

Approches inductives

Travail intellectuel et construction des connaissances



Le cycle de Kolb appliqué à un processus de supervision pédagogique classique : perceptions des supervisés à propos du dispositif d'accompagnement

Sacha Stoloff, Carlo Spallanzani and Jean-Pierre Brunelle

Volume 3, Number 1, Winter 2016

La pratique réflexive : fondements et expériences diverses

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1035197ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1035197ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

2292-0005 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Stoloff, S., Spallanzani, C. & Brunelle, J.-P. (2016). Le cycle de Kolb appliqué à un processus de supervision pédagogique classique : perceptions des supervisés à propos du dispositif d'accompagnement. *Approches inductives*, 3(1), 125–156. <https://doi.org/10.7202/1035197ar>

Article abstract

La mise en place de modalités de transformation de pratiques s'avère toujours un défi. Dans cette étude, un processus de supervision classique est implanté auprès d'intervenants afin de les aider à devenir formateurs auprès de leurs pairs. De façon à favoriser l'adoption d'une posture réflexive des supervisés, les auteurs se sont appuyés sur le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb. La démarche d'accompagnement s'est déroulée sur trois mois et a jumelé des rencontres individuelles et collectives, pratiques et théoriques, respectant les besoins des supervisés et de l'organisme mandataire. L'objectif de l'étude est de décrire l'expérience des supervisés par rapport au dispositif d'accompagnement offert et l'impact perçu sur leur prestation. À ces fins, un entretien de groupe mené auprès de cinq formateurs a permis de recueillir leurs perceptions. Les résultats font ressortir les enjeux, les défis et les avantages d'un dispositif d'accompagnement enrichi d'une pratique réflexive structurée et soutenue.

Tous droits réservés © Approches inductives, 2016



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

Érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

***Le cycle de Kolb appliqué à un processus
de supervision pédagogique classique :
perceptions des supervisés à propos du dispositif d'accompagnement***

Sacha Stoloff

Université du Québec à Trois-Rivières

Carlo Spallanzani

Université de Sherbrooke

Jean-Pierre Brunelle

Université de Sherbrooke

Résumé

La mise en place de modalités de transformation de pratiques s'avère toujours un défi. Dans cette étude, un processus de supervision classique est implanté auprès d'intervenants afin de les aider à devenir formateurs auprès de leurs pairs. De façon à favoriser l'adoption d'une posture réflexive des supervisés, les auteurs se sont appuyés sur le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb. La démarche d'accompagnement s'est déroulée sur trois mois et a jumelé des rencontres individuelles et collectives, pratiques et théoriques, respectant les besoins des supervisés et de l'organisme mandataire. L'objectif de l'étude est de décrire l'expérience des supervisés par rapport au dispositif d'accompagnement offert et l'impact perçu sur leur prestation. À ces fins, un entretien de groupe mené auprès de cinq formateurs a permis de recueillir leurs perceptions. Les résultats font ressortir les enjeux, les défis et les avantages d'un dispositif d'accompagnement enrichi d'une pratique réflexive structurée et soutenue.

Mots-clés : Supervision pédagogique classique, entretien de groupe, formation continue, cycle de Kolb, apprentissage expérientiel

Introduction

Cet article vise à mettre en lumière les assises théoriques relatives à la pratique réflexive appliquée à un dispositif d'accompagnement, structuré autour de l'apprentissage expérientiel. Les différentes stratégies et outils utilisés à chaque cycle

seront décrits d'après le point de vue des accompagnés, reflétant ainsi leur propre expérience.

À la suite de l'annonce du plan gouvernemental axé sur l'importance de développer des habitudes de vie saines et actives (Couillard, 2007), une équipe de trois spécialistes de la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke (FEPS) s'est donné le mandat de mettre en place des modalités de formation continue¹ efficaces pour améliorer la qualité de l'intervention et de la programmation des activités physiques et sportives proposées aux jeunes Québécois de quatre à douze ans. Pour assurer l'efficacité de la formation, la formule privilégiée par la FEPS a été d'offrir un accompagnement aux formateurs.

Plusieurs formes d'accompagnement de terrain sont identifiées et décrites dans la littérature (coaching, compagnonnage, tutorat, supervision) (Cros, 2004). Dans l'ensemble, la supervision pédagogique est celle qui offre une démarche théorique intégrée à une démarche expérientielle par une observation et une réflexion systématiques sur l'acte pédagogique (Metzler, 1990). Ce processus d'accompagnement par un expert a l'avantage de se poursuivre jusqu'à la résolution du problème ou l'atteinte des objectifs (Brunelle, Drouin, Godbout, & Tousignant, 1988). D'ailleurs, plusieurs études sur la supervision pédagogique en tant qu'occasion de développement professionnel font ressortir les nombreux bénéfices d'un accompagnement de ce type (Beaudoin, 2010; Brunelle, Stoloff, Roy, Desbiens, & Spallanzani, 2008; Stoloff, 2012; Stoloff, Brunelle, Spallanzani, & Roy; 2011; Walczak, 2007), notamment lorsqu'un regard systématique est porté sur les dimensions du processus d'intervention (Spallanzani, 2001).

Ainsi, dans le cadre de la mise en œuvre de la formation continue, l'équipe de la FEPS a implanté une supervision pédagogique auprès des formateurs afin de les accompagner dans l'intégration de pratiques de formation ciblées basées sur le temps d'apprentissage, la communication pédagogique et la pratique réflexive². Trois modèles ont été considérés, à savoir les modèles classique et clinique, et

l'autosupervision (Brunelle et al., 1988). Le choix du modèle est une étape fondamentale pour l'adéquation de l'accompagnement offert afin d'assurer la qualité et l'efficacité du développement des compétences professionnelles (Clifford, Macy, Albi, Bricker, & Rahn, 2005). Les trois modèles se distinguent par les objectifs, les rôles du superviseur et du supervisé, et les étapes des cycles qui le composent (Brunelle et al., 1988). Le modèle retenu par la FEPS a été le modèle classique étant donné les contraintes (durée, structure et uniformisation), les objectifs de formation (offrir des ateliers de qualité) et les objectifs de supervision (aider les supervisés à intégrer les pratiques de formation ciblées).

Le modèle de supervision classique vise l'application d'un programme à l'intérieur d'un schéma de travail précis pour favoriser la cohérence des actions posées (Brunelle et al., 1988). Il permet aux supervisés de connaître de manière précise les intentions et les objectifs de l'institution, ce qui en facilite l'atteinte et favorise un environnement d'apprentissage sécuritaire (Brunelle, Coulibaly, Brunelle, Martel, & Spallanzani, 1991). Cependant, ce modèle fait l'objet d'un certain nombre de critiques, particulièrement celles d'avoir un cadre directif, de limiter l'implication du supervisé dans la démarche de supervision, d'entraîner « une absence de créativité, une difficulté à gérer les différences individuelles des apprenants et [...] à la rigueur [de] provoquer certaines frustrations chez le supervisé » (Brunelle et al., 1991, p. 61). Pour pallier cette difficulté, les responsables du projet se sont inspirés du modèle de Kolb (1984) pour enrichir le modèle de supervision pédagogique classique (SPC).

La présente étude vise donc à répondre à la question suivante : en considérant le processus de SPC enrichi du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb, quelles sont les perceptions des supervisés quant à leur vécu d'accompagnement?

Cadre théorique

En intervention éducative, les situations sont fortement changeantes et imprévisibles (Boutet, 2004; Carlier, Borges, & Delens, 2012). Il n'existe pas de solution toute faite

qu'il suffirait de prescrire et d'appliquer (Deum, 2004). D'ailleurs, Brunelle et Brunelle (2004) nous interpellent sur le fait qu'il existe des situations d'intervention où « les compétences de base de même que les savoirs théoriques ne peuvent s'appliquer comme tels pour résoudre les problèmes rencontrés » (p. 13). En raison de l'aspect incertain, imprévisible et instable de l'intervention en activité physique, de « nouveaux savoirs s'élaborent à partir des expériences vécues sur le terrain » (Brunelle & Brunelle, 2004, p. 13). Ce phénomène est aussi identifié dans une diversité de domaines où l'action est source d'apprentissages situés (Bourassa, Serre, & Ross, 2007; Schön, 1994; St-Arnaud, 1992). En ajout, Savoie-Zajc souligne l'importance de prévoir un « espace nécessaire de réflexion, de discussion dans un climat ouvert et sécurisant pour que chacun puisse communiquer et partager avec les autres les résultats de ses expérimentations et les réflexions suscitées » (2007, p. 66). La réflexion est une double démarche d'introspection et d'extériorisation. L'introspection est effectuée dans un « effort pour maintenir le passé présent dans la conscience, pour en analyser les composantes et les aspects, pour en discerner les causes, pour en prévoir les conséquences et les effets » (Millet & Mourral, 1995, cité dans Boutet, 2004, p. 8). L'extériorisation est ensuite effectuée par l'action expressive et la mise en mots de l'expérience (Villeneuve, 1995).

