

CRIFPE FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

27 (2)

2019

Volume 27 numéro 2



DOSSIER

Réflexivité collective :
processus et effets

Table des matières

3

DOSSIER

Introduction au dossier

Réflexivité collective : processus et effets

Évelyne **Charlier**, Université de Namur (Belgique)

Philippe **Chaubet**, Université du Québec à Montréal (Canada)

Mokhtar **Kaddouri**, Université de Lille (France)

Christophe **Gremion**, IFFP-Lausanne (Suisse)

Suzanne **Guillemette**, Université de Sherbrooke (Canada)

Matthieu **Petit**, Université de Sherbrooke (Canada)

6

Accompagner la réflexivité collective, un métier voué à disparaître?

Christophe **Gremion**, IFFP-Lausanne (Suisse)

19

Réciprocité des points de vue et réflexivité collective en VAE : quel paradigme pour la validation des savoirs expérientiels?

Hervé **Breton**, Université de Tours (France)

32

Le questionnement pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité

Suzanne **Guillemette**, Université de Sherbrooke (Canada)

Kevin **Monette**, Université de Sherbrooke (Canada)

45

Évaluation des effets d'un dispositif de formation initiale visant à susciter la réflexivité chez les futurs enseignants

Line **Fischer**, Université de Namur – Institut IRDNA (Belgique)

France **Dantinne**, Université de Namur – Institut IRDNA (Belgique)

Évelyne **Charlier**, Université de Namur – Institut IRDNA (Belgique)

58

Cercle pédagogique et analyse de cas : dispositifs complémentaires de réflexion collective au cœur de la formation initiale des enseignants

Mylène **Leroux**, Université du Québec en Outaouais (Canada)

Isabelle **Vivegnis**, Université du Québec en Outaouais (Canada)

HORS DOSSIER

74

Comment les futurs enseignants du Québec évaluent l'information trouvée sur le Web : une étude des pratiques déclarées et effectives

Gabriel **Dumouchel**, Université de Montréal (Canada)

Thierry **Karsenti**, Université de Montréal (Canada)

88

Être enseignant en situation de handicap au Cameroun et faire face aux stigmatisations des élèves valides

Blaise Pascal **Andzongo Menyeng**, Université de Yaoundé 1 (Cameroun)

Jean Romial **Tagne Feussi**, Université de Yaoundé 1 (Cameroun)

André **Wamba**, Université de Yaoundé 1 (Cameroun)

Mathilde Matchika **Megaptché**, Université de Yaoundé 1 (Cameroun)

Daouda **Maingari**, Université de Yaoundé 1 (Cameroun)

Chroniques

101

Éthique en éducation

13 Reasons Why : l'apport des savoirs initiatiques à l'adolescence
Louis-Philippe **St-Amant Gauron**, Université Laval (Canada)
Denis **Jeffrey**, Université Laval (Canada)

107

Recherche étudiante

Use of scientific research knowledge by a professional co-development group of cooperating teachers in their reflective support of trainees
Josianne **Caron**, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

111

Recherche étudiante

Mise en œuvre de pratiques exemplaires de lectures interactives d'albums documentaires par des enseignantes de maternelle 5 ans formées à cet effet : étude de cas multiples
Hélène **Beaudry**, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis (Canada)

115

Formation des maîtres

Que pensent les futurs enseignants du plagiat scolaire?
Steve **Bissonnette**, Université TELUQ (Canada)
Christian **Boyer**, Éditions de l'Apprentissage (Canada)

118

Intervention éducative

Éducation en Afrique subsaharienne : enjeux globaux et défis pédagogiques
Jérôme **St-Amand**, Université du Québec en Outaouais (Canada)
Joie Komi **Talake**, Université de Lomé (Togo)

121

Milieu scolaire

Modalités d'accompagnement des intervenants scolaires dans une recherche-action
Maude **Belleville**, CSDM (Canada)

122

Profession de l'éducation

Les professionnels scolaires : travail, défis et contribution à la vocation démocratique de l'école québécoise
Louis **LeVasseur**, Université Laval (Canada)

Recensions

127

Doucet, M. et Thériault, M. (dir.) (2019). L'adulte en formation... pour devenir soi. Espaces, passages, débats et défis. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
Stéphane **Trudel**, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Évelyne **Charlier**
Université de Namur (Belgique)

Philippe **Chaubet** 
Université du Québec à Montréal (Canada)

Mokhtar **Kaddouri**
Université de Lille (France)

