

**Association canadienne pour la reconnaissance des acquis
Sixième Forum international sur la reconnaissance des
acquis et la reconnaissance des qualifications
professionnelles**

Fredericton, Nouveau-Brunswick, du 15 au 18 octobre 2006

Site Web : www.capla.ca Courriel : CAPLA@agendamanagers.com



L'art de la conversation professionnelle

**Ruth Peterson
Centre for Assessment of Prior Learning
Manukau Institute of Technology
Private Bag 94006
Manukau City, Auckland, New Zealand**

**www.caplz.ac.nz
ruth.peterson@manukau.ac.nz**

Table des matières

Résumé	3
La conversation professionnelle	4
Les réticences envers la méthode	4
Le rôle de la pensée critique	10
Fig. 1 Cycle d'apprentissage par l'expérience selon Kolb (1984)	10
Un processus facilité	13
Références bibliographiques	16

Résumé

L'évaluation des acquis est au cœur des procédures d'évaluation dans bien des institutions au 21^e siècle, mais les candidats ont souvent du mal à constituer les portfolios qu'on exige d'eux. La mise au point de nouvelles méthodes d'évaluation considérées sous l'angle d'un processus dynamique a permis aux centres d'évaluation des acquis (CAPL) de Nouvelle-Zélande de faire un pas de géant en ce qui concerne les évaluations des niveaux supérieurs.

Présentation

Selon certains, les connaissances que l'on acquiert par l'expérience, qu'elles soient ou non assorties de crédits grâce à l'évaluation des acquis, constituent la part la plus importante de l'apprentissage. L'évaluation des acquis se fonde sur une hypothèse ayant ses origines dans la théorie de l'apprentissage par l'expérience : ce que les gens apprennent en agissant ou en acquérant des connaissances par l'expérience se transforme par un processus de compréhension, de perception et d'engagement. La pensée critique joue un rôle de premier plan pour transformer l'expérience en apprentissage; elle implique un effort conscient de réflexion sur ses propres expériences et la réévaluation de ses propres convictions et valeurs. Le récit en tant que méthode d'évaluation prend ses origines dans les méthodologies des sciences sociales : l'analyse du discours et la démarche d'entrevue axée sur le comportement, ainsi que la pédagogie autochtone. La méthode du questionnaire structuré associée au récit pour déterminer la compétence, adaptée et utilisée par les CAPL en Nouvelle-Zélande, s'appuie sur un processus facilité, une série d'étapes, pour favoriser le soutien à l'apprentissage (en anglais, « scaffolding ») et les interactions d'aide, ainsi que les activités métacognitives de planification, de sélection, d'établissement de liens, d'ajustement (essai, erreur) et de vérification. Cette aide à l'apprentissage permet au candidat d'explorer l'information, de structurer des hypothèses et de les mettre à l'épreuve tout en évitant de perdre son temps à gérer des expériences au hasard ou au moyen d'actions entreprises sans une compréhension suffisante du contexte. Le récit convient bien aux apprenants autochtones et adultes. Le paradigme du praticien engagé dans la réflexion (*reflexive practitioner*) est au cœur même du processus. Qui plus est, si l'objectif ultime des études supérieures est la formation continue, qui comprend d'emblée certaines formes de réflexion et d'autoévaluation, le fait d'entreprendre une évaluation au moyen de la conversation professionnelle constitue un point de départ utile.

L'art de la conversation professionnelle

La conversation professionnelle

La méthode de la conversation professionnelle prend ses origines dans deux méthodologies des sciences sociales – l'analyse du discours et l'entrevue axée sur le comportement. Elle puise également aux thèses de théoriciens comme Dewey et Foucault. La conversation est axée sur :

- Ce que le candidat tient à dire à propos de son expérience d'apprentissage au cours de ses fonctions actuelles et dans le cadre de ses fonctions antérieures;
- Comment ces expériences comblent en partie ou en totalité les exigences d'évaluation liées aux cours ou aux qualifications.