Ainsi, la théorie de l'apprentissage expérientiel est à l'origine de l'union de l'action et de la réflexion, illustrée dans un modèle cyclique à quatre dimensions : l'expérience concrète, l'observation (le savoir), la réflexion (le processus) et la conceptualisation abstraite (la transformation) (Kolb, 1984). D'une part, ce modèle d'apprentissage met l'accent « sur l'ici et maintenant de l'expérience concrète pour valider et éprouver des concepts abstraits » (Balleux, 2000). À cet effet, Guillemette (2012) propose une adaptation du cycle de Kolb, mettant en perspective la démarche cognitive pour chacune d'elles en « 4 Ex » : l'expérience, l'explicitation, l'explication et l'expérimentation. Cette démarche permet de formaliser la pratique issue d'une expérience (Perrenoud, 2006) dans une mouvance d'aller-retour entre l'action et la

réflexion (Brunelle & Brunelle, 2004). D'autre part, ce modèle repose sur le processus de rétroaction qui permet de mettre en évidence le fait que « la connaissance résulte de la combinaison de la saisie de l'expérience et de sa transformation » (Kolb, 1984, p. 41). Boutet (2004) présente à cet égard la réflexion comme une composante transformatrice de l'action en configurant une représentation bidimensionnelle entre la saisie de la réalité, symbolisée par le vecteur vertical pratique-théorie, et la transformation de la réalité, symbolisée par le vecteur horizontal action-réflexion (voir la Figure 1).

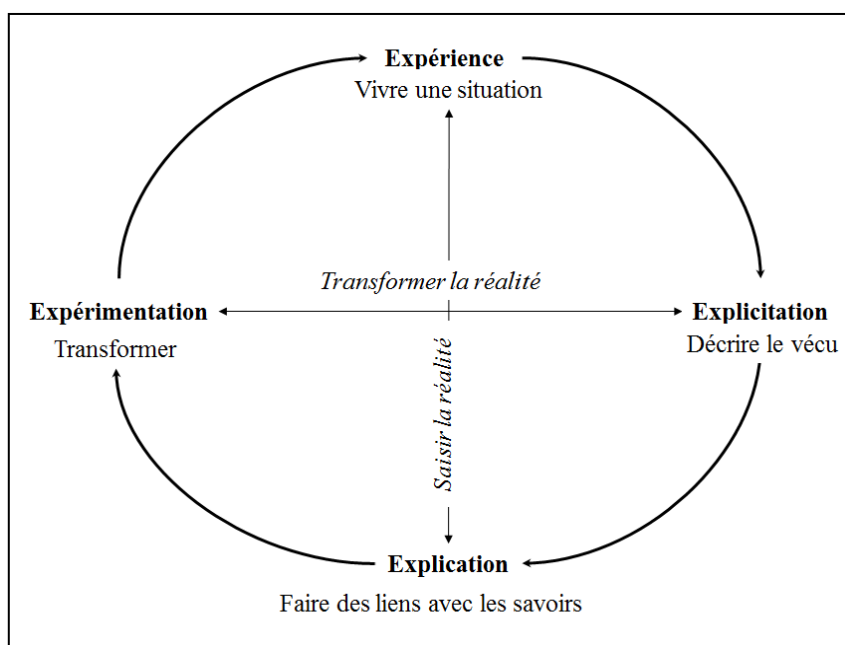


Figure 1. Cycle de Kolb (1984) combinant les interprétations de Guillemette (2012) et de Boutet (2004).

2. Méthodologie

L'attrait de cette recherche réside dans la complexité de l'accompagnement mise en lumière grâce aux propos des supervisés. Une approche qualitative a été privilégiée pour répondre à la question de recherche.

2.1 Contextualisation de l'étude

En 2007, un forum québécois réunissant les décideurs locaux en activité physique fait émerger un constat général : les communautés³ travaillent en silo (Québec en forme, 2007). De là, l'équipe de spécialistes de la FEPS se donne comme mandat de décloisonner la pratique en réunissant les personnes ayant une même passion pour partager et échanger sur leurs pratiques (Wenger, 2009; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). En ce sens, ce projet de formation s'inscrit dans une intention plus large de partager le savoir-faire des communautés de pratique en activité physique. À ces fins, l'équipe de la FEPS propose au mois de mars 2010 une formation s'étalant sur trois jours et réunissant plus de 100 intervenants en activité physique de partout au Québec. Plus spécifiquement, la programmation est axée sur l'expérimentation et combine des conférences thématiques et des ateliers de formation. Chacun des ateliers de formation est structuré selon un format prédéfini (Stoloff, 2012).

L'originalité de cette programmation revient aux personnes responsables des ateliers qui sont des intervenants de terrain, identifiés par leur milieu comme étant des experts et sélectionnés par les organisateurs pour la qualité des activités qu'ils proposent aux jeunes de quatre à douze ans. Ainsi, dans le contexte de formation, il leur est demandé de changer de posture en passant d'intervenants de terrain à formateurs, et de transformer leur contenu de terrain en contenu de formation.

2.2 Participants

Les participants à l'étude sont cinq intervenants⁴ en activité physique (3=F; 2=M) qui œuvrent auprès des jeunes de quatre à douze ans, responsables d'ateliers. Il y a une enseignante en éducation physique, trois intervenants en activité physique et une intervenante en psychomotricité (auprès des quatre et cinq ans). Ils proviennent de partout au Québec et ont minimalement trois ans d'expérience dans le milieu. Ils sont reconnus pour la qualité du lien qu'ils établissent auprès des jeunes et la spécificité des activités qu'ils proposent lors de séances de pratique.

2.3 Démarche d'accompagnement et objectif de recherche

Afin d'aider ces intervenants de terrain à changer de posture et à intégrer les pratiques de formation ciblées par l'équipe de spécialistes, un processus de supervision pédagogique classique (SPC) leur est offert. Cet accompagnement dure trois mois et se compose de quatre cycles (voir la Figure 2).

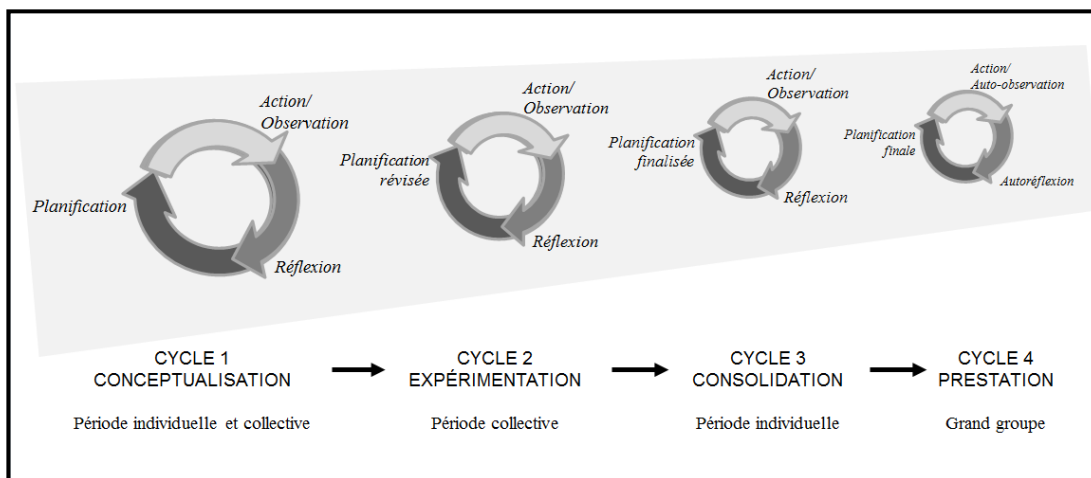


Figure 2. Démarche d'accompagnement en quatre cycles.