Christophe **Gremion**
IFFP-Lausanne (Suisse)

Suzanne **Guillemette** 
Université de Sherbrooke (Canada)

Matthieu **Petit**
Université de Sherbrooke (Canada)

Introduction au dossier

Réflexivité collective : processus et effets

doi:10.18162/fp.2019.561

Dans le champ des métiers de la relation, des changements nombreux et rapides invitent à redéfinir les pratiques et les identités professionnelles. Ils questionnent les praticiens dans leur rapport aux actes professionnels. En référence à Schön (1983), la réflexivité est appréhendée comme posture favorable aux questionnements (Donnay et Charlier, 2008), aidant à comprendre les changements ou à s'y adapter. Facilitée par un tiers (personnes, grilles de lecture), elle suppose une mise en mental des situations professionnelles et amène le praticien à se regarder agir en position d'extériorité, à se distancier des situations vécues, et à analyser les surdéterminations qui structurent son rapport à sa pratique et aux acteurs impliqués.

Dans ce contexte, des dispositifs réflexifs plus ou moins formalisés (Chaubet et al., 2016) se multiplient dans plusieurs champs professionnels : en éducation (Charlier et al., 2013; Tardif, Borges et Malo, 2012; Vacher, 2015), en santé (Ghaye, 2006), en psychologie (Scaife, 2010), en ingénierie (Rouvrais, 2013)... Certains dispositifs reposent sur une normativité propre au sujet, permettant de développer son style (Jorro, 2015), alors que d'autres misent sur une normativité instituée par des prescrits, pour socialiser les participants. Selon Clot (2008), il s'agit alors du développement du genre professionnel.

Dans ce dossier thématique, les recherches proposent des questionnements théorique, épistémologique ou méthodologique permettant d'examiner les enjeux, les processus ou les effets des dispositifs de formation misant sur un collectif. Elles abordent également la façon dont ceux-ci facilitent la réflexivité. Par ailleurs, la polysémie de ce concept amène les auteurs de ce numéro spécial à mobiliser l'analyse du vécu, de l'expérience et des pratiques, et à explorer les processus et les effets de la réflexivité collective sous divers angles :

- les outils pour aborder la réflexivité selon ses facettes cognitives et affectives;
- son statut comme fin en soi ou moyen pour atteindre d'autres buts;

- un besoin d'unité pour recueillir les données;
- la posture du formateur et des formés;
- la posture du chercheur et des sujets (objets ou co-constructeurs de la recherche);
- la temporalité du vécu des groupes;
- l'engagement des participants;
- le rôle de l'évaluation dans la démarche réflexive.

Ainsi, Gremion (Lausanne) montre comment un dispositif de réflexivité à plusieurs acteurs mène de futurs enseignants à enquêter sur leur métier et à incorporer les normes de la profession. L'apparition de la réflexivité collective semble ici remettre en cause le rôle initialement pensé pour l'accompagnateur. Dans son article, Breton (Tours) suggère que le processus de validation des acquis de l'expérience mobilise la capacité du jury et du candidat à interpréter une pratique narrée et historicisée « en première personne » au regard de référentiels dits « à la troisième personne ». À partir d'une démarche de recherche-action, Guillemette et Monette (Sherbrooke) discutent de la place qu'occupe le questionnement pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité.

Sur base de l'évaluation d'un dispositif d'analyse collective de pratiques destiné à de futurs enseignants, Fischer, Dantinne et Charlier (Namur) soulignent l'importance d'une prise de conscience chez ceux-ci de la nécessaire adaptation de l'enseignement aux spécificités de la situation professionnelle, ce qui suppose une prise de recul par rapport à la situation, une distanciation par rapport à soi et aux autres acteurs. Le rôle de la confrontation à l'Autre pour faire émerger cette posture de distanciation est également discuté. Enfin, Leroux et Vivegnis (Gatineau) présentent deux dispositifs pédagogiques de réflexion collective dont le but est de développer la réflexion autonome des personnes étudiantes-stagiaires. Les effets observés relèvent des apprentissages perçus ainsi que du développement de l'identité et des compétences professionnelles.

