrière ses propres formulations personnelles d'intention, il puisse y avoir des intentions cachées difficiles à formuler, par crainte d'être confronté à des aspects de sa personnalité qu'il n'accepte pas facilement. S'attaquer à cette difficulté est la recherche de cohérence. Cette partie de la réflexion est plus facile à faire avec des collègues engagés dans une même démarche.

**Tableau 4: Pistes de changement identifiées par Hélène (F2)
suite à l'analyse de son dialogue**

Pistes de changement pour favoriser l'établissement de structures de coopération dans les pratiques andragogiques auprès des apprenants

- Identifier les stratégies et procédures d'apprentissage (ex.: autocorrection) des apprenants en les questionnant sur celles-ci.
- Laisser les apprenants utiliser leurs stratégies et procédures d'autocorrection pour ensuite les clarifier avec eux, les compléter au besoin, en apprendre de nouvelles, afin qu'ils puissent s'approprier de façon efficace les stratégies et procédures nécessaires dans ces contextes d'apprentissage particuliers.
- Expérimenter diverses ressources et techniques d'animation qui favoriseraient l'apprentissage de diverses stratégies et procédures efficaces d'autocorrection.

Pistes de changement pour tendre vers une nouvelle cohérence entre ma théorie professionnelle professée (ce que je veux faire) et ma théorie professionnelle appliquée (ce que je fais réellement)

- Les apprenants sont capables d'apprendre à s'autocorriger.
- Souvent, les apprenants adultes ne sont pas confiants quant à leur niveau de compétences pour accomplir des tâches; il faut donc les aider, ce qui signifie leur donner des pistes, les encadrer, les guider sur comment ils peuvent faire.

À son avis, le premier cycle d'expérimentation ne lui avait pas complètement permis d'explorer ces pistes de changement s'inscrivant dans une relation de coopération. Elle avait l'impression qu'elle était passée d'un extrême à l'autre lors des premières expérimentations, soit l'établissement d'abord d'une structure de pression (avec très peu d'intervention et d'appui), à l'établissement d'une structure de service (avec beaucoup d'intervention de sa part). De plus, les premières expérimentations établissaient davantage des interactions formatrice-apprenant de façon individuelle, ce qui ne favorisait pas les intentions de mettre en place une structure de coopération, et de favoriser des prises de conscience au niveau des stratégies diverses utilisées par les apprenants, et tel que souhaité par la formatrice.

5.2.2.2 Deuxième cycle de pratiques expérimentées et renouvelées

Un deuxième cycle d'expérimentations a donc été développé par Hélène, toujours autour de la problématique de l'autocorrection par les apprenants, mais cette fois-ci, avec des supports stratégiques apportés par celle-ci. Ce deuxième cycle ajoutait des éléments de partage de stratégies entre les apprenants (voire table ronde), des exemples de procédures d'autocorrection par la formatrice (voire aussi métacognition), et des étapes menant vers l'appropriation d'une méthode personnelle d'autocorrection par les apprenants. Ce deuxième cycle, en plus d'aborder les insatisfactions associées au cycle précédent, abordait également les pratiques insatisfaisantes suivantes:

Insatisfactions relevées à partir de la démarche davantage déductive (discussion et réflexion en groupe)

- Installer une bonne dynamique de groupe, où les apprenants développent un sens d'appartenance à ce groupe.
- Aborder la perception négative des apprenants de l'analphabétisme (ou faibles compétences de base), et par ricochet, la perception négative qu'ils ont de leur participation au programme AFB.

Insatisfactions relevées à partir de la démarche davantage inductive (démarche praxéologique)

- Être meilleure en relation d'aide.
- Développer les savoir-être appropriés chez les apprenants, particulièrement une meilleure estime de soi.

Insatisfactions relevées de d'autres formatrices dans le cadre du projet

- Mieux utiliser ce qui se présente à moi comme formatrice.
- Déceler davantage les troubles et difficultés d'apprentissage chez les apprenants.
- Mieux intégrer chez les apprenants l'apprentissage inductif, par des pratiques qui le favorise.

Le deuxième cycle d'expérimentations a permis, d'une part, de mettre en application l'ensemble des pistes de changement préconisées par Hélène suite à sa démarche praxéologique (voir annexe 6, sous formatrice #2), et d'autre part, d'aborder 80% des pratiques insatisfaisantes identifiées en cours de projet, tant celles identifiées de façon inductive que déductive. Dans ce sens, on peut conclure que les expérimentations de pratiques andragogiques auprès des apprenants ont été cohérentes avec les pratiques de développement professionnel initiées dans ce projet pour Hélène. De plus, le tout s'est traduit, selon elle, par une participation croissante des apprenants à leur processus d'apprentissage via l'autocorrection, par une plus grande motivation et satisfaction de leur part, et par l'expression d'une plus grande autonomie.

Bien que les pratiques d'autocorrection expérimentées et renouvelées par Hélène soient intéressantes et ont semblé pertinentes pour elle et pour ses apprenants, ces dernières restent des pratiques très sommaires par rapport à l'ensemble des pratiques qui peuvent être renouvelées en alphabétisation des adultes. Ceci dit, ce n'est pas tant les pratiques d'alphabétisation renouvelées qui représentent les changements importants découlant de la participation d'Hélène dans ce projet, mais bien les prises de conscience et les apprentissages réalisés par celle-ci en cours de route. C'est à partir de ceux-ci que s'installera, à notre avis, tout un processus de changement qui devrait instaurer une série de pratiques d'alphabétisation renouvelées et pertinentes pour son contexte, car celles-ci s'appuieront sur une pratique réflexive. Pour mieux illustrer ce point de vue, voici quelques extraits des apprentissages soulevés par Hélène:

*“J’ai changé **ma perception de l’apprentissage comme formatrice**. Je suis plus «focussée» sur l’apprentissage que sur le produit fini... En apprentissage, il faut garder le droit aux apprenants à l’erreur... Je voulais que mes **apprenants développent une plus grande autonomie**, mais je ne les aidais pas en les corrigeant toujours moi-même. J’avais tendance à les aider trop rapidement, aussitôt que je percevais la moindre difficulté de leur part... J’ai réalisé que je n’utilisais pas la facilitation comme canal de communication, je devrai apprendre à le faire. De plus, de par cette approche (**approche inductive**), je peux*

*d'avantage observer ce que les apprenants comprennent ou ne comprennent pas, et où se situent les difficultés... Ça va mieux maintenant, les apprenants participent davantage à leurs apprentissages, et ils aiment ça revenir sur leurs corrections en sous-groupes. Ils y survivent, et même eux réalisent qu'ils peuvent se corriger, ils ont pris **confiance en eux**. J'ai appris que c'est tellement plus efficace pour l'apprentissage de corriger en groupe. Ça crée un climat plus intéressant (voire **sentiment d'appartenance**)... J'ai changé également **la perception de mon rôle comme formatrice**... Une apprenante m'a dit que j'avais changé... Je crois que ma nouvelle attitude comme formatrice les aide à devenir plus autonomes... Je crois avoir développé un nouveau rapport avec l'apprentissage, avec les apprenants et avec moi-même comme formatrice. Je suis consciente que je peux encore m'améliorer, pour encore mieux encadrer mes apprenants dans leurs apprentissages.* (Extrait du profil des apprentissages de la formatrice #2, voir annexe 8)

C'est bien à partir de ces types de changement plus profonds chez chacune des formatrices que pourra plus facilement s'opérationnaliser d'autres changements au niveau de leurs pratiques d'alphabétisation proprement dites, et également dans leur démarche de formation et de développement continu.

5.2.2 Bref regard sur les relations entre les pratiques insatisfaisantes et le cheminement des formatrices #1, #4 et #5⁵²

Nous avons vu, dans la section précédente, qu'il existe des liens intéressants et une certaine cohérence entre les insatisfactions professionnelles d'Hélène (la formatrice #2) et son parcours de changement dans le cadre du projet. Dans cette section-ci, nous tenterons de voir de façon très brève si de tels liens et une telle cohérence existent quant à la participation des autres formatrices au projet.

Les formatrices #1, #4 et #5 ont réalisé un total de 7 expérimentations dans le cadre du projet. Les expérimentations de ce trio ont permis, d'une part, de mettre en application 66% des pratiques insatisfaisantes identifiées par celles-ci via les groupes de discussion-réflexion (de façon déductive) dans leurs expérimentations, comparativement à 80% pour la formatrice #2. Le trio a également traité 50% de leurs pratiques insatisfaisantes identifiées via la démarche praxéologique (de façon inductive) dans leurs expérimentations, comparativement à 80% pour la formatrice #2. De plus, ce même trio a traité environ 44% des pistes de changement préconisées par celles-ci, suite aux démarches praxéologiques, comparativement à 100% pour la formatrice #2 (voir annexe 6).

On constate donc que la grande majorité des pratiques insatisfaisantes ont été abordées, lors du projet par la formatrice #2, alors que les pratiques insatisfaisantes ont été abordées et traitées dans une moindre mesure par ses trois homologues. On peut ainsi affirmer que la cohérence entre les expérimentations de pratiques andragogiques auprès des apprenants et les pratiques de développement professionnel initiés dans ce projet est relativement plus élevée pour la formatrice #2 que pour ses trois homologues.

⁵² La formatrice #3 ne sera pas intégrée dans les analyses de cette section, car elle n'a pas poursuivi sa démarche praxéologique, suite à l'analyse de son dialogue. Elle n'a donc pas élaboré d'expérimentations en atelier dans le cadre de ce projet.

Nous croyons que le type d'encadrement plus consistant qui a été offert à la formatrice #2 est un des éléments qui a pu contribuer à établir ce meilleur niveau de cohérence par rapport à son cheminement professionnel dans le projet. Dans ce sens, il semble clair, d'une part, que les apprentissages réalisés par la formatrice #2 sont intéressants et substantiels, ce qui semble concorder avec la cohérence observée dans sa démarche de pratique réflexive. D'autre part, on peut faire des liens avec cette cohérence et les satisfactions positives exprimées par celle-ci face à son expérience avec la pratique réflexive dans le cadre du projet:

“C’était plus facile pour moi de commencer la première dans les sessions de formation, je pouvais ainsi profiter de l’expérience des profs. J’ai toujours eu de l’aide pour faire mes analyses... Au début, ça ne me tentait pas de faire la recherche parce que je pensais que c’était une recherche traditionnelle. C’était correct, parce qu’on n’était pas enterré de lectures à faire, on n’avait qu’un livre de référence. C’était facile avec les profs qui me posaient des questions. Je ne savais pas toujours quoi répondre, mais ça s’est bien passé... Si on avait juste “focussé” sur les apprenants, avec une approche de recherche traditionnelle, je n’aurais pas appris autant.” (Extrait du profil des perceptions de la pratique réflexive par la formatrice #2, voir annexe 7)

5.3 Motivation et coopération

La motivation étant une question qui préoccupe beaucoup d'intervenants en alphabétisation des adultes et en éducation des adultes en général, nous avons cru bon de consacrer une section aux liens qui nous semblent exister entre la motivation et l'instauration de structures de coopération dans la relation éducative. La perception de ces liens est apparue à notre conscience pendant ce projet, et il nous apparaissait donc intéressant et pertinent de présenter cette prise de conscience dans ce rapport de recherche.

Ceci dit, cette section-ci s'adressera à la question de recherche suivante:

- *Suite à l'expérimentation de ces nouvelles pratiques, peut-on mieux comprendre les implications de la motivation chez les apprenants en alphabétisation?*

5.3.1 Motivation en éducation des adultes

La motivation ou le manque de motivation est la question de l'heure en éducation des adultes, et plus particulièrement en alphabétisation des adultes. Comme mentionné précédemment, la nature de la nouvelle clientèle en alphabétisation des adultes amène le milieu à s'intéresser à cette question.

«... Nous avons vu ci-avant que la centration sur l'adulte au travail est de plus en plus forte et que la déperdition d'articles (de recherche) sur l'adulte en apprentissage témoigne du changement de tendance et de la sensibilité accrue à l'économie. Un autre élément important à relever dans ce thème, c'est la place qu'occupe la motivation; les articles y ayant trait forment la moitié des articles relatifs à ce thème. Le champ a intégré les préoccupations des praticiennes qui font dorénavant face à ces personnes peu motivées à

apprendre. Des réglementations gouvernementales dans le champ de la formation professionnelle et de la sécurité du revenu en Amérique du Nord obligent désormais certains adultes à suivre des formations, créant ainsi des problèmes de motivation auxquels se rajoutent peut-être des pratiques éducatives peu appropriées. Ceci explique l'importance des écrits sur la motivation... Ainsi, le champ de l'éducation des adultes est directement influencé par la conjoncture actuelle. Nous venons de le voir, c'est le cas pour la motivation.» (Solar, 95, p. 467)

Ceci dit, cette question est prioritaire pour les programmes ontariens et canadiens d'alphabétisation; cette thématique ayant été identifiée par les divers ministères responsables comme une priorité de recherche, et ce, tant au niveau provincial que fédéral.

5.3.2 Motivation soutenue par des systèmes de conceptions et de perceptions

On peut faire un lien entre les perceptions erronées identifiées par Thomas (90) et présentées précédemment, faisant partie des barrières psychosociales des apprenants adultes souvent peu alphabétisés, et le système de conceptions qui détermine la motivation à apprendre, selon Tardif (92)⁵³.

«Le processus de la pensée contrôle la motivation, donc la motivation s'explique en comprenant comment les apprenants traitent l'information et les significations personnelles (représentation, sens, conceptions) qu'ils dégagent de différentes expériences.» (Good, Brophy, 90, traduction libre)

Selon Tardif (92), la motivation représente l'engagement, la participation et la persistance de l'apprenant dans une tâche (initiale et continue). Elle est la responsabilité de l'apprenant, le formateur doit la favoriser. La motivation est essentielle à l'apprentissage, au même titre que les habiletés cognitives. Elle est un processus de construction de l'apprenant, à partir de ses expériences. Elle est évolutive et du domaine plus affectif⁵⁴.

Il semble donc que pour Tardif, la motivation n'est pas une barrière à l'apprentissage spécifique à une catégorie, mais plutôt un état qui découle ou est fortement influencé par des facteurs intrinsèques et extrinsèques, qui peuvent prendre la forme de barrières institutionnelles ou psychosociales.

⁵³ Pour les behavioristes, la motivation est extrinsèque (influencé par les renforcements), pour les humanistes elle est intrinsèque (ou propre à l'apprenant). Les cognitivistes (selon Tardif) ne veulent pas nécessairement faire cette distinction, la motivation relève selon eux d'un ensemble de facteurs. Elle émerge des **perceptions et représentations personnelles** autant que de la **réalité objective**. Plusieurs chercheurs ont étudié des facteurs isolés de la motivation. Tardif, pour sa part, s'est intéressé aux recherches et modèles qui tentaient de faire l'intégration des facteurs de motivation.

⁵⁴ Exemple : les élèves du préscolaire sont rarement démotivés, leur motivation intrinsèque est très marquée. Quand ils grandissent dans le système d'enseignement, la motivation intrinsèque tend vers l'extrinsèque. Conséquemment, la motivation interne diminue, et la motivation en général dépend davantage de facteurs externes.

Le modèle pour expliquer la motivation de Tardif comprend deux systèmes de conception et trois systèmes de perception. Ces deux catégories de systèmes interviennent sur le plan affectif et commandent en partie la motivation. Selon Tardif, tout est interrelié, mais les systèmes de conception réunissent plus d'éléments importants que les systèmes de perception et ils ont donc, selon lui, une plus grande influence sur la motivation. Il nomme ces deux systèmes de conception ainsi: conception du *but de l'école* et conception de *l'intelligence*, et de là, on voit des liens apparents avec les catégories de barrières institutionnelles et psychosociales présentées précédemment.

La conception du but de l'école est le facteur le plus influent sur la motivation, selon Tardif. Selon lui, il y a problème de motivation chez les apprenants lorsqu'on observe chez ceux-ci un transfert de leur conception de l'école ou du programme: on observe un glissement de leurs buts d'apprentissage de l'école vers des buts d'évaluation (sanction de sa compétence). Ce glissement peut avoir plusieurs implications de démotivation sur l'apprenant:

- *Transfert de cette conception sur ses propres buts comme apprenant.*
- *Choix des activités moins efficaces sur le plan de l'apprentissage (buts d'apprentissage: prend des risques, tâches multiples et complexes vs buts d'évaluation: calculer ses risques, éviter les jugements défavorables, activités faciles, réduire l'échec).*
- *Perçoit qu'il a moins de pouvoir sur la réalisation des tâches qu'on lui présente.*
- *Diminue son degré de participation à ces tâches.*
- *Attribue les causes de la performance à des facteurs extérieurs.*

La conception de sa propre intelligence chez l'apprenant influence également la motivation, dans le sens où plus l'apprenant conçoit son intelligence comme adéquate, évolutive et mobile (vs stable et fixe), plus il optera pour des stratégies d'apprentissage pouvant se développer, plus il aura une impression d'avoir un pouvoir accru d'agir sur son environnement, et plus ses buts seront axés sur l'apprentissage (vs buts axés sur l'évaluation). Il existe ainsi, selon Tardif, un lien étroit entre sa conception de l'intelligence et sa conception de l'école ou du programme de l'apprenant.

5.3.3 L'établissement d'une dynamique de coopération avec les apprenants: une réponse intéressante à la problématique du manque de motivation

Selon Chin et Benne (76) (tiré de Savoie-Zajc, 99), tout changement implique une clarification et une reconstruction au niveau des valeurs. Pour Lewin (48), les changements profonds, permanents et acceptés se réalisent si le phénomène d'acculturation se produit chez l'individu, c'est-à-dire des changements au niveau de ses valeurs et de l'acceptation de ses nouvelles valeurs par l'individu. C'est ainsi que *l'individu rééduqué change sa perception sociale et son comportement.*

De plus, Lewin mentionne également que le changement au niveau des valeurs se fait mieux en groupe d'appartenance, car les valeurs sont difficiles à changer seul, proposant ainsi une approche socio-culturelle du changement. Chin et Benne (76) vont dans le même sens quant à l'approche socio-culturelle du changement, en présentant ce processus comme un mouvement dialectique entre l'individu qui change et son milieu: *toute intervention de changement doit d'abord reposer sur la rééducation de la façon dont les gens considèrent leur milieu. De nouvelles normes et attitudes*

doivent se développer entre les individus avant qu'un changement quelconque ne soit possible... stratégie fondée sur la modification des perceptions, des représentations que les personnes se font du monde. (Tiré de Alary, 88)

Dans ce sens, nous croyons que l'on peut faire des parallèles intéressants entre, d'une part, les visées de la démarche réflexive (et de la recherche-action) quant aux changements profonds et durables espérés chez les participants à ces démarches (voire acculturation, rééducation, changements plus profonds au niveau des valeurs, autant pour les formatrices que pour les apprenants), et d'autre part, l'établissement d'une meilleure motivation à apprendre chez les apprenants en alphabétisation des adultes. En effet, les propositions de pratiques d'alphabétisation renouvelées présentées dans les sections précédentes semblent s'inscrire dans une certaine redéfinition de la relation éducative que l'on peut établir en alphabétisation des adultes entre les formatrices et les apprenants, et entre les apprenants eux-mêmes. La nature des insatisfactions ressenties par les formatrices ainsi que les pistes de changement proposées et expérimentées semblent pointer vers des solutions s'inspirant d'un paradigme de coopération⁵⁵. Ces propositions, qui relèvent plutôt du domaine psychosocial, visent davantage des *changements au niveau des systèmes de conceptions* et de valeurs.

Conséquemment, l'instauration de dynamiques et structures de coopération nous semble une voie intéressante par laquelle les formatrices en alphabétisation pourront amener les apprenants à remettre en question leur système de conceptions⁵⁶ et de perceptions. Cette approche nous semble intéressante, dans le sens où elle traite la problématique du manque de motivation à sa source même, soit par la modification de conceptions erronées de la part de l'apprenant de lui-même comme adulte dans une démarche d'apprentissage, et du programme d'alphabétisation auquel il participe.

5.4 Pratiques de gestion andragogique appropriées

Ce projet de recherche-action a amené les responsables du CAP à se questionner à maintes reprises sur les modalités de gestion à mettre en place pour permettre que ce projet se réalise avec une utilisation réaliste des ressources du CAP, et dans un délai raisonnable. Quelques-unes des réflexions, qui pourraient être prises en compte dans l'implantation d'une démarche similaire dans un autre milieu, vous sont présentées dans cette section-ci. Nous tenterons donc de répondre à la question de recherche suivante:

– Y a-t-il des stratégies de gestion dont il faut tenir compte pour mettre en place des processus de changement et de développement des pratiques andragogiques auprès des formatrices et auprès des apprenants, et ce, par la pratique réflexive?