Les réticences envers la méthode

Durant les premières étapes d'élaboration des détails du contrat entre le Christchurch College of Education et les centres d'évaluation des acquis (CAPLNZ), on soutenait qu'au niveau des évaluations que nous allions entreprendre, l'écrit était indispensable. Notre collègue au CAPL de Christchurch CAPL signalait ce qui suit :

... Ils sont tout à fait persuadés qu'au niveau 7, la pensée critique s'exerce surtout par écrit, et ils souhaitent qu'une partie de l'évaluation ait lieu par écrit. (Seulement une portion. À leur avis, le reste convient tout à fait).

Ils souhaitent maintenir l'intégrité à ce niveau, et compte tenu de ce qui se produit actuellement concernant les programmes, ils ne veulent pas nous voir exhiber des faiblesses.

Peters (2005) soulève le problème du concept de l'évaluation des acquis dans le contexte académique parce qu'en général, les enseignants du niveau tertiaire pensent que les gens fréquentent l'école pour apprendre ou pour qu'on leur enseigne une matière, et non pour faire reconnaître des acquis. Ainsi, au détriment de l'évaluation des acquis, on met l'accent sur la nécessité de présenter le processus d'apprentissage sous une forme qui soit conforme aux critères du milieu de l'enseignement, même si ce processus n'a pas eu lieu dans un contexte

académique. Le fait d'avoir conscience de ce phénomène ne fait qu'exacerber l'hostilité des enseignants.

Voici, dans la même veine, un autre message favorable à l'écrit :

« En ce qui me concerne, le nœud du problème est que le processus d'évaluation des acquis se fonde sur l'hypothèse selon laquelle les compétences et les connaissances représentent l'équivalent d'un diplôme, et que les diplômes entretiennent avec ces compétences et ces connaissances un lien fondamental en ceci qu'on s'attend à ce que tous les candidats possèdent des aptitudes cognitives et la maîtrise de procédés de niveau 7 tant par écrit qu'oralement (souvent davantage par écrit).

Même si je suis très favorable aux évaluations innovatrices et que je les encourage, je pense que dans ce cas nous courons le risque de miner le processus si l'on ne nous perçoit pas comme ouvertement à la recherche de similarités critiques par rapport à toutes les autres qualifications de niveau équivalent. »

Nous avons reconnu deux types de préoccupations immédiates dans les arguments présentés. En premier lieu, on soutient que la solution proposée est faible, qu'elle ne concerne qu'une partie de l'évaluation « pour la forme »; et l'intervenant exprime la crainte que le processus soit erroné.

Dans le deuxième cas, c'est notre propre collègue qui ne semble pas comprendre clairement ce que notre groupe propose, comme en témoigne ses propos quand il demande si nous ne pourrions pas envisager d'effectuer une partie de l'évaluation au moyen de l'écrit....car, dit-il, « je ne crois pas que de nombreux enseignants ont déjà ce qu'il faut dans leur portfolio pour le présenter à ce niveau ». Il avait déjà participé à des discussions sur les quatre sites des CAPL où nous proposons de prendre la voie de la conversation professionnelle *par opposition au développement de portfolio*, et ce, pour plusieurs raisons :

Premièrement, le problème du plagiat est réel. Le fait pour les enseignants de partager des idées et des documents est répandu et inscrit dans leur culture. De plus, à l'occasion des ateliers menés par les CAPL, on a dû créer des groupes de

concertation pour que les enseignants puissent se soutenir et se motiver les uns les autres au cours des quatre semaines de préparation en vue de l'évaluation.

Plus tard, nous avons constaté à plusieurs occasions qu'après avoir préparé un livre virtuel, deux ou trois enseignants croyaient à tort qu'ils pourraient en *lire* le contenu au moment de leur évaluation. Certains enseignants ont cherché de l'aide auprès de l'organisme du gouvernement, Team Solutions, pour comprendre différents aspects liés aux philosophies contemporaines d'évaluation, et il a été difficile de connaître la provenance du matériel présenté. Bon nombre des documents n'existaient pas sous forme électronique de sorte que la recherche des cas de plagiat au moyen du logiciel « Turnitin » ne constituait pas une solution réaliste.

