

L'APPROCHE COLLABORATIVE EN CONTEXTE D'ACCOMPAGNEMENT : L'APPORT DU PROFIL APPRENANT

Ruth Philion*, Christine Lebel**

* Université d'Ottawa
Services d'appui au succès scolaire
85 Université
Ottawa, Ontario, Canada J8Z 3G2
Ruth.philion@uottawa.ca

**Université du Québec à Trois-Rivières
Département des sciences de l'éducation
337 Boul. des Forges, C.P 500
Trois-Rivières, Québec
Christine.lebel@uqtr.ca

Mots-clés : Profil apprenant, accompagnement, étudiants universitaires, démarche collaborative

Résumé Depuis une quarantaine d'années, l'université des pays occidentaux connaît une massification importante. Cette démocratisation ne se fait pas sans heurts et plusieurs d'entre eux vivent des échecs et abandonnent leurs études. Chaque année, environ 10% des étudiants inscrits à la Formation des enseignants de l'Université du Québec à Trois-Rivières échouent un stage en milieu de pratique. Pour inviter ces derniers à poser un regard introspectif sur leur situation d'échec, nous utilisons le Profil apprenant (Bourassa, 2010) qui se veut une grille de lecture leur permettant « d'examiner leurs manières singulières d'apprendre et comment celles-ci peuvent affecter leur performance ». L'éclairage fourni par cette grille guide les dispositifs d'accompagnement offerts aux stagiaires ainsi que les stratégies, voire les actions, à développer par chacun pour favoriser leur réussite. Cette démarche collaborative est donc ici exploitée et analysée.

1. La Problématique

Longtemps considérée comme un instrument de reproduction des élites de la société, l'université de la plupart des pays occidentaux a connu une massification importante au cours de ces quarante dernières années. Ainsi, pour une grande majorité d'étudiants, le passage par l'université ne correspond plus à une ambition, mais davantage en une obligation pour accéder à un emploi (Romainville, 2000). Les enjeux liés à cette mutation, notamment l'établissement d'un nouveau rapport au savoir et l'émergence de nouveaux profils d'étudiants qui peinent à compléter leur programme d'études amènent les différents acteurs de l'Université à se questionner sur ce qui peut être mis en place pour accompagner ces étudiants. Il demeure par contre que, malgré les efforts, plusieurs étudiants continuent d'échouer (Tinto, 2006). Les étudiants inscrits à la Formation professionnelle à l'enseignement ne font pas exception. À l'université du Québec à Trois-Rivières dans le programme de baccalauréat d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire (Bepep) chaque année, environ 10 % d'entre eux échouent un stage en milieu de pratique en raison d'un développement insuffisant des compétences professionnelles visées par la formation à l'enseignement, développement souvent entravé par une faible confiance en

soi (Lebel et Bélair, 2007) et d'une difficulté à transférer les acquis de la formation initiale dans leur pratique en stage (Presseau, Miron et Martineau, 2004).

Préoccupée par cette situation, nous avons tenté d'identifier ce qui peut être mis en place pour accompagner ces étudiants à réussir leur stage en milieu de pratique. L'accompagnement de stagiaires comporte, entre autres, le défi de les accompagner à générer du sens et à comprendre comment agir autrement (Bourassa, 2006) lorsqu'ils se trouvent en situation d'échec et qu'ils doivent reprendre un stage. Pour les inviter à poser ce regard introspectif, nous utilisons notamment le *Profil apprenant* (Bourassa, 2010) qui structure cette réflexion à partir de questions qui gravitent autour des trois axes fonctionnels du cerveau, l'axe gauche/droit (cognitif), l'axe avant/arrière (métacognitif) et l'axe haut/bas (affectif). L'éclairage fourni par le Profil apprenant se veut une grille de lecture permettant aux stagiaires d'examiner leurs manières singulières d'apprendre et en quoi celles-ci peuvent affecter leur performance (Ibid.) tout en guidant les dispositifs d'accompagnement qui leur sont offerts ainsi que les stratégies, voire les actions, à développer par chacun d'eux pour favoriser leur réussite. Convaincues de la nécessité d'offrir un accompagnement mettant en avant scène l'approche réflexive (Donnay et Charlier, 2008; Pelpel, 2003) jumelée à un engagement individuel de l'étudiant quant aux actions à poser pour remédier à sa situation, nous avons proposé cette démarche collaborative à des étudiants en situation d'échec et désireux de développer leurs compétences.

L'approche collaborative « part de la conviction que le savoir n'est jamais un objet séparé de la personne, qu'il s'inscrit au contraire à même sa relation avec la personne et son expérience immédiate des circonstances dans lesquelles cette relation se produit » (Bourassa, 2007-pp.1-2). Reposant sur un rapport plus symétrique de coconstruction et de coproduction entre les chercheurs et les praticiens par une contribution de leurs compétences respectives (Desgagné, 2007), l'approche collaborative est ainsi susceptible de déboucher sur des solutions innovantes qui soient significatives pour chacun d'eux (Bourassa, 2007). L'intérêt des chercheurs est résolument tourné vers les démarches d'accompagnement des étudiants en difficultés guidées par l'outil *profil apprenant*. La question suivante est ainsi soulevée : Comment les interventions des accompagnatrices, guidées par le *Profil apprenant*, en termes de dispositifs et de priorités d'intervention aident-elles l'étudiant à mieux s'outiller pour la reprise du stage ?

2. Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel se décline en deux volets. D'abord l'objet, c'est à dire l'utilisation de l'outil d'accompagnement en vue de la réussite et ensuite l'approche collaborative comme vecteur de la négociation entre les accompagnatrices et chacun des étudiants.

2.1 Accompagner et engager l'étudiant dans ses apprentissages.

Un grand nombre d'étudiants qui vivent des échecs et abandonnent leurs études présentent souvent une absence de projet personnel et professionnel ou des lacunes au plan des stratégies d'apprentissage aptes à favoriser leur réussite (Sirota, 2003). Qu'il s'agisse d'un projet de carrière mal défini ou de stratégies d'apprentissage lacunaires, cela influe sur la réussite en compromettant la motivation, les aspirations et l'engagement de l'étudiant au regard de son projet d'études (Chenard, 2005). À cet égard, plusieurs auteurs (Romainville, 2000 ; Ryan et Glenn, 2003) s'accordent à dire que le développement de stratégies affectives, cognitives et métacognitives d'apprentissage ainsi que la gestion efficace des ressources jouent un rôle primordial au plan de l'intégration à la culture éducative postsecondaire et au plan de la réussite scolaire. Tous estiment que les stratégies métacognitives, voire réflexives, apparaissent comme les stratégies les plus importantes dans la mesure où elles permettent de déterminer dans quel contexte utiliser quelles stratégies et surtout arriver à les réguler par une réflexion critique éclairée.

2.2 Une démarche négociée et collaborative

Le *profil apprenant* développé par Bourassa (2010) s'appuie sur l'idée que la personne gère la construction de sa propre réalité. Cet outil, basé sur les neurosciences (Bourassa, 2006) permet justement à l'apprenant de réfléchir sur ses diverses stratégies pour apprendre et appréhender sa réalité et d'établir un plan d'action susceptible de lui fournir les outils nécessaires pour pallier lui-même à ses difficultés. Dans une perspective socioconstructiviste, cet outil se veut une collaboration entre accompagnateur et apprenant pour coconstruire les stratégies cognitives, affectives et métacognitives à développer. L'autonomie est considérée ici comme un acte à part entière puisque c'est le choix que fait l'étudiant de prendre en charge sa situation en vue de l'améliorer (Veyrunes, Bertone et Durant, 2010). Cette démarche rejoint en bonne partie ce que Cifali (2007, p. 14) nomme une posture clinique d'accompagnement qui implique d'aller chercher le vivant des situations professionnelles avec ceux qui l'ont vécu et faire en sorte que ces situations puissent être parlées et déroulées pour éventuellement parvenir dans l'après-coup à une compréhension des enjeux et des lignes de tensions et ainsi espérer qu'un travail sur les difficultés éprouvées puissent devenir « garant de la construction d'une éthique, d'une manière de se guider là où la solution n'est pas tout de suite apparente » (Ibid).

3. Méthodologie de l'étude

La présente recherche s'inscrit donc dans la perspective de la recherche collaborative telle que définie par Bourassa, Béclair et Chevalier (2007) et Desgagné, (2007). En effet, en mettant de l'avant l'expérience individuelle par le biais du *profil apprenant*, cette recherche sollicite les participants dans un processus de réflexion en vue de coconstruire ensemble une démarche appropriée à leurs difficultés. Cette coconstruction renvoie au concept de représentations dans le sens de phénomènes individuels ou collectifs qui, par définition, mettent à contribution « l'appartenance sociale des individus avec les implications affectives et normatives, avec les intériorisations d'expériences, de pratiques, de modèles de conduites et de pensées, socialement inculqués ou transmis par la communication sociale, qui y sont liées » (Jodelet, 1991, 36-37).

Cet accompagnement s'adresse aux étudiants de l'Université du Québec à Trois-Rivières inscrits au baccalauréat d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire ayant échoué un stage et qui sont intéressés par une démarche de réflexion sur soi et sur les situations problématiques vécues en situation de stage. Cinq étudiants ont pris part à ce projet de recherche.