Le premier cycle est la conceptualisation du contenu de formation. Les formateurs ont à 1) remplir une fiche de planification; 2) faire des liens entre leur contenu et les assises théoriques qui leur sont présentées; 3) transformer ce contenu de façon à créer un contenu riche de formation. Le deuxième cycle est celui de l'expérimentation de l'atelier, c'est-à-dire la prestation en situation contrôlée auprès des autres formateurs supervisés. Chaque formateur présente son atelier selon le format demandé. Chaque atelier est suivi immédiatement d'une réflexion collective. Il y a donc autant d'ateliers présentés que de formateurs et cela leur permet de se pratiquer et d'avoir une rétroaction immédiate du groupe. Le troisième cycle est celui de la consolidation de l'atelier, c'est-à-dire un accompagnement individuel basé sur les données d'observation de la prestation faite au cycle précédent. Ces observations portent sur la répartition du temps alloué à chaque situation de l'atelier et la

communication pédagogique. Chaque formateur a donc l'occasion d'analyser les résultats de sa pratique, de réfléchir aux améliorations à apporter et d'avoir l'appui de la superviseuse pour effectuer les modifications. Le nombre de rencontres individuelles varie selon les besoins du formateur et l'atteinte ou non de l'objectif. Enfin, le quatrième cycle est celui de la prestation en situation réelle lors de la formation du mois de mars réunissant plus de 100 intervenants en activité physique du Québec. C'est la finalité de la SPC. Les formateurs assument deux à trois prestations de 50 minutes devant des groupes de 30 à 45 participants.

Ainsi, considérant la réticence au modèle de SPC et la complexité du processus renouvelé, il semble pertinent de connaître la perception des formateurs à la suite de leur expérience. L'objectif de cette étude est donc de connaître et décrire le vécu d'accompagnement des supervisés et l'impact de cet accompagnement sur leur prestation.

2.4 Méthode de collecte de données

Afin de répondre à l'objectif de l'étude, un entretien de groupe a été mené auprès des cinq formateurs ayant vécu le processus de SPC. Le recours à cette technique permet de mieux connaître leurs expériences, leurs avis ou encore leurs appréhensions (Barbour & Kitzinger, 1999; Van der Maren, 2010). Elle permet également d'avoir une discussion sur un thème ciblé et d'offrir des conditions de réflexion collective sur une prestation récente. Les formateurs ont été informés de l'entretien, des modalités et des objectifs afin qu'ils puissent s'y préparer en orientant leur réflexion et en retraçant les éléments marquants du dispositif offert (Van Der Maren, 2010).

2.4.1 Déroulement de l'entretien de groupe

À la suite de la formation, les cinq formateurs ont été réunis dans une salle où les tables étaient installées en cercle. À leur convenance, la chercheuse a commencé l'entretien de groupe en rappelant les objectifs et les procédures. Tour à tour, les participants avaient la parole pour répondre aux questions posées, jusqu'à saturation

des idées. L'entretien de groupe a duré 115 minutes et représente 66 pages de transcription. Le protocole de recherche prévoyait quatre questions, à savoir 1) Comment a été effectuée la prise de contact qui a mené à votre implication? Quelle en est votre appréciation? 2) Comment caractériseriez-vous votre expérience lors de la pratique? Quelle en est votre appréciation? 3) Comment caractériseriez-vous votre expérience lors du suivi individuel? Quelle en est votre appréciation? 4) Comment caractériseriez-vous votre expérience lors de la prestation? Quelle en est votre appréciation?

2.4.2 Analyse des données

L'analyse de contenu a été utilisée pour 1) colliger les données spécifiques des formateurs (Baribeau, 2009); 2) transposer le corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en lien avec l'orientation de la recherche (Paillé & Mucchielli, 2008); 3) obtenir un portrait valide du vécu des formateurs (Mucchielli, 2004).

Pour arriver à une thématization riche, le processus d'analyse se compose de six étapes systématiques, soit : 1) les lectures flottantes (Savoie-Zajc, 2000); 2) le repérage des thèmes et leur définition opérationnelle; 3) le codage par annotations (Baribeau, 2009); 4) la réorganisation des thèmes (Savoie-Zajc, 2000); 5) la révision des thèmes; 6) la validation et la proposition d'une thématization finale. Un rapport des résultats a ensuite été envoyé à chaque formateur pour leur demander leur avis et enrichir les analyses. Cette étape leur a donné l'occasion de commenter le rapport, d'apporter des ajustements (modifier, ajouter, enlever) ou de le bonifier. Cette approche rigoureuse a permis de solidifier la compréhension du corpus et l'émergence d'une thématization à l'image de l'expérience des formateurs supervisés.

Du point de vue éthique, ce projet de recherche a reçu l'acceptation du comité d'éthique de l'Université de Sherbrooke avant le début de la collecte des données.

L'intégrité des participants et leur sentiment de sécurité étaient ainsi assurés, de même que la confidentialité et l'anonymat par l'utilisation de noms fictifs.

3. Résultats

Les résultats sont présentés selon la logique des cycles de la SPC, à savoir la conceptualisation, l'expérimentation en situation contrôlée, la consolidation et la prestation en situation réelle.

3.1 Cycle 1 de l'accompagnement : la conceptualisation

La conceptualisation du contenu de formation est teintée par le souci d'extraire le contenu de terrain. Pour ce faire, une fiche de planification a été envoyée aux formateurs afin qu'ils décrivent l'activité qu'ils ont l'habitude de faire dans les séances qu'ils offrent aux jeunes et qu'ils souhaitent partager avec leurs pairs lors de la formation. Un des formateurs le rappelle en précisant que « *Claudia⁵ nous a envoyé les papiers par courriel qui disait "envoyez-nous un exemple d'activité que vous allez faire." Moi je l'ai rempli comme moi je l'enseigne* » (FG13R5). Cette étape exigeait de leur part de sélectionner puis d'écrire le contenu de terrain qu'ils considèrent de qualité.

Par la suite, les formateurs ont été réunis pendant deux jours afin de leur permettre de questionner et d'analyser leur contenu de terrain en fonction d'assises théoriques ciblées qui leur ont été présentées. Ils devaient également ajuster leur contenu pour le présenter dans un format déterminé pour l'atelier : « *On avait une façon qu'on [spécialistes] voulait qu'on [formateurs] présente nos affaires avec une structure particulière* » (FG13R2). Cette formalisation du contenu a été déstabilisante pour certains, car cet exercice leur demande un ajustement de leur façon de faire habituelle :

Quand j'écoutais les choses puis là il a dit : « ben nous autres, c'est comme ça qu'on aimerait que vous prépariez votre atelier, c'est comme ça qu'on aimerait que vous présentiez ça ». Je ne savais pas qu'il allait y

avoir une partie théorique, qu'on allait avoir un format précis pour la présentation et tout (FG13R5).

À l'inverse, d'autres ont apprécié le caractère instructif de l'accompagnement en raison de l'apport théorique et de la présentation des autres ateliers : « *J'ai trouvé ça intéressant, parce que nous autres c'est important de savoir le stock qui va être donné aux participants. J'étais comme un petit bout de quatre ans là, une grosse éponge. J'absorbais tout* » (FG14R6/11). Leur propre bagage d'expérience enrichi du contenu théorique et du format à respecter les a menés à un remaniement du fond et de la forme de leur atelier.

En conséquence, la phase de conceptualisation s'est finalisée par la transformation du contenu de terrain en contenu de formation. Dans la production de ce contenu de formation, les formateurs ont ajusté leur planification en prenant en compte les assises théoriques présentées, comme le témoigne ce formateur : « *Tu sais quand tu crées quelque chose c'est en plein bouillonnement et d'avoir d'autres éléments [apport théorique], ça aide à structurer des fois ou à enrichir, puis ça fait un autre ingrédient avec lequel on peut jouer* » (FG13R8). Ce cycle les a amenés à se questionner sur leurs façons de faire habituelles en posant un regard critique et en envisageant des améliorations : « *Je pensais beaucoup à des nouvelles façons de faire, à des nouvelles façons d'amener les variantes. J'ai pris ça comme une occasion de valider la façon dont on donne notre formation* » (FG12R3).