Deuxièmement, notre expérience du développement de portfolios nous a appris que le processus exigeait qu'on y consacre beaucoup de temps, et comportait des problèmes récurrents, par exemple la difficulté de joindre les personnes susceptibles de confirmer les rôles professionnels antérieurs des candidats. Il n'était pas rare voir les gens renoncer au processus de reconnaissance des acquis pour cette raison.

Troisièmement, la qualité des portfolios varie considérablement. Quand le portfolio comporte des références claires et complètes, la tâche de l'évaluateur va de soi. Mais les facilitateurs des CAPL signalent que de nombreux portfolios présentés à des fins d'évaluation sont renvoyés aux candidats qui doivent refaire la démarche parce qu'on ne parvient pas à démontrer que les acquis correspondent aux résultats définis. Il a fallu énormément de temps pour vérifier les éléments et pour procéder à leur évaluation, et la perspective (dans ce cas) de centaines de portfolios qui s'accumulent sur le bureau de l'évaluateur était, pour le moins, déroutante. Comment faire pour s'assurer que les documents qui font l'objet de l'évaluation sont des originaux et uniques?

Quatrièmement, deux d'entre nous, d'une extrémité à l'autre de la Nouvelle-Zélande, avons mis à l'essai la conversation professionnelle à petite échelle au cours de l'année précédant le contrat, et nous y avons vu l'occasion idéale d'investir du temps et des ressources pour développer la méthode et faire des comparaisons entre les quatre centres.

Nous avons donc repris le même argument :

L'évaluation au moyen de la rédaction constitue la méthode traditionnelle qu'utilisent de nombreux fournisseurs pour gérer les processus d'évaluation des acquis. Nous en avons déjà discuté avec nos collègues du CAPL, et bien que nous comprenions en partie pourquoi on veut des réponses par écrit, nous ne soutenons pas l'idée selon laquelle il s'agit de l'outil d'évaluation approprié dans ce cas.

Ces normes d'unité sont essentiellement axées sur le praticien. Si l'on ne peut pas exprimer clairement sa compréhension des choses, ni en quoi consiste sa croissance personnelle ou les changements qui s'opèrent en soi, ce dont les normes d'unité doivent en principe rendre compte, on peut se poser de sérieuses questions sur les candidats et les choix possiblement erronés relativement aux normes d'unité qu'ils choisissent pour eux-mêmes et que nous choisissons pour eux.

À notre avis, il est possible d'évaluer le niveau 7 verbalement; nous appliquons l'évaluation de niveau 7 à bon nombre de nos clients des échelons supérieurs de l'entreprise privée ainsi qu'à d'anciens clients dans le domaine du travail social – toutes leurs normes d'unité comportaient des éléments de pensée critique et de synthèse. Depuis que l'on a opté pour ce type d'évaluation, les données présentées par les clients vont beaucoup plus loin, elles sont plus cohérentes dans leur intégralité, et les évaluateurs font beaucoup plus confiance à leur profondeur et à leur ampleur. Le fait pour les clients bien préparés de passer d'une description de l'expérience à la structuration de leur propre compréhension des choses, ce que l'expérience leur permet d'accomplir, ne leur crée aucune difficulté. Nous avons participé à de nombreuses évaluations du niveau 7, où les personnes ont pu faire la preuve des liens qui existent entre la théorie, la pratique et la réflexion.

Nous espérons qu'en travaillant auprès des enseignants, nous pourrons les inciter à utiliser la technologie, par exemple PowerPoint, qui permet de montrer les liens qui existent entre la modélisation ou les diagrammes ou quoi que ce soit d'autre.

Voici la réponse de ceux qui militent en faveur des rédactions :

Premièrement, je suis essentiellement d'accord avec vous... L'évaluation de niveau 7 ne doit pas forcément prendre la forme d'une rédaction quand on peut employer d'autres moyens appropriés.

En revanche, je reconnais que l'une des compétences apprises par les candidats du niveau 7 est la capacité de transférer les renseignements essentiels, les idées ou les résultats de recherche, et que la plupart des programmes du niveau 7 ont été conçus en partie pour le développement de cette compétence.