La première rencontre enregistrée, consiste à faire compléter le *Profil apprenant* à l'étudiant et à l'inviter à poser une réflexion sur ses manières de faire en situation d'apprentissage. « Le *profil apprenant* se divise en trois parties, pour un total de 42 questions. Chaque partie offre un choix entre deux énoncés. Par exemple : Avez-vous tendance à générer ou non une foule d'idées sur un sujet (remue-méninges) (Bourassa, 2010, p.2). L'étudiant est invité à se situer sur l'un des deux pôles. Si les deux énoncés sont vrais dans le sens où il fait l'un et l'autre, il coche les deux colonnes. Si aucun énoncé ne le décrit adéquatement (ex., il fait ni l'un ni l'autre), il ne place aucun crochet. Tout ce travail de réflexion sur soi s'effectue dans un espace de conversation. L'étudiant peut donc être invité à préciser l'une ou l'autre de ses réponses. Par la suite, les accompagnatrices aident l'étudiant à compiler les résultats et à les reporter sur le graphique constitué des trois axes (gauche/droit ; avant/arrière ; haut/bas) (voir figure section résultats) tout en l'amenant à découvrir et comprendre son profil en lien avec la reprise du stage.

Une seconde rencontre permet à l'étudiant de préciser son plan d'action personnel qu'il compte déployer pour réussir son stage. Il s'agit d'une entrevue individuelle semi-structurée lui permettant d'identifier de manière dynamique et participative les objectifs d'apprentissage et d'établir un plan personnalisé d'engagement. Pour ce faire, les accompagnatrices proposent à l'étudiant de réviser les réponses (les énoncés du Profil apprenant) sur l'axe ou les axes de son choix pour identifier les comportements qu'il conviendrait d'utiliser davantage parce qu'utiles et ceux qu'il importe d'utiliser moins parce que nuisibles en situation de stage (Bourassa, 2010). Nous lui proposons ensuite de les transposer en objectifs, en utilisant la *Roue socratique* (Chevalier, Bourassa et Buckles, 2010), un outil de réflexion personnalisé qui permet à l'étudiant de se situer (au présent) au regard de ces objectifs sur une échelle de 1 à 10 et de déterminer, sur la même échelle, où il souhaite se situer en fin de stage. De manière concertée et participative, l'étudiant est ensuite amené à transposer ses objectifs en actions concrètes qu'il doit poser pour les atteindre. Des rencontres subséquentes ont cours pour accompagner les étudiants dans leurs démarches et leur permettre de s'ajuster selon leurs avancées et leurs reculs.

À la fin du stage, les accompagnatrices examinent avec chacun des étudiants leur plan initial personnalisé d'apprentissage et ses objectifs au plan de la pertinence, ainsi qu'évalués en termes de leur atteinte ou non. À cette fin, chaque étudiant examine les questions suivantes : les objectifs étaient-ils réalistes; peut-il expliquer s'il y a lieu, l'écart entre ce qui était visé et ce qu'il estime avoir atteint. En cours de rencontre les étudiants sont invités à préciser les actions et les démarches qu'ils ont entreprises à cet égard.

4. Résultats

Les résultats tendent à démontrer que les étudiants se sont réapproprié le développement de leurs compétences et ont su développer des stratégies en vue de leur réussite. Parmi les cinq étudiants ayant pris part au projet de recherche, une étudiante a décidé d'abandonner ses études universitaires et nous n'en tiendront pas compte dans cet article. Les résultats permettent de croire que cette collaboration négociée a été très profitable pour chacun d'eux et, selon les propos de ceux qui ont effectué la reprise de leur stage, l'accompagnement a été un atout important dans la réussite de leur stage respectif. Tel que chacun le précise d'emblée, l'échec de leur stage les a énormément affecté sur le plan de leur estime personnelle. Ce sont donc quatre jeunes adultes quelque peu en déroute, mais décidés à réussir leur stage que nous accompagnons. Nous les présentons pour ensuite décrire leur profil apprenant suivi des objectifs et d'exemples d'actions qu'ils ont déployés pour actualiser la reprise de leur stage.

Antoine et Geneviève : sur la route de la reprise du stage IV

Antoine et Geneviève ont échoué le dernier stage (internat d'une durée de trois mois) de leur formation supposé leur ouvrir les portes du métier. Ils ont tous les deux été à la fois très surpris par leur échec et déçus sur le plan de leur estime personnelle. Ils sont convaincus qu'un conflit de personnalité avec leur enseignant associé est à l'origine de leur échec. Étant tout de même très résilients, ils veulent profiter de la reprise de leur stage pour améliorer leur pratique en tenant compte de ce qui leur a été proposé lors de leur évaluation de fin de stage, soit l'amélioration de la conception et du pilotage des situations d'enseignement apprentissage en tenant compte des caractéristiques des élèves.

Sophie et Julien : vers la reprise de leur stage II

Pour leur part, Sophie et Julien ont échoué leur stage II, qui est le premier stage pour lequel les stagiaires doivent assumer des journées de prise en charge d'un groupe d'élèves. Tout comme Antoine et Geneviève, ils sont tous les deux très affectés par leur situation d'échec. Sophie mentionne d'emblée : « *je dois apprendre à m'aimer et à être moins gênée. Je n'ai vraiment pas confiance en moi* ». Pour sa part, Julien remet son choix de carrière en question. Selon leur rapport d'évaluation de fin de stage respectif, ils doivent améliorer la conception et le pilotage de SEA. De plus, Sophie doit améliorer sa communication orale et écrite alors que Julien doit démontrer plus d'initiative.