3.2 Cycle 2 de l'accompagnement : l'expérimentation en situation contrôlée

Le deuxième cycle est une prestation en situation contrôlée afin d'expérimenter puis de réfléchir collectivement à la qualité du contenu proposé et de l'intervention des formateurs. L'expérimentation de l'atelier devait reproduire le plus fidèlement possible les conditions de prestation réelle pour bien préparer les formateurs. Cette pratique en conditions contrôlées est rapportée positivement par les formateurs qui mentionnent que

les participants [de la formation du mois de mars] ont apprécié vivre l'expérience pour mieux la ramener dans le terrain, mais nous autres, c'est ça qu'on a fait aussi. On aurait pu se faire dire : « Voici le format monté. » Juste ça comme ça, puis pas la vivre, mais là, on la vivait entre nous autres (FG22R2).

Ce cycle d'expérimentation en situation contrôlée semble avoir favorisé l'exploration des possibilités grâce à l'immédiateté temporelle entre la théorie et la pratique, et ce, dans un climat agréable et apprécié. Ceci est notable lorsqu'un des formateurs dit que *« ce qui est super, c'est le fait d'avoir eu la théorie le matin, puis après ça, on a pu se pratiquer. Veut ou veut pas, on savait au mois de mars »* (FG22R1). L'expérimentation est un mode d'apprentissage qui ressort comme préférentiel pour ces intervenants, notamment lorsqu'un formateur affirme : *« Moi, ce que je sentais c'était vraiment qu'on est dans un milieu kinesthésique. On apprend par le corps, on n'a pas besoin de se convaincre de ça »* (FG22R4).

Dans ce deuxième cycle, chaque atelier expérimenté était suivi d'une période de réflexion collective où les membres du groupe explicitaient leur vécu. De là, une discussion était amorcée sur le lien entre le vécu de l'atelier et les attentes de prestation, les assises théoriques et le canevas vus au cycle précédent. Des pistes de transformation du contenu étaient finalement identifiées. Pour certains formateurs, cette réflexion collective a eu un effet de dissonance cognitive causée par un écart entre leur planification initiale et la nécessité d'intégrer de nouvelles connaissances (pratique versus théorie) : *« Comment est-ce que dans un jeu collectif, comment est-ce que je vais essayer d'intégrer toutes ces notions-là. Tu sais d'assimiler là »* (FG24R17). Pour d'autres, c'est davantage une dissonance procédurale qui s'est produite, provoquée par un écart entre leurs façons de faire habituelles et celles demandées (pratique versus pratique). Ils mentionnent d'ailleurs que cela les a amenés à changer ce qu'ils font d'habitude, par exemple dans cet extrait : *« Je suis assez honnête avec vous que le soir, j'ai été obligé de retravailler ce contenu-là pour*

présenter le lendemain matin quelque chose qui se rapprochait de l'ensemble de ce qui venait d'être présenté » (FG24R7).

Trois réactions au changement ont émergé des commentaires des formateurs. Ils vivent d'abord une réticence et cheminent vers l'acceptation, d'autres vivent l'acceptation pour cheminer vers l'appréciation, et d'autres vivent directement l'appréciation (voir la Figure 3).

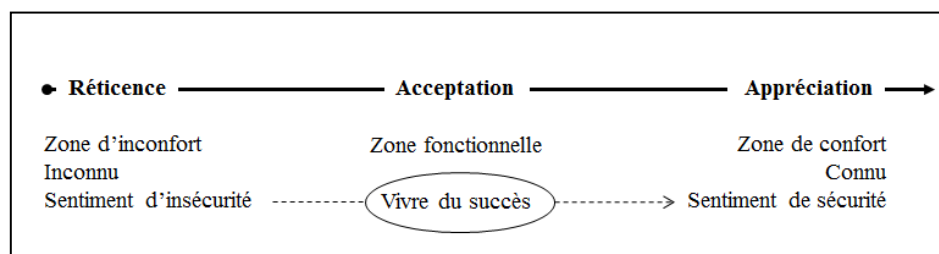


Figure 3. Réactions des supervisés par rapport au changement provoqué.

La première réaction semble être de la réticence alimentée par un sentiment d'insécurité, notable à l'énoncé suivant :

Si j'avais présenté en après-midi, les commentaires [des pairs] il y en aurait eu beaucoup parce qu'on m'aurait dit : « ah faut que tu parles de ça, faut que tu parles de ça... », mais c'est parce que je le savais pas que c'était comme ça qu'il fallait faire (FG32R5).

Après la réticence, la deuxième réaction qu'ils évoquent est l'acceptation du changement grâce à la clarification en groupe :

Au début t'es dans ta tête, t'es comme « oh non! Je suis perdu là ». Mais le fait de revenir en groupe, puis après ça de discuter et de voir « ah tu veux parler de tel sous-groupe, puis là, tu peux amener ça comme ça, ou tu peux amener ça comme ça... » Moi j'ai trouvé ça très aidant (FG32R9).

La troisième réaction est l'appréciation d'une construction collective enrichissante; en ce sens, un des formateurs mentionne : « *Moi j'ai senti qu'on bâtissait tout le monde ensemble* » (FG32R7). Un état qui s'associe à un changement réussi et où la pression provoquée par la dissonance et l'inconfort devient positive et constructive : « *Malgré que j'avais un petit peu d'insécurité au début, je suis revenu de là emballé. Je vous avouerais là, quand je suis revenu de Sherbrooke, je tripais "ben raide"* » (FG25R8). Des témoignages d'appréciation se retrouvent ainsi à travers l'ensemble des énoncés des formateurs qui évoquent un sentiment d'appartenance, un esprit de groupe apprécié et un apprentissage marqué par l'amélioration de la qualité du contenu et la hâte de la prestation du mois de mars.

3.3 Cycle 3 de l'accompagnement : la consolidation (rencontres individuelles)

Le troisième cycle correspond à la consolidation du contenu de formation, opérationnalisée lors de rencontres individuelles avec chacun des formateurs supervisés. Dès le début de ce processus d'accompagnement individuel, un contact par Skype ou par téléphone est assuré. Un lien plaisant s'installe et motive les formateurs. Les commentaires révèlent que les formateurs ont apprécié ce lien direct avec la superviseure pour la proximité et le soutien rassurant qu'il procure : « *Quand j'ai eu ton message et tout, donc là ouf, j'ai dit : "OK je sais que je peux communiquer avec toi [la superviseure], je peux t'appeler"* » (FG311R2). Ils évoquent aussi la dynamique productive créée grâce à l'immédiateté du contact après la phase collective et la centration sur la tâche durant les échanges. Les énoncés suivants permettent de saisir la richesse des rapports : « *Skype, moi j'adore ça parce que ça te met en relation avec l'individu directement au lieu de juste parler au téléphone* » (FG311R5) et « *ça permet une interaction rapide* » (FG311R6). De plus, Skype « *nous permettait de vraiment focuser [sic] avec l'analyse au niveau des temps* » (FG311R7).

La notion « des temps » fait référence aux données statistiques descriptives qui leur ont été fournies avec la vidéo de leur prestation. La rencontre de supervision est

amorcée avec la description des données brutes que les formateurs caractérisent de décortication ou de *breakdown* de leur prestation. Pour eux, l'apport de ces données a été constructif et éducatif : « *Moi j'ai beaucoup aimé ça le breakdown en minutes, j'ai trouvé ça hyper éducatif. J'ai beaucoup apprécié, j'ai beaucoup été impressionnée* » (FG321R3). Pour ce qui est de la vidéo, elle a favorisé une prise de conscience des « parasites comportementaux », par exemple leur débit : « *J'allais trop vite, je parlais trop vite* » (FG322R9). Le visionnement de leur prestation les focalise en effet sur leurs comportements non verbaux (déplacement, présence) et sur leur discours (ton, débit, vocabulaire). Une fois que les résultats sont compris, une analyse de la qualité de leur prestation est faite et les incite à comparer ce qu'ils voient sur la vidéo et leurs résultats statistiques avec ce qu'ils pensaient avoir fait :

À un moment donné tu parles de ton monde imaginaire, puis là je revenais à des concepts de raquettes et de balles, puis là je repartais avec mon histoire. Donc ça, c'était un peu la nervosité aussi qui fait ça. Mais, le fait de se voir sur le vidéo, mon doux... (FG322R8).