Je crois qu'il serait prudent de songer à inclure une forme ou une autre de réflexion par écrit. La rédaction peut ne représenter qu'une partie de l'unité et elle pourrait servir de document d'appui au moment de l'évaluation (pour épargner du temps au moment de la présentation et de l'évaluation). Les enseignants qui ont déjà fait ce travail n'auraient qu'à en fournir une copie.

Une rédaction au moment de l'évaluation aurait pour effet de réduire les craintes des personnes qui envisagent d'amorcer le processus, et il ne fait aucun doute que certaines personnes feront cet exercice une fois que nous aurons commencé (ou terminé) les évaluations.

Les enseignants seraient ensuite encouragés à consulter le site eMit (en ligne) et les ressources qu'il contient – une autre compétence de niveau 7 susceptible de ne pas être utilisée dans l'approche verbale.

Je considère que cela peut aider à établir un sentiment de parité entre le processus que nous utilisons et l'évaluation en classe du niveau 7. Cela doit certainement avoir des répercussions avantageuses sur le processus et sur les enseignants qui effectuent la tâche.

Voici notre réponse finale à ce qui précède :

La dimension d'expression orale et d'écoute dans le document du programme pour l'anglais n'est pas moins importante que les autres, p. ex. l'expression écrite (lire et écrire) et visuelle (voir et présenter). On évalue régulièrement la

langue parlée dans le programme d'anglais. Dans les évaluations planifiées des enseignants, on trouvera des textes dont la plupart auront été rédigés par les participants eux-mêmes, la présentation d'un éventail de documents et l'articulation des éléments de la pratique du métier, qui comprend un effort de réflexion sur cette pratique.

Le plagiat est un problème grave pour nous, intervenants du domaine de la reconnaissance des acquis, et la méthode que nous avons choisie se calque sur le modèle européen d'évaluation orale afin de garantir l'authenticité. Bien que nous admettions volontiers la validité de l'énoncé sur la nécessité de démontrer les compétences de niveau 7 enseignées dans le cadre d'un programme, le changement de paradigme essentiel à l'évaluation de l'apprentissage par l'expérience, qui n'avait pas lieu dans un contexte traditionnel, en est un dont l'accomplissement nous a demandé des efforts énormes au sein du MIT. La méthode d'évaluation au moyen d'un crayon et de papier est traditionnelle et acceptable (bien qu'elle comporte des lacunes, comme nous avons pu en rendre compte au niveau du National Certificate of Educational Achievement [NCEA]), quand l'enseignement s'est fait principalement au moyen de tâches exigeant un crayon et du papier. Nous croyons que les CAPL sont à la fine pointe de l'innovation dans le domaine de l'évaluation; nous croyons que nous avons démontré tant et plus que nos méthodes sont rigoureuses et fondées, sur le plan académique. La nouveauté peut constituer une menace pour certains, mais... qui ne risque rien n'a rien. IL Y AURA des documents écrits, IL Y AURA présentation d'un ensemble varié d'éléments, et IL Y AURA un processus authentique d'expression orale et d'écoute.

Nous avons passé des mois à mettre au point des ateliers sur la méthode d'évaluation par le récit, et nous sommes confiants que notre façon de préparer les candidats garantira une excellente évaluation de leurs connaissances au niveau 7. Nous conserverons des enregistrements vidéo de toutes les évaluations, ici au MIT, accessibles à tous.

Il en a résulté que les évaluations devaient avoir lieu au moyen de conversations professionnelles ou du récit, et que les données consignées sur vidéo seraient examinées au bout des dix premières évaluations, afin de vérifier l'uniformité entre les différents lieux.