4.1 Les profils apprenant

Chacun des participants a complété le *profil apprenant* avec intérêt et curiosité tout en prenant le temps de réfléchir sur ses manières de faire en situation d'apprentissage. Voyons comment se déploie le profil de chacun d'eux.

4.1.1 Le profil de Geneviève (figure 1)

Le profil de Geneviève démontre une utilisation intégrée de chacun des trois axes du cerveau.

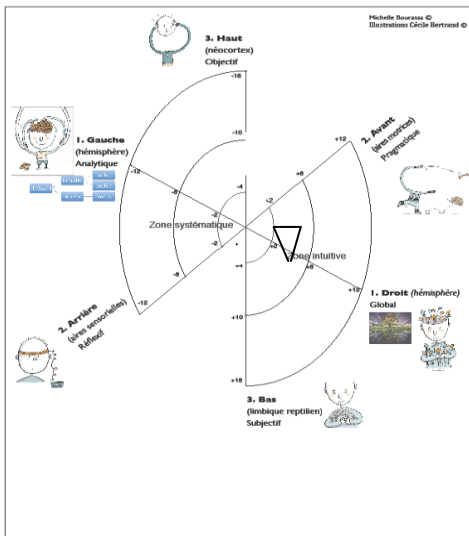


Figure 1. Le profil de Geneviève

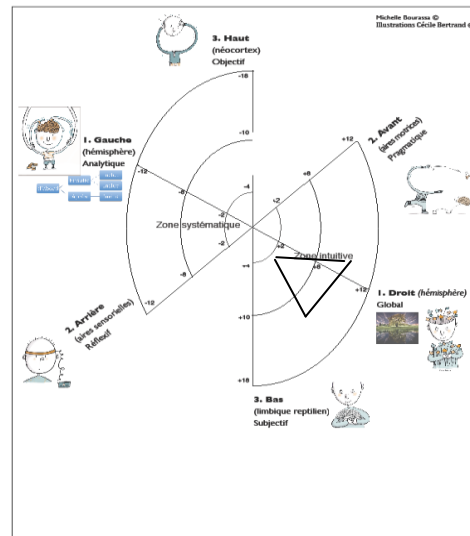


Figure 2. Le profil d'Antoine

Il semble donc qu'en situation d'apprentissage elle mobilise généralement les deux hémisphères, (valeur + 2) percevant les informations de manière précise (pôle gauche dit *analytique*) en même temps que les liens que ces informations entretiennent (pôle droit dit *global*) (Bourassa, 2010). Elle mobilise aussi « les deux pôles de l'axe avant/arrière (valeur + 2) en prenant le temps de combiner les informations multisensorielles (pôle arrière dit *réflexif*) de manière à prendre appui sur elles pour arrêter le plan d'action le mieux adapté à la situation (pôle avant dit *pragmatique*) (Ibid.). Et enfin, elle semble combiner de manière efficiente l'intérêt pour la tâche (+ 3) (pôle haut dit *objectif*) à la prise en compte de l'effet qu'a la tâche sur elle (pôle bas dit *subjectif*) (Ibid.). D'ailleurs, lors de la discussion relative à son profil, elle mentionne qu'effectivement, elle a toujours l'impression de gérer à la fois les détails et la globalité, d'être assez réfléchie mais tout en aimant transposer ce qu'elle comprend en action. Elle exprime aussi que malgré que son corps ait réagi vivement à la situation d'échec par une perte de poids importante et un état dépressif passager, elle a rapidement rebondi pour faire face à la situation. Selon ses propos, elle ne se laisse normalement pas envahir émotionnellement par les situations difficiles, mais cet échec la particulièrement déstabilisée et prise par surprise. Elle l'exprime

comme suit : « je rêve de devenir enseignante depuis que je suis enfant. C'est parce que j'ai continué à faire de la suppléance que j'ai pu renouer avec ce rêve d'enfance et que je persévère aujourd'hui ».

4.1.2 Le profil Antoine (figure 2)

Le profil d'Antoine présente une légère préférence pour la réflexion (valeur -3) plutôt que pour l'action, une préférence qui lui fait pourtant défaut quand il a peur, passant rapidement à l'action sans réfléchir. Il choisit donc de mieux l'actualiser en contexte de stage. Son profil montre également une manière d'appréhender l'information en mode global et créatif (dominance droite, valeur + 5). Il se définit d'ailleurs comme étant très visuel et traitant l'information de manière globale avec une tendance à ignorer parfois les détails et leur organisation précise. Enfin, son profil révèle qu'il ressent la situation plutôt qu'il ne la pense (dominance basse sur l'axe haut bas, valeur + 8). À cet égard, Antoine précise qu'il gère sa situation de stage avec beaucoup d'émotion et que cela constitue un enjeu qui nuit directement à sa réussite.