Références

- Charlier, É., Beckers, J., Boucenna, S., Biemar, S., François, N. et Leroy, C. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive? Outils et grilles d'analyse des pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Chaubet, P., Correa Molina, E., Gervais, C., Grenier, J., Verret, C. et Trudelle, S. (2016). Vers une démarche d'ingénierie inverse pour étudier la réflexion sur la pratique et ses situations de déclenchement. *Approches inductives*, 3(1), 91-124. <http://dx.doi.org/10.7202/1035196ar>
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.
- Donnay, J. et Charlier, É. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2^e éd.). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Ghaye, T. (2006). *Developing the reflective healthcare team*. Oxford : Wiley-Blackwell.
- Jorro, A. (2015). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie*, (190), 41-50. <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.4697>
- Rouvrais, S. (2013). *Développer la pratique réflexive des étudiants par l'autoévaluation. D'une logique de formation diplômante à une logique d'apprentissage responsable et durable : retour sur trois expériences dans une formation d'ingénieur*. Communication présentée aux Journées du CEFI-Écoles : l'évaluation des acquis en formation d'ingénieur, Paris, France. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00803275>
- Scaife, J. (2010). *Supervising the reflective practitioner*. Londres : Routledge.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. New York, NY : Basic Books.

Tardif, M., Borgès, C. et Malo, A. (dir.) (2012). *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
<http://dx.doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01>

Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : comprendre et agir*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
<http://dx.doi.org/10.3917/dbu.vachr.2015.01>

Pour citer cet article

Charlier, E., Chaubet, P., Kaddouri, M., Gremion, C., Guillemette, S. et Petit, M. (2019). Introduction au dossier - Réflexivité collective : processus et effets. *Formation et profession*, 27(2), 3-5.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.561>

Christophe **Gremion**
IFFP-Lausanne (Suisse)

Accompagner la réflexivité collective, un métier voué à disparaître?

Accompanying group reflexivity, a function destined to disappear?

doi: 10.18162/fp.2019.490

Résumé

Les divers dispositifs d'analyse de pratiques permettent de soutenir une forme de réflexivité collective. Le présent article s'intéresse aux conditions nécessaires pour favoriser de telles démarches. Sur la base de « focus groupes », il montre que le paradigme de l'apprentissage privilégié dans nombre de dispositifs d'accompagnement individuel n'est peut-être pas toujours la posture la plus efficace pour accompagner un collectif. Si une renormalisation est effectuée par les apprenants et que leurs conceptions de l'évaluation et de l'accompagnement sont questionnées, le formateur peut intervenir dans l'exercice d'une évaluation-contrôle, l'étayage réflexif et critique étant dans ce cas délégué au collectif, voire à l'apprenant.

Mots-clés

Réflexivité collective, accompagnement, évaluation

Abstract

The various means of practice analysis serve to support a form of group reflexivity. This paper focuses on the conditions necessary to favour such approaches. Using focus groups, we show that the learning paradigm of many one-on-one support schemes is perhaps not the most effective when supporting a group. If learners go through a renormalization process and their conceptions of the evaluation and support are questioned, the trainer can play his or her role in the control evaluation, since, in this case, the reflexive and critical support is delegated to the group, and even to the learner.

Keywords

Group reflexivity, accompaniment, assessment.

Le développement de la posture réflexive des enseignants¹ intéresse de nombreux formateurs et chercheurs. Considérée parfois comme un objet ou un but de formation, elle peut aussi être vue comme un outil, un moyen de se former. Ces deux intentions ne sont pas contradictoires et œuvrent au service de la professionnalisation des personnes. En effet, avoir une posture réflexive – si celle-ci n'est pas synonyme de rupture avec les savoirs théoriques (Beauchamp, 2012; Tardif, 2012) – impose d'analyser sa pratique, de se rendre compte de ses forces ou faiblesses, de prendre des décisions dans des situations nouvelles, de mettre en évidence des besoins de formation et, in fine, d'être plus efficace et pertinent dans son activité, ce qui correspond au but du mouvement de *professionnalisation-formation* (Wittorski, 2014) de la formation à l'enseignement.

L'exercice de la posture réflexive, et l'autoévaluation qu'elle induit, permet d'une part de guider son action en la comparant à des référents et des prescrits du métier afin d'entrer dans le genre professionnel, mais elle offre aussi la possibilité d'adopter une posture critique face à ces mêmes référents et prescrits, éléments émancipateurs permettant de trouver son propre style professionnel (Clot, 1999; Jorro, 2016). S'autoévaluer, ou analyser sa propre pratique, est un exercice complexe qui ne se fait que difficilement seul, raison pour laquelle de nombreuses formations d'enseignants mettent en place un dispositif d'accompagnement ou de médiation (Le Boterf, 2015, p. 147). L'autoévaluation devient alors socialisée et l'exercice, s'il est ainsi soutenu, n'en demeure pas moins complexe tant les stratégies mises en œuvre par les personnes en formation sont nombreuses (Saussez et Allal, 2007).