Le rôle de la pensée critique

La théorie de l'éducation de Malcolm Knowles (1975) confirme la notion selon laquelle certains enseignants auraient développé leur propre processus d'apprentissage jusqu'au niveau du diplôme; Knowles insiste sur le fait que les adultes agissent de façon autonome et qu'ils s'attendent à devoir assumer leurs décisions. Selon Stephen Brookfield (1986), c'est le désir d'acquérir de nouvelles connaissances et d'explorer un domaine du savoir dans un but précis qui motive l'autodétermination des enseignants. Qui plus est, dans sa recherche concernant les projets d'apprentissage des adultes, Allan Tough (1979) en est arrivé à la conclusion que la plupart des adultes passaient 700 heures par année à des projets d'apprentissage planifiés de façon autonome. Cross (1977) a lui aussi fait certaines constatations quant aux efforts d'apprentissage des adultes : [traduction] « Chaque adulte, ou presque, s'adonne à une forme ou une autre d'apprentissage (...) chaque année, et entreprend des activités dont le nombre varie de trois à treize. »

Le cycle d'apprentissage par l'expérience en quatre étapes, mis au point par David Kolb (1984), laisse supposer qu'une expérience en soi ne garantit pas l'acquisition de connaissances. Pour qu'un apprentissage significatif ait lieu, la personne doit faire l'effort de réfléchir sur son expérience, examiner de quelle façon elle peut faire le lien entre cette expérience et d'autres situations, appliquer activement ses connaissances en agissant sur elles, et évaluer le résultat. Puis le cycle recommence.

Cycle d'apprentissage par l'expérience (Kolb)

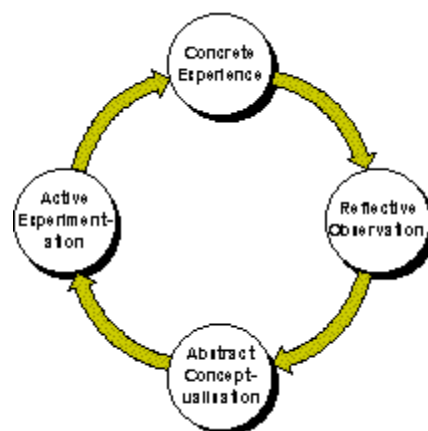


Fig. 1 Cycle d'apprentissage par l'expérience selon Kolb (1984)

Expérience concrète

Effort de réflexion

Processus abstrait de conceptualisation

Expérimentation active

En ce qui a trait aux expériences d'acquisition des connaissances par les enseignants, un consensus se dégage : l'apprentissage peut avoir lieu dans un éventail de circonstances, et le milieu de travail offre un potentiel d'apprentissage. Toutefois, on reconnaît également que l'occasion ne suffit pas, en soi, pour déclencher le processus d'apprentissage. La motivation constitue aussi un facteur important, ainsi que la réflexion.

Il semble de plus en plus certain que les enseignants ne disposent pas tous de la même capacité de maximiser leurs résultats aux différentes étapes du cycle de Kolb qui impute ce phénomène aux préférences dans l'apprentissage. Mais il insiste sur le fait que la qualité de la réflexion de l'apprenant a des conséquences considérables sur la vitesse à laquelle progresse l'acquisition des connaissances.

On doit reconnaître ici que certaines personnes peuvent ne jamais réfléchir sur leurs actions - que le processus soit ou non conscient - et qu'elles peuvent ainsi nuire à leur apprentissage et à leur développement. Les intervenants des CAPL s'attendaient à constater des écarts importants entre les enseignants qui, grâce à leur rôle à titre de gestionnaire intermédiaire, avaient une excellente compréhension des activités de planification, de gestion et d'évaluation, et les enseignants ayant un rôle moins important. Boud et Walker (1996, p. 79) ont circonscrit plusieurs obstacles en ce qui a trait au travail lié à l'expérience :

- Les présuppositions sur ce qu'il est possible de faire ou non.
- Les attentes de la part des autres : la société, les pairs, les représentants de l'autorité, la famille.
- Une préparation inadéquate.
- Le peu d'occasion de laisser de côté ses tâches.
- Le manque de soutien de la part d'autrui.
- Des modèles de pensée et de comportement bien établis.