Ainsi, les résultats bruts jumelés aux assises théoriques leur ont donné des indicateurs en vue d'améliorer leur atelier. À cet effet, un formateur a mentionné qu'à la suite de la rencontre individuelle, il était très encouragé et savait quoi faire pour bonifier sa présentation :

Ça m'a encore motivé davantage. Là, je l'ai ma grille là, il faut que je coupe ça, je m'en vais là-dedans, je suis dans la bonne voie, mais j'ai des ajustements à faire. On va les faire puis on va être prêt (FG321R2).

Les résultats de leur prestation ont permis à la fois de cibler les changements nécessaires et de reconnaître leurs bons coups. À leurs yeux, c'est un processus qui leur apporte des informations rares, ce qui les rend d'autant plus précieuses et utiles. La rareté se caractérise tant par la nouveauté du type de données que par la quantité et la précision des données, comme le montre cet extrait :

Il n'y a jamais personne qui vient dire « ben là regarde, t'as passé tant de temps là-dessus, tant de temps là-dessus », puis tes enfants, on va te dire « oh ben tes enfants, ils étaient engagés ou pas engagés » et bien oui tu deviens autocritique, mais d'une façon constructive (FG322R1).

De manière générale, ils décrivent ces rencontres individuelles comme une réelle relation d'aide où l'objectif est de les assister et de les faire grandir, et ce, par un travail de longue haleine « pour » et « sur eux » : « *pas juste nous aider pour cracher encore mieux, ce n'est pas "on va juste remplir des cruches ailleurs", mais nous aider pour que nous autres on grandisse aussi dans notre propre domaine* » (FG312R4).

3.4 Cycle 4 de l'accompagnement : la prestation en situation réelle

La supervision pédagogique classique offerte aux formateurs avait pour but de les aider à intégrer des pratiques de formation ciblées en vue d'une prestation de qualité lors de la formation provinciale. Fait intéressant, les formateurs perçoivent cet évènement comme la finalité de leur processus d'apprentissage. En effet, même en tant que formateurs, ils se sentaient apprenants tout au long du processus d'accompagnement. Tout d'abord, les modalités d'accompagnement ont préparé les formateurs de sorte que la plupart se sentaient prêts. Cette succession d'extraits abonde en ce sens : « *J'avais hâte que ça parte, j'avais hâte que ça commence* » (FG421R3); « *On est tous arrivés ici avec l'ouverture d'esprit* » (FG421R5); « *Je savais que je me faisais confiance* » (FG421R7). Ces énoncés montrent qu'ils sont arrivés à la formation avec cette prédisposition positive de confiance et de hâte à débiter. Pour la prestation, les formateurs en parlent telle une expérience optimale, nommée Flow par Csikszentmihalyi (1990), où les choses se passent avec fluidité et facilité, comme l'illustre l'extrait suivant :

J'ai fait mon stock puis ça a bien sorti, puis en plus, c'est en faisant la présentation que là, le stock sortait. Je ne disais pas « voici la

responsabilisation », mais là, ça sortait comme ça, puis les critères de qualité aussi, « voici », ça sortait comme ça, ça sortait naturellement (FG431R12).

De plus, il est intéressant de constater que les formateurs reproduisent la démarche de réflexion collective avec les participants de la formation en étant soucieux de les aider à concevoir des moyens de transfert de l'atelier à leur milieu. Dans le prochain extrait, le formateur exprime l'intérêt partagé de cette période réflexive :

Le bilan est fort important, d'avoir leur feed-back, comment ils peuvent l'adapter. Est-ce que vous allez en refaire? Est-ce que vous allez l'adapter? Est-ce qu'il y a des contraintes que vous avez? [...] C'est toutes des questions fondamentales et d'aller leur poser la question pour recevoir ce qu'ils ont, qu'est-ce qu'ils ont à donner, c'est super important (FG432R44).

Enfin, une fois leur prestation terminée, ils avaient l'occasion d'être en observation participante dans les autres ateliers et cela leur a plu : « *J'ai appris autant en allant à la corde à danser qu'en allant à la gymnastique. C'était le fun de voir comment les autres construisent leur session puis leur montage et comment c'est divisé* » (FG431R10). Ici, ils font état du plaisir d'apprendre par l'observation, la participation et la réflexion sur l'action d'un pair, ce que Bandura (1977) qualifie d'effet *modeling* ou vicariant.

Les formateurs qualifient les moments de prestation en situation réelle comme des moments d'enseignement. En tant que formateurs, leur rôle est l'enseignement du contenu de formation. Pour la gestion du groupe de participants, certains expriment l'importance de prendre un rôle de leader pour un déroulement efficace. Cette idée se retrouve dans l'extrait suivant : « *Pour le jeu, ça prend un leader qui fait ça, et après, on s'aide mutuellement parce qu'un grand groupe, tu ne peux pas laisser le groupe*

aller de même » (FG431R22). La notion de leader se retrouve aussi lorsqu'un formateur évoque la centration de sa collègue sur le groupe lors de la prestation :

Elle avait son groupe, elle focusait [sic] sur son groupe, et à un moment donné je lui faisais "cinq minutes [restantes]". Je pensais qu'elle m'avait regardée, mais elle était tellement concentrée à donner la matière et tout, j'ai dû aller voir (FG431R35).

À l'inverse, lorsque le leader est centré sur lui et non sur le groupe, une difficulté d'adaptation *in situ* peut survenir. C'est ce qui s'est produit lorsqu'un formateur s'est fait dire qu'il lui restait peu de temps à son atelier :

Quand je l'ai su moi, ils m'ont dit : « Il te reste quatre minutes. » Moi j'ai dit : « Excuse, moi j'ai commencé dix minutes en retard, moi on m'a demandé 40 minutes, j'ai 40 minutes de matériel à donner » (FG431R33).

Les formateurs évoquent aussi les nuances de conceptions auxquelles ils ont fait face durant la formation, notamment en ce qui a trait aux formules pédagogiques. En effet, un formateur fait état de sa surprise lorsqu'il a vu un collègue utiliser le jeu comme approche pédagogique, et apparaît ambivalent quant à l'efficacité didactique. Il explique que

le temps de jeu comme à la corde à danser, je suis resté surpris quand je suis allé à côté, puis, il y avait trois périodes, mais le premier coup c'est trois minutes [de jeu] puis c'est huit minutes [de jeu] je pense. Mais finalement, il ne reste plus grand temps pour les interventions didactiques classiques (FG431R19).

Par cet extrait, le formateur semble dissocier l'aspect ludique d'une activité du processus d'apprentissage; être témoin de cet atelier l'a amené à se questionner et à se repositionner sur le sujet. Enfin, durant leur prestation, les formateurs ont été centrés sur le fait que les participants apprennent un contenu pour le transférer à leur milieu.

Ils ont fait état des deux composantes de l'apprentissage expérientiel, à savoir l'action et la réflexion, comme le montrent ces extraits :

S'ils le vivent peut-être qu'après ça ils vont être capables de le transmettre encore mieux cet élément-là. Je l'ai senti présent là. Tout le monde a joué le jeu parce qu'ils savent que c'est la meilleure façon d'apprendre (FG431R48).

On a besoin de faire un retour pour s'assurer qu'ils ont appris, qu'ils ont gardé quelque chose ou qu'ils ont appris quelque chose » (FG431R45).

Aussi, ils démontrent une préoccupation pour le transfert des apprentissages par leur style d'intervention et le type de questionnements qu'ils abordent : « *Ils partent, mais est-ce qu'ils sont plus ou aussi équipés qu'avant? Ils ont plein d'idées, mais est-ce qu'ils se sentent capables quand même d'aller dans leur milieu puis de le faire?* » (FG442R10). Ainsi, dans leur discours, trois préoccupations émergent, à savoir 1) diriger le groupe par une organisation efficace; 2) motiver le groupe par le jeu; 3) faire apprendre les participants pour assurer le transfert optimal du contenu vers leur milieu.