⁵⁵ Or, favoriser des structures ou contextes de collaboration ne va pas de soi. Les modèles d'apprentissage qu'ont intégré les apprenants et les formatrices dans leur parcours de formation se sont davantage construits dans des contextes de division systématique des rôles entre formatrices et apprenants, ainsi que dans des contextes de comparaison entre les performances des apprenants. Ces contextes ont, bien entendu, mis en place davantage des structures de compétition que des structures de coopération. Ceci dit, nous croyons que le changement préconisé vers une dynamique de coopération ne peut s'opérer que par la simple introduction de nouvelles méthodes ou techniques de formation ou d'animation. Ce type de changement doit s'articuler autour d'une remise en question de nos propres valeurs comme praticiens en alphabétisation (et par ricochet, comme apprenant adulte en alphabétisation ou ailleurs).

⁵⁶ Changer la conception de soi comme apprenant ou comme formatrice, de même que changer la conception de son environnement d'apprentissage.

Pour tenter d'être concis dans cette section, nous ne nous attarderons que sur certains aspects de gestion que nous considérons importants de souligner, afin de proposer des pistes nouvelles de pratiques de gestion pour le développement de pratiques andragogiques auprès des formatrices et des apprenants par la pratique réflexive.

Nous pourrions nous attarder pendant longtemps à faire cet exercice, en revoyant et en analysant l'ensemble de toutes les décisions et de toutes les pratiques de gestion mises en place dans ce projet de recherche. Malheureusement, le temps et les ressources nous incitent à circonscrire notre analyse aux pratiques nécessitant une attention particulière, dans le sens où celles-ci nous apparaissent avoir eu des implications importantes sur la mise en place d'une telle démarche de pratique réflexive.

5.4.1 Projet de recherche nécessitant des pratiques de gestion innovatrices et originales, et présentant certains défis au niveau de ses pratiques de gestion

Il est clair que le projet fut intéressant au niveau de ses retombées sur les pratiques andragogiques du CAP. En général, la démarche de pratique réflexive a plu aux participantes du projet, et les appréciations de ces dernières par rapport à cette démarche et les apprentissages qu'elles en ont dégagés sont en soi intéressants. La plupart des praticiennes qui ont participé au projet sont maintenant plus conscientes de leurs actions professionnelles, des écarts entre leur discours et leur pratique, et elles se sont engagées dans des démarches de changement qui modifient substantiellement les rapports qu'elles ont avec leurs apprenants, c'est-à-dire qu'elles veulent tendre davantage vers des rapports de coopération.

Nous croyons que ces changements ont été rendus possibles grâce à l'approche originale du projet, qui demandait des pratiques de gestion innovatrices. En effet, tout le processus de renouvellement et de bonification des pratiques andragogiques reposait sur une démarche de développement professionnel de la part des formatrices, impliquant ce que nous percevons et que nous nommons une *croissance professionnelle* chez ces dernières. Nous utilisons l'expression *croissance professionnelle* car nous croyons que les changements engendrés au niveau des pratiques andragogiques des formatrices du CAP s'appuient sur des modifications significatives de leur perception et de leur conception d'elles-mêmes et de leur environnement d'apprentissage, et même à certains égards, de leur système de valeurs. Ceci dit, cette approche de changement et de développement dépasse la simple application de nouvelles façons de faire empruntées de modèles extérieurs, elle s'appuie davantage sur un processus de renouvellement s'articulant d'abord de l'intérieur, et ce, autant au niveau des praticiennes qu'au niveau du système de prestations, en l'occurrence le CAP.

Nous croyons donc que la démarche de pratique réflexive proposée dans ce projet demande beaucoup d'engagement de la part des praticiens qui y participent, mais nécessite également une grande adaptation de la part du programme ou du système dans lequel ils oeuvrent. Dans ce sens, il devient en effet important de se questionner sur les conditions que nous croyons nécessaires pour enclencher un tel processus de changement, et les contraintes que peut présenter une telle approche.

“Il faut se questionner sur cette démarche assez lourde pour les autres organismes d’alphabétisation; ils ne veulent peut-être pas changer.” (Tiré d’une participante à la recherche)

5.4.2 Méthodologie efficace et intéressante, mais complexe à gérer

Nous croyons que cette forme d’intervention, c’est-à-dire une recherche-action articulée autour de pratiques réflexives auprès des formatrices et des apprenants en alphabétisation des adultes, ne peut se réaliser de façon satisfaisante pour les participantes sans que l’organisme y investisse beaucoup d’énergie et les ressources appropriées. Ces efforts doivent servir à mettre en place les modalités de gestion des ressources andragogiques afin qu’elles soient favorables pour la réussite de la démarche de pratique réflexive. Dans ce contexte-ci, et ce qui peut être le cas dans bien des contextes de formation pour adultes, les participants à la recherche avaient peu ou pas d’expérience de recherche, et encore moins en recherche-action. Qui plus est, la méthodologie de recherche-action préconisée était complexe car elle suscitait divers niveaux de changement chez les participantes.

Il a donc fallu prendre le temps nécessaire pour mettre en place une structure permettant la réalisation du projet. Il a d’abord fallu que le responsable du projet se familiarise avec la méthodologie de la recherche-action, et plus particulièrement celle des pratiques réflexives qu’il a d’abord dû choisir et par la suite s’approprier pour mener à bien le projet. Par la suite, il a fallu assurer la formation initiale des praticiennes aux pratiques réflexives préconisées, et mettre en place une structure de travail qui permettait d’encadrer les activités nécessaires pour la réalisation de la recherche. Cette phase, nécessaire à la préparation et à la conception du projet, a donc utilisé une ressource importante et limitée pour le projet, soit le temps.

Facteur temps

Il est difficile de penser que cette forme d’intervention, avec ce type de méthodologie assez complexe, puisse se réaliser de façon complète et satisfaisante pour les participantes sur un échéancier d’un an. Devant cette réalité relativement contraignante, il est resté peu de temps dans notre projet, suite à la formation initiale des participantes et à la réalisation des démarches praxéologiques, pour expérimenter beaucoup de pratiques andragogiques renouvelées auprès des apprenants. Ainsi, le projet a déplacé davantage son orientation et ses préoccupations de recherche vers les pratiques andragogiques auprès des formatrices, celles-ci devant être mises en place, de toute façon, dans un premier temps pour expérimenter des pratiques auprès des apprenants.

Nous croyons que le facteur temps a donné au projet un rythme parfois trop rapide pour permettre une bonne appropriation des méthodologies de pratiques réflexives préconisées dans le projet. Nous croyons avoir peut-être trop rapidement fait plonger les praticiennes dans la démarche praxéologique, sans qu’elles n’aient eu le temps de faire certaines mises au point quant à leur perception de cette démarche. En effet, cette dernière a été davantage perçue au début comme une démarche d’évaluation des formatrices et de leur pratiques professionnelles plutôt qu’une démarche

de recherche-action avec des visées d'autoformation et de développement professionnel⁵⁷. Dans le même ordre d'idées, une participante mentionnait, lors d'un exercice de retour sur le projet de recherche:

“Il aurait fallu, entre autres, passer plus de temps dans la maîtrise de l'interprétation des dialogues et de leurs colonnes.” (Participante à la recherche)

De plus, le sentiment d'urgence qui s'est installé dans la deuxième moitié de la recherche a eu des implications sur les activités régulières du CAP. Nous avons parfois eu l'impression que l'encadrement de la recherche et la réalisation de ses activités prenaient le dessus sur l'encadrement et les activités andragogiques régulières de l'organisme. Dans ce sens, cette situation a instauré pour les gestionnaires du projet et du CAP un sentiment d'ambivalence; où le projet de recherche, qui devait nous aider à renouveler et bonifier nos pratiques andragogiques, pouvait, à certains moments, avoir un effet contraire sur certaines pratiques andragogiques existantes au CAP et non ciblées par le projet. Nous avons parfois l'impression que l'intensité du projet nous amenait à négliger d'autres pratiques andragogiques régulières et en développement au CAP (voire implantation des éléments de la réforme, comme les plans de formation, l'évaluation et la mise en place des niveaux, l'encadrement des activités de démonstration, etc.).

Recommandation :

Prévoir un échéancier d'au moins deux années scolaires pour permettre à une telle démarche de donner des résultats plus complets et significatifs, et ce, particulièrement au niveau des pratiques andragogiques auprès des apprenants.

Des praticiennes d'expérience

Lorsque nous avons opté pour la démarche praxéologique comme première démarche réflexive de développement professionnel pour le projet du CAP, nous étions conscients que cette pratique était conçue davantage pour les praticiennes avec un minimum d'expérience terrain. En effet, c'est après 2 à 3 ans de pratique professionnelle que la praticienne semble atteindre une sorte de plafond: elle ne progresse plus à partir des modèles des autres. Conséquemment, c'est par la réflexion sur sa pratique qu'une praticienne peut, selon Argyris et Schön (74) et St-Arnaud (92, 95), rendre plus conscientes et autonomes ses pratiques professionnelles pour ainsi mieux les développer, et dépasser le plafonnement mentionné ci-haut.

Nous avons tout de même opté pour expérimenter la démarche praxéologique avec une nouvelle formatrice, qui avait exprimé le désir de participer à la démarche de recherche, malgré son peu d'expérience en alphabétisation des adultes. Ceci dit, suite à son premier dialogue, celle-ci s'est retirée de la démarche, en exprimant son retrait ainsi:

“La praxéologie, ce n'était pas important pour moi. Cette démarche m'amenait trop rapidement dans mes «bébittes», me faisant voir mes mauvais côtés sur la job. J'avais peur

⁵⁷ En effet, au début de la démarche réflexive, presque l'ensemble des formatrices ne voyait pas, à premier abord, le dialogue comme un outil pour mieux comprendre certaines insatisfactions et améliorer leurs pratiques, mais comme l'exposition de faiblesses, qui servait davantage à un exercice d'évaluation et de sanction de leurs compétences comme formatrices plutôt qu'à une démarche d'apprentissage. Elles confondaient, entre autres, les processus de feed-back (ou retour sur les dialogues en groupe) et le jugement professionnel.

que cela m'enlève ma motivation de départ, enlève le feeling le fun d'une nouvelle job. Je pense que j'ai d'abord une confiance à bâtir. C'est sûrement bon pour les professionnelles qui plafonnent, qui ont essayé ce qu'elles pouvaient, elles sont capables de trouver des solutions par elles-mêmes. Je voudrais plutôt participer comme observatrice à la démarche des autres, pour peut-être me donner un aperçu des éventuels problèmes que je pourrais rencontrer comme formatrice, et afin d'avoir plus d'informations sur le métier."

Ces commentaires semblent aller dans le même sens que la littérature portant sur les pratiques réflexives et qui mentionne que ces pratiques sont efficaces dans la mesure où les praticiennes engagées ont atteint un certain plafond après quelques années d'expérience. Dans cet ordre d'idées, il serait sans doute prudent, dans ce type de démarche réflexive, d'éviter à ce qu'une nouvelle praticienne perde confiance en ses moyens après avoir participé à un exercice de remise en question trop précoce pour son processus de développement professionnel naturel.

Recommandation:

Une démarche de pratique réflexive devrait se réaliser préférablement avec des praticiennes d'expérience, qui ont atteint un certain plafonnement quant à leur développement professionnel avec des modèles de formation extérieurs.

La nécessité d'encadrement suivi tout au long de la démarche

Durant le projet de recherche, nous avons constaté qu'il y avait eu, entre autres, certaines difficultés de la part des formatrices en général à maîtriser la méthodologie de la pratique réflexive. On pouvait constater que certaines étapes de cueillette et d'interprétation personnelle de données ont dû être reprises ou annulées, suite à une certaine incompréhension des tâches à faire ou des consignes à suivre, et ce, tant dans l'application de la démarche praxéologique de St-Arnaud que de la démarche d'apprentissage expérientiel de Kolb.

De plus, nous avons constaté que ces lacunes de départ, par rapport à une bonne appropriation de la pratique réflexive, ont eu un impact négatif sur le niveau de cohérence entre les pratiques insatisfaisantes identifiées et les pratiques expérimentées et renouvelées comme telles avec les apprenants, et ce, pour certaines participantes. Nous croyons que le type d'encadrement plus consistant qui a été offert à la formatrice #2 est un des éléments qui a pu contribuer, d'une part, à établir une meilleure appropriation de la méthodologie de sa démarche personnelle de pratique réflexive, et d'autre part, à favoriser un niveau de conscience assez élevé pour instaurer un degré de cohérence plus apparent par rapport à son cheminement professionnel dans le projet.

L'importance d'avoir les compétences professionnelles nécessaires

Ceci dit, les dernières constatations nous ont amenés à nous questionner sur la nature des changements professionnels suscités par la pratique réflexive, et les niveaux de compétence professionnelle minimale et commune nécessaires pour le groupe d'acteurs participant à une telle démarche.

Comme mentionné précédemment, la formation initiale à la pratique réflexive s'est déroulée en début de projet, et elle s'est limitée à quelques rencontres en groupe avec des consultants experts de la pratique réflexive. Il est fort possible, à nos yeux, que les difficultés vécues par certaines

formatrices relèvent du peu de temps accordé à ce que les participantes au projet puissent s'approprier une démarche de développement professionnel aussi complexe. Or, nous croyons également que les principales participantes du projet (les formatrices du CAP) n'avaient peut-être pas des compétences professionnelles assez développées et uniformes pour une telle démarche.

Il ne faut pas oublier que les formatrices du CAP, comme celles de la plupart des milieux d'alphabétisation, sont issues de domaines variés, avec des niveaux d'expérience et de scolarité très divers. En fait, la profession d'alphabétiseuse (formatrice en alphabétisation), ou de professionnel de l'alphabétisation des adultes, est en développement, et elle se développe essentiellement sur le terrain. Il existe peu de programmes de formation professionnelle pour ce milieu, et la très grande majorité des formatrices en alphabétisation n'ont pas de formation professionnelle comme telle dans le domaine spécifique de l'alphabétisation des adultes. Conséquemment, la formation professionnelle des formatrices se fait sur le tas, avec une appropriation du métier par la formation continue, s'appuyant d'abord sur une formation initiale souvent limitée; et pour ce, le CAP n'y fait pas exception. Nous croyons que cette réalité au niveau de la diversité des compétences professionnelles des formatrices peut avoir influencé le processus de recherche, et dans une certaine mesure, rendu plus ardue l'application des pratiques réflexives préconisées.

5.5 La pratique réflexive telle que vécue par les formatrices du projet

Un processus de recherche-action et des démarches de pratiques réflexives exigent un engagement particulier de la part des praticiens-chercheurs. Dans le cadre de ce projet, ce sont les formatrices du CAP qui ont joué ce rôle, et il nous apparaissait donc important de présenter comment ces dernières ont vécu ces processus.

Dans la prochaine section, nous vous présentons des données portant sur les perceptions des apprentissages réalisés par les formatrices, et ce, en fonction des pratiques andragogiques préconisées auprès de ces dernières dans le cadre de ce projet (voire démarches réflexives). Ces données ont été extraites des différentes perceptions et sentiments vécus par les participantes au projet, et plus particulièrement par rapport aux deux démarches de pratique réflexive préconisées pour encadrer l'axe de recherche portant sur le développement professionnel. Par conséquent, elles se sont dégagées *à partir des processus vécus* dans ces démarches réflexives.

Ceci dit, la prochaine section tentera de répondre aux questions de recherche suivantes:

- *Comment les formatrices ont-elles vécu les processus de démarche réflexive comme outil de développement professionnel? Quels apprentissages en ont-elles dégagés?*

5.5.1 Perceptions des formatrices

Avant d'entamer les processus de démarche réflexive comme tels, nous avons cru bon de discuter avec les participantes à la recherche de leurs perceptions quant aux approches et méthodologies préconisées par rapport au développement des pratiques andragogiques. Cette discussion faisait suite

à une présentation théorique de la démarche réflexive⁵⁸. Cet exercice avait pour but de permettre à toutes d'exprimer leur point de vue et leurs préoccupations par rapport aux divers processus qui devaient s'engager dans le cadre du projet pour, entre autres, mettre en place autant que possible toutes les conditions nécessaires pouvant favoriser la participation au processus de recherche-action de chacune, et ainsi influencer le parcours de celle-ci.

Dans le tableau 6⁵⁹, nous vous présentons quelques commentaires des formatrices relevés de ces premiers moments dans le projet, ainsi qu'à la suite de l'analyse de leur dialogue faite de façon individuelle et en groupe.

En général, les formatrices étaient ouvertes à participer au processus proposé, et à porter un regard sur leurs propres pratiques, particulièrement dans une perspective d'autoformation et d'amélioration. Chacune s'est engagée à soulever des insatisfactions professionnelles. Malgré le peu de résistance démontrée par les formatrices en début de projet, celles-ci ont tout de même exprimé quelques appréhensions vis-à-vis la démarche praxéologique. Une formatrice, entre autres, avait peur que ce processus nous mène vers une thérapie de groupe. Après discussions en groupe, et l'affirmation que les participantes au projet auraient toujours une emprise sur le processus de recherche, ses craintes ont été mises de côté.

⁵⁸ Plus particulièrement la démarche praxéologique, car la démarche de Kolb n'avait pas encore été choisie comme méthodologie d'expérimentation du projet à ce moment.

⁵⁹ Il aurait été intéressant, dans un désir de cohérence, de pouvoir isoler les perceptions de la formatrice #2, et ce, dans le but de mieux poursuivre les analyses, en fonction du fil conducteur que représente le profil isolé de cette dernière. Toutefois, la stratégie de cueillette de données, à ce moment du projet, n'a pas permis d'en faire autant.

Tableau 5: Évolution des perceptions des formatrices en regard du processus praxéologique dans lequel elles devront s'engager

Mise en commun des perceptions sur la praxéologie en début de projet

- Va me permettre de réfléchir sur ce que je fais, comment j'agis, sur le fond de mes actions, par le biais d'un groupe de recherche (feed-back).
- Va me permettre de prendre conscience de mes actions/agirs réels, et les comprendre.
- Va me permettre de réfléchir après avoir agi, pour pouvoir éventuellement réfléchir dans l'agir.
- Va me permettre d'avoir confiance en mes moyens.
- Ça peut nous empêcher de plafonner, nous aider à travailler avec une clientèle apprenante qui est "difficile" (poignée avec son vécu).

Appréhensions de départ

- Que ça devienne une thérapie.
- Mes décisions de formatrice sont influencées par mes émotions, donc j'ai peur que mes émotions ressortent.
- Il peut être difficile de mettre ses affaires sur la table, toutefois, je me sens à l'aise avec le groupe.

Mise en commun des perceptions sur la praxéologie suite au dialogue

- Ça me permet de prendre conscience que mes valeurs/croyances sont transmises.
- Écrire pour moi égale ancrage.
- Ça fait prendre conscience qu'on aurait pu agir autrement.
- J'ai remarqué que, dans la colonne de gauche de mon dialogue, je n'ai pas de mots pour décrire mes sentiments.
- Ça permet de mettre les mots sur les sentiments.
- L'aspect théorie professée/théorie appliquée va me permettre de comprendre pourquoi mon intervention a «flopé».

Quand on regarde l'annexe 6, qui présente les commentaires des formatrices de fin de projet et portant sur leurs perceptions des démarches réflexives vécues, on constate que les formatrices #1, #2 et #5 ont des commentaires généralement positifs vis-à-vis leurs expériences dans ces démarches. Elles semblent croire que les processus vécus ont été bénéfiques pour elles et pour le bien du projet.

Pour ce qui est de la formatrice #4, celle-ci semble avoir trouvé difficile d'utiliser la démarche réflexive de St-Arnaud, particulièrement l'analyse des dialogues. Il faut noter que c'est cette même formatrice qui avait démontré beaucoup de réserve face à cette approche de recherche au départ, exprimant la crainte que le tout tende vers une démarche de thérapie. Elle exprimait, entre autres, avoir peur que ses émotions ne ressortent trop facilement. En effet, comme disait une participante à la recherche: *la démarche de St-Arnaud va plus dans les émotions que celle de Kolb, car elle part d'une insatisfaction ressentie, d'un inconfort émotif. Avec Kolb, tu as plus de contrôle sur ton observation, elle t'engage moins émotivement.* On peut penser que les appréhensions de départ l'ont suivie tout au long de la démarche praxéologique, et que le signal qu'elle donnait au départ aurait pu être interprété comme un désir de ne pas participer à cette démarche. La praxéologie est avant tout une démarche volontaire, et pour qu'elle demeure utile et efficace, elle doit le demeurer. Les témoignages de la formatrice #4 sont sans doute une preuve de ces caractéristiques.