Récemment, une cliente que nous avons évaluée en 2003 au moyen du développement de portfolio est revenue nous voir pour une reconnaissance

supplémentaire des acquis. Nous lui avons expliqué que depuis 2003, nos méthodes avaient évolué au point d'accorder la préférence au récit structuré. Elle a répondu qu'elle n'avait aucune objection à cela, mais qu'elle n'en voyait pas la nécessité puisque tout était « là-dedans ». Puis elle a désigné une pile de documents bien étiquetés, prêts pour l'évaluation. Un membre de notre personnel a passé des heures à examiner ces documents, puis il a préparé des commentaires à l'intention de la cliente. Voici une remarque importante :

Qui plus est, et ce qui est encore plus important, (nom supprimé) n'a pas encore produit d'évaluation critique de ses documents, ce qui devrait être l'objectif du document intitulé « Évaluation relative à l'éducation et à la formation des adultes. »

Selon certains théoriciens de la réflexion critique chez les adultes (Mezirow, 1990, 1998; Brookfield, 1994, 1995), le processus nécessaire ne peut avoir lieu que quand les adultes ont des expériences dans leurs relations personnelles, leur vie professionnelle ou politique, qui se caractérisent par de l'ampleur, de la profondeur et de la diversité, et différents degrés d'intensité, ce qui ne peut se produire qu'avec le temps. Les auteurs sont d'avis qu'il est impossible de porter un regard critique sur la validité de nos suppositions et de nos hypothèses non vérifiées quant à nos relations interpersonnelles, notre vie professionnelle ou nos opinions politiques, tant que nous n'avons pas échoué dans plusieurs relations intimes, connu des conflits et de la pression au travail et subi les conséquences de nos actions politiques. Selon cette interprétation, quelque chose de particulier caractérise le processus d'apprentissage chez les adultes : la quête du sens, qui est au cœur de situations complexes, contradictoires et ambiguës, et le processus grâce auquel les capacités de pensée critique s'élaborent au sein même de cette quête. Selon notre expérience, le récit permet aux candidats de participer activement à la création du sens au lieu d'agir simplement comme courroies de transmission de l'information. Voici encore une remarque se rapportant à la situation récente décrite ci-dessus :

En somme, (nom) devrait faire un tri dans ses pensées et ses réflexions, les structurer, et expliquer la signification des textes qu'elle a fournis, au moyen de la conversation professionnelle.

Le modèle de la pensée critique de Stephen Brookfield s'apparente étroitement à la méthode adoptée par les CAPL. Dans un article publié dans *Adult Education*

Quarterly, il émet l'hypothèse selon laquelle toutes les décisions que nous prenons, peu importe leur importance, se fondent sur des suppositions. Dans certains cas elles se vérifient, mais dans d'autres cas, nous n'avons même pas pris la peine d'en examiner la validité. Il ajoute que nous devons vérifier la pertinence de nos suppositions pour pouvoir prendre de bonnes décisions, et que la pensée critique constitue le moyen de les découvrir et de les éprouver. Il faut d'abord déterminer quelles sont ces suppositions, ce qui implique la participation d'autres personnes qui, grâce à la perception qu'elles ont de nous, peuvent nous aider dans ce sens. Il faut parfois faire des lectures ou voyager vers d'autres cultures pour y parvenir. Ensuite, c'est par la recherche que nous vérifions l'exactitude et la pertinence de nos suppositions. Et enfin, nous appliquons notre analyse à nos décisions.

Un processus facilité

Le soutien à l'apprentissage (en anglais « scaffolding » – échafaudage) constitue une méthode efficace pour aider les candidats à développer leurs aptitudes de réflexion. Le facilitateur fournit un soutien temporaire (analogue à « l'échafaudage » dans l'industrie de la construction) pour aider les candidats dans la transition entre leurs compétences actuelles et leur objectif. Il peut s'agir d'outils tels que des lignes directrices par écrit ou des cartons aide-mémoire, ou différentes techniques, par exemple la technique de modélisation ou les incitations du facilitateur à emprunter une voie en particulier. À mesure que les candidats acquièrent de l'aisance dans l'application des compétences, on retire graduellement des pièces de « l'échafaudage ».