4.1.3 Le profil de Sophie (figure 3)

Bien que tout comme Geneviève, Sophie présente un profil intégré pour les axes gauche / droit (-2) et haut /bas (+3), elle présente une dominance *avant* (+5) sur l'axe avant / arrière, ce qui selon elle correspond tout à fait à sa personnalité orientée vers l'action et l'agir. Elle précise qu'il lui faut apprendre à ralentir (pôle arrière) pour parfaire la langue parlée et écrite. Elle est consciente qu'elle est de nature très stressée, et que son manque de confiance l'a fait souvent agir trop vite. Lorsque nous lui faisons constater qu'elle a tout ce qu'il faut pour devenir une bonne enseignante, elle tient les propos suivants : *J'ai peut-être tout ce qu'il faut, mais je ne sais certainement pas l'utiliser.*

4.1.4. Le profil de Julien (figure 4)

Tout comme Sophie, Julien présente un profil intégré sur les axes gauche/droit (valeur 0) et haut/bas (valeur -3) et une dominance *avant* (+5) sur l'axe avant /arrière. Par ailleurs, selon ses propos, son manque de confiance l'amène à faire souvent les choses sans nécessairement prendre le temps de réfléchir. Et lorsqu'il se permet un espace de réflexion, il nomme qu'il s'y perd, qu'il réfléchit beaucoup en boucle ne sachant pas nécessairement ce sur quoi porter son attention. Il ajoute : « *j'ai tendance à analyser beaucoup, mais je me perds un peu quand j'arrive pour faire une mise en commun de tout ce que j'observe, mes stratégies et tout, oui j'ai une lacune à ce niveau* ».

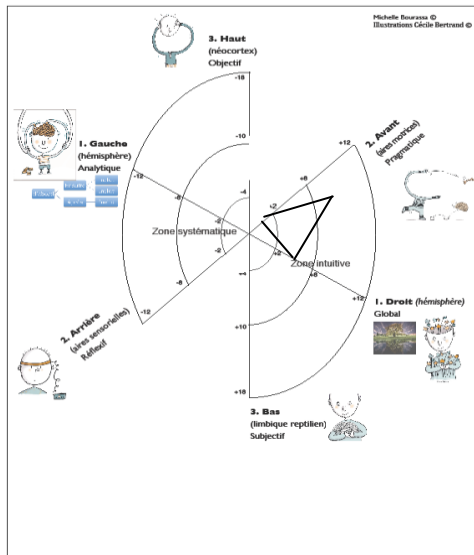


Figure 3. Le profil de Sophie

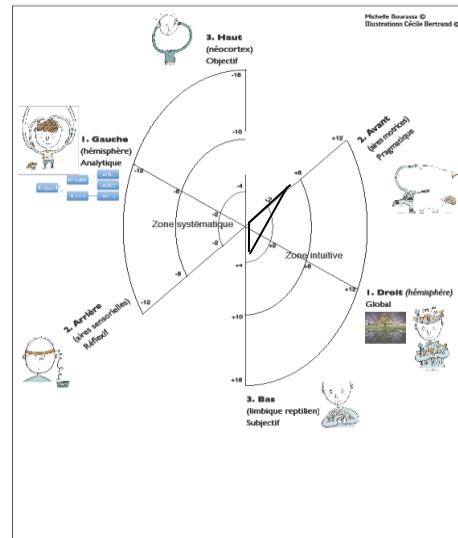


Figure 4. Le profil de Julien

4.1 Du profil apprenant à la planification de l'action

Tel que déjà précisé, tout le travail d'accompagnement se fait de manière individuelle et chacun des étudiants est invité à préciser le plan d'action qu'il compte déployer en révisant les réponses (les énoncés du *profil apprenant*) sur l'axe ou les axes de son choix de manière à identifier les stratégies qu'il devrait utiliser davantage en contexte de stage parce qu'utiles et celles qu'il gagnerait à restreindre parce que nuisibles. Il s'agit d'un moment d'accompagnement important durant lequel les participants identifient non seulement les objectifs d'apprentissage qu'ils souhaitent mettre en place de manière prioritaire, mais aussi les démarches, les actions concrètes qu'ils estiment nécessaires de poser pour atteindre leurs objectifs. L'accompagnement fait de reformulations, de demandes de précision, de soutien émotionnel, d'étayage, du reflet pour leur permettre de rendre explicite l'implicite est primordial pour permettre à chacun d'avancer en confiance et s'orienter vers un projet de réussite.

Cette réflexion leur permet d'identifier de quatre à cinq objectifs prioritaires. Nous présentons, pour chacun des axes, les énoncés que les étudiants ont décidé de travailler. Pour des fins de parution, nous avons choisi d'exposer des exemples d'objectifs et d'action cueillis chez l'un ou l'autre des étudiants. De plus, on constate que bien que deux ou parfois trois étudiants choisissent de travailler le même énoncé, les objectifs et les actions qui en découlent sont, sauf une exception, très distincts et personnels. Geneviève et Julien choisissent de travailler des énoncés appartenant à chacun des axes, alors que Sophie et Antoine choisissent de travailler des énoncés appartenant qu'à deux axes. Sophie ne traite aucun énoncé appartenant à l'axe haut/bas alors qu'Antoine ne traite aucun énoncé appartenant à l'axe gauche / droit.