Pour ce qui est de la formatrice #3, il faut mentionner qu'elle en était à ses tout premiers pas comme formatrice en alphabétisation des adultes. La démarche de St-Arnaud n'a pas été conçue pour faire de la formation initiale, et elle peut s'avérer difficile pour les professionnels avec peu de points de repères dans leurs expériences de travail. Comme mentionné par Boucher et Bouchard (97), celle-ci vise davantage des praticiens avec au moins 2 à 3 ans de pratique professionnelle, où le praticien atteint une sorte de plafond; lorsque qu'il ne progresse plus à partir des modèles des autres.

5.5.2 Apprentissages réalisés par les formatrices

Les apprentissages des formatrices par rapport à elles-mêmes dans leur rôle professionnel sont intéressants et nombreux. Ces apprentissages ont été répertoriés tout au long du processus de recherche-action, exprimés par les formatrices dans le cadre de divers moyens de collectes de données (analyse de dialogues, réunions d'équipe, journal de bord, entre autres). Vous les retrouverez en annexe 8 sous forme d'énoncés personnels⁶⁰, lesquels ont été élaborés à différents moments.

Les apprentissages réalisés, dans le cadre de ce projet-ci, portent davantage sur la connaissance de soi comme praticienne dans son agir professionnel⁶¹; c'est-à-dire des apprentissages ayant permis d'introduire des prises de conscience quant à leurs propres théories appliquées réellement, et les écarts avec celles professées (agirs professionnels idéals à chacune). Ces apprentissages permettent d'éclaircir la propre conception que l'on a de son rôle comme formatrice, de leurs propres valeurs, des cohérences et incohérences entre tous ces éléments. Ils permettent de faire le point sur leur cheminement professionnel et d'amener une plus grande compréhension de leur situation réelle de développement et d'évolution professionnelle.

⁶⁰ Ces énoncés personnels n'ont pas nécessairement été formulés de cette façon par les formatrices à un moment précis de la recherche. Ils sont plutôt le fruit de l'auteur du rapport, qui a ramassé des commentaires des formatrices par rapport à leurs apprentissages à divers moments. Certains commentaires ont été scindés de façon arbitraire car ceux-ci abordaient le même domaine d'apprentissage, et ce, dans le but de faciliter la tâche au lecteur.

⁶¹ Il est important de noter que d'autres apprentissages ont été générés au niveau des pratiques andragogiques auprès des apprenants, c'est-à-dire les pratiques d'alphabétisation proprement dites, qui sont davantage de l'ordre de méthodes et techniques de formation appropriées pour certains contextes d'intervention auprès des apprenants. Ces apprentissages ont été présentés au chapitre 4, qui traite davantage de ces pratiques auprès des apprenants, que l'on pourra également qualifier de connaissances ou pratiques généralisables.

Conclusion

Les principaux objectifs de la recherche-action du CAP étaient de deux niveaux: développer et adapter diverses pratiques de formation, tant au niveau des formatrices qu'au niveau des apprenants en alphabétisation. Le projet avait d'abord des objectifs de formation au niveau des formatrices. Nous voulions en fait développer et expérimenter des pratiques de développement professionnel auprès des formatrices afin de mieux les habiliter à développer des pratiques d'alphabétisation novatrices et mieux adaptées auprès de leurs apprenants.

L'approche méthodologique

La méthodologie de recherche-action préconisée était complexe car elle suscitait divers niveaux de changement chez les formatrices. Dans un premier temps, des *barrières à l'apprentissage* actuelles et propres à des apprenants adultes en alphabétisation ont été identifiées par des *techniques d'analyse de besoins* avec les formatrices du milieu, pour par la suite être validées par une *revue de littérature* exhaustive sur le sujet.

Dans un deuxième temps, et dans une perspective d'amélioration des pratiques d'alphabétisation, les formatrices du CAP ont expérimenté deux démarches de développement professionnel qui leur ont permis, d'une part d'identifier des pratiques professionnelles (pratiques d'alphabétisation avec leurs apprenants) qu'elles ressentaient et jugeaient comme insatisfaisantes et inappropriées pour leurs contextes de formation, et d'autre part, de développer des pratiques nouvelles pour répondre à ces insatisfactions. Ces nouvelles pratiques andragogiques expérimentées auprès des formatrices ont ainsi permis de développer des pratiques d'alphabétisation renouvelées et adaptées auprès des apprenants en fonction des barrières à l'apprentissage identifiées. Ces nouvelles pratiques de développement professionnel se sont développées à partir de deux démarches réflexives reconnues dans le domaine de la recherche-action, ainsi que dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes; il s'agit de la *démarche praxéologique de St-Arnaud* et de la *démarche d'apprentissage expérientiel de Kolb*.

Les retombées de la recherche-action pour le CAP

Il est clair que le projet fut intéressant au niveau de ses retombées sur les pratiques andragogiques du CAP. En général, les démarches de pratique réflexive ont plu aux participantes du projet, et les appréciations de ces dernières par rapport à ces démarches et par rapport aux apprentissages qu'elles en ont dégagés sont en soi intéressantes. La plupart des praticiennes qui ont participé au projet sont maintenant plus conscientes de leurs actions professionnelles, des écarts entre leur discours et leur pratique, et des liens importants qui existent entre certaines inefficacités perçues au niveau de leurs pratiques d'alphabétisation, des barrières à l'apprentissage des apprenants et de leurs propres barrières à l'apprentissage ou barrières de développement professionnel. Dans ce sens, elles se sont engagées dans des démarches de changement qui modifient substantiellement les rapports qu'elles ont avec leurs apprenants, c'est-à-dire qu'elles veulent tendre davantage vers des rapports de coopération pour atteindre une plus grande satisfaction au niveau de leur efficacité professionnelle.

Tout le processus de renouvellement et de bonification des pratiques andragogiques reposait sur une démarche de développement professionnel de la part des formatrices, impliquant ce que nous

percevons et que nous nommons une *croissance professionnelle* chez ces dernières. Nous croyons ainsi que les changements engendrés au niveau des pratiques andragogiques des formatrices du CAP s'appuient sur des modifications significatives de leurs perceptions et de leurs conceptions d'elles-mêmes et de leur environnement d'apprentissage, et même à certains égards, de leur système de valeurs. Cette approche de changement et de développement dépasse la simple application de nouvelles méthodes et techniques empruntées de modèles extérieurs aux formatrices, mais elle s'appuie davantage sur un processus inductif de renouvellement des pratiques, s'articulant d'abord de l'intérieur du système. Conséquemment, nous croyons que ces changements resteront durables, et qu'ils pourront s'opérer dans divers contextes de formation dans lesquels se retrouveront les formatrices.

Pour ce qui est de la suite du projet au CAP, il va sans dire que le projet nous a permis de mettre en place les processus de pratiques réflexives dans notre fonctionnement opérationnel. La poursuite de cette démarche de développement continu de nos pratiques va se continuer pour renouveler l'ensemble de nos pratiques andragogiques qui seront ressenties comme insatisfaisantes.

Les retombées pour le réseau d'alphabétisation et d'éducation aux adultes

En fonction de barrières à l'apprentissage des formatrices et des apprenants, diverses pistes de pratiques de formation continue (ou de développement professionnel) ont été développées et expérimentées auprès des formatrices, qui serviront de modèle de développement pour de nombreuses pratiques à renouveler, à la fois au niveau de la formation continue auprès des formatrices et à la fois au niveau des pratiques d'alphabétisation auprès des apprenants. De plus, diverses pistes de pratiques d'alphabétisation ont été développées et expérimentées auprès des apprenants, toujours en fonction de ces barrières, qui serviront, elles aussi, de modèle de développement pour de nombreuses pratiques d'alphabétisation à renouveler pour l'ensemble des barrières identifiées.

Comme mentionné en début de projet, cette recherche-action tentait d'explorer des moyens pour mieux comprendre et mieux aborder les barrières à l'apprentissage actuelles de la nouvelle clientèle en alphabétisation des adultes, celle-ci étant davantage caractérisée par la participation d'apprenants inscrits dans des démarches de formation obligatoire ou non volontaire.

Notre exploration, qui devait s'intéresser principalement au développement de pratiques d'alphabétisation proprement dites pour aborder ces nouvelles barrières à l'apprentissage, s'est modifiée en cours de route. De par sa nature, la recherche-action permet d'adapter le focus de la recherche à tout moment dans le processus de changement, et ce projet-ci n'y a pas fait exception. En effet, la recherche-action du CAP a adapté ses orientations de recherche dans le cadre de ce projet pour diriger ses préoccupations davantage vers les pratiques andragogiques auprès des formatrices. Cette transition se sera avérée finalement très bénéfique à nos yeux, car nous croyons qu'elle a été révélatrice d'un axe de développement pertinent pour la nouvelle conjoncture socio-économique.

Les services d'alphabétisation aux adultes font face à des défis d'envergure dans ce contexte de mondialisation des marchés, d'exigences accrues envers les compétences de la main-d'oeuvre, et de pression de plus en plus forte sur les personnes sans emploi et peu alphabétisées, pour que celles-ci puissent se réinsérer dans une économie de plus en plus complexe. C'est par le développement

professionnel des intervenants de première ligne que nous croyons que le réseau d'alphabétisation saura répondre à ces nouveaux défis. Il faut instaurer des systèmes d'encadrement andragogique qui permettent aux formateurs de constamment questionner leurs propres pratiques de formation, de les adapter et de les développer afin que celles-ci puissent prendre en compte les nouvelles réalités des apprenants adultes peu alphabétisés dans leurs interventions quotidiennes.

Nous espérons que les questionnements, réflexions et les pistes de pratique andragogique présentés dans ce rapport de recherche-action sauront supporter les divers intervenants des réseaux d'alphabétisation et de formation pour adultes à faire face aux nouveaux défis auxquels ceux-ci sont confrontés. Nous ne pouvons qu'espérer que cette initiative ne sera qu'un point de départ, car elle ouvre la porte à un ensemble d'opportunités d'innovations andragogiques, desquelles pourraient bénéficier un grand nombre d'apprenants adultes.

Références bibliographiques portant sur les choix méthodologiques de la recherche

Alary, Jacques; *Solidarités : Pratique de recherche-action et de prise en charge par le milieu*; Chapitre IV: La recherche-action: discours et pratique, Les Éditions du Boréal Express; Montréal, 1988.

Aubin, Gabriel; *La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation*; Montréal: Université de Montréal, CADRE, 1979.

Barnsley, Jan; Ellis, Diana; *La recherche en vue de stratégies de changement: guide de recherche-action pour les groupes communautaires*; The Women's Research Centre, Vancouver, Colombie-Britannique, 1992.

Boucher, Louis-Philippe; Bouchard, Céline; *Le développement des compétences professionnelles par une démarche réflexive*. Dans M. Tardif & H. Ziarko (Ed.) *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p. 18-40). Québec: Presses de l'Université Laval.

Cyr, Jean-Marc; Dans H. Bernard, J.-M. Cyr, F. Fontaine (Ed.); *L'apprentissage expérientiel*; Service pédagogique; Université de Montréal; Montréal, 1981.

Delbecq, A.L., Van de Ven, A.; *A Group Process Model for Problem Identification and Program Planing*; Journal of Applied Behavioral Science, vol. 7, juillet-août, 1971, pp. 466-492.

Dolbec, André; Clément, Jacques; *La recherche-action*; Tiré de: *Introduction à la recherche en éducation*, chapitre 9; Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, 1er trimestre 2000; 352 pages.

Dolbec, André; Lorraine Savoie-Zajc; *La recherche-action: un processus générateur de changements planifiés.*; Tiré de: *La Recherche en Éducation; comme source de changement* ; pages 201-218; Les Éditions Logiques Inc.; Montréal, Québec; 1994.

Gélinas, Arthur; Pilon, Jean-Marc; *Méthodologie des systèmes souples et développement des organisations: approche à la gestion de la diversité*; Communication au 5ième congrès de l'Association de psychologie du travail de langue française, Paris, juin 1988.

Hautecoeur, Jean-Paul; *Recherche-action et alphabétisation autonome*; Alpha 84, sous la direction de Jean-Paul Hautecoeur; Ministère de l'Éducation du Québec; Québec 1984.

Kolb, David A.; *On management and the learning process*. Dans D. Kolb, et al. (Ed.) *Organisationnal Psychology. A book of Reading* (2^e éd.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall; 1974; pages 27-42.

Lauffer, Armand; *The Nominal Group Technique in Lauffer, Armand, Assessment Tools*; Beverly Hills, California: Sage Publications, 1983.

Lavoie, Louise; Marquis, Danielle; Laurin, Paul; ***La recherche-action: Théorie et pratique ; Manuel d'autoformation***; Presses de l'Université du Québec; Sainte-Foy, Québec; 1996.

Legendre, Renald; ***Dictionnaire actuel de l'éducation***; Montréal: Guérin (2e édition), 1993.

Lewin, Kurt; ***Conduct, Knowledge and Acceptance of New Values; Action Research and Minority Problems***; Tiré de : *Resolving Social Conflicts; Selected papers on group dynamics*; pages 43-55 et pages 201-216; Harper and Row Publishers Inc.; London, 1948.

Mayer, R. & Ouellet, F.; ***Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux***. Boucherville, Québec: Éditeur Gaétan Morin; 1991.

McNiff, Jean; ***Action Research : Principles and Practice***; Routledge, London and New-York ; 1988.

McTaggart, Robin; ***Principles of Participatory Action Research***; Adult Education Quarterly; 1991; 41 (3): 168-187.

Ouellet, Francine; ***L'utilisation du groupe nominal dans l'analyse des besoins***; Les méthodes de la recherche qualitative, Presses de l'Université du Québec; Sillery , Québec; 1988.

Pfeiffer, J. William; Ballew, Arlette C.; ***Using structured experiences in Human Resource Development***; San Diego, California, University Associates; 1988; chapitre 1.

Savoie-Zajc, Lorraine; ***La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites***; Université du Québec à Hull; Colloque du doctorat en éducation, Chicoutimi, août, 1999.

Savoie-Zajc, Lorraine; Karsenti, Thierry; ***La méthodologie***; Tiré de: *Introduction à la recherche en éducation*, chapitre 6; Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, 1er trimestre 2000; 352 pages.

Svinicki, Marilla D.; Dixon, Nancy M.; ***The Kolb Model Modified for Classroom Activities***; College teaching, 35 (4), 14-146; 1987.

St-Arnaud, Yves; ***Connaître par l'action***; Les Presses de l'Université de Montréal; Montréal, 1992.

St-Arnaud, Yves; ***L'interaction professionnelle: efficacité et coopération***; Les Presses de l'Université de Montréal; Montréal, 1995.

Weil, Susan Warner; McGill, Ian; ***Making sense of experiential learning***; The Society for Research into Higher Education & Open University Press; 1989; pages 25 à 37.

Zastrow, Charles, Navarre, Ralph; ***The Nominal Group: A New tool for Making Social Work Education Relevant***; Journal of Education for Social Work, vol. 13, no. 1, hiver 1977, pp. 112-119.

Références bibliographiques portant sur les problématiques à l'étude de la recherche

Baby, Antoine; conférence donnée lors du colloque intitulé *Cap sur la formation continue: Pour entrer dans le XXI^e siècle de mars 1996*; organisé par l'Institut canadien de l'éducation des adultes; Mars 1996.

Bernier, Christine; Laflamme, Simon; *Souvent... en français: Rapport de l'enquête sur les habitudes de lecture et d'écriture des francophones de l'Ontario*; Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation, Regroupement des Groupes Francophones d'Alphabétisation Populaire de l'Ontario, Université Laurentienne, Sudbury, 1996.

Chartier, Anne-Marie; Hébrard, Jean; *Rôle de l'école dans la construction sociale de l'illettrisme*; Tiré de "L'illettrisme en Question"; Cahiers du PsyEf: no 2; Presses Universitaires de Lyon, 1992.

Comeau, Yvan; *Alpha en milieu de travail; Étude de l'expérience du Centre d'alphabétisation de Prescott (CAP) avec des travailleurs franco-ontariens*; Centre d'alphabétisation de Prescott en collaboration avec l'Université Laval; 1996.

Comeau, Yvan; *Sensibilisation du milieu et recrutement des participants*; dans la série *Alpha communautaire chez les franco-ontariens*; pour le Ministère de la Formation professionnelle de l'Ontario; Toronto, 1989.

Drouin, Sylvie; Labrie, Bernadette; Métivier, Marie-Josée; *Facteurs de résistance à l'alphabétisation*; Université Laval, avril 1984.

Garceau, Marie-Luce; *Alphabétisme des adultes en Ontario français: Résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*; École de service social de l'Université Laurentienne; pour le Centre FORA (Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation); Sudbury, Ontario; 1998.

Gowen, Sherryl; *Comment la réorganisation du travail détruit le savoir-faire ordinaire*; Alpha 96: Formation de base et travail; sous la direction de Jean-Paul Hauteceur; Institut de L'UNESCO pour l'éducation, Ministère de l'Éducation du Québec; Québec 1996.

Hauteceur, Jean-Paul; *Langue, école, culture et alphabétisme*; Alpha 90, sous la direction de Jean-Paul Hauteceur; Ministère de l'Éducation du Québec; Québec 1990.

Institut canadien de l'éducation des adultes, *Apprendre à l'âge adulte; État de situation et nouveaux défis*; Montréal, Québec; mai 1994.

Jones, Stan; *Lire l'avenir: un portrait de l'alphabétisme au Canada*; Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada, Secrétariat national à l'alphabétisation; Ottawa, septembre 1996.

Kaspalis, Constantine; *Formation des employés: Une perspective internationale*; Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada, Secrétariat national à l'alphabétisation; Ottawa, septembre 1996.

Krahn, Harvey; Lowe, Graham S.; *L'utilisation des capacités de lecture en milieu de travail au Canada*; Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada, Secrétariat national à l'alphabétisation; Ottawa, septembre 1996.

Lafortune, Louise; St-Pierre, Lise; *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*. Montréal: Logiques (p. 31-57), 1994.

Lahire, Bernard; *Discours sur l'illettrisme et culture écrite*; Tiré de "L'illettrisme en Question" ; Cahiers du PsyEf: no 2; Presses Universitaires de Lyon, 1992.

Lahire, Bernard; *La raison des plus faibles: Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*; Lille: Presses Universitaires de Lille, 1993.

Lurette, Donald; *Illétrisme - où en sommes-nous ?* Colloque sur l'illétrisme dans le cadre de l'Université d'été à Lyons en France; Rapport du colloque présenté au Secrétariat national à l'alphabétisation; 1997.

Lurette, Donald; Dugas, Diane; *Alpha en milieu de travail; Rapport de recherche-action: Expérience de guichet unique pour la formation en entreprises à Hawkesbury*; Centre d'apprentissage et de Perfectionnement; Hawkesbury, Ontario, mars 2000.

Mace, Jane; Moss, Wendy; *How do people decide to join a literacy class; the report of a research study by adult literacy students*; année inconnue.

Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario; *Document de réflexion; Alphabétisation et Formation de base; Conception de programme*; Direction de la préparation au milieu de travail, Toronto, mai 1997.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques; *Litéracie, Économie et Société: Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*; Paris, 1995.

Quigley, Allan B.; *Retaining reluctant learners in adult literacy programs; A multivariate analysis*; Institute for the study of adult literacy; The Pennsylvania State University; 1983.

PGF Consultants Inc.; *"Franchir le seuil": Étude des barrières à la participation aux programmes d'alphabétisation*; Rapport final; pour le Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaires de l'Ontario (RGFAPO); Août 1997.

Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec; *Pourquoi y a-t-il encore des personnes analphabètes au Québec en 1997*; Le monde alphabétique # 9; automne 1997.

Roy, Sylvie; *L'alphabétisme et l'alphabétisation des francophones du Canada*; Texte d'animation pour un dialogue de politique pour le Secrétariat national à l'alphabétisation ; novembre 1996.

Solar, Claudie; *Nouvelles tendances en éducation des adultes*; Revue des sciences de l'éducation, volume XXI, no. 3, 1995, pages 443 à 472.

Tardif, Jacques; *Pour un enseignement stratégique*; Montréal: Logiques; 1992.