L'authenticité de l'autoévaluation s'invite alors dans la discussion. Tout d'abord, la question est de savoir si la personne s'engage d'elle-même dans une démarche autoévaluative ou si elle le fait sous contrainte ressentie, ce qui pourrait l'amener à simuler, à inventer, à

théâtraliser (Gremion, 2017). L'accompagnateur joue un rôle important dans cette démarche également. Est-il perçu comme représentant d'une norme donnée, attendue par l'institution, ou au contraire est-il celui qui permet de remettre cette norme en débat (Vial et Caparros-Mencacci, 2007) en offrant les conditions nécessaires à un tel engagement : la bienveillance ou l'absence de jugement pour ne citer que ces deux dimensions souvent évoquées?

La question est importante, car c'est bien dans une intention de professionnalisation que sont offertes ces formations, ce qui implique de développer l'autonomie au service de prises de décisions responsables dans des situations inattendues (Lemosse, 1989). La dimension de responsabilité ne renvoie dans ce cas plus au genre professionnel ni au style professionnel, mais bien à l'éthos professionnel dont parle Jorro (2016), cette posture qui implique parfois de remettre en question voire de transgresser certaines normes (Alhadef-Jones, 2014, p. 10) pour s'assurer d'une action éthique et altruiste.

Cet éthos professionnel se construit dans une dialectique qui implique la réflexivité sociale et la réflexivité individuelle (Kaufmann, 2001), le tout mis en perspective avec les valeurs éthiques de la profession. Ce travail est à la base des codes de déontologie existants pour certaines professions. Ces codes, qui n'existent pas à large échelle pour la profession enseignante, sont la mise en visibilité des intentions collectives et partagées des professionnels de la branche.

Accompagner la personne en formation professionnalisante revient ainsi à la placer dans une situation paradoxale : « Sois autonome, mais contribue volontairement à la normalisation de ton action » (Maulini et Vincent, 2014). Ce dilemme a souvent été mis en évidence dans les études s'intéressant à l'accompagnement (Boucenna, 2017; Boucenna, Charlier, Perréard-Vité et Wittorski, 2018; Donnay et Charlier, 2008; Gremion et Maubant, 2017; Vialle, 2005). Si l'accompagnateur adopte une posture prescriptive, la co-évaluation devient une demande d'autocontrôle, un jeu qui n'est pas sans rappeler l'hypothétique « ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 42). L'accompagné cherche à correspondre à un genre ou à un style professionnel. Dans ce cas, sa réflexivité s'exercera par confirmation (Boltanski, 2009, p. 152) et sera assujettie à la réflexivité sociale. La personne en formation exécute, applique, fait son métier d'élève, ne développant ni son autonomie ni sa responsabilisation face à ses actions. À l'inverse, en choisissant une posture interprétative, la co-évaluation devient une mise en débat des décisions et des valeurs, ce qui permet le questionnement de sa pratique, la recherche de son style professionnel. La réflexivité s'opère par analyse et critique selon ses propres valeurs. La personne en formation s'émancipe, mais au risque de ne plus correspondre au genre professionnel, ce qui met l'institution, dans son rôle certificateur, en situation délicate.

Nous le voyons, s'autoévaluer ne se fait que difficilement seul et, lorsque cette pratique est accompagnée, soit le point de vue de l'un prime sur celui de l'autre – ce qui pousse la personne en formation à rechercher la normalisation de son action dans une logique applicationniste –, soit les deux points de vue sont mis en débat dans une intention émancipatrice au risque de ne plus permettre cette nécessaire normalisation de l'action. Comment la réflexivité collective entre personnes en formation peut-elle proposer une issue positive à ce dilemme?

En augmentant le nombre de points de vue dans l'échange réflexif, les idées ne peuvent plus être prises comme des recettes à appliquer puisqu'elles imposent de faire des choix réfléchis plutôt que d'accepter une forme de doctrine, d'exercer cette « lucidité qui [...] donne la force de mettre en cause les vérités institutionnellement confirmées et les vérités de sens commun » (Boltanski, 2009, p. 152).

De plus, les opinions exprimées entre pairs n'étant pas des avis émis par un professionnel reconnu comme expert, chacun est là aussi amené à faire des choix, à prendre des décisions par lui-même, ce qui est déterminant dans un dispositif à visée professionnalisante. C'est ce que propose d'observer cette recherche exploratoire.