4.2.1 L'axe avant / arrière : énoncés transposés en objectifs par Sophie, Julien, Antoine et Geneviève

Pour les fins de cet article, nous allons aborder de manière spécifique l'axe avant/arrière puisqu'il est le seul pour lequel les quatre participants ont choisis des objectifs et des pistes d'action. Ainsi, Sophie et Julien estiment devoir travailler l'énoncé suivant : *Donner un exemple ou redire avec tes mots l'explication pour montrer que tu comprends*. L'un comme l'autre estiment avoir de la difficulté à offrir une explication claire, conscients qu'ils utilisent beaucoup d'exemples et peu d'explication lorsqu'ils enseignent. La réflexion qui émerge des discussions autour de cet énoncé leur permet

respectivement de réaliser qu'un apprentissage est complet si on peut à la fois expliquer et démontrer notre compréhension. Ils se définissent donc un objectif très similaire. Pour Sophie, il s'agit *d'expliquer et démontrer sa compréhension d'une notion dans ses propres mots*. Pour y arriver, elle décide : *d'expliquer à une collègue ou un proche ce qu'elle comprend d'un concept, d'une notion et évaluer si son explication est complète et précise*. Pour sa part, Julien définit l'objectif suivant : *Expliquer des notions aux élèves en utilisant à la fois l'explication verbale et l'exemple*. Pour y arriver, il veut tout comme Sophie, *s'exercer à voix haute et ainsi pouvoir vérifier si son explication est complète*.

Un autre énoncé qu'Antoine et Geneviève souhaitent travailler se lit comme suit : *Générer ou non une foule d'idées sur un sujet*. Alors qu'Antoine mentionne devoir *limiter ses interventions, arriver à faire la distinction entre ce qui est intéressant de ce qui est pertinent lorsqu'il enseigne*, Geneviève veut au contraire *générer plusieurs idées lorsqu'elle élabore ses planifications et faire davantage appel à son côté créatif*. Elle opte d'ailleurs pour l'action suivante : *Définir au moins deux à trois idées distinctes avant de me mettre à élaborer une planification et sortir des sentiers battus, des livres d'exercices en cherchant des façons originales de présenter la matière*.

Un autre énoncé identifié par Antoine comme étant problématique, se lit comme suit : *vouloir décrire immédiatement ce que tu comprends ou vouloir y réfléchir un certain temps avant d'en parler*. Antoine commente cet énoncé en disant : *Mettons que je suis plutôt dans l'immédiat. C'est sur le moment que je réagis. Parfois ma spontanéité me coûte cher*. L'objectif qu'il identifie est donc *de prendre plus de temps et de réfléchir davantage avant de parler, d'être moins spontané*. Lorsqu'il traduit cet objectif en actions à poser, Antoine dit devoir : *Prendre le temps d'évaluer la situation, le contexte et surtout l'auditoire avant de se dévoiler sur le plan personnel*. Il ajoute devoir aussi : *éviter de faire des commentaires humoristiques à mes supérieurs sans avoir évalué si c'est vraiment approprié. Apprendre à mieux connaître les gens avant de faire de tels commentaires*.

Le dernier énoncé qu'Antoine choisit de travailler est : *Te rappeler facilement ou non les étapes pour réussir une tâche*. Antoine commente cet énoncé en disant : *Je peux me rappeler les étapes, mais cela peut me demander un effort, c'est ce que j'ai réalisé la semaine dernière*. Il transforme ce commentaire en objectif qu'il décrit comme suit : *connaître les procédures de gestion mises en place par l'école*. Il ajoute : *Je n'ai pas le choix, j'ai à connaître les étapes, les procédures à suivre en situation de gestion de classe. La semaine dernière, un jeune a sorti un couteau et je n'ai pas suivi les procédures, je ne me suis fié qu'à mon instinct, mais ce n'est pas assez. Cela aurait pu mal se passer. J'ai juste été chanceux qu'il m'écoute*. Il choisit de poser l'action suivante : *Apprendre les procédures d'évacuation et de gestion de crise et les respecter lorsque la situation se présente plutôt que de me fier seulement à mon intuition*.

Enfin, soucieuse de parfaire sa communication orale et écrite, Sophie souhaite travailler l'énoncé : *Retenir des manières de faire ou retenir des faits, des informations*. Selon ses propos, elle doit s'améliorer en français autant du point de vue de la grammaire (retenir comment faire, comment appliquer la règle) que d'accroître son vocabulaire (retenir des faits, des informations précises). L'objectif qui en découle est : *M'exprimer avec un langage adéquat*. Une des actions qu'elle compte mettre en place se lit comme suit : *Écrire les expressions et les nouveaux mots que j'apprends pour mieux les retenir et les utiliser*. Afin d'enrichir son vocabulaire, elle opte aussi pour écouter le plus souvent possible une chaîne de radio culturelle dont elle ignorait jusqu'alors l'existence.