Thomas, Audrey M.; *L'alphabétisation: encourager les adultes à participer aux programmes*; Publié par le Secrétariat national à l'alphabétisation; Ottawa, septembre 1990.

Viau, Rolland; *La motivation en contexte scolaire*; St-Laurent: Éditions du renouveau pédagogique, 1994.

Annexe 1

**Informations supplémentaires
portant sur les étapes de la mise en
place de la démarche de recherche-
action dans le projet du CAP**

Bref regard sur les grandes étapes du projet

Nous avons divisé le déroulement du projet en cinq grandes phases ou étapes. Nous vous présentons les éléments que nous croyons importants pour tenter d'explicitier les éléments qui ont influencé les choix de gestion et d'action en cours de route, de même que certains moyens pour supporter ces choix.

1- La première grande étape du projet: la conception du projet (automne 1999/hiver-printemps 2000)

L'étape embryonnaire du projet découle de circonstances diverses qui ont amené l'équipe du CAP à initier ce projet. Vous retrouverez dans le chapitre 1 intitulé «Mise en contexte», les principaux éléments de réflexion et de constatation qui ont mené au désir de mettre en place ce projet de recherche.

Cette étape d'exploration s'est donc articulée autour d'une première problématique traitant des barrières à l'apprentissage des apprenants adultes en alphabétisation, laquelle a été d'abord abordée par une revue de littérature sur le sujet, conjuguée à une consultation avec quelques praticiennes du réseau. Ces deux initiatives ont permis, entre autres, de constater la pertinence de traiter cette problématique par la mise en oeuvre d'un tel projet de recherche au CAP.

Qui plus est, l'emphase d'abord accordée à cette première problématique de recherche autour des barrières à l'apprentissage des apprenants en alphabétisation s'est faite sous l'influence de multiples raisons. Notons entre autres les écrits de plus en plus nombreux sur les nouveaux défis en éducation des adultes qui s'intéressent à cette problématique, les besoins exprimés par les formatrices du milieu de l'alphabétisation des adultes par rapport également à cette problématique, aux priorités soumises par les différents bailleurs de fonds intéressés à ce sujet d'étude à ce moment particulier, et le désir du CAP de traiter de cette dimension dans son contexte de développement continu. C'est donc sous l'influence de ces facteurs circonstanciels jumelés qu'une proposition de projet de recherche a été élaborée en conséquence, laquelle portait principalement sur le développement et l'adaptation de pratiques andragogiques plus actuelles en alphabétisation des adultes, pour ainsi adresser les barrières à l'apprentissage des apprenants dans l'intervention.

Les premières initiatives d'analyse de besoins ont amené l'équipe à opter pour un cadre de recherche pragmatique, articulé par et pour le terrain, soit la recherche-action. C'est ainsi que les responsables du CAP ont également identifié des consultants externes, dont leur mandat a été de supporter le processus de recherche préconisé, et de valider, tant les grandes orientations de celle-ci, que les analyses de résultats obtenus.

2- La deuxième grande étape du projet: la phase de préparation (début d'automne 2000)

C'est cette 2^e étape que l'on a appelée la phase de préparation de la recherche. On a d'abord constitué une équipe de recherche. Cette équipe comprenait différents types d'intervenants:

- Les formatrices, comme praticiennes-chercheuses
- Le responsable de la formation au CAP (coordonnateur de la recherche)
- La directrice du CAP (gestionnaire principale du projet)
- Une intervenante responsable de la consignation des données recueillies et du soutien aux expérimentations

- Deux professeurs-chercheurs de l'Université du Québec à Hull (consultants externes).

Pendant cette étape, le responsable de la coordination de la recherche a suivi une formation de plusieurs semaines afin de permettre à l'équipe de recherche de mieux s'approprier le cadre de recherche préconisé, soit la recherche-action. Des consultations ont été effectuées auprès des consultants externes afin de fixer les grandes orientations de la recherche et d'installer une démarche méthodologique cohérente avec le cadre de recherche préconisé et les objectifs initiaux de celle-ci.

C'est à cette étape, suite aux diverses consultations avec les consultants, qu'il nous est apparu nécessaire de préciser la première problématique de recherche identifiée (qui est devenue un axe de recherche par la suite). En effet, à cette étape, il nous a semblé important de permettre aux participantes à l'équipe de recherche de s'approprier la problématique portant sur l'identification des barrières à l'apprentissage actuelles des apprenants. Nous voulions ainsi que l'identification des barrières les plus importantes émerge de l'intérieur, en fonction des pratiques quotidiennes d'alphabétisation des formatrices. C'est pourquoi il nous a semblé important que ce processus de précision de la problématique des barrières à l'apprentissage chez les apprenants se fasse par et pour les principales intervenantes à la recherche.

De plus, nous étions conscients, à ce moment, qu'il fallait faire un léger recul pour ne pas orienter la recherche strictement en fonction des écrits consultés préalablement (revue de littérature), pour ne pas que le processus de recherche s'inspire de problématiques d'études extérieures au terrain de recherche, ce qui, à notre avis, aurait dévié des principes qui régissent la recherche-action. C'est pourquoi nous avons opté pour l'utilisation d'une technique d'analyse de besoins spécifiques pour aider à préciser davantage la première problématique à l'étude, soit la Technique du Groupe Nominal (TGN)¹. Celle-ci a permis, d'une part, de faire émerger de l'intérieur les principales barrières actuelles d'apprentissage perçues chez les apprenants en alphabétisation au CAP, et d'autre part, de préciser et de baliser davantage notre première problématique de recherche.

Cet exercice de balisage a mené par la suite à des réflexions par les praticiennes-chercheuses, quant aux implications qu'avaient sur leurs pratiques d'alphabétisation les barrières actuelles à l'apprentissage perçues chez les apprenants. Par des discussions de groupe, il nous a été permis de situer nos pratiques d'alphabétisation par rapport aux nouvelles barrières récemment identifiées et explicitées, de constater des besoins apparents de changements nécessaires quant aux pratiques andragogiques auprès des apprenants, et d'amorcer une conversion de certains changements souhaités en objectifs d'apprentissage significatifs pour chacune des praticiennes-chercheuses.

C'est également à cette étape que nous avons opté pour le groupe de travail/groupe de discussion comme moyen privilégié de recherche pour assurer, à la fois l'encadrement nécessaire à la démarche de recherche d'une part, et d'autre part, un moyen efficace de cueillette, de consignation et d'analyse des données de recherche recueillies en cours de route. C'est ainsi que nous avons décidé de consacrer la première partie de chaque réunion d'équipe des praticiennes au projet de recherche, ce qui correspondait à environ 1,5 heure/semaine en groupe de travail à cet effet, et ce, pour les étapes suivantes du projet.

Nous avons également décidé qu'une des praticiennes serait responsable de constituer un portfolio et d'y consigner toute donnée de recherche pertinente. Ainsi, cette praticienne était responsable de la prise de notes (procès-verbaux) pendant les groupes de travail et les entrevues de groupe. Elle était également responsable de consigner les documents pertinents à la recherche dans différentes filières du portfolio (ex.: dialogues,

¹ Vous trouverez plus d'informations sur cette technique d'analyse de besoins dans la section traitant de l'axe de recherche portant sur les barrières actuelles d'apprentissage chez les apprenants en alphabétisation.

rapport d'expérimentation, comptes rendus, activités d'apprentissage expérimentées).

Pendant toute cette phase du projet, nous avons réfléchi vivement sur les éventuels acteurs qui devaient participer directement au projet de recherche. C'est après plusieurs discussions, en considérant entre autres les ressources disponibles et l'échéancier du projet, que nous avons décidé de ne pas inclure les apprenants comme des acteurs directs à la recherche (membre de l'équipe de recherche comme acteur-chercheur). Bien que ce scénario aurait sans doute apporté des données très riches à la recherche, celui-ci exigeait plus de temps et de ressources que disponibles pour articuler l'intégration d'un autre niveau d'intervenants au processus de décision, de réflexion et d'action. Conséquemment, les apprenants ont agi comme acteurs indirects, par le biais des expérimentations en atelier planifiées par leurs formatrices. Toutefois, chaque praticienne participant à la recherche pouvait, si elle le désirait, créer un sous-groupe de recherche en atelier qui aurait pu effectuer des sous-boucles de recherche, et ce, dans le cadre de la recherche-action. Aucune initiative n'a été faite dans ce sens.

3- La troisième grande étape du projet: formation des praticiennes à la pratique réflexive comme moyen privilégié de changement (automne 1999 - hiver/printemps 2000)

C'est à cette étape que nous avons opté pour la pratique réflexive comme moyen de changement et de développement de pratiques andragogiques plus adaptées, tenant compte des barrières à l'apprentissage actuelles des apprenants, ces dernières ayant été récemment identifiées et explicitées par les praticiennes lors d'un exercice d'analyse de besoins. La praxéologie, qui est une pratique réflexive d'autoformation et de développement professionnel, a d'abord été identifiée comme premier moyen pertinent permettant, à la fois des changements de pratique sur le tas (volet action de la recherche), et à la fois comme moyen de cueillette et d'analyse de données (analyser et documenter les changements: volet réflexion de la recherche)².

Pour ce faire, nous avons pris soin d'offrir une formation initiale aux praticiennes-chercheuses par rapport à cette pratique réflexive (praxéologie). Les consultants externes ont été responsables d'organiser et d'offrir cette formation initiale, en plus d'offrir un support continu aux praticiennes tout au long de la recherche. C'est lors de cette initiative de formation à la recherche et de développement professionnel que s'est précisé le choix d'autres outils de cueillette de données; soit les entrevues de groupe semi-structurées nécessaires pour l'analyse des dialogues en praxéologie, le journal de bord pour documenter et analyser de façon individuelle et en groupe les pratiques andragogiques adaptées en expérimentation, et le portfolio pour conserver le matériel produit dans le cadre des expérimentations et des groupes de travail.

L'intégration de la praxéologie à la recherche a également permis aux praticiennes d'identifier et de mieux comprendre certaines barrières personnelles d'apprentissage qui pouvaient ainsi influencer leurs pratiques auprès des apprenants, en plus d'identifier, d'analyser et de mieux comprendre certaines pratiques insatisfaisantes utilisées auprès des apprenants. Ces découvertes et prises de conscience se sont avérées des ancrages importants pour les praticiennes, leur permettant d'amorcer immédiatement des changements au niveau des pratiques andragogiques, par l'entremise de diverses expérimentations planifiées. Il faut noter que les pratiques émergentes de la pratique réflexive se situaient autant au niveau de la formation auprès des formatrices ou praticiennes qu'au niveau de la formation auprès des apprenants.

² Vous trouverez plus d'informations sur cette pratique réflexive dans la section traitant de l'axe de recherche portant sur le développement de pratiques andragogiques de formation auprès des formatrices.

4- La quatrième grande étape du projet: pratique réflexive et expérimentations en ateliers d'alphabétisation (hiver-printemps 2001)

C'est à cette étape que nous avons décidé d'intégrer un deuxième modèle de pratique réflexive, soit le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb. L'intégration de ce deuxième modèle d'autoformation (ou d'auto-apprentissage) nous permettait, dans un premier temps, de poursuivre la pratique réflexive initiée par le premier modèle de pratique réflexive utilisé par les praticiennes dans le cadre du projet, soit la démarche praxéologique. Dans un deuxième temps, ce nouveau modèle nous permettait de plus facilement encadrer et documenter les expérimentations en atelier pour des pratiques adaptées.

En effet, par l'utilisation systématique par les praticiennes d'un journal de bord organisé en fonction du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb, il devenait plus facile pour l'équipe de recherche de planifier et d'encadrer des expérimentations de pratiques andragogiques adaptées, celles-ci en réponse aux pratiques insatisfaisantes identifiées préalablement par la démarche praxéologique. Les groupes de travail venaient évidemment compléter les analyses faites de façon individuelle sur les données recueillies par les praticiennes.

C'est ainsi que, pendant cette étape, la plupart des données portant sur les pratiques adaptées auprès des apprenants ont été expérimentées, générant, par l'entremise d'observations et de documentations, des données qui ont permis, en bout de ligne, la proposition de certaines pratiques adaptées et généralisables, et ce, tant auprès des apprenants qu'auprès des formatrices en alphabétisation.

5- La cinquième grande étape du projet: compilation et analyse des résultats; rédaction du rapport de recherche (printemps-été-automne 2001)

Une dernière boucle de consultation a été prévue dans cette étape auprès des participantes à la recherche. Cette dernière consultation avait différents objectifs. Dans un premier temps, elle permettait à l'équipe de recherche de faire un retour réflexif sur l'ensemble de la démarche de recherche et sur les résultats atteints, lequel permettra de compléter les dernières analyses.

Dans un deuxième temps, elle permettait d'identifier des propositions d'amélioration ou des pratiques adaptées émergentes et pertinentes pour le contexte actuel d'alphabétisation au CAP, plus particulièrement en tenant compte de certaines barrières à l'apprentissage actuelles et importantes chez nos apprenants. Certaines de ces pratiques pouvaient s'avérer pertinentes pour le contexte spécifique d'intervention du CAP, alors que d'autres pouvaient s'avérer généralisables pour d'autres contextes similaires d'alphabétisation.

Dans un troisième temps, cette dernière boucle permettait également d'identifier d'autres barrières d'apprentissage à traiter dans les prochains mois, afin de continuer le processus de développement continu de pratiques andragogiques adaptées, et ce, au-delà du cadre de ce projet de recherche. En effet, nous estimons que les structures mises en place pour cette recherche nous permettront de continuer le développement continu de nos pratiques de formation, et ce, dans un cadre organisé, sans nécessairement que celles-ci soient reliées à des travaux de recherche proprement dite.

Enfin, ce dernier retour réflexif permettait également aux participantes de prendre conscience des apprentissages réalisés durant le projet.

Bien que le traitement et l'analyse des données se fassent de façon systématique tout au long du processus de recherche-action, c'est à cette dernière étape que nous avons effectué les dernières analyses de données

pour présenter ces résultats dans un rapport de recherche. Cette étape de rédaction a tenté de rendre le plus fidèlement possible les processus de recherche comme ils se sont passés, et d'en ressortir le plus de résultats pertinents possibles, et ce, en fonction des problématiques de recherche identifiées au départ, sans oublier que ces dernières ont pu avoir été réorganisées, puis modifiées en cours de route.

La rédaction du rapport de projet et les expérimentations en recherche-action débutent lorsque le projet s'initie, ce qui est une bonne chose. La cueillette de données se fait depuis le début, le tout se construit dès le départ. Pas besoin d'attendre à la fin pour rédiger des recommandations finales comme dans une recherche conventionnelle. C'est ainsi que les questions de recherche plutôt générales découlant des grandes problématiques ou axes de recherche identifiées en début de processus, se sont précisées et développées davantage en cours de route. Ce sont ces questions de recherche développées tout au long de la démarche de recherche que nous avons tenté de répondre lors de l'analyse finale des données et des résultats générés par la recherche.

6- Autres éléments portant sur la gestion du changement et de la recherche

La préoccupation de l'échéancier était présente tout au long de la démarche de recherche. Une démarche de recherche rigoureuse est toujours très exigeante sur l'équipe, qui est souvent déjà occupée. Il est important à notre avis d'arriver à faire un travail sérieux, qui aura des répercussions significatives, tout en respectant les échéanciers prévus, d'une part pour respecter les attentes des bailleurs de fonds, et d'autre part, pour ne pas empiéter sur les autres échéanciers qui suivent, ceux-ci étant déjà assez chargés en général.

Annexe 2

Informations supplémentaires portant sur la “technique du groupe nominal” (TGN)

1- La technique du groupe nominal

Définition ou brève description de la méthode

Le groupe nominal est une technique de cueillette de données qui vise à recueillir l'information auprès d'un groupe d'experts (ou personnes ayant des besoins similaires) dans un domaine particulier, et ce, dans le cadre d'une analyse de besoins. Ces informations doivent être susceptibles d'apporter des points de vues variés, exhaustifs et hétérogènes, sur un problème ou sujet particulier. Le processus se veut directif, orienté vers une prise de décision que les participants sont amenés à prendre. Cette technique d'identification de problèmes développée à l'Université du Wisconsin en 1968, est maintenant utilisée dans le domaine de la gestion, la santé, l'éducation et les sciences sociales.

Théorie d'apprentissage sous-jacente

La technique du groupe nominal est une méthode inductive de collecte de données, c'est-à-dire que l'on part de la définition que le groupe formule lui-même de ses besoins. Cette technique postule que les consommateurs potentiels de nouveaux services devraient eux-mêmes articuler leurs besoins. Le but est de répondre aux besoins plutôt que de développer indépendamment des programmes.

Contexte favorable à son utilisation

Le groupe nominal a l'avantage de mettre les personnes en présence (même endroit au même moment) et conséquemment de régler dans un temps plus court des problèmes d'éclaircissement, de précision et d'établissement de priorités. Il s'agit toutefois d'une technique qu'il faut utiliser prudemment, dans un contexte comprenant les éléments suivants:

- le problème exige une intervention rapide;
- nous pouvons compter sur un nombre suffisant d'experts;
- nous pouvons les regrouper en un même temps / lieu pour exécuter la démarche;
- ces experts représentent l'hétérogénéité des points de vue sur ce problème.

Éléments nécessaires, contraintes et limites (temps, nombre de participants, préparation des participants, locaux, etc.)

- *Le groupe est constitué d'individus* travaillant en présence des uns et des autres sans interagir verbalement entre eux (regroupement d'individus, ne constituant pas un véritable groupe). Tous les participants ont la chance de s'exprimer de façon équitable, en subissant le minimum de contraintes, de pressions ou d'influence de la part des autres participants.
- *Le nombre de participants* idéal se situe entre 5 et 9, on peut envisager jusqu'à 15. Il faut cependant que l'intérêt et la motivation soient très élevés chez ces derniers, et qu'ils s'engagent activement dans le sujet à l'étude.
- *Les participants choisis* doivent être représentatifs de différents points de vue sur le sujet. Ils doivent posséder l'expérience requise et faire partie prenante du domaine.
- *La question nominale* doit favoriser la production d'idées ou de propositions ayant un niveau de généralité ou de spécificité à peu près équivalent.
- *L'aménagement propice* à ce genre de discussions comprend des tables en demi-cercle dont l'ouverture est dirigée vers un tableau, des feuilles volantes grand format, des feutres, un rouleau de ruban adhésif, un paquet de fiches 3X5, du papier et un crayon pour chaque participant.

Avantages

- très structurée, permet d'avancer rapidement;
- favorise l'alternance du travail individuel et de la discussion en groupe;
- permet la chance égale d'expression, favorise ainsi le maintien de l'intérêt et de la motivation jusqu'à l'accomplissement de la tâche;

- permet la participation d'un nombre considérable d'individus;
- protège les participants d'influence provoquée par le groupe non structuré;
- permet de recueillir rapidement (immédiatement) des données qualitatives;
- peut se faire à très peu de frais;
- diminue l'émotivité en dépersonnalisant le contenu du débat;
- minimise les influences des leaders;
- permet des points de vue différents sur un même sujet;
- favorise l'exploration d'avenues nouvelles, de solutions variées;
- permet la distribution des énoncés par ordre de priorité.

Désavantages

- sentiment de frustration chez certains participants lors des premières étapes (brimés dans l'expression de leurs jugements ou de leurs impressions);
- laisse peu de place à une réflexion poussée sur un sujet donné.

Rôles de la personne ressource

Les échanges dans le groupe s'effectuent toujours par l'intermédiaire de l'animateur, et ce afin de répartir équitablement le droit de parole. L'animateur assure le leadership fonctionnel. Il doit être constamment centré sur la tâche et il doit faire connaître les règles de procédure.

Étapes du processus

L'accueil

L'animateur présente clairement les objectifs visés et le rôle de chacun des participants.

Première étape: production

On permet à chaque participant d'exprimer ses idées par écrit, individuellement, en réponse à la question nominale.

Deuxième étape: collecte à la ronde

On recueille les idées des participants afin de les rendre accessibles au groupe.

Troisième étape: clarification

Clarifier chacun des énoncés préalablement inscrits pour tous les participants.

Quatrième étape: vote préliminaire

Établir mathématiquement un ordre de grandeur, selon l'importance accordée aux énoncés par les participants.

Cinquième étape: discussion sur le vote préliminaire

Examiner la consistance et la congruence du vote.

Sixième étape: vote final

Établir un choix final, un ordre de priorités ou encore prendre une décision à la lumière des réflexions, des jugements, des clarifications fournies par les participants.