La prestation était donc l'aboutissement de la supervision pédagogique classique (SPC). Après un tel accompagnement, les formateurs disent avoir été marqués par la sensation agréable de se faire organiser et d'être soutenus dans un processus utilisant de bons outils d'accompagnement, ce qui les a mis en confiance pour leur prestation lors de la formation. Ces idées ressortent entre autres dans cet extrait : « *Au niveau du contenu et de la substance, moi je trouvais que j'avais été bien préparée, et les outils de travail que t'avais préparés et qu'on s'était parlé [sic], ça pour ça, j'étais en confiance* » (FG441R4). Paradoxalement, même après un accompagnement soutenu, il était difficile pour certains de gérer ou d'accepter les changements d'organisation de dernière minute. Pour ce qui est de leur prestation, ils disent avoir apprécié le fait que leurs attentes ont été atteintes et qu'ils ont eu l'occasion de travailler avec un format intéressant pour la répartition du temps : « *La*

répartition est bonne. L'accueil cinq minutes, ton contenu une trentaine de minutes, puis ta conclusion avec le bilan dix minutes, je pense qu'on est dans quelque chose de très intéressant » (FG441R7). Cela dit, certains formateurs restent sceptiques quant au réel impact de leur enseignement sur l'appropriation par les participants des activités proposées. Au-delà de l'apprentissage, ils disent avoir été marqués par la bonne ambiance, l'esprit de communauté et l'organisation réussie.

4. Discussion

L'intention des responsables de la formation était d'aider des intervenants de terrain à partager leur répertoire auprès de leurs pairs dans une optique de communauté de pratiques. À cette fin, ils ont implanté un processus de SPC auprès des formateurs afin de les aider à proposer un atelier de qualité. Il est à noter que, du point de vue des responsables de formation, les objectifs ont été atteints (Stoloff, Brunelle, & Lemieux, 2010). En effet, les formateurs ont assuré une prestation de qualité lors des ateliers, se sont intégrés à l'équipe de responsables et ont assuré le rôle de personne-ressource. Ils étaient familiarisés avec le programme, la logistique et les aspects théoriques cibles de la formation. Du point de vue des participants aux ateliers, les formateurs ont été 1) généreux de partager leur bagage, leur expérience et leur outil; 2) professionnels quant aux conseils donnés et à la réflexion suscitée; 3) efficaces au niveau de la qualité de la livraison du contenu (Stoloff, Brunelle, & Lemieux, 2010). Les participants précisent aussi que les formateurs leur ont permis de vivre l'activité pour mieux la cerner.

4.1 Les cycles de Kolb appliqués au processus de supervision pédagogique classique pour favoriser un apprentissage expérientiel

Dans le présent projet, la SPC a été un processus d'accompagnement qui s'est décomposé en plusieurs niveaux. Le processus, au sens large, est un macrocycle ayant une visée finale, ici, la supervision des formateurs. Le macrocycle s'est décomposé en quatre mésocycles, comme le présente la Figure 4 ci-dessous.

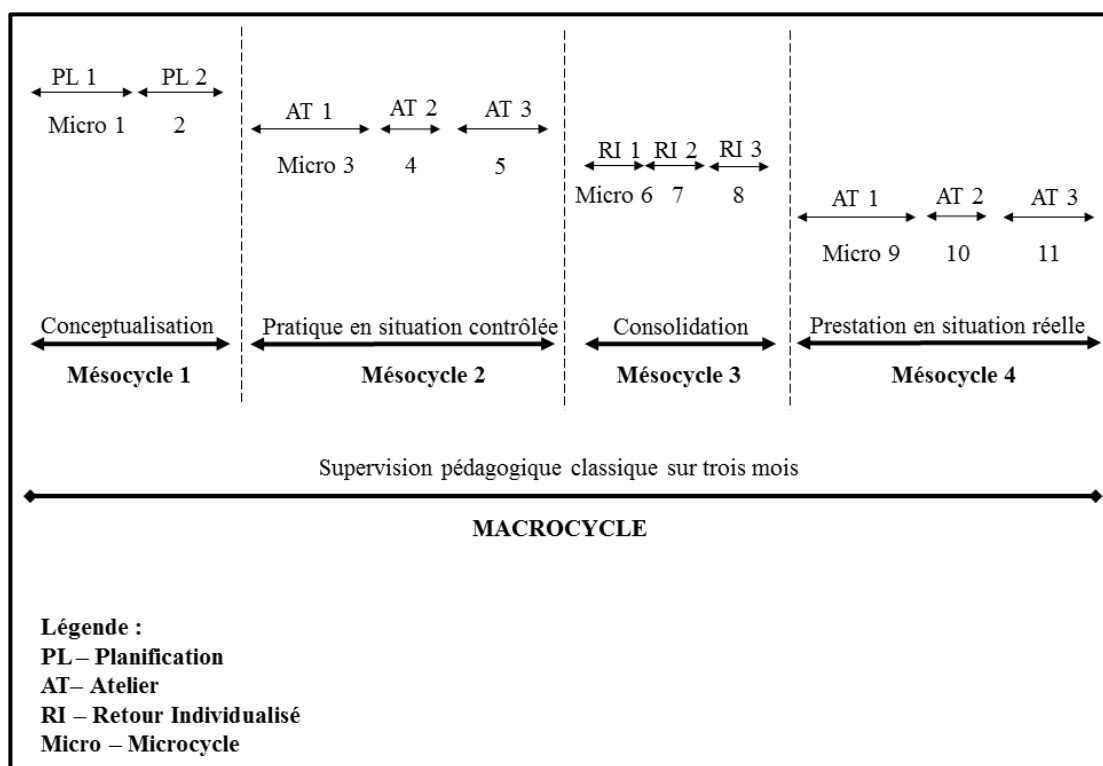


Figure 4. Récapitulation du processus de supervision pédagogique en trois niveaux : macro, méso et microcycles.

4.1.1 Quatre mésocycles

Les mésocycles correspondent aux différents cycles qui composent le macrocycle. La succession des mésocycles représente l'avancement de la démarche par l'atteinte progressive des objectifs préalablement établis pour chaque mésocycle. Dans ce projet, les quatre mésocycles sont la conceptualisation, l'expérimentation en situation contrôlée, la consolidation et la prestation en situation réelle. Comme les résultats le démontrent, les supervisés ont exprimé les nuances entre les mésocycles et ont fait ressortir la pertinence de la succession de chacune d'elles.

En ce qui concerne le mésocycle de conceptualisation, les résultats font ressortir que les formateurs ont extrait le contenu de terrain tel qu'ils l'enseignent. De là, ils l'ont formalisé en se questionnant et en analysant leur contenu en fonction des assises

théoriques présentées et du format demandé. Ils ont ensuite transformé ce qu'ils enseignent aux jeunes en contenu de formation adapté et enrichi pour les intervenants, et ce, par un remaniement du fond et de la forme de l'atelier. Ces résultats confirment les conclusions d'un processus de changement en trois temps en vue d'un répertoire partagé de qualité, c'est-à-dire d'extraire, de formaliser puis de reproduire le contenu (Stoloff, 2012). Ce processus a pu être déstabilisant pour certains, mais il reste apprécié en raison de la teneur formative du mésocycle. Du point de vue de la supervision, ce mésocycle est une occasion de valider la qualité des contenus proposés et de présenter les assises théoriques.

Le mésocycle suivant, l'expérimentation en situation contrôlée, a été qualifié par les formateurs de moment pour pratiquer leur atelier selon le format demandé. Il leur a permis de se préparer aux conditions réelles de prestation et de savoir à quoi s'attendre. Les conditions offertes présentent une relation théorie-pratique efficace grâce à l'immédiateté temporelle entre les deux. De plus, observer les collègues leur a permis de vivre tous les ateliers, de réduire tout écart de compréhension ou d'attente, et de s'ajuster dans un climat de travail agréable. Ce processus a été vécu de trois façons : avec réticence, acceptation ou appréciation par rapport au changement demandé. Cela suggère qu'une dissonance cognitive ou procédurale dans un processus de développement professionnel peut avoir un impact nuancé auprès des supervisés (Brunelle, 2000). Du point de vue de la supervision, ce mésocycle est une occasion d'observer la prestation et de collecter les données préidentifiées avant la formation réelle.