4.2.2 Aperçu des autres énoncés

Afin de mieux comprendre les éléments de la discussion, le tableau suivant présente l'ensemble des énoncés choisis par les étudiants pour les deux axes non présentés ci-dessus.

Énoncés / <i>axe gauche / droit</i>	Etudiant
Faire confiance à ce que tu comprends « en gros » <u>ou</u> avoir besoin des détails, des précisions	Sophie et Julien
Discuter avec les autres avant de décider quelque chose <u>ou</u> décider seule.	Sophie
Ne pas prendre <u>ou</u> prendre le temps de vérifier comment tu fais ton travail.	Geneviève
<i>Axe Haut / bas</i>	
Là où tu travailles, l'atmosphère est positive <u>ou</u> tu ne te laisses pas facilement influencer par l'atmosphère.	Julien, Antoine et Geneviève
Tu peux attendre à la dernière minute avant de faire un travail, même le faire en retard <u>ou</u> tu t'organises pour pouvoir respecter la date de remise de ton travail.	Julien et Geneviève

Tableau 1 : Liste des énoncés des axes gauche/droit et haut/bas choisis par les étudiants

5. Discussion : ce qui émerge

Il n'est certes pas surprenant de constater que les étudiants identifient chacun au moins un objectif relatif à des enjeux personnels qu'il s'agisse de travailler leur confiance ou d'arriver à ne pas se laisser anéantir par l'atmosphère ou les critiques négatives qui peuvent survenir en contexte de stage. Il semble que fort de leur expérience récente, trois étudiants définissent des objectifs et des actions concrètes à poser pour arriver à demeurer centrés peu importe l'ambiance qui règne. Seule Sophie qui a pourtant été *hantée*, selon ses propres mots, par l'atmosphère de son milieu de stage antérieur, ne développe pas un objectif en ce sens. Elle choisit plutôt de travailler sa *confiance en soi*, ce qui nous semble fort judicieux puisque celle-ci constitue certainement bien plus qu'un enjeu de stage, c'est sa propre histoire qu'elle semble revisiter en se permettant d'affronter ainsi ses démons et ce, en développant des actions, voire des stratégies concrètes et réalisables. Au cours de nos rencontres, il est clairement apparu qu'elle était très engagée dans ses démarches et qu'elle développait progressivement une confiance en ses capacités. D'ailleurs, chacun nous amène à constater que le *Profil apprenant* leur permet d'asseoir en douceur des objectifs pourtant déterminants pour la reprise de leur stage. En jumelant les dimensions cognitives (axe gauche /droit), métacognitives (axe avant/arrière) et affective (axe haut/bas), cet outil invite l'étudiant à ouvrir la porte d'entrée qui lui semble la plus judicieuse selon ce qu'il est prêt à négocier avec lui-même tout en demeurant lucide face à sa réalité de stagiaire qui doit acquérir et démontrer des compétences qui seront évaluées. À cet égard, chacun développe au moins un objectif relatif aux compétences spécifiques à l'acte d'enseigner, que ce soit concevoir, piloter ou évaluer des situations d'enseignement apprentissage. Alors que Sophie et Geneviève mettent aussi l'accent sur leur compétence langagière, Antoine se définit un objectif lié à la gestion de classe.

Au fur et à mesure des rencontres, nous sommes en mesure de constater que les étudiants s'attachent à mettre en application leurs objectifs et les actions qui en découlent. Sophie exprime ainsi un sentiment partagé par tous : *je les garde en tête, j'y pense tout le temps et j'ai entrepris toutes les démarches prévues*. Lorsqu'en fin de parcours, on leur demande de réviser l'atteinte de chacun des objectifs en comparant où ils se situaient en début de stage et où ils se situent à la fin de celui-ci, il est indéniable que les trois étudiants qui ont terminé et réussi leur stage, sont très fiers de leur engagement face aux actions posées et ils estiment avoir atteints leurs objectifs, ou du moins avoir progressé de façon

notoire. De fait, Sophie et Antoine reconnaissent avoir encore un travail à faire sur le plan personnel que ce soit au regard de l'estime de soi pour Sophie ou de ne pas se laisser envahir émotionnellement par l'atmosphère qui règne pour Antoine. Les propos d'Antoine traduisent bien l'ampleur du défi : *C'est l'histoire de ma vie que je négocie avec cet objectif. Je me suis amélioré, mais j'ai encore pas mal de chemin à faire pour ne pas me sentir coupable de tout et de rien.* Toujours selon leurs propos, l'accompagnement leur a permis de se mobiliser de manière efficace tout en se responsabilisant face à leur situation. Tel que l'exprime Sophie, *c'est comme un contrat que tu fais avec toi-même, mais on est guidé pour l'actualiser. On développe les outils, puis on apprend à les utiliser. L'accompagnement m'a permis de développer de nouvelles stratégies que je peux aussi utiliser dans d'autres contextes de ma vie.* Enfin, Geneviève nous rappelle qu'au bout du compte, les avancées et les reculs appartiennent à chacun, qu'ils sont le reflet de leur engagement. Selon elle, *les accompagnatrices agissent un peu comme un miroir. Elles guident à partir de notre réalité, là où on souhaite vraiment aller. Avec Le Profil apprenant comme grille d'analyse, elles nous invitent à nous auto-analyser, à nous questionner et à examiner ce qu'on déploie pour y arriver. Par la suite, ce sont nos résultats qui comme un miroir nous reflètent notre propre engagement.*