Référence

Ouellet, Francine; *L'utilisation du groupe nominal dans l'analyse des besoins*; Les méthodes de la recherche qualitative, Presses de l'Université du Québec; Sillery, Québec; 1988.

Autres sources de références

- 1- Delbecq, A.L., Van de Ven, A.; *A Group Process Model for Problem Identification and Program Planning*; Journal of Applied Behavioral Science, vol. 7, juillet-août, 1971, pp. 466-492.
- 2- Lauffer, Armand; *The Nominal Group Technique in Lauffer, Armand, Assessment Tools*; Beverly Hills, California: Sage Publications, 1983.
- 3- Aubin, Gabriel; *La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation*; Montréal : Université de Montréal, CADRE, 1979.

- 4- Zastrow, Charles, Navarre, Ralph; *The Nominal Group: A New Tool for Making Social Work Education Relevant*; Journal of Education for Social Work, vol. 13, no 1, hiver 1977, pp. 112-119.

Annexe 3

Informations supplémentaires portant sur la démarche réflexive

La démarche réflexive comme approche méthodologique légitime de recherche-action

Lecompte (91) reprend les propos de Morgan (83) pour également mentionner *qu'il ne faut pas éliminer la diversité et l'incertitude par une synthèse ou la suprématie d'un paradigme (de recherche) sur l'autre. Les connaissances différentes et contradictoires peuvent coexister dans la nature même du phénomène à l'étude.* La tension dialectique du paradigme d'intervention structurel permet selon lui avantageusement de soulever et de prendre en compte ces contradictions et incertitudes, et il reprend Morgan (83) pour mentionner que *la démarche réflexive reconnaît l'incertitude, la diversité, la contradiction, comme des aspects centraux inhérents au processus de recherche et d'intervention.*

On peut faire un parallèle entre la dimension systémique et dialectique (recherchant l'incertitude et la contradiction) du paradigme de l'intervention de Lecompte (91), la démarche réflexive de Morgan (83) et la science de l'intervention³ de Argyris et Schön (tiré de St-Arnaud, 92⁴). En effet, ces derniers présentent la science de l'intervention comme une activité de recherche qui permet à ce que l'activité professionnelle soit conduite selon les critères classiques de la science traditionnelle. Comme pour le paradigme d'intervention structurel de Lecompte, elle ne cherche pas à faire un passage d'un système d'activité à un autre (c'est-à-dire entre la recherche et l'intervention professionnelle), comme s'ils étaient opposés, mais bien à les intégrer; c'est-à-dire l'activité professionnelle conduite scientifiquement.

Ces derniers parleront d'application intégrale, dans le contexte de l'intervention, des principes de l'activité scientifique. Selon Argyris (82) (tiré de St-Arnaud, 92), *si vous voulez comprendre une situation, essayez de la changer. C'est par le changement contrôlé scientifiquement, donc en cours d'intervention, que la connaissance scientifique s'acquiert.* Pour St-Arnaud, c'est sur le plan de la méthodologie qu'un lien s'établit entre le système de l'activité professionnelle et le système de l'activité scientifique (St-Arnaud, 92). Dans la science-action, la méthodologie est empruntée à l'univers scientifique. Qui plus est, l'emprunt porte non seulement sur la méthodologie, mais sur le spécialiste de cette méthodologie, le chercheur attiré (St-Arnaud, 92, p. 35-36). Ces auteurs nomment également cette approche comme la démarche réflexive.

Ainsi, la démarche réflexive de l'intervention est considérée par plusieurs auteurs comme une démarche légitime de recherche-action, car en plus d'avoir comme intention première le changement, elle comprend une double démarche de recherche et d'intervention (donc une action). Elliot (91, tiré de Savoie-Zajc, 99) supporte cette position lorsqu'il fait un parallèle entre la recherche-action et la pratique réflexive:

“This kind of joint reflection about the relationship in particular circumstances between processes and products is a central characteristic of what Schön has called reflective practice, and others, including myself, have termed action research (p.50).”

Qui plus est, St-Arnaud (92) distingue la démarche réflexive de la simple intervention, du fait *qu'elle procède toujours à une problémation (“problem setting”) qui met en cause l'acteur concerné et l'effet qu'il veut produire sur ses interlocuteurs. De plus, la recherche des causes réelles de l'inefficacité de l'action précède la recherche de solution (“problem solving”).*

Schön (83) (tiré de St-Arnaud, 92) pour sa part, mentionne que lorsque le praticien réfléchit dans l'action,

³ Aussi nommée science-action par St-Arnaud (92).

⁴ Bien que St-Arnaud, dans son texte, considère la science de l'intervention ou la science action comme une approche de recherche distincte de la recherche-action, d'autres auteurs qui préconisent la démarche réflexive, la science de l'action ou de l'intervention, que l'on nommera aussi praxéologie, considèrent ces démarches comme faisant partie des modèles légitimes de recherche-action.

dans une situation qu'il perçoit comme unique, son expérimentation est à la fois de l'exploration, de l'expérimentation par l'action et de la vérification d'hypothèses (St-Arnaud, 1992,48). Vu sous cet angle, la démarche réflexive est plus qu'une simple expérimentation. Toute l'intervention est une recherche. Schön distingue toutefois la démarche réflexive (qu'il nomme "réflexion dans l'action") de la recherche traditionnelle, qui sépare la recherche de la pratique, et où le praticien utilise des théories scientifiques pour atteindre des objectifs d'intervention.

Cette approche dite réflexive m'apparaît comme un modèle d'intervention intéressant pour le projet du CAP. De par sa nature, la démarche réflexive favorise le développement des compétences professionnelles des participants. À cet égard, Savoie-Zajc (99) mentionne que la recherche-action de nature pratique (incluant l'approche de démarche réflexive) poursuit clairement des buts de développement professionnel:

“En effet, la recherche-action (de nature pratique) prend son essor à partir des problèmes réels vécus par les enseignants, elle procure des espaces de réflexion et des modes d'articulation susceptibles de supporter la démarche de résolution de problèmes, elle facilite l'exercice de retour critique sur la pratique, elle aide à l'identification des valeurs d'action, à l'appropriation des savoirs personnels et d'expérience et à leur partage afin de les valider auprès de collègues, engagés dans une démarche similaire.” (p.12)

Le projet du CAP, pour sa part, vise le développement de pratiques andragogiques novatrices en lien avec des barrières à l'apprentissage spécifiques des apprenants. Il va de soi que le développement de pratiques andragogiques pour des praticiens en alphabétisation passe nécessairement par une démarche de développement personnel et professionnel.

Une orientation de la recherche vers le développement professionnel et la démarche réflexive

Pour McNiff (88), Jack Whitehead a été un chercheur qui a beaucoup apporté à l'application de la recherche-action en éducation. Il a proposé de garder le praticien au centre de la recherche, sinon celle-ci demeure, à son avis, une démarche trop académique. Pour lui, la recherche éducative (“educational research”) avait pour but d'améliorer la relation entre les théories éducatives et le développement professionnel. Il faisait ainsi le lien entre recherche en éducation et développement professionnel.

McNiff s'est beaucoup inspiré de la reformulation de Whitehead du cycle de l'action réflexive pour bâtir son propre modèle d'intervention. La reformulation de Whitehead en énoncés se lit comme suit:

- 1- Je vis un problème quand certaines de mes valeurs éducatives sont niées dans ma pratique.
- 2- J'imagine une solution au problème.
- 3- Je mets en place la solution imaginée.
- 4- J'évalue les retombées de mes actions.
- 5- Je reformule le problème en fonction de l'évaluation.

Whitehead souligne l'importance du dialogue dans le développement éducatif. Il propose une logique dialectique (et non statique), avec questions et réponses, un genre de danse de la communication. Les questions donnent une forme de vie aux théories éducatives. Les praticiens se nourrissent de ces questionnements, et la quête vers la découverte de certaines réponses mènent vers les théories personnelles de chaque praticien-chercheur (McNiff, 88). On peut faire un lien évident entre la perspective de l'“educational research” de Whitehead et la démarche réflexive de Schön, Argyris et de St-Arnaud.

Jean McNiff a toutefois créé son propre modèle d'intervention qui repose essentiellement sur des propositions d'amélioration du modèle de Whitehead. McNiff (88) ajoute au modèle de Whitehead deux éléments majeurs:

1- Le besoin de dépasser la phase d'observation et de description, pour entrer dans la phase d'explication (“explanatory adequacy in educational research”).

Selon elle, certains chercheurs se limitent aux phases d'observation et de description, s'éloignant ainsi des principes de départ de Lewin. Il faut dépasser ces phases pour entrer dans une phase plus engageante, celle de l'explication.

2- Le besoin d'une théorie éducative avec des capacités génératrices de développer d'autres théories potentielles, applicables à d'autres contextes.

Selon McNiff, la recherche-action doit être capable d'adresser plus d'un problème à la fois, ce que la spirale unique de Whitehead ne permet pas. Comme dans la réalité, un problème génère d'autres problèmes, une spirale d'une démarche réflexive doit pouvoir développer d'autres spirales interconnectées. La recherche-action générative permet au praticien-chercheur d'adresser plusieurs problèmes à la fois, sans pour autant perdre de vue le fil conducteur, ou la problématique centrale.

On peut conclure que Jean McNiff (88) nous propose un modèle centré davantage sur le changement par le développement personnel et professionnel des enseignants. Son approche comprend une spirale d'autoréflexion avec des étapes de planification, action, observation, réflexion et replanification. Ce n'est pas une activité faite en improvisation, mais laisse de la place dans sa méthodologie aux imprévus, aux éléments de surprise non prévisibles et créatifs.

Dolbec et Clément (2000), pour leur part, considèrent que les modèles de McNiff et Whitehead laissent de la place pour modifier la démarche en tout temps et pour s'adapter à la rétraction. Ils laissent ainsi place à des sous-processus qui peuvent se développer et dérouler en parallèle au processus principal.

Ainsi, les modèles de McNiff et Whitehead sont très intéressants dans leur approche. Toutefois, ces modèles n'identifient pas d'étapes précises, ce qui peut constituer des désavantages pour certains. C'est dans cette optique que nous avons cru bon d'investiguer des modèles de recherche-action s'apparentant à celui de Whitehead et de McNiff, mais qui pourraient, en plus, nous procurer un cadre d'intervention plus précis et plus élaboré. La prochaine section nous présentera le modèle de démarche réflexive pour lequel nous avons opté.

Les fondements qui soutiennent le modèle de St-Arnaud

Les pratiques actuelles du praticien-chercheur sont le point de départ du modèle de recherche-action de St-Arnaud. En effet, la démarche réflexive de St-Arnaud vise à rendre les actions du praticien “conscientes, autonomes et efficaces”. On tente d'y parvenir en permettant au praticien d'intégrer ses grandes catégories de savoirs qu'il a développées dans son parcours professionnel:

- 1- Bagage personnel (croyances, valeurs, conceptions et théories personnelles)
- 2- Bagage scientifique (savoir acquis en formation)

“Le savoir pratique passe par la compréhension que le praticien a de son agir, et c'est à partir

de cette compréhension qu'il transforme cet agir." (St-Arnaud, 92)

Ainsi, les fondements qui soutiennent la démarche réflexive de St-Arnaud (voir aussi démarche d'Argyris et Schön) sont de deux sources:

- A) Conception socio-constructiviste du savoir
- B) Conception réflexive du développement professionnel à la formation⁵.

1- Conception socio-constructiviste du savoir

Selon Pépin (94) (tiré de Boucher et Bouchard, 97), le savoir véritable, ou le savoir pratique, a été produit et est utilisé par ceux et celles qui l'ont produit et qui l'utilisent. Tout nouveau savoir doit nécessairement s'édifier sur une connaissance préalable en la consolidant, en la complexifiant ou encore en la déconstruisant. Ainsi, ce savoir véritable ne peut s'acquérir par de la simple transmission d'un savoir d'une personne à l'autre, mais plutôt par l'altération des savoirs antérieurs.

Pour Glassersfield (88) (tiré de Boucher et Bouchard, 97), les savoirs véritables sont maintenus lorsque considérés par le praticien comme viables, c'est-à-dire lorsqu'ils permettent à leurs auteurs d'organiser et de faire face à leurs réalités. Donc, le praticien modifie sa façon d'agir ou d'être lorsque ses savoirs antérieurs ne lui permettent pas de faire face adéquatement, selon ses valeurs et ses besoins, à la situation rencontrée.

De plus, Berdnarz et Desgagné (95) (tiré de Boucher et Bouchard, 97), ajoutent que les interactions sociales jouent un rôle clé dans tout apprentissage ou acquisition de savoir, car elles favorisent la mise en échec des savoirs, la confrontation des points de vue et l'enrichissement des connaissances. L'apprentissage est donc favorisé par un processus d'élaboration collective.

2- Une conception réflexive du développement professionnel

La réflexion dans l'action est le processus qui permet à un professionnel d'ajuster sa façon de faire, et ce, dans la situation dans laquelle il intervient (Argyris et Schön, 74) (tiré de Boucher et Bouchard, 97). Pour St-Arnaud, il s'agit d'une sorte de dialogue continuuel entre le praticien et les événements de sa pratique.

La réflexion dans et sur l'intervention augmente, selon ces auteurs, de façon significative l'efficacité des interactions des praticiens, et leur permet de développer progressivement leurs propres modèles d'intervention. Ainsi, la démarche réflexive repose sur le postulat suivant: **toute action est intentionnelle**. Ceci implique deux choses:

- Le praticien cherche, dans toute action, à influencer son interlocuteur en produisant chez lui un effet (effet visé = attente ou intention du praticien).
- Tout comportement est stratégique: moyen utilisé pour produire l'effet désiré⁶.

Si l'intervention ne produit pas l'effet visé, le praticien doit se demander si c'est son intention qui n'est pas

⁵ Le parallèle est évident avec "La méthodologie des systèmes souples" qui, elle aussi, se rattache à plusieurs courants de pensée. Elle est systémique, constructiviste, et praxéologique (Gélinas, Pilon, 88, p. 5).

⁶ Le parallèle est intéressant avec le paradigme d'intervention structurel de Lecompte, qui emprunte des autres paradigmes connus :

- Orientation sur les effets : paradigme des sciences naturelles de Lecompte
- Orientation sur les stratégies : paradigme des sciences humaines de Lecompte

claire ou réaliste, ou si c'est sa stratégie qui n'est pas adéquate. Une intervention efficace produit l'effet visé par l'intervenant, en plus de ne produire aucun effet secondaire indésirable. Ainsi, l'intervenant compétent fait des erreurs, mais il est capable de les voir et de les corriger dans l'action.

Le développement des compétences professionnelles: deux points de vue	
<p><i>Conception socioconstructiviste et réflexive du développement professionnel</i></p> <p>Aide à transformer leurs savoirs actuels (conceptions, modèles et savoir-faire) au moyen de la réflexion dans l'action en vue d'améliorer leur efficacité. L'analyse réflexive est au coeur de la démarche.</p> <p>Le véritable savoir pratique ne peut résulter que d'une construction par les formés eux-mêmes, à partir de leurs savoirs existants, au moyen de la réflexion dans l'action. Celui-ci est favorisé par une confrontation des points de vue et des façons de faire.</p>	<p><i>Conception empiriste ou techniciste</i></p> <p>Développement des savoir-faire par l'acquisition de nouveaux moyens d'action (approches, méthodes et techniques) en supposant qu'il suffit de les appliquer pour se les approprier.</p> <p>Les praticiens ont à s'approprier des savoirs développés par d'autres (formateurs, chercheurs) et en maîtriser l'application. Repose sur des savoirs valides, généralisables. Échec = non maîtrise des savoirs enseignés ou savoir-faire.</p>

Quelques éléments d'explication pour supporter le choix de la praxéologie comme un des moyens méthodologiques de la pratique réflexive pour le projet du CAP

Pourquoi opter pour la praxéologie comme première pratique réflexive de développement professionnel?

Après 2 à 3 ans de pratique professionnelle, le praticien atteint une sorte de plafond: il ne progresse plus à partir des modèles des autres. Deux réactions sont possibles pour un tel praticien: 1) il limite ses aspirations d'un honnête professionnel et apprend à vivre avec un taux d'échec raisonnable; 2) il prend des risques, expérimente de nouvelles façons de faire et commence à inventer sa propre façon d'intervenir (Boucher et Bouchard, 97). Dans le projet de recherche-action du CAP, nous préconisons la deuxième réaction, et ce, particulièrement pour permettre le développement de pratiques andragogiques mieux adaptées.

Que se passe-t-il chez le praticien quand il a atteint ce plafond à son insu?

Dans une situation difficile, il y a un écart systématique entre la théorie professée (à partir des modèles appris) par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie qu'il pratique à son insu (théorie pratiquée). Il existe donc une différence entre ce que l'on dit et ce que l'on fait. De cet écart, découle certaines conséquences:

- Les raisons évoquées pour expliquer son manque d'efficacité ne sont pas les bonnes;
- Les gestes posés ne concordent pas avec le modèle professé (Boucher et Bouchard, 97).

De quelle façon la démarche réflexive praxéologique agit-elle sur cette impasse de développement professionnel?

Pour Zubber-Skerrit (96) (tiré de Savoie-Zajc, 99), les participants réflexifs engagés dans une démarche de recherche-action se voient *comme imputables de leurs actes professionnels, capables d'auto-évaluation et qui sont engagés dans une démarche de résolution de problèmes et de formation continue, soutenus en cela par leurs pairs*. Conséquemment, c'est par la réflexion sur sa pratique qu'un praticien peut, selon Argyris et Schön (74) et St-Arnaud (92,95), rendre plus conscientes et autonomes ses pratiques professionnelles pour ainsi mieux les développer, et dépasser le plafonnement mentionné ci-haut. Qui plus est, le but de la pratique réflexive est de former des professionnels, capables de prendre des décisions adaptées au contexte particulier dans lequel ils interviennent, en accord avec leurs valeurs et conceptions, et tenant compte de leur personnalité.

La démarche réflexive est-elle utilisée dans le milieu de la formation comme approche de recherche-action?

Elliott (91) (tiré de Savoie-Zajc, 99) mentionne que la recherche-action menée par les enseignants *implique l'identification, la clarification, la résolution de problèmes auxquels font face les enseignants dans leur mise en oeuvre des valeurs éducatives qui guident leurs actions. Il s'agit donc d'une forme de recherche à orientation pratique et morale plutôt que théorique... qui suscite ainsi la réflexion sur la pratique enseignante, l'intégration de la théorie dans la pratique et elle suppose le dialogue avec les pairs*. Cette approche de recherche-action semble être préconisée par divers chercheurs en Angleterre⁷, et prendre la forme de la démarche réflexive préconisée par Schön et Argyris. Dans ce sens, McNiff (88) propose la démarche réflexive pour le développement professionnel des enseignants:

“Encourage teacher to be reflective of his own practice in order to enhance the quality of education for himself and his pupils.”

Ainsi, les réformes éducatives doivent selon McNiff être d'abord personnelles et commencer avec un sentiment d'insatisfaction avec ses pratiques actuelles. Le praticien enseignant n'a pas nécessairement besoin d'un problème complexe, mais le sentiment que les pratiques pourraient être améliorées. La démarche réflexive (qu'elle nomme recherche-action) est une approche appropriée pour les questions éducatives touchant les valeurs, où le désir est d'améliorer la situation, et ce, via une meilleure compréhension des pratiques personnelles. Toujours selon McNiff, cette approche permet d'aborder les domaines micro (amélioration des pratiques personnelles sur les personnes dans le système) et macro (situations socio-économiques ou sociales, agir sur le système comme tel).

Quels sont les objectifs plus spécifiques de la démarche réflexive?

Pour McNiff (88), la démarche réflexive permet au praticien d'être plus conscient des processus, et ajuster ses perceptions des processus; c'est-à-dire amener à la conscience des intuitions. Boucher et Bouchard (97) pour leur part proposent des objectifs plus spécifiques de la démarche réflexive pour le praticien:

- 1- Lui donner les critères lui permettant d'évaluer rapidement, dans le feu de l'action, l'efficacité de son action, et de la corriger sur-le-champ.
- 2- Traduire son intention en fonction de l'effet visé et voir le moyen utilisé comme une stratégie pour obtenir l'effet attendu.
- 3- Habilitier à devenir rapidement conscient de l'effet visé par ses propres stratégies qui lui permet d'être efficace.