Les résultats révèlent que le mésocycle de consolidation a, quant à lui, donné une occasion aux formateurs d'analyser leur pratique grâce à des données concrètes permettant de décortiquer leur prestation. Ces données rendent compte des points à améliorer de même que des bons coups. L'avantage de cet accompagnement selon les supervisés est le maintien du contact avec la superviseure pour ne pas être laissé à soi-même. Ce processus est riche et apprécié des supervisés, mais il reste rare dans

leur milieu. Ceci confirme les limites de la formation formelle qui se rend rarement au terrain et prend peu en considération les besoins des formés (Roy, Trudel, & Werthner, 2004). Du point de vue de la supervision, ce mésocycle est une occasion de soutenir le supervisé dans l'analyse de sa pratique et d'effectuer les modifications au besoin.

Enfin, le mésocycle de prestation réelle est décrit comme étant la finalité de l'accompagnement et l'atteinte de l'objectif de supervision. Arrivés à cette phase du processus, les formateurs se sont sentis prêts et enthousiastes pour leur prestation durant laquelle ils ont réussi à reproduire la prestation tel qu'ils l'avaient pratiquée et ajustée. Certains évoquent une expérience optimale, tel le Flow de Csikszentmihalyi (1990). Toutefois, certains restent centrés sur eux et sur leur programmation, et éprouvent de la difficulté à s'adapter aux imprévus. Ces constats corroborent les conclusions de recherche de Cotin-Martinez (1993) sur l'impact des préoccupations et des centrations en intervention. Du point de vue de la supervision, ce mésocycle est une occasion de valider la qualité de l'accompagnement offert et l'atteinte des objectifs initiaux.

Le processus cyclique de la SPC offerte comporte quatre mésocycles, chacun d'eux étant organisé rationnellement en plusieurs microcycles. La composition de ces microcycles est à adapter selon le cadre théorique de référence. Dans le cas de cette étude, chaque microcycle était fondé sur les quatre dimensions du cycle de Kolb (1984) afin de favoriser un apprentissage expérientiel.

4.1.2 Quatre dimensions du cycle de Kolb intégrées au processus de SPC

L'application du cycle de Kolb au processus de SPC a nécessité d'opérationnaliser les quatre dimensions à l'intérieur de chaque mésocycle. Les résultats démontrent que les formateurs ont porté une attention particulière aux dimensions et y ont vu des occasions d'apprentissage et de perfectionnement. D'abord, la dimension de l'expérience concrète s'est opérationnalisée par les exercices pratiques et cognitifs, et

ressort comme un moyen d'apprentissage préférentiel des formateurs, ce qui renvoie aux conclusions de Renard (2000) et de Fleurance et Cotteaux (1999). Les supervisés font référence aux expériences collectives vécues durant l'accompagnement et les décrivent comme des expériences communes entre supervisés à partir desquelles ils ont pu nourrir leur réflexion et alimenter les dimensions subséquentes du cycle de Kolb.

La dimension de l'explicitation, elle, revient à la description de ce vécu, ce qui a permis aux formateurs de rendre explicite ce qui était implicite. Villeneuve abonde en ce sens lorsqu'elle explique l'importance du mouvement de l'expérience dans le processus d'apprentissage qui s'opère au moment de « l'apparition de nouveaux aspects permettant d'agrandir et de préciser la représentation mentale que le sujet se fait de l'expérience » (1995, p. 29). Dans cette étude, ce mouvement est provoqué lorsque les supervisés extériorisent leur vécu en complétant la fiche de planification et lors des discussions. C'est un premier niveau de réflexion (Brunelle, 2000) ou de réfléchissement (Guillemette, 2012) qui s'est opéré par un aller-retour entre l'expérience intériorisée et son extériorisation.

Les résultats montrent aussi que la troisième dimension, l'explication, est décrite par les supervisés comme une mise en lien de leur vécu avec les savoirs théoriques et d'expérience. Le processus les a amenés à réfléchir et à revoir leurs façons de faire en fonction des nouveaux savoirs théoriques qui leur avaient été présentés. Cela mène à un deuxième niveau de réflexion. Brunelle (2000) le considère comme un niveau de réflexivité qui a pour but de capitaliser les savoirs réfléchis (Perrenoud, 2006) pour les incorporer au répertoire en tant que savoirs réflexifs (Charlier, 2000). Cette étape semble avoir été amorcée par la dissonance cognitive ou procédurale vécue par les supervisés lors de la prise de conscience d'un écart entre le « produit » et les attentes. Cette dissonance devient alors le motif du changement à cause de l'intérêt ou du besoin perçu de remanier le contenu. L'apport des données concrètes a aidé les supervisés à réaliser par eux-mêmes l'existence de cet écart et est

devenu le déclencheur du changement. Cette dimension a été déstabilisante pour certains et stimulante pour d'autres.

Finalement, les changements s'opérationnalisent et se concrétisent par la transformation de la matière ou d'un comportement en vue d'une amélioration ou d'un enrichissement. Il s'agit ici de la quatrième dimension : l'expérimentation. Les résultats de cette étude font ressortir que l'accompagnement soutenu a offert aux supervisés l'occasion de se construire progressivement en tant que formateurs, à leur rythme, en laissant le temps au changement. Cette étape apparaît comme une période d'intégration des savoirs réflexifs et théoriques. Ici, il semble que la notion d'immédiateté entre les dimensions du cycle consolide la qualité de cette transformation.

Conclusion

L'objectif de la présente étude était de connaître et de comprendre le vécu d'accompagnement des supervisés et l'impact de cet accompagnement sur leur prestation. Grâce à la mise en place d'un entretien de groupe auprès des formateurs supervisés, il est maintenant possible d'avoir une connaissance et une compréhension singulières et particulières de leur expérience. Cette étude a permis de développer un modèle intégrateur d'accompagnement, composé de cycles et d'étapes privilégiant la combinaison de l'action et de la réflexion, le tout fondé sur des bases théoriques solides. Les principaux résultats indiquent que les formateurs supervisés ont été en mesure de discerner et de réaliser l'impact de chaque cycle d'accompagnement sur leur processus de développement professionnel afin de répondre aux attentes des responsables de la formation. Nous sommes d'avis que nous pouvons en tirer profit afin d'émettre quelques recommandations.

Ainsi, pour des personnes souhaitant s'engager à titre d'accompagnateur dans la démarche de développement professionnel d'un individu, il y aurait avantage à ce que le processus d'accompagnement se compose de cycles successifs et progressifs,

rationnellement préétablis, prévoyant une alternance entre la saisie et la transformation de la réalité pour que le supervisé soit en mesure d'intégrer les nouvelles pratiques. Ceci corrobore de nombreuses conclusions de recherche sur le sujet (entre autres : Boutet, 2004; Brunelle et al., 1988; Metzler, 1990; Savoie-Zajc, 2007). De plus, il semble essentiel de s'assurer 1) de proposer un format de travail applicable et cohérent; 2) d'offrir des occasions de pratique qui simulent le contexte réel de pratique; 3) de combiner des moments de retour collectif au processus d'accompagnement individuel. Ces recommandations soutiennent celles émises par Stoloff (2012) dans le cadre de sa thèse doctorale.

En outre, il serait avantageux que le processus d'accompagnement puise dans les fondements théoriques de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) de sorte que l'accompagnement permette :

- ✚ de cibler et travailler une expérience concrète;
- ✚ d'extraire l'expérience pour l'extérioriser par la mise en mots (écrite ou orale);
- ✚ de formaliser le savoir par la mise en lien de l'expérience avec les savoirs d'expérience et les savoirs théoriques;
- ✚ de produire une matière transformée et enrichie des savoirs vus précédemment.

D'un autre point de vue, pour des personnes souhaitant s'inscrire dans une démarche de recherche collaborative, trois dimensions seraient à considérer. En premier, la lourdeur de la tâche est à évaluer en ce qui concerne la charge de travail et la durée de l'étude. En deuxième, considérant le vaste corpus de données, ces personnes auraient avantage à prévoir une triangulation des données et une validation des analyses auprès des participants à la recherche pour assurer une validité interne des résultats. En troisième, à l'instar de Stoloff et Beaudoin (2012), étant donnée la complexité de la collaboration des acteurs, une étape de clarification des responsabilités et la présentation d'un échéancier provisoire apparaissent essentielles et structurantes, de même que l'identification des motivations de chacun des acteurs.

La présente étude a fait ressortir les enjeux, les défis et les avantages d'un dispositif d'accompagnement enrichi d'une pratique réflexive structurée et soutenue. Toutefois, plusieurs pistes de recherche restent à explorer, notamment l'effet de la supervision pédagogique sur la qualité de l'intervention des supervisés auprès des jeunes, ou encore la qualité du transfert des savoirs et des savoir-faire des participants, de la formation vers la situation d'intervention.