6. Pour conclure

Nos premiers pas dans l'expérimentation de cet outil d'accompagnement dans une perspective collaborative entre les chercheurs et les étudiants en échec, nous amènent à poser quelques constats tant au niveau de l'outil *profil apprenant* qu'au regard de la posture à adopter dans ce processus. Le profil est un outil puissant dans la mesure où il fournit à l'étudiant de précieux éclairages au regard de son profil d'apprenant. Cela lui permet de réfléchir sur ses diverses stratégies pour apprendre et appréhender sa réalité et d'établir un plan d'action susceptible de lui fournir les outils nécessaires pour pallier lui-même à ses difficultés. Cependant, c'est au cœur même de l'accompagnement qu'il trouve son sens puisque c'est dans l'interaction avec les accompagnatrices que peuvent surgir des éléments de compréhension. Notre posture devient ici essentielle pour ne pas assujettir l'étudiant et transformer l'accompagnement en une séance à l'intérieur de laquelle son propre projet serait dirigé par autrui. Cette posture n'exclut en rien la reformulation ou la redite des énoncés de l'étudiant par l'accompagnatrice aux fins d'une meilleure compréhension de part et d'autre, mais elle implique qu'il faille accepter que le travail et le projet de l'étudiant soient vraiment le sien, d'où l'apport essentiel de l'approche collaborative. Cette dernière concernant non pas un objet séparé du sujet qui le conçoit, mais bien sa relation avec lui, cette approche engage effectivement un certain mode de rapport à l'autre qui exclut la volonté de le réduire à soi (Castoriadis, 1975) cité par Bourassa, 2007, p. 2).

7. Références et bibliographie

- Bélaïr, L.M. et Lebel, C. (2007). La place du superviseur dans l'évaluation du développement professionnel en stage. Dans Jorro, A. (Dir.) : *Évaluation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Bourassa, M. (2006). *Le Cerveau nomade*. Les presses de l'Université d'Ottawa.
- Bourassa, M. (2010). *Le profil apprenant*, Adaptation du cerveau nomade (2006). Document de formation.
- Bourassa, M. Bélaïr, L. et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. Dans M. Bourassa, L. Bélaïr et J. Chevalier, (Éd) : *Les outils de la recherche participative*. Éducation et Francophonie. Volume XXXV, numéro 2. Pp. 1-11.
- Chenard, P. (2005). L'accès au diplôme. Le point de vue américain. Dans P. Chenard et P. Doray (Dir.). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 67-84). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chevalier, Bourassa et Buckles, (2010). *Les tisserands du savoir*. Guide du savoir accompagner en éducation.

- Cifali, M. (2007). Analyser les pratiques professionnelles : exigence d'un accompagnement. Dans M. Bourassa, L. M. Bélair et J. Chevalier, (Éd) : *Les outils de la recherche participative*. Éducation et Francophonie. Volume XXXV, numéro 2. Pp. 12-23
- Desgagné, S. (2007) « Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative, analyse d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante, dans M. Anadon et L. Savoie-Zajc. (dir.) *La recherche participative. Multiples regards*. Québec : PUQ. p. 89-121.
- Donnay et Charlier, (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Jodelet, C. (1991). Les représentations sociales. Collection " Sociologie D'aujourd'hui ". Paris : PUF.
- Pelpel, P. (2003) *Accueillir, accompagner, former des enseignants*, Lyon, Chronique Sociale.
- Presseau, A., Miron, J-M., et Martineau, S. (2004). Le développement des compétences professionnelles : quelles jonctions possibles entre l'articulation théorie/pratique et le transfert ? Dans A. Presseau et M. Frenay (Dir.) : *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*, (p.285-308). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans les universités de masse*. Paris : L'Harmattan.
- Ryan, M.P., et Glenn P.A. (2003). Increasing one year retention rates by focusing on academic competence: An empirical odyssey. *College Student Retention, Research, Theory and Practice*, 4(3), 297-324
- Sirota, R. (2003). Déclinaisons de mises en place institutionnelles d'un dispositif de formation et autonomie des universités. *Revue Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 43, 5-16.
- Tinto, V. (2006). Research and Practice of Student Retention: What next? *J.College Student Retention*, Vol. 8(1), 1-19. Yin (1994)
- Veyrunes, Bertone et Durant, (consulté le 28 juillet 2010)
http://hal.inria.fr/docs/00/05/53/32/PDF/exercice_de_la_pensee_critique.pdf