Ceci dit, cette approche de démarche réflexive articulée autour de la praxéologie pour initier le processus

⁷ Plus près de nous, notons entre autres les travaux de Boucher et Bouchard (97) qui se sont inspiré du modèle de la démarche réflexive de St-Arnaud pour mettre en place un programme de formation des stagiaires enseignants à l'Université du Québec à Chicoutimi.

d'intervention concordait bien avec les intérêts du CAP, de ses formatrices et des bailleurs de fonds du projet de recherche.

Annexe 4

Tableaux synthèses présentant les éléments principaux ressortis suite à l'analyse des dialogues de chacune des formatrices

Dialogue #1 (F1)	Type d'activité: L'activité, lors de cet événement, consistait à faire une lecture silencieuse en début d'atelier.
Éléments de contexte: Le contexte entourant l'intervention a influencé la façon d'agir de la formatrice. La formatrice sentait de la pression vis-à-vis ses employeurs car elle participait au développement d'un nouveau projet de formation. De plus, un apprenant s'était plaint du manque de discipline dans son atelier, alors que d'autres apprenants désiraient une plus grande liberté d'action.	
<p>Insatisfactions ressenties:</p> <p>La formatrice a l'impression de ne pas avoir réussi à créer une bonne ambiance de groupe, efficace et surtout respectueuse. De plus, elle ne s'est pas sentie appréciée, utile et respectée comme formatrice lors de cette activité.</p> <p><i>1^{re} insatisfaction: rôle de la formatrice erroné, tel que perçu par les apprenants</i></p> <p><i>2^e insatisfaction: sentiment d'incompétence ressenti par la formatrice pour maintenir une ambiance non appropriée pour un groupe d'apprentissage d'adultes (manque de respect entre apprenants et avec la formatrice, climat plus axé sur les conflits interpersonnels que sur la tâche)</i></p> <p>Diagnostic de l'inefficacité perçue:</p> <p>Intention de la formatrice: Elle voulait que les apprenants s'habituent à travailler en silence pour créer une ambiance plus favorable à l'apprentissage.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'intention de la formatrice n'était pas claire. Il devenait difficile d'observer l'effet visé par l'activité, car l'intention visait des habitudes à long terme. - La stratégie d'autorité et de directivité utilisée à maintes reprises n'a jamais fonctionné, elle n'a jamais permis d'observer l'effet visé. 	<p>Diagnostic plus développé en fonction de la grille de coopération de St-Arnaud</p> <p>Le partenariat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La structure de pression a été privilégiée, au détriment d'une structure de coopération. - La formatrice n'a pas cherché à cibler un intérêt commun pour le groupe dans cette activité. Elle s'est concentrée sur sa propre cible. <p>L'alternance:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La formatrice a privilégié un canal de communication surtout, soit celui de l'entretien, au détriment des autres. Des stratégies de facilitation auraient dû être privilégiées (écoute active, vérifier auprès de l'autre si on comprend bien, susciter la participation de l'autre). <p>La concertation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Non-clarification de la part de la formatrice des cibles d'entrée, de façon à ce que le groupe puisse partir ensemble sur une trajectoire établie conjointement. <p>La non-ingérence:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La formatrice a utilisé un pouvoir d'autorité. - Il n'y a pas eu de partage de pouvoir car il n'y a pas eu de définition des champs de compétences de chacun. Conséquemment, la formatrice n'a pas reconnu les champs de compétences des autres, et ne leur a pas accordé de pouvoir. <p>La responsabilisation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La formatrice n'a pas réussi à faire la distinction entre ses opinions personnelles des apprenants et ses opinions professionnelles, en s'appuyant davantage sur ses opinions personnelles. - La formatrice n'était pas consciente de ses interventions. - La formatrice n'a pas reconnu ses besoins et ceux de ses interlocutrices. - Elle n'a pas favorisé l'autonomie et la responsabilisation de ses interlocutrices. <p>Autres constats:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La formatrice a eu de la difficulté à harmoniser ses besoins avec ceux des apprenants et ceux du programme, ce qui l'a amené à agir à l'encontre de sa théorie professée. <p>Solutions envisagées:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Établir un climat de collaboration en expliquant les besoins de chacun (ceux de la formatrice et ceux des apprenants) et ceux du programme.
<p>Théorie appliquée:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La formatrice est responsable de la discipline au sein d'un groupe de formation (vision scolaire). - Un groupe d'apprenants adultes est incapable de s'autodiscipliner. 	<p>Théorie professée:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un groupe d'apprenants adultes devrait s'autoréguler, s'autodiscipliner. - Les adultes participant à un groupe de formation devraient communiquer de façon respectueuse.

Dialogue #2 (F1)	Type d'activité: L'activité consistait à ce que les apprenants fassent une série de feuilles d'exercices qui devaient servir à une forme d'évaluation de leur niveau de compréhension par rapport à certaines notions.
Éléments de contexte: L'activité se déroule dans un groupe multi-niveaux de soir. L'interlocutrice vient de s'inscrire aux ateliers, elle n'a pas encore passé d'évaluation au CAP. Lorsque la formatrice lui présente une activité d'évaluation, celle-ci est partie frustrée de l'atelier sans compléter l'activité.	
<p>Insatisfaction ressentie:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice a eu l'impression que l'apprenante, pour qui l'activité avait été conçue, a mal compris les intentions de la formatrice dans cette activité. <p>Diagnostic de l'inefficacité perçue:</p> <p>Intention de la formatrice:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Elle voulait que les apprenants fassent des exercices notionnels de façon autonome afin de pouvoir les évaluer. – Pas d'inefficacité perçue au niveau de l'intention et des attentes de la formatrice. 	<p>Diagnostic plus développé en fonction de la grille de coopération de St-Arnaud</p> <p>Le partenariat:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La structure d'autorité a été privilégiée, même si la formatrice croyait être pendant l'activité dans une structure de coopération. La formatrice a expliqué les objectifs mais elle n'a pas accordé de contrôle aux apprenants sur l'activité proposée, donc il n'y a pas eu d'objectif commun d'élaboré. <p>L'alternance:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Le décodage empathique aurait pu être utilisé pour déceler que l'apprenante se sentait probablement dans une situation d'échec, de là son inconfort devant la tâche demandée (20% d'alternance). <p>La concertation:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice a clarifié ses intentions mais la cible n'a pas été établie conjointement. <p>La non-ingérence:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice a encouragé le pouvoir d'autorité, en accordant peu de pouvoir aux apprenants, sinon celui d'accepter de faire l'activité. – La formatrice n'a pas bien défini les champs de compétences de chacun. <p>La responsabilisation:</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'imposition de l'activité laissait peu de place à la responsabilisation et à l'autonomie pour les apprenants. <p>Solutions envisagées:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Dans une situation semblable, la formatrice demanderait aux apprenants: "À quoi cette activité va-t-elle servir, selon vous?", afin qu'ils s'approprient les objectifs de l'activité. Elle leur demanderait également comment ils se sentent par rapport à l'activité proposée.
<p>Théorie appliquée:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Les apprenants adultes doivent faire les activités proposées par la formatrice sans poser de questions. – La formatrice a la responsabilité de motiver ses apprenants. – La formatrice détient le pouvoir sur les activités d'apprentissage. 	<p>Théorie professée:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Les apprenants adultes ont besoin de s'approprier les objectifs d'apprentissage afin d'être motivés. – Les apprenants adultes détiennent un certain pouvoir sur leur processus d'apprentissage.

Dialogue #3 (F2)	Type d'activité: L'activité consistait à ce que chaque apprenant corrige une composition personnelle faite la veille, avec l'aide des outils de correction appropriés (dictionnaire, Bescherelle, feuilles vertes, etc.).
Éléments de contexte: La formatrice veut installer une pratique d'autocorrection chez ses apprenants. Lors de cet atelier, il y a une nouvelle apprenante, qui résiste à la consigne de se corriger soi-même. La formatrice fait exception pour cette apprenante, elle l'aide à corriger son texte. Elle a souligné dans son texte des mots à vérifier dans le dictionnaire et le Bescherelle, et elle lui a donné des explications pour certaines règles de grammaire identifiées comme problématiques dans son texte.	
<p>Insatisfactions ressenties:</p> <p>1^{re} insatisfaction:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice s'est sentie incohérente par rapport à son rôle de formatrice; guide visant à développer l'autonomie chez les apprenants vs un côté très aidant de sa personnalité. Elle pense aussi que les apprenants profitent de son côté très aidant pour ne pas assumer certaines de leurs responsabilités d'apprenant. <p>2^e insatisfaction:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice s'est sentie ambivalente vis-à-vis les apprenants; elle trouvait que les apprenants pouvaient percevoir une injustice de sa part du fait qu'elle n'assistait que la nouvelle dans son autocorrection, de peur qu'elle ne décroche (autonomie vs motivation: comment atteindre l'équilibre). <p>3^e insatisfaction:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice a eu de la difficulté à établir ses limites lorsque sollicités de façon agressive par une apprenante. <p>4^e insatisfaction:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice trouve que les apprenants nouveaux et anciens montrent beaucoup de résistance à l'autocorrection, ce qui la décourage. <p>Diagnostic de l'inefficacité perçue:</p> <p>Intention de la formatrice:</p> <p>Elle voulait que les apprenants se corrigent d'abord avec l'aide du dictionnaire, du Bescherelle et des feuilles vertes, avant qu'elle-même ne corrige les textes. .</p> <p>Selon la formatrice, l'intention était bien formulée car elle exprimait l'effet visé et l'intention était observable pendant l'événement.</p>	<p>Diagnostic plus développé en fonction de la grille de coopération de St-Arnaud</p> <p>Le partenariat:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice passe d'une structure de pression à la première intervention, à une structure de service par la suite. <p>L'alternance:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice n'a utilisé que le canal de communication de l'entretien (Er). Elle met beaucoup d'importance au processus (vs contenu Ic), mais ne tend pas vers la coopération. <p>La concertation:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Les apprenants n'ont pas été consultés pour l'activité. – D'une certaine façon, l'interaction avec Caroline a satisfait la formatrice, car elle a fini par corriger son texte sans trop rouspéter à la fin. Par contre, elle ne s'est par corrigée seule, selon l'intention désirée. <p>La non-ingérence:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Dans l'interaction, la formatrice croit avoir le pouvoir d'autorité, toutefois, elle a l'impression que l'interlocuteur a le pouvoir d'expert, car elle sait qu'elle possède les compétences nécessaires pour faire la tâche. <p>La responsabilisation:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice doute qu'elle favorisait l'autonomie pendant l'interaction, car elle disait quoi faire à Caroline au lieu de la laisser aller seule. Conséquemment, celle-ci n'a pas pris de responsabilités. Pourtant, s'il y a une place où les apprenants peuvent avoir du pouvoir, c'est dans le processus (Ec, voir l'alternance). Si je décide pour eux, j'empiète sur leurs champs de compétence. <p>Autres constats:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Il existe d'autres procédures et stratégies d'autocorrection à apprendre: utiliser le dictionnaire, le Bescherelle, mémoriser, se questionner, prioriser ses doutes... <p>Solutions envisagées:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Les laisser d'abord se corriger entre eux. Clarifier avec eux les procédures et stratégies d'autocorrection avec eux. Vérifier ce qu'ils connaissent comme stratégies et lesquelles sont à apprendre. Souvent on leur donne plus en leur enseignant la stratégie plutôt qu'en le faisant pour eux; on tend plus vers l'autonomie lorsqu'ils s'approprient des stratégies d'apprentissage. – À la prochaine opportunité, la formatrice va leur demander comment ils s'y prennent pour se corriger. – Autres pistes d'activités: utiliser des ressources pour les règles par coeur, lire oralement les phrases tout haut pour vérifier la structure, correction en groupe et partager sur les stratégies de chacun...
<p>Théorie appliquée:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Quand ça fait longtemps qu'un nouvel apprenant n'est pas allé à l'école, la formatrice doit l'aider car il est rouillé. – Quand un apprenant adulte me dit quelque chose, je dois le croire. 	<p>Théorie professée:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Les apprenants sont capables de s'autocorriger. – Les adultes apprenants ne sont pas sûrs d'eux. Il faut les aider, ce qui signifie leur donner des pistes, les encadrer, leur dire comment ils doivent s'en aller.

Dialogue #4 (F3)	Type d'activité: Activité d'apprentissage autonome en mathématiques.	
Éléments de contexte: Un jeune apprenant (décrocheur de l'école secondaire) arrive en atelier sous l'effet de la drogue, et il ne veut pas travailler. Il trouve toutes sortes d'arguments et de stratégies pour éviter de faire ce que la formatrice lui demande. Elle voulait qu'il accroche ou qu'il décroche cette journée-là (qu'il prenne la porte lui-même), mais pas qu'il abandonne le programme, ce qu'il a fait suite à l'expulsion de la formatrice.		
<p>Insatisfactions ressenties:</p> <p>1^{re} insatisfaction:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice a fini par l'expulser, alors que dans ses principes elle croit que c'est l'apprenant (encore plus un ado) qui doit décider ce qu'il doit faire. L'expulsion la rend tout croche en dedans, elle est surtout insatisfaite parce <i>qu'elle s'est emportée, ce qui la fait déroger de son principe</i>. Elle se dit habituellement très patiente et tolérante. <p>2^e insatisfaction:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice lui a donné beaucoup d'énergie depuis trois semaines, et lui il ne lui a rien donné en retour. Elle sent qu'il n'est pas prêt à lui donner quelque chose en retour. Elle voudrait sauver tous ces ados, surtout ceux qui ont la vie dure. Elle est déçue parce <i>qu'il ne lui a pas fait confiance</i>, qu'il n'a pas vu qu'elle n'est pas comme les autres adultes (been there, done that). <p>3^e insatisfaction:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Elle ne peut plus l'aider maintenant, il est parti, <i>elle a un sentiment d'échec</i>. Elle voulait lui transmettre des valeurs, des intérêts, de la matière... des choses qu'elle connaît. Elle voulait qu'il se prenne en main, qu'il assume lui-même son désir de partir cette journée-là, ou qu'il accroche en trouvant quelque chose à faire, même faire semblant de travailler. <p>Diagnostic de l'inefficacité perçue:</p> <p>Intention de la formatrice:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Que l'apprenant s'occupe de lui, qu'il accroche ou qu'il décroche. – La formatrice voulait que l'apprenant se sente important, encouragé. 	<p>Diagnostic plus développé en fonction de la grille de coopération de St-Arnaud</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice n'a pas poursuivi l'analyse de son dialogue avec la grille de coopération de St-Arnaud. Elle pense toutefois pouvoir utiliser d'autres stratégies pour favoriser l'autonomie des apprenants dans de telles situations; voir l'utilisation de stratégies de communication plus développées: qu'est-ce qui ne va pas, etc. 	
<p>Théorie appliquée:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice a pris l'apprenant en charge. 	<p>Théorie professée:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Les apprenants doivent se prendre en charge. 	

Dialogue #5 (F4)	Type d'activité: Activité pédagogique en groupe.
Éléments de contexte: Suite à une activité d'écriture à l'ordinateur, la formatrice veut enchaîner avec une activité de présentation du verbe. Karine termine son activité d'ordinateur avant les autres, alors la formatrice l'invite à travailler sur son projet d'écriture individuel. Toutefois, lorsque la formatrice veut initier l'activité autour du verbe, Karine montre du mécontentement et de la résistance, elle veut continuer son projet d'écriture personnel. De plus, Karine est souvent absente, et elle sort souvent de l'atelier.	
<p>Insatisfactions ressenties:</p> <p>1^{re} insatisfaction:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice aurait aimé <i>pouvoir dire à Karine qu'elle s'absente souvent</i> et qu'elle n'aime pas ça quand elle sort de l'atelier, elle devrait travailler davantage sur son projet car elle s'absente souvent. Toutefois, elle ne voulait pas lui faire de reproches afin de ne pas briser sa motivation qu'elle avait cette journée-là, car habituellement elle est peu motivée. <p>2^e insatisfaction:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice aurait aimé que <i>Karine lui fasse davantage confiance</i> par rapport à sa capacité, comme formatrice, de choisir des activités d'apprentissage qui sont pertinentes pour elle. <p>Diagnostic de l'inefficacité perçue:</p> <p>Intention de la formatrice:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Elle voulait que Karine lui dise qu'elle était d'accord pour participer à une activité de grammaire pour profiter de la présence des autres apprenants. 	<p>Diagnostic plus développé en fonction de la grille de coopération de St-Arnaud</p> <p>Le partenariat:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice a instauré une structure de service, car c'est elle qui a pris la charge de la convaincre avec des observations faites au préalable par rapport à ses besoins. <p>L'alternance:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice n'a pas respecté la loi de l'alternance, car elle n'a pas utilisé le canal de la facilitation en questionnant davantage Karine plutôt que d'essayer de la convaincre que les propositions d'activités étaient pertinentes pour ses besoins. <p>La concertation:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice a fait part de ses intentions et a consulté le groupe pour avoir leur accord, et ce, afin de partir ensemble pour faire les activités en groupe. <p>La non-ingérence:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice n'a pas défini son rôle, ni celui de Karine lors de l'interaction. <p>La responsabilisation:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice pense qu'elle aurait dû intervenir pour reprocher le comportement de Karine sans changer son intention, et ce, en utilisant la stratégie entretien-facilitation. <p>Solutions envisagées:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice veut mieux préciser son rôle et celui des apprenants. – La formatrice veut également préciser comment atteindre des objectifs complexes comme la confiance en soi, la motivation, etc.
Théorie appliquée: (La formatrice n'a pu identifier sa théorie appliquée.)	Théorie professée: <ul style="list-style-type: none"> – Quand l'apprenant éprouve des difficultés, il faut poser des questions pour voir clair. – C'est important que l'apprenant croie en son potentiel (confiance en lui). – Lorsqu'ils ont confiance en eux, les apprenants deviennent plus autonomes. – Lorsqu'un apprenant est motivé, on ne doit pas lui faire de reproches afin de ne pas affecter sa motivation.

<p>Dialogue #6 (F5)</p>	<p>Type d'activité: Évaluation de l'alphabétisme d'une apprenante via le CAFA (Centre d'aiguillage pour la formation des adultes).</p>
<p>Éléments de contexte: Une apprenante passe le test d'évaluation du CAFA dans le but de s'inscrire dans un programme pour compléter son DÉSO (Diplôme d'études secondaires de l'Ontario). Après avoir complété le test de dépistage et les 2 premières parties du test de classement en français, elle démontre de la résistance à faire la 3^e et dernière partie du test.</p>	
<p>Insatisfactions ressenties:</p> <p>1^{re} insatisfaction:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice a senti un manque de confiance de la part de l'apprenante envers elle. <p>2^e insatisfaction:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice s'est sentie comme quelqu'un qui obligeait l'apprenante à faire quelque chose qu'elle ne voulait pas faire. <p>3^e insatisfaction:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice percevait, après coup, qu'elle avait mal expliqué ou fait comprendre à l'apprenante le but de l'évaluation. <p>Diagnostic de l'inefficacité perçue:</p> <p>Intention de la formatrice:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Que l'apprenante complète son évaluation avant qu'elle ne parte. – Erreurs au niveau des stratégies utilisées: La formatrice était trop préoccupée à dire quoi faire à l'apprenante, à la convaincre de faire les tâches demandées, au lieu d'être davantage à l'écoute de l'apprenante, de ses blocages et de ses hésitations. La formatrice a tenté de minimiser le travail à faire, donc de minimiser les peurs ou blocages de l'apprenante; ceci n'a pas permis d'instaurer un climat de confiance. 	<p>Diagnostic plus développé en fonction de la grille de coopération de St-Arnaud</p> <p>Le partenariat:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice a instauré une structure de pression, avec peu de place pour l'écoute active. Sa stratégie est surtout de convaincre l'apprenante ou l'inciter à continuer le test. <p>L'alternance:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Peu d'écoute active, privilégie surtout un canal de communication, soit l'Ic; abondance d'informations et d'argumentations données à l'apprenante. <p>La concertation:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La cible a été déterminée par la formatrice, et elle n'en déroge pas. – Le processus de l'apprenante est pris en compte pour le choix du thème, où celle-ci est incitée à choisir un thème d'écriture. Toutefois, la nature de la consigne prévoit un tel choix de la part de l'apprenante. Pour ce qui est des résistances de l'apprenante et de son anxiété par rapport à la tâche à accomplir, il n'y a pas de place pour modifier la gestion du processus afin d'accommoder l'apprenante, même si le processus proposé lui semble difficile. <p>La non-ingérence:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice utilise beaucoup son pouvoir d'expert; elle tente de convaincre l'apprenante par le mode rationnel, avec des argumentations provenant de sa position de professionnelle. – La formatrice ne respecte pas les champs de compétences de l'apprenante en lui mentionnant: "C'est juste 10 phrases à écrire..."; alors que pour l'apprenante tout ceci apparaît peut-être comme une montagne. <p>La responsabilisation:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formatrice a opté beaucoup pour le jugement personnel, qu'elle nommera intuition sur la personne (voir colonne du pensé et ressenti), au détriment du jugement professionnel, ce qui a orienté le cours des actions pendant l'interaction. L'apprenante n'avait pas le droit d'être ce qu'elle était. <p>Solutions envisagées:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vérifier avec l'apprenant le pourquoi d'un refus de faire quoi que ce soit... voir avec l'apprenante ce qui l'empêche de continuer, voir avec elle les solutions possibles, reparler des besoins réels de formation de celle-ci... – Poser systématiquement la question: À quoi penses-tu que ça sert une évaluation comme celle-là? Bien faire comprendre le but de l'évaluation avant de commencer; le laisser s'exprimer sur sa conception, puis ajouter des éléments, si nécessaire.
<p>Théorie appliquée:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Il faut faire faire la tâche à l'apprenante, et ce, malgré des objections. – Il faut minimiser la tâche à faire lorsque l'on sent du stress et de la résistance chez l'apprenante. – Je me sens utile quand je donne des solutions aux autres. 	<p>Théorie professée:</p> <ul style="list-style-type: none"> – C'est important que la personne qui se fait évaluer se sente à l'aise avec la formatrice, parce que ça facilite le travail à effectuer, ça aide à diminuer le stress et la personne est plus confortable pour poser des questions. – Pour atteindre un but, il y a des efforts à mettre, pour aller jusqu'au bout, même si c'est difficile. – Croire en soi facilite l'atteinte de ses objectifs. – On ne doit pas forcer les gens à faire ce qu'ils ne veulent pas faire. – La formatrice doit encourager, rassurer les apprenants et les aider à effectuer le travail pendant l'évaluation.