La méthode utilisée par les CAPL implique que les candidats à l'évaluation des acquis sont actifs dans la planification du processus de narration. Ils choisissent parmi leurs nombreuses expériences et déterminent les épisodes qui leur permettent de définir et de vérifier leurs suppositions. On doit ensuite établir le lien entre les récits et les résultats d'apprentissage d'un cours. Le candidat travaille à adapter le récit pour qu'il cadre dans la période prévue de l'évaluation, et s'assure de n'y intégrer que des concepts pertinents. Tout au long de cette étape, le facilitateur oriente le processus, de préférence quand le candidat le lui demande.

Prenons l'exemple de X, qui souhaite une reconnaissance de ses acquis pour un cours portant sur la gestion du changement dans une entreprise. L'un des résultats du processus d'apprentissage est « d'expliquer les causes du changement dans les

activités de l'entreprise ». L'épisode qu'il choisit est tiré d'une période récente de l'histoire politique de la Nouvelle-Zélande à laquelle on a fini par donner le nom de « Rogernomics », en référence au ministre des Finances d'alors, Roger Douglas. En vertu de règlements gouvernementaux, les organisations gouvernementales locales devaient commencer à se soumettre à un processus d'appel d'offres pour obtenir des contrats. Avec la méthode d'évaluation axée sur le portfolio, ce client aurait beaucoup de mal à obtenir les attestations nécessaires de ses anciens employés car les organisations non gouvernementales quasi-autonomes (QANGO) n'existent plus.

Le rôle du facilitateur des CAPL est d'orienter le processus de préparation et d'aider le client à découvrir certaines des suppositions qui l'ont guidé dans ce contexte, et à en éprouver la pertinence. Par exemple, le récit du client comporte beaucoup trop de détails dans le cadre d'une évaluation de trente minutes, mais peu à peu, il parvient à s'ajuster et à établir un « programme » pour que tout le monde sache clairement dans quel sens le récit doit se dérouler (annexe 1). Quand il décrit les changements apportés aux équipes de travail dans différents lieux, par exemple, il indique qu'en cours de processus, il a déplacé du personnel pour uniformiser la qualité des résultats et que « les employés n'ont pas aimé ». Il est nécessaire d'examiner de plus près cet énoncé, et on lui pose la question [traduction] « Ont-ils dit que cela leur déplaisait? » Il répond : [traduction] « Non, mais j'ai bien senti que cela ne leur plaisait pas. » Le facilitateur décide de pousser plus loin : [traduction] « Avez-vous examiné votre supposition en cherchant à connaître directement le point de vue de vos employés? » Après réflexion, il reconnaît que son hypothèse de départ était peut-être fautive et que ses employés redoutaient peut-être des licenciements; il reconnaît qu'il aurait dû commencer par là. L'épisode a pris une toute autre allure, ainsi que les mesures qu'il aurait pu prendre s'il avait demandé aux employés de lui exprimer leur point de vue.

C'est grâce à ce processus de soutien à l'apprentissage (scaffolding) que le candidat parvient à explorer les renseignements qu'il transmet et à déterminer leur exactitude. Le récit convient aussi bien aux apprenants autochtones qu'adultes. Au cours d'une autre conversation professionnelle récente, il est apparu clairement que Tui (pseudonyme) avait une philosophie claire et appropriée de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle enseigne depuis plus de vingt ans et elle occupe actuellement le poste de directrice de la faculté de Te Reo Maori (langue maorie). La philosophie de Tui se fonde sur sa passion pour la langue Te Reo Maori et sur l'importance de partager ses compétences avec ses élèves maoris et toute personne intéressée, y

compris les membres du personnel. Elle explique que ses parents (dont la langue première était le Te Reo et qui la lui ont transmise) et le programme Te Atā Kura qui l'a incitée à poursuivre l'enseignement de sa langue, ont eu une importance prépondérante sur sa philosophie.

Au cours de sa présentation, Tui a démontré qu'elle était consciente que ses convictions s'harmonisaient avec celles d'autres enseignants, et avec des points de vue exprimés dans certains documents éducatifs. Elle a également montré qu'elle comprenait que sa philosophie convenait mieux à certains milieux d'enseignement et d'apprentissage qu'à d'autres.