En termes de retombées, ce projet a été le déclencheur de la mise en place d'une communauté de pratiques en activité physique au Québec (www.usherbrooke.ca/mouvement) qui se poursuit et qui est actuellement au stade de maturité (Wenger et al., 2002). Grâce au projet, un contenu de formation structuré et adapté a été livré aux participants dans l'optique de développer leur répertoire d'actions. L'échange et le partage ont été réalisés en vue d'optimiser le transfert des apprentissages et des contenus de la situation de formation vers la situation d'intervention auprès des jeunes.

Notes

¹ Ce projet est subventionné par l'organisme Québec en Forme.

² Site web sur la communauté de pratique accessible à l'adresse suivante : <http://www.usherbrooke.ca/mouvement/formation/>

³ Ici, le terme *communautés* fait référence aux CAL, c'est-à-dire les Comités d'Actions Locales de chaque région qui sont responsables du développement et de la programmation des activités sur le développement des saines habitudes de vie.

⁴ Lors de la présentation des résultats, nous emploierons le masculin pour éviter toute interprétation par genre. Le masculin sera employé afin d'alléger le texte lorsque tous les intervenants sont concernés.

⁵ Les noms sont fictifs afin de conserver l'anonymat des participants à l'étude. Ici, Claudia est un nom fictif et représente une des coordonnatrices de la formation.

Références

- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York, NY : General Learning Press.
- Barbour, S., & Kitzinger, J. (1999). *Developping focus group research : politics, theory, and practice*. London : Sage.
- Baribeau, C. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Beaudoin, S. (2010). *S'approprier des pratiques visant la responsabilisation par l'actualisation d'un processus d'autosupervision : une recherche-action en éducation physique et à la santé au primaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- Bourassa, B., Serre, F., & Ross, D. (2007). *Apprendre de son expérience*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. (2004). *La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques*. Repéré à http://formationspip.csaffluents.qc.ca/sites/csaffluents.qc.ca/formationspip/IMG/pdf/Boutet_M_Pratique_reflexive.pdf
- Brunelle, J. (2000). Quand un stage vise le développement de la réflexivité des enseignants-stagiaires... Dans G. Carlier, J.- P. Renard, & L. Paquay (Éds), *La formation continue des enseignants : enjeux, innovation et réflexivité* (pp. 83-109). Bruxelles : De Boeck & Larquier.
- Brunelle, J., & Brunelle, J.- P. (2004). Des compétences de base aux savoirs dans l'action. Dans J.- P. Brunelle (Éd.), *L'observation et le feedback dans une perspective de supervision pédagogique de stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé* (pp.12-32). [Document de travail]. Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- Brunelle, J., Coulibaly, A., Brunelle, J.- P., Martel, D., & Spallanzani, C. (1991). La supervision pédagogique. *Éducation physique et sport*, 227, 58-63.

- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P., & Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Brunelle, J.- P., Stoloff, S., Roy, M., Desbiens, J.- F., & Spallanzani, C. (2008). Étude de l'effet d'une stratégie de supervision clinique sur le processus de changement de pratique pédagogique d'un entraîneur. Dans N. Wallian, M.- P. Poggi, & M. Musard (Éds), *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention dans les APSA* (pp. 187-202). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Carlier, G., Borges, C., & Delens, C. (2012). *Identité professionnelle en éducation physique : parcours des stagiaires et enseignants novices*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Charlier, É. (2000). Développer la réflexivité : entre le dire et le faire. Dans G. Carlier, J.- P. Renard, & L. Paquay (Éds), *La formation continue des enseignants : enjeux, innovation et réflexivité* (pp. 111-120). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Clifford, J. R., Macy, M. G., Albi, L. D., Bricker, D. D., & Rahn, N. L. (2005). A model of clinical supervision for preservice professionals in early intervention and early childhood special education. *Topics in early childhood special education*, 25(3), 167-176.
- Cotin-Martinez, C. (1993). *Microgénèse de la compétence pédagogique chez des étudiants en sciences et techniques des activités physiques et sportives* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montpellier I, Montpellier, France.
- Couillard, P. (2007). *La promotion des saines habitudes de vie*. Assemblée Nationale du Québec, Loi N°59 votée le 5 juin 2007.
- Cros, F. (2004). La recherche en éducation : une nouvelle forme d'accompagnement de l'innovation, entre acteurs et décideurs politiques. Dans G. Pelletier (Éd.), *Accompagner les réformes en éducation* (pp. 101-124). Paris : L'Harmattan.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow : the psychology of optimal experience*. New York, NY : Harper & Row Publishers.

- Deum, M. (2004, Août). *Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants par la rédaction du journal de bord*. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec. Repéré à http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Dezutter/Melanie-Deum.pdf
- Fleurance, P., & Cotteaux, V. (1999). Construction de l'expertise chez les entraîneurs sportifs d'athlète de haut niveau français. *Avante*, 5, 54-68.
- Guillemette, F. (2012). *Programme d'accompagnement pédagogique 2012-2013*. [Document de travail]. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall Inc.
- Metzler, M. (1990). *Instructional supervision for physical education*. Champaign, IL : Human Kinetics Books.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (2006). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* (3^e éd.). Paris : ESF éditeur.
- Québec en forme. (2007). *Bilan 2002-2006 : agir ensemble pour les enfants*. [Document de travail]. Trois-Rivières : Forum Québec en Forme.
- Renard, J.- P. (2000). Le point de vue des enseignants en formation. Dans G. Carlier, J.- P. Renard, & L. Paquay (Éds), *La formation continue des enseignants : enjeux, innovation et réflexivité* (pp. 35-46). Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Roy, M., Trudel, P., & Werthner, P. (2004). Un nouveau regard sur la formation des entraîneurs de haut niveau. Dans M. Loquet, & Y. Léziart (Éds), *Cultures sportives et artistiques : formalisation des savoirs professionnels* (pp. 309-312). Rennes : Laboratoire didactique expertise technologie en activités physiques et sportives, UFR APS Université Rennes 2.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD-IST. *Recherches qualitatives*, 21, 99-123.

- Savoie-Zajc, L. (2007). L'accompagnement aux ajustements de pratiques professionnelles de personnels scolaires par la recherche-action. Dans F. Cros (Éd.), *L'agir innovationnel : entre créativité et formation* (pp. 63-76). Bruxelles : De Boeck.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand & D. Gagnon, Trad.). Montréal : Éditions Logiques.
- Spallanzani, C. (2001). *Un modèle de référence pour se questionner sur ses pratiques professionnelles et sur la recherche dans le secteur de la psychopédagogie des activités physiques*. [Document de travail]. Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Stoloff, S. (2012). *Recherche-action sur l'implantation d'un processus de supervision pédagogique classique auprès d'intervenants experts en activité physique en vue de l'intégration de pratiques de formation* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- Stoloff, S., & Beaudoin, S. (2012). Regards croisés sur la collaboration des acteurs en recherche-action : enjeux et défis. *Recherches qualitatives, Hors-série, 13*, 20-34.
- Stoloff, S., Brunelle, J.-P., & Lemieux, M. C. (2010). *Rapport sur l'an 1 de la recherche-action collaborative : bilan, évaluation, recommandations et suivi du projet*. [Rapport présenté à l'organisme Québec en forme]. Trois-Rivières, QC.
- Stoloff, S., Brunelle, J.-P., Spallanzani, C., & Roy, M. (2011). Effets d'une supervision classique sur la qualité de l'intervention durant l'initiation à la motricité. Dans C. Spallanzani, R. Goyette, M. Roy, S. Turcotte, J.-F. Desbiens, & S. Beaudoin (Éds), *Mieux former pour agir dans une société en mouvement* (pp. 183-188). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Van der Maren, J.-M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches qualitatives, 29*(1), 129-139.
- Villeneuve, L. (1995). *Des outils pour apprendre : reconnaître et développer ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes*. Montréal : Saint-Martin.

Walczak, F. (2007). *Supervision de deux entraîneurs pour l'implantation de l'entraînement à la prise de décision* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.

Wenger, E. (2009). *La théorie des communautés de pratique*. (F. Gervais, Trad.). Québec : Presses de l'Université Laval.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. N. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard Business Press.