Annexe 5

Profil des formatrices du projet de recherche en fonction des insatisfactions professionnelles identifiées

Profil des formatrices du projet de recherche en fonction des insatisfactions professionnelles identifiées

En caractères réguliers: insatisfactions identifiées par l'approche déductive (discussion de groupe).

En caractères italiques: insatisfactions identifiées par l'approche inductive (démarche praxéologique).

Formatrice 1 (F1):

- Faire davantage prendre conscience aux apprenants de leurs apprentissages réalisés en atelier.
- Installer une bonne dynamique de groupe, où les apprenants développent un sens d'appartenance à ce groupe.
- Favoriser une meilleure motivation à apprendre chez nos apprenants.
- Aborder la perception négative des apprenants de l'analphabétisme (ou faibles compétences de base), et par ricochet, la perception négative qu'ils ont de leur participation au programme AFB.
- *Adapter davantage ma façon de communiquer les concepts aux apprenants en fonction de leur capacité à comprendre.*
- *Bien délimiter mon rôle ou mandat comme formatrice.*
- *Être meilleure en relation d'aide.*

Formatrice 2 (F2):

- Instaurer chez les apprenants des apprentissages durables et transférables.
- Faire davantage prendre conscience aux apprenants de leurs compétences de base réelles.
- Installer une bonne dynamique de groupe, où les apprenants développent un sens d'appartenance à ce groupe.
- Favoriser une meilleure motivation à apprendre chez nos apprenants.
- Aborder la perception négative des apprenants de l'analphabétisme (ou faibles compétences de base), et par ricochet, la perception négative qu'ils ont de leur participation au programme AFB.
- *Être consciente des apprentissages réels des apprenants, donc me rendre compte assez tôt que certains apprentissages ne se font pas sans qu'ils n'aient à me le dire.*
- *Être meilleure en relation d'aide.*
- *Développer les savoir-être appropriés chez les apprenants, particulièrement une meilleure estime de soi.*
- *Être plus cohérente dans mon approche andragogique qui encadre mes choix quant aux activités d'apprentissage préparées pour mes apprenants.*
- *Bien délimiter mon rôle ou mandat comme formatrice.*

Formatrice 3 (F3):

- *Être consciente des apprentissages réels des apprenants, donc me rendre compte assez tôt que certains apprentissages ne se font pas sans qu'ils n'aient à me le dire.*
- *Mieux utiliser ce qui se présente à moi comme formatrice.*
- *Être meilleure en relation d'aide.*
- *Développer les savoir-être appropriés chez les apprenants, particulièrement une meilleure estime de soi.*
- *Favoriser une meilleure motivation à apprendre chez nos apprenants*
- *Aborder la perception négative des apprenants de l'analphabétisme (ou faibles compétences de base), et par ricochet, la perception négative qu'ils ont de leur participation au programme AFB.*
- *Bien délimiter mon rôle ou mandat comme formatrice.*

Formatrice 4 (F4):

- Adapter davantage ma façon de communiquer les concepts aux apprenants en fonction de leur capacité à comprendre (F4).
- Déceler davantage les troubles et difficultés d'apprentissage chez les apprenants (F4).
- Mieux intégrer chez les apprenants l'apprentissage inductif, par des pratiques qui le favorise.
- Être plus cohérente dans mon approche andragogique qui encadre mes choix quant aux activités d'apprentissage préparées pour mes apprenants.
- *Mieux utiliser ce qui se présente à moi comme formatrice.*
- *Être meilleure en relation d'aide.*
- *Développer les savoir-être appropriés chez les apprenants, particulièrement une meilleure estime de soi.*
- *Favoriser une meilleure motivation à apprendre chez nos apprenants.*
- *Bien délimiter mon rôle ou mandat comme formatrice.*

Formatrice 5 (F5)

- Faire davantage prendre conscience aux apprenants de leurs compétences de base réelles.
- *Adapter davantage ma façon de communiquer les concepts aux apprenants en fonction de leur capacité à comprendre.*
- *Mieux utiliser ce qui se présente à moi comme formatrice.*
- *Être meilleure en relation d'aide.*
- *Développer les savoir-être appropriés chez les apprenants, particulièrement une meilleure estime de soi.*
- *Favoriser une meilleure motivation à apprendre chez nos apprenants.*
- *Bien délimiter mon rôle ou mandat comme formatrice.*

Annexe 6

Profil des formatrices du projet de recherche en fonction des pistes de changement professionnel identifiées suite à l'analyse de leur dialogue

	<i>Pistes de changement pour favoriser l'établissement de structures de coopération dans les pratiques andragogiques auprès des apprenants</i>	<i>Pistes de changement pour tendre vers une nouvelle cohérence entre ma théorie professionnelle professée et ma théorie appliquée</i>
Formatrice #1	<ul style="list-style-type: none"> – Établir un climat de collaboration permettant l'expression et l'harmonisation des besoins de chacun (ceux de la formatrice et ceux des apprenants) et ceux du programme. – Favoriser l'élaboration de cibles communes, permettre aux apprenants de s'appropriier les objectifs d'apprentissage de tout processus. 	<ul style="list-style-type: none"> – Un groupe d'apprenants adultes devrait être en mesure de s'autoréguler et s'autodiscipliner. – Les adultes participant à un groupe de formation devraient communiquer entre eux de façon respectueuse. – Les apprenants adultes ont besoin de s'appropriier les objectifs d'apprentissage afin d'être motivés. – Les apprenants adultes détiennent un certain pouvoir sur leur processus d'apprentissage.
Formatrice #2	<ul style="list-style-type: none"> – Identifier les stratégies et procédures d'apprentissage (ex.: autocorrection) des apprenants en les questionnant sur celles-ci. – Laisser les apprenants utiliser leurs stratégies et procédures d'autocorrection pour ensuite les clarifier avec eux, les compléter au besoin, en apprendre de nouvelles, afin qu'ils puissent s'approprier de façon efficace les stratégies et procédures nécessaires dans ces contextes d'apprentissage particuliers. – Expérimenter diverses ressources et techniques d'animation qui favoriseraient l'apprentissage de diverses stratégies et procédures efficaces d'autocorrection. 	<ul style="list-style-type: none"> – Les apprenants sont capables d'apprendre à s'autocorriger. – Les apprenants adultes souvent ne sont pas confiants quant à leur niveau de compétences pour accomplir des tâches; il faut donc les aider, ce qui signifie leur donner des pistes, les encadrer, les guide sur comment ils peuvent faire.
Formatrice #3	<ul style="list-style-type: none"> – Expérimenter de nouvelles stratégies de communication plus développées (ex.: stratégies de facilitation) pour favoriser une plus grande autonomie chez les apprenants. 	<ul style="list-style-type: none"> – Les apprenants doivent se prendre en charge.

	<i>Pistes de changement pour favoriser l'établissement de structures de coopération dans les pratiques andragogiques auprès des apprenants</i>	<i>Pistes de changement pour tendre vers une nouvelle cohérence entre ma théorie professionnelle professée et ma théorie appliquée</i>
Formatrice #4	<ul style="list-style-type: none"> – Préciser davantage son rôle comme formatrice et celui de l'apprenant dans toute activité d'apprentissage. – Préciser davantage des objectifs d'apprentissage complexes à développer dans toute activité d'apprentissage au niveau des savoir-être des apprenants (ex.: confiance en soi, motivation, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> – Quand l'apprenant éprouve des difficultés de toutes sortes, il faut poser des questions pour voir plus clair. – C'est important que l'apprenant croie en son potentiel (confiance en lui), pour pouvoir ainsi développer une plus grande autonomie. – Lorsqu'un apprenant est motivé, on ne doit pas lui faire de reproches afin de ne pas affecter sa motivation.
Formatrice #5	<ul style="list-style-type: none"> – Poser systématiquement la question: À quoi penses-tu que ça sert une évaluation comme celle-là? Bien faire comprendre le but de l'activité avant de commencer; le laisser s'exprimer sur sa conception puis ajouter des éléments, si nécessaire. – Vérifier avec l'apprenant le pourquoi d'un refus ou d'une hésitation de faire quoique se soit... voir avec l'apprenant ce qui l'empêche de continuer, voir avec lui les solutions possibles, reparler des besoins réels de formation de celui-ci... 	<ul style="list-style-type: none"> – C'est important que la personne qui se fait évaluer se sente à l'aise avec la formatrice, parce que ça facilite le travail à effectuer, ça aide à diminuer le stress et la personne est plus confortable pour poser des questions. – On ne doit pas forcer les gens à faire ce qu'ils ne veulent pas faire. – La formatrice doit encourager, rassurer les apprenants et les aider à effectuer le travail pendant l'évaluation. – Pour atteindre un but, il y a des efforts à y mettre, pour aller jusqu'au bout, même si c'est difficile. – Croire en soi facilite l'atteinte de ses objectifs.

Annexe 7

**Profil des formatrices du projet de
recherche en fonction de leur
perception des processus vécus dans
le cadre des démarches de
pratique réflexive**

Formatrice #1:

- Si on n’était pas parti de nous, je n’aurais pas autant appris.
- C’est difficile de travailler les barrières des apprenants si on n’est pas conscient de nos propres barrières.

Formatrice #2:

- C’était plus facile pour moi de commencer la première dans les sessions de formation, je pouvais ainsi profiter de l’expérience des profs. J’ai toujours de l’aide pour faire mes analyses.
- Dialogues, c’était ok!, mais les colonnes étaient difficiles.
- Au début, ça ne me tentait pas de faire la recherche parce que je pensais que c’était une recherche traditionnelle. C’était correct, parce qu’on n’était pas enterrés de lectures à faire, on n’avait qu’un livre de référence. C’était facile avec les profs qui me posaient des questions. Je ne savais pas toujours quoi répondre, mais ça s’est bien passé.
- Si on avait juste focussé sur les apprenants, avec une approche de recherche traditionnelle, je n’aurais pas appris autant.

Formatrice #3:

- La praxéologie, ce n’était pas important pour moi. Cette démarche m’amenait trop rapidement dans mes bébêtes, me faisant voir mes mauvais côtés sur la job. J’avais peur que cela m’enlève ma motivation de départ, enlever le feeling le fun de la nouvelle job. Je pense que j’ai d’abord une confiance à bâtir. C’est sûrement bon pour les professionnelles qui plafonnent, qui ont essayé ce qu’elles pouvaient, elles sont capables de trouver des solutions par elles-mêmes. Je voudrais plutôt participer comme observatrice à la démarche des autres, pour peut-être me donner un aperçu des éventuels problèmes que je pourrais rencontrer comme formatrice, et afin d’avoir plus d’informations sur le métier.

Formatrice #4:

- Nos dialogues ont permis de générer des stratégies utilisables en atelier.
- Moi, j’avais des buts de développement pour moi-même dans ce projet, mais je vois qu’il y a aussi des buts plus généraux de proposer aux autres des pratiques nouvelles.
- Pas évident, ça vient te chercher.
- C’est important de partager des choses avec les collègues, ça me donne plus confiance en moi.
- J’ai trouvé ça dur, je n’avais pas la tête pour chercher. En groupe, je me suis sentie mal, bombardée par la gang, je me suis sentie “dumb”.
- Le dialogue ne m’a pas aidé parce que c’est trop compliqué, j’aurais peut-être dû demander de l’aide. Mes expérimentations ne sont pas en lien avec mon dialogue. Des fois, je me disais, “Ah non! Pas encore le projet de recherche! J’ai l’impression que je n’avais pas la tête à chercher. Je n’étais surtout pas à l’aise avec la démarche praxéologique de St-Arnaud.
- Le malaise par rapport à la recherche est parti avec l’utilisation du modèle de Kolb (l’utilisation du journal de bord). Celui-ci m’a fait me sentir plus intelligente et plus en confiance, parce que c’est un portrait plus général (stratégies, rôle des apprenants et de la formatrice, etc.).
- On est parti de nous autres, ça colle à moi; plus concret par rapport à un problème mais aussi par rapport à nos forces.

Formatrice #5:

- La praxéologie nous fait nous regarder, elle nous fait réfléchir sur ce qu'on pense; les dialogues nous permettent d'aller plus loin et de regarder les différences entre nos théories professées et nos théories pratiquées; ce que tu prêches et ce que tu fais n'est pas pareil.
- L'analyse de dialogue en groupe est plus facile parce que les autres peuvent nous dire ce qu'ils voient; ça aide à éclaircir quand les autres posent des questions, ils t'aident à voir plus clair.
- C'est un outil pour nous aider à nous reconnecter sur qui on est vraiment, dans toutes nos imperfections. Ces apprentissages sont également transférables dans la vie privée.
- Je ne sais pas si j'ai bien fait mes colonnes dans les dialogues, car j'ai constaté avec le groupe que je faisais de l'ingérence, mais je ne l'aurais peut-être pas vu seule.
- La praxéologie, c'est plus facile que la recherche traditionnelle pour développer de nouvelles pratiques, parce que ça part de ce que l'on vit (problématique réelle).

Annexe 8

**Profil des formatrices du projet de
recherche en fonction de leur
perception des apprentissages réalisés
par rapport à elles-mêmes comme
formatrices**

Formatrice #1:

- Je dois revoir **mon rôle comme formatrice et le rôle des apprenants**. Quand j'impose des choses, habituellement ça ne fonctionne pas. Je dois davantage clarifier mon rôle de guide et ainsi favoriser davantage le travail d'équipe (moi incluse), afin de décentraliser les décisions. Je dois revoir le peu de tolérance que je peux avoir vis-à-vis certains comportements, et comment je dois réagir quand ceux-ci se manifestent.
- Conséquemment, je dois revoir comment je **perçois les groupes d'apprentissage**, et mieux comprendre la dynamique qui s'y établit. J'ai pris conscience de l'importance que je dois porter à bien observer le climat et l'ambiance du groupe, et de développer des pratiques de régulation pour favoriser une bonne vie de groupe.
- Mes intentions ne sont pas toujours claires pour les apprenants lorsque je présente les activités d'apprentissage. Je crois que c'est parce que j'ai tendance à **favoriser mes besoins dans le choix des activités au détriment de ceux des apprenants**. Il devient alors plus difficile pour ces derniers de saisir le sens profond des activités que je leur présente, car ils ont de la difficulté à faire des liens clairs avec leurs besoins.

Formatrice #2:

- J'ai changé **ma perception de l'apprentissage comme formatrice**. Je suis plus «focussée» sur l'apprentissage que sur le produit fini. Par exemple, j'accepte maintenant que mes apprenants produisent des textes avec des fautes dans leurs cartables. Je corrigeais les textes avant qu'ils les mettent dans leurs cartables, parce que j'avais peur d'être jugée négativement comme formatrice par les autres professeurs du Centre d'éducation des adultes. Lorsqu'un apprenant est en processus d'alphabétisation, ce n'est pas trop grave s'il reste des fautes de grammaire ou d'orthographe dans leurs textes finaux, tandis qu'à l'école, j'ai été habituée à ce que les produits finis soient parfaits. En apprentissage, il faut garder le droit aux apprenant à l'erreur.
- Conséquemment, je les laisse plus s'autocorriger, avec une méthode d'autocorrection que l'on a établie en groupe. Je voulais que mes **apprenants développent une plus grande autonomie**, mais je ne les aidais pas en les corrigeant toujours moi-même. Ils ne voulaient pas se corriger parce qu'ils savaient que j'allais le faire. Ils disaient même que j'étais payée pour le faire. J'avais tendance à les aider trop rapidement, aussitôt que je percevais la moindre difficulté de leur part. Je dois être plus patiente, laisser le temps nécessaire aux apprenants de faire des réflexions et des apprentissages.
- Maintenant, ils savent que je ne les corrige plus. Sans doute qu'ils apprennent plus en se corrigeant eux-mêmes. Par exemple, pour les questions de compréhension de texte, je les questionne pour les faire réfléchir plutôt que de corriger moi-même (approche inductive vs déductive). J'ai réalisé que je n'utilisais pas la facilitation comme canal de communication, je devrai apprendre à le faire. De plus, de par cette approche, je peux davantage observer ce que les apprenants comprennent ou ne comprennent pas, et où se situent les difficultés.
- Ça va mieux maintenant, les apprenants participent davantage à leurs apprentissages, et ils aiment ça revenir sur leurs corrections en sous-groupes. Au début, j'avais l'impression qu'ils trouvaient ça difficile, mais ils s'habituent. Ils y survivent, et même eux réalisent qu'ils peuvent se corriger, ils ont pris **confiance en eux**. J'ai appris que c'est tellement plus efficace pour l'apprentissage de corriger en groupe.

Ça crée un climat plus intéressant (voir **sentiment d'appartenance**).

- J'ai changé également **la perception de mon rôle comme formatrice**. Je reste plus à l'écart; lorsqu'ils s'autocorrigent, je reste assise et les laisse aller. Une apprenante m'a dit que j'avais changé, et elle me comparait à une de ses anciennes formatrices. Je commence à être plus à l'aise là-dedans. Avant, je corrigeais chacun d'eux, maintenant ils le font seuls. Je crois que ma nouvelle attitude comme formatrice les aide à devenir plus autonomes, du moins vis-à-vis leurs apprentissages. Je suis mère poule de nature, je le deviens moins depuis ce projet. Si j'avais été comme ça au début avec eux, ça aurait été plus facile.
- Je crois avoir développé un nouveau rapport avec l'apprentissage, avec les apprenants et avec moi-même comme formatrice. Je suis consciente que je peux encore m'améliorer, pour encore mieux encadrer mes apprenants dans leurs apprentissages.

Formatrice #4:

- Les apprenants sont intelligents, ils peuvent prendre des décisions dans leur apprentissage. Je peux donc être plus exigeante parfois envers eux, et ils l'acceptent. Ainsi, je peux prendre en compte leurs besoins comme formatrice, ce qui ne veut pas dire les laisser faire ce qu'ils veulent. Ce n'est pas facile de faire cela, ça vient me chercher. On me l'a dit souvent, et je le réalise de plus en plus, je manque de confiance en moi. Je dois travailler fort pour changer la perception que j'ai de **mon rôle de formatrice**.
- Comme mentionné précédemment, les apprenants sont intelligents, ils peuvent prendre des décisions dans leur apprentissage (**perception du rôle et des compétences de l'apprenant par la formatrice**). Je me questionne avant une activité quant au rôle que je vais leur donner et celui que je vais prendre. Je tente donc de préciser davantage mes intentions.
- Conséquemment, j'ai tendance à me battre contre **les stratégies plus inductives**, pour souvent me rabattre sur la déduction afin d'en arriver à compléter la présentation de nouveaux concepts. Pourtant, j'y crois à l'approche par induction, surtout que par la déduction, c'est difficile de savoir si les apprenants comprennent vraiment.
- Je dois revoir ma façon de présenter les concepts et les activités d'apprentissage aux apprenants. Je veux partir d'eux, **profiter toujours de l'ici et maintenant**. Je réalise que moi-même je panique un peu devant une consigne ou un concept qu'on me présente, je manque de confiance par rapport à ma capacité de bien les saisir. Pour ce faire, je dois repenser ma façon de communiquer les concepts et les consignes en fonction de la nature des tâches et des activités à faire. Je dois également adapter mon vocabulaire, en utilisant un vocabulaire plus accessible pour les apprenants.
- J'ai l'impression que je dois mieux préparer et planifier mes activités d'apprentissage. Dans ce sens, je dois davantage consulter mes collègues et la littérature.