Tui a été en mesure d'évaluer l'efficacité de son propre style d'enseignement, en faisant référence à différents types de classes et différents contextes d'enseignement. Elle a décrit des stratégies appropriées afin de mieux intégrer différents types d'élèves dans le processus d'apprentissage. Elle croit fermement en l'importance de whanaungatanga et de Te Kotahitanga.

Le concept de « pratique réflexive » élaboré par Donald Schon rend compte de l'aspect central de la réflexion dans le processus visant à transformer les expériences de vie en apprentissage, bien que Schon ne soit qu'un des nombreux auteurs qui aient insisté, au cours des années 1980 et 1990, sur l'importance de l'apprentissage introspectif ou réflexif. En fait, le théoricien de l'apprentissage australien, David Boud, a modifié sa propre théorie pour l'harmoniser avec celle de Schon. Au départ, ses théories (Boud, Keogh et Walker, 1985) intégraient la réflexion après une expérience d'apprentissage, mais il a plus tard adopté la notion de Schon selon laquelle le fait de réfléchir implique un apprentissage, et tout apprentissage suppose un effort de réflexion (Boud et Walker, 1992, p. 167).

Références bibliographiques

Boud, D. et Walker, D. (1996). *Barriers to Reflection on Experience*. Dans Boud et coll. *Using Experience for Learning*, Buckingham : Open University Press.

Brookfield, S.D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning. A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*. Open University Press; Milton Keynes.

Brookfield, S.D. (1993). *Self-Directed Learning, Political Clarity and the Critical Practice of Adult Education*, *Adult Education Quarterly*, Volume 43, N° 4.

Knowles, M. (1975). *Self-directed Learning*. New York : Association Press.

Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. (2^e éd.) New York : Cambridge Books.

Kolb D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass, San Francisco.

Peters, H. (2005) *Contested discourses: assessing the outcomes of learning from experience for the award of credit in higher education*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 30, N° 3, juin 2005, p. 273-285.

Tough, A. (1979) *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning* (2^e éd.) Toronto : Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

PROGRAMME D'ÉVALUATION DE X

Présentation de soi = employé de MCC et d'une succursale

Brève explication des changements ayant lieu

1.1 Besoin de changement – la réglementation gouvernementale exigeant un processus d'appel d'offres

Les « Rogernomics » en partie – causes du changement, y compris économiques, politiques, juridiques, et les coûts.

RMA (Resource Management Act) – Conseils brefs (pour restreindre la profusion des détails), etc.

Attentes à la hausse du public néo-zélandais (causes sociétales)

1.2 Restructuration du conseil – unité d'exploitation – C. D. (nom), etc. (personnel)

« Smoko room » (fumeur) – relations industrielles – syndicat

Licenciement possible de personnel (contraction)

1.3 Manukau Works – Réserves et ressources, contrat avec MCC

Projets conjoints – Excell et Streetsmart.

2.1 La restructuration a été

Discontinue	Progressive
- Unique	- Graduelle
- Formation	- Comme pour la gestion de la qualité totale (GQT) – établissement de cibles en vue d'améliorations
- Gestion du stress	- Instrument de changement faible

2.3 Occasions de formation

Avantages	Inconvénients
- Amélioration en fin de compte	Niveau de stress très élevé
- Avancement	Départs
- Développement	Changement d'attitudes
- Expérience de GQ	Hostilité

2.2 Occasions de formation – ateliers sur un service de qualité à la clientèle

Échelle de notation axée sur le comportement (EEFC) - évaluation des pratiques exemplaires – formation « juste à temps »

Livres portant sur le changement

3.1 Résistance au changement

- Identification réduite au groupe

- Équipes de travail - créer des ponts c. s'affronter, p. ex. Papatoetoe et Mangere – -

- Plus de souplesse en fin de compte

- Utiliser les connaissances pour les congédier - manque de confiance

- Craintes liées aux compressions salariales

Motifs qui militent en faveur du changement

- Rapport amélioré – félicitations/approbation – c'est quelque chose qu'ils comprennent bien

- Aime gérer des crises

- Occasion de développement personnel

- Promotion

- Acquérir de nouvelles compétences

Stratégie – établir des liens personnels

- Systématiques

- Équitables
- Principes de camaraderie