Formatrice #5:

- Maintenant, c'est plus important pour moi lorsque je propose à l'apprenant de faire une activité d'évaluation de ses compétences de base, que ceci ait un sens pour lui (**favoriser une meilleure motivation par des activités et des contenus signifiants pour l'apprenant**). Je me prépare à l'avance maintenant. De plus, devant une hésitation de l'apprenant à faire la tâche proposée, je tente de lui poser

des questions pour que tout ça prenne du sens pour lui (ex.: À quoi tu penses que ça sert tout ça? Pourquoi veux-tu retourner en formation? Etc.).

- Conséquemment, lorsque je suis confrontée à de la résistance chez l'apprenant, je change de canal de communication pour passer à la facilitation (plus à l'écoute, plus empathique). Je tente d'entrer ainsi dans **une meilleure relation d'aide**. Pour ce faire, je dois me faire davantage confiance et changer la **perception que j'ai de l'apprenant**. J'avais tendance à mener la barque et à faire de l'ingérence.
- Je suis maintenant plus consciente que plusieurs choses peuvent arriver. Je tente de vivre le moment présent. Je peux ainsi changer davantage ce qui se passe, je me sens plus en contrôle de la situation.

Annexe 9

**Profil des formatrices du projet de
recherche en fonction de leurs
perceptions quant aux nouvelles
pratiques andragogiques adaptées et
développées auprès des apprenants**

Formatrice #1:

- 1) Il est important que j'intègre dans les ateliers *des espaces permettant aux apprenants de faire de la métacognition*, c'est-à-dire *un retour sur les stratégies d'apprentissage* qu'ils utilisent (et qu'ils n'utilisent pas) afin de leur permettre de mieux s'outiller comme adultes dans un processus d'apprentissage. Ceci s'avère un investissement intéressant pour le futur, car les stratégies d'apprentissage plus conscientes et efficaces utilisées par l'apprenant auront des répercussions multiples sur chaque démarche d'apprentissage qui suivra.

Les espaces de réflexion et de travail autour des stratégies d'apprentissage (au détriment de rester trop fixé sur les contenus) aident à changer une perception souvent trop étroite que mes apprenants ont de l'apprentissage (surtout pour des analphabètes adultes, anciens décrocheurs des programmes d'apprentissage formels et légitimes). Elles peuvent *ainsi apporter une perception plus nuancée et élargie de l'apprentissage*. Pour ce faire, il faut toutefois que je puisse apporter l'encadrement andragogique approprié, avec des interventions dites stratégiques.

- 2) Dans ce sens, il faut, de pair avec ces espaces de réflexion et métacognition (retours systématiques sur ce qu'on apprend et comment on l'apprend), *multiplier les contextes d'apprentissage* afin de favoriser l'appropriation de diverses stratégies d'apprentissage nécessaires pour passer à travers une démarche d'alphabetisation. Ces contextes divers et multiples peuvent permettre aux apprenants de prendre conscience des outils d'apprentissage à leur disposition, de s'outiller avec des outils manquants, et ainsi mieux s'approprier leur processus d'apprentissage par une meilleure connaissance de soi.
- 3) Qui plus est, il est important que les *apprenants puissent prendre conscience et comparer l'approche d'apprentissage par induction versus l'approche par déduction*. Il est donc proposé de faire vivre l'appropriation d'un concept via les deux approches dans un objectif de comparaison et de prise de conscience pour les apprenants.

Dans notre expérimentation, lorsque les apprenants ont vécu une expérience où ils ont eu à faire leur propre conceptualisation, par des observations de faits et des analyses personnelles (versus des règles que j'ai offertes), bien que ce processus leur soit plus demandant en énergie et en temps, ils ont réalisé que leurs apprentissages étaient mieux ancrés et plus durables.

De plus, lorsque les apprenants font partie d'une démarche d'apprentissage plus inductive, ils réalisent que leurs apprentissages dépendent d'un plus grand engagement de leur part, qu'ils doivent prendre des risques et réfléchir (ne pas seulement exécuter). Ils doivent par conséquent modifier la perception qu'ils ont trop souvent de leur rôle comme apprenant et également modifier la perception qu'ils ont de mon rôle. Plus particulièrement, ils doivent passer de la perception de l'apprenant comme acteur passif qui exécute ce que je leur propose et qui tente d'intégrer les règles et concepts qui lui sont transmis, à la perception d'un rôle plus actif de l'apprenant, qui est le premier responsable de son apprentissage par la réflexion, les échanges et les expérimentations, où je pourrai lui apporter un support là où c'est nécessaire, sans nécessairement lui donner les réponses à tout instant.

- 4) Toujours dans le même ordre d'idées, *l'utilisation des sous-groupes favorise un meilleur apprentissage pour la plupart des concepts*. Elle permet, entre autres, de *faciliter les processus d'abstraction nécessaires* pour l'appropriation des concepts plus abstraits par l'échange et la confrontation des stratégies. Il permet également plus facilement de faire de la métacognition sur les stratégies d'apprentissage (comment j'apprends) souvent nécessaires, et ce, par ces mêmes échanges en petits groupes. *Il est toutefois favorable d'alterner la composition des sous-groupes*.

- 5) Ceci dit, **les sous-groupes imposés** (où je décide stratégiquement de leur composition), bien qu'utiles pour favoriser l'apprentissage au niveau des concepts en lien avec l'écrit et de certaines stratégies d'apprentissage, ceux-ci **ne permettent pas nécessairement de résoudre les problèmes de climat ou d'ambiance que l'on peut rencontrer dans un groupe d'apprentissage**. Les compétences nécessaires pour aborder certaines barrières souvent responsables de la création de tension dans un groupe (difficulté à faire face au changement, conception de l'apprentissage divergente, capacité de collaboration ou de travail d'équipe, etc.) ne s'acquièrent pas nécessairement dans une activité ponctuelle en atelier (ex.: expérimentation en sous-groupes), mais davantage dans un processus à moyen et long terme. Conséquemment, est important **d'échelonner des activités avec des intentions d'apprentissage qui vont dans ce sens sur des périodes plus longues**, voir des sessions complètes.
- 6) Il faut maintenir **un équilibre entre le choix stratégique d'activités pour favoriser certains apprentissages nécessaires (voir travail d'équipe) et le choix d'activités qui demeurent pertinentes pour les apprenants**, dans le sens où ils perçoivent celles-ci comme répondant à un besoin réel (et non seulement un besoin de la formatrice).
- Pour ce faire, il faut tenter **d'entrer dans une relation de collaboration** lorsque possible. À titre d'exemple, le sous-groupe a mieux fonctionné lorsque celui-ci a choisi le thème autour duquel il devait travailler.
 - Il est important également de **partager les objectifs d'apprentissage de chaque activité avec les apprenants** (voir aussi établir des cibles communes). Ça a un effet sur la motivation et la responsabilisation de ceux-ci face à leur apprentissage. Il est donc important que je précise mes intentions et ce que j'attends des apprenants. Ça donne un sens à ce que l'on fait, autant pour moi que pour les apprenants.

Formatrice #2:

- 1) Les *apprenants apprennent davantage lorsqu'ils sont impliqués dans leur processus d'apprentissage*, et qu'ils prennent conscience de leur participation et des moyens qu'ils utilisent pour apprendre.
- 2) Dans ce sens, j'ai pu faire des liens entre de faibles acquisitions des apprentissages de la part des apprenants et des méthodes de correction où le rôle de ces derniers est plutôt passif. Dans le cadre des expérimentations, j'ai donc tenté de les amener à *s'approprier une méthode personnelle d'autocorrection (MAC)*. De cette grande démarche, j'ai élaboré une série de démarches plus spécifiques dans le but de rendre les apprenants d'un groupe particulier relativement autonomes par rapport à l'autocorrection. De ce processus se dégagent diverses pistes de pratiques andragogiques auprès des apprenants:
 - Un constat ressort de ces démarches sur l'appropriation d'une MAC, *les apprenants semblent consolider davantage leurs apprentissages lorsqu'on leur demande de faire de l'autocorrection*, et ce, même si ces initiatives ne sont pas menées de façon complètement autonome; c'est-à-dire lorsque celles-ci sont découpées par étapes et que je leur apporte un support stratégique. En effet, j'ai observé que lorsque les apprenants font des révisions personnelles via une méthode d'autocorrection quelconque, ceux-ci semblaient profiter de cet exercice pour ajuster certaines connaissances erronées qu'ils avaient développées par rapport à certaines notions ou à certains concepts.
 - Conséquemment, je préconise *une approche d'autocorrection progressive*, car cette approche semble mener vers une autonomie progressive, où les apprenants deviennent moins dépendants de moi. Ceci dit, cette progression vers une MAC devrait s'appliquer à deux niveaux:
 - i) *le processus d'acquisition de la MAC doit passer par des étapes d'autocorrection*, d'abord avec mon appui et ensuite avec l'aide des autres apprenants, vers une autocorrection de plus en plus autonome et individuelle;
 - ii) *les activités d'apprentissage utilisées pour permettre d'acquérir la MAC doivent être davantage spécifiques que complexes au départ*; c'est-à-dire que l'on doit privilégier l'introduction des premières étapes d'autocorrection progressive avec des exercices de notions plus spécifiques plutôt qu'avec des activités complexes à corriger, comme un texte par exemple.
 - *L'appropriation d'une MAC pour les apprenants devrait reposer* sur une approche par étape, en s'assurant que celle-ci vise des apprentissages réalisables et accessibles pour les apprenants. Ceci dit, pour favoriser l'apprentissage d'une MAC, il est préférable que je me fixe des *objectifs de progression modestes*, et de viser des étapes d'autocorrection à atteindre basées sur des stratégies et des activités andragogiques planifiées en ce sens. Voici des exemples d'activités andragogiques conçues à cet effet:
 - i) Je peux penser faire *une table ronde avec les apprenants pour discuter d'autocorrection*, afin de mettre sur la table des informations pertinentes et d'échanger sur celles-ci; la perception de chacun, le sens qu'on lui donne (utilité), les moyens que l'on utilise déjà, des failles dont on est conscient, etc.
 - ii) *Les indices de correction dans les marges de la part de la formatrice* s'est avéré une stratégie intéressante où j'ai tenté de circonscrire les erreurs de l'apprenant dans un espace limité, pour éviter que celui-ci fige devant l'ampleur d'une tâche trop grande. Cette stratégie m'a permis d'initier chez l'apprenant une certaine responsabilisation face à l'autocorrection, en l'éloignant progressivement de sa dépendance envers moi, et en lui transférant progressivement la responsabilité d'identifier les erreurs et de trouver les solutions.

- iii) **Des démonstrations d'autocorrection que j'écris au tableau** lui permettent d'explicitier sa propre MAC avec la gamme de stratégies dans laquelle elle puise pour le faire (voir dictée à la formatrice ou autre). Cet exercice permet de démystifier l'autocorrection, en démontrant que même les experts de l'écrit n'écrivent pas parfaitement d'un premier jet, mais plutôt qu'ils se permettent de faire des erreurs, en autant qu'ils se donnent des espaces et des stratégies pour les identifier et les corriger.
- iv) **Des exercices d'autocorrection en petites équipes ou petits groupes** sont intéressants pour partager des stratégies, et instaurer chez l'apprenant une plus grande confiance par rapport à ses capacités d'analyser ses propres produits écrits ou ses propres stratégies d'écriture, de lecture, de communication orale, ou toute autre activité d'apprentissage en alphabétisation. Je veux ainsi faire verbaliser les apprenants lorsqu'ils ont des réponses différentes⁸.

Ce type d'exercice d'échange peut progressivement s'étendre au groupe complet afin de maximiser les échanges et les réflexions qui peuvent consolider les apprentissages visés. La correction en groupe au tableau que j'anime peut s'avérer une étape fort intéressante. Certains apprenants ont mentionné que c'était plus facile de corriger au tableau. Ils affirment voir davantage leurs fautes; cette activité semble progressivement installer chez eux une certaine ouverture pour les amener à élaborer progressivement une méthode personnelle d'autocorrection, car elle est axée davantage sur la coopération vs la compétition, ce qui est plus motivant, moins personnel et moins menaçant pour eux.

En cours de processus les apprenants peuvent affirmer appliquer une méthode d'autocorrection développée en atelier sans nécessairement l'appliquer au complet. La démonstration de ma méthode d'autocorrection et les échanges en petits groupes deviennent importants à ce moment.⁹

- v) Éventuellement, à un moment stratégique, je peux **amener les apprenants à expliciter une méthode personnalisée d'autocorrection**, qu'ils pourront écrire sous une forme facile à consulter, qu'ils pourront intégrer dans leur boîte à outils d'apprenants, et s'y référer au besoin. Il peut être intéressant d'inclure ceci dans les feuilles vertes (section personnelle où l'on consigne les règles de la langue écrite pour constituer son propre outil de référence). Cette dernière étape permet également de développer le sens de l'organisation et la compréhension des concepts en les classant de façon logique.
- Il semble clair qu'une plus grande autonomie chez les apprenants au niveau de l'autocorrection **me permet de prendre davantage conscience** (lors des processus d'autocorrection) des états d'apprentissage de la part des apprenants. Dans ce sens, **les espaces d'autocorrection deviennent une forme d'évaluation continue des apprenants** afin de recevoir de l'information sur **les forces et les lacunes** de ces derniers par rapport aux différents objets d'apprentissage, pour ainsi faire le point, tant au niveau des contenus (notions et concepts à apprendre) qu'au niveau du processus d'apprentissage (voir les stratégies d'apprentissage comme telles).
 - Il est également intéressant de s'entendre avec chacun des apprenants pour **inclure des objectifs d'apprentissage dans leur plan de formation qui visent l'appropriation d'une MAC**, et d'en discuter avec eux. Je peux à ce moment susciter la réflexion chez l'apprenant afin de l'amener à revoir son rôle

⁸ Par exemple, pour les questions de compréhension de texte, j'ai à décider de les questionner pour les faire réfléchir plutôt que de corriger moi-même.

⁹ Par exemple, je peux corriger les 2 ou 3 premières phrases d'un texte au tableau pour par la suite, proposer la correction en équipe afin d'appliquer un modèle d'autocorrection qu'ils ont vu ensemble. La discussion en équipe permet d'évaluer si chacun applique une méthode préconisée. Ceci permet la construction et la confrontation des modes de pensées par rapport à la correction et à la vérification.

face à son processus d'apprentissage. *Pourquoi est-ce utile de s'autocorriger?* Évidemment, tout ceci suppose qu'on y accorde le temps nécessaire.

- 3) Je peux également penser à faire faire une activité qui permet aux apprenants de s'auto-évaluer dans une tâche (ex.: préparer une auto-évaluation portant divers notions déjà vues) et de préparer une activité d'évaluation portant sur ces mêmes notions. ***Je compare ensuite les résultats de l'auto-évaluation avec mon évaluation pour permettre à chacun d'ajuster leur perception de leurs apprentissages/acquis.*** Quand j'aide toujours les apprenants, cela vient fausser la conception des apprenants face à leurs compétences / difficultés.

Formatrice #4:

- 1) Il est important de *développer des stratégies pour évaluer de façon continue la capacité de prise en charge par les apprenants.*

Je peux penser à l'utilisation d'un pré-test pour mieux percevoir les compétences déjà acquises par les apprenants, et ainsi organiser les démarches ultérieures d'apprentissage en conséquence.

De plus, lorsque j'aborde de nouveaux concepts ou de nouvelles notions, ou tout simplement une consigne pour une activité à faire avec les apprenants, il est important de les consulter systématiquement afin de vérifier ce qu'ils comprennent plutôt que de tenter d'expliquer au complet tout le concept à comprendre ou la consigne à suivre. Cette stratégie de consultation continue permet, entre autres, de compléter l'information manquante (seulement celle nécessaire à une compréhension adéquate), au besoin, et de réajuster sa façon de présenter les choses dans des démarches similaires ultérieures.

- 2) Il est également important de *développer de nouvelles stratégies pour responsabiliser les apprenants face à leur apprentissage.* Dans ce sens, je peux demander aux apprenants de se créer un cahier de référence personnel (ou aide-mémoire) où ils pourraient y insérer le vocabulaire académique plus technique et nécessaire à la poursuite des apprentissages (ex.: vocabulaire plus technique que l'on retrouve dans les consignes, vocabulaire plus scolaire). Cette stratégie peut également aider à l'apprenant à développer des habiletés spécifiques à l'apprentissage dite académique (voir scolapitude).

Dans le même ordre d'idées, je peux amener les apprenants à consigner et à organiser les apprentissages (concepts, notions apprises) dans une section spécifique de cet aide-mémoire. Cette consignation doit se faire par l'apprenant, c'est-à-dire qu'il doit transcrire les concepts appris de la façon dont il le comprend, et dans ses mots à lui (vs le copier du tableau). Cette stratégie de consignation permet que l'apprenant puisse, d'une part, expliciter son niveau de compréhension du nouvel objet d'apprentissage, permettant ainsi à la formatrice d'ajuster sa stratégie en conséquence, et d'autre part, qu'il puisse s'y référer facilement, ce document étant organisé à sa façon avec son propre vocabulaire. Cet aide-mémoire devient un outil de support polyvalent à l'apprentissage pour l'apprenant (voir résolution de problèmes, autocorrection).

Finalement, l'utilisation du plan de formation individualisé peut également être intéressant à ce niveau. On peut permettre aux apprenants de constater la signification de son cheminement personnel via des activités de discussion et réflexion en groupe portant sur les plans de formation de chacun. De plus, cet exercice permet aux apprenants de faire des liens avec des compétences déjà développées ou à développer pour atteindre leurs objectifs (voir les compétences fondamentales du DRHC).

Formatrice #5:

- 1) Lorsque je me retrouve en *situation d'évaluation avec un apprenant, il est préférable d'utiliser une approche plus inductive quant à l'introduction de l'activité comme telle*¹⁰. Je pourrais, par exemple, poser systématiquement des questions de ce type à l'apprenant: «À quoi penses-tu que ça sert l'activité d'évaluation que je te propose de faire?»; pour ainsi le laisser s'exprimer sur sa conception de l'activité, puis ajouter des éléments, si nécessaire, pour l'aider à donner du sens à tout cela.

Cette approche me permet davantage de rester dans l'ici et maintenant, pour bien voir et entendre tout ce qui se passe dans une situation perçue comme souvent anxiogène pour l'apprenant. Cette approche devrait, par le fait même, permettre davantage de situer la pertinence de l'activité d'évaluation pour l'apprenant (et pour moi également), d'explorer les résistances et les inquiétudes que présente l'activité pour lui (par le fait même de diminuer ses sources de stress), et d'établir une cible commune avec l'apprenant, explorer des besoins réels non identifiés préalablement, de réajuster le tir. Si la cible commune est plus claire, l'activité fait plus de sens pour l'apprenant, il est probable que ce dernier soit moins anxieux et hésitant face à une activité d'évaluation. Quand l'apprenant arrive à formuler lui-même qu'il veut savoir où il est rendu, ça facilite l'évaluation. Quand c'est clair pourquoi il est là, c'est plus motivant pour lui.

¹⁰ Dans la démarche praxéologique de St-Arnaud, on insisterait pour que l'acteur passe d'un canal de communication de mode Ic (donner de l'information) à plus d'alternance en favorisant le canal de facilitation (F). Le canal Ic sera pertinent, peu importe l'approche ou les stratégies préconisées. Toutefois, lorsque ce dernier est utilisé comme stratégie de communication principale, nous sommes davantage dans une approche plutôt déductive, où l'acteur assume la plus grande part des responsabilités et du contrôle.



C A P