L'analyse des propos de 37 personnes, impliquées dans des dispositifs favorisant le travail d'analyse de pratiques entre pairs, a permis de mieux comprendre l'apparition de cette réflexivité collective. Elle montre que lorsque le groupe prend en charge ce travail d'enquête et de renormalisation, il semble ne plus avoir besoin d'accompagnement extérieur et il attend des formateurs qu'ils reprennent un rôle d'expert ou de garant externe.

Cadre théorique

Entrer dans une nouvelle profession est un travail de construction de soi complexe. Le carré dialectique proposé par Kaufmann (2001) offre une lecture intéressante de cette complexité. L'auteur définit la socialisation de l'individu comme une discussion entre quatre pôles : l'habitude, le cadre de socialisation, la réflexivité individuelle et la réflexivité sociale.

L'habitude est constituée des schèmes d'action mobilisés par la personne dans différentes situations. Elle n'est pas purement répétitive et s'adapte selon les contradictions identifiées. Ces contradictions sont le fruit de cette dialectique : entre l'habitude (ce que je fais) et la réflexivité collective (ce que je pense que devrait faire un professionnel dans cette situation) d'abord. La comparaison entre cet observable et un attendu social intériorisé contribue à la construction du genre professionnel (Clot, 1999). Le cadre de socialisation (lieu dans lequel se déroule l'action) influe également sur la représentation de la réflexivité sociale et peut faire apparaître de nouvelles contradictions entre ces trois pôles. Ces divergences construisent petit à petit la réflexivité individuelle (ce que je pense que je dois faire) constitutive du style professionnel.

Les tensions potentielles entre ces deux réflexivités sont au cœur de cette recherche. Si, systématiquement, la personne règle la contradiction en s'appuyant sur la norme sociale, elle applique une manière de faire sans engagement personnel, effet opposé aux intentions de professionnalisation. Cette situation se retrouverait dans une organisation de travail à prescriptions strictes comme une organisation taylorienne par exemple (Le Boterf, 2015, p. 171). Ce n'est pas le cas de la formation à l'enseignement. À l'inverse, si elle ne tient pas compte de la norme sociale et n'agit que selon ses propres valeurs, le risque de ne plus répondre aux attentes du genre professionnel augmente, ce qui n'est pas socialement souhaitable. De la dialectique entre ces deux réflexivités apparaît un nouvel équilibre que nous pouvons associer à l'éthos professionnel (Jorro, 2016), capacité de l'individu à prendre du recul sur son action et sur ses prises de décisions, en tenant compte des normes sociales, de ses valeurs personnelles et du sens éthique.

Boltanski (2009, p. 152-155) nous propose une autre distinction entre deux types de réflexivités, très complémentaires à celles proposées par Kaufmann. Dans son précis de sociologie de l'émancipation, il nous invite à analyser la réflexivité par la critique en regard de la réflexivité par la confirmation.

Pour adopter une posture critique, la personne doit tout d'abord s'engager personnellement en faisant preuve de lucidité. Ce sont les conditions qui lui donnent la force de remettre en cause les « vérités institutionnellement confirmées et les vérités de sens commun » (p. 152). Cette énergie à déployer

pour gagner en autonomie n'est pas sans rappeler le concept d'« empowerment » nécessaire pour engager un processus de changement (Gather Thurler, 2000), qu'il soit individuel ou collectif. Lorsque la réflexivité par confirmation s'invite, par contre, l'acteur n'est pas actif dans le processus réflexif, puisque celui-ci est porté par l'institution. Il devient l'exécutant, le « desservant de l'être sans corps de l'institution » (Boltanski, 2009, p. 154). La prise de risque n'existe pas tant qu'il accomplit ce que l'on attend de lui. Dans le contexte de formation professionnalisante, la critique semble ainsi plus efficace que la confirmation. Mais l'une ne va pas sans l'autre. La critique, bien qu'elle puisse bousculer l'ordre établi, s'appuie justement sur cet ordre déjà en place pour proposer des alternatives. Sans normes collectivement reconnues, la critique n'aurait simplement pas lieu d'exister.

Lors du travail de renormalisation (Schwartz, 2004, p. 19), d'appropriation de la norme par la personne en formation, ces deux formes de réflexivités se complètent, se répondent. Dans le cas de réflexivité collective, le point de vue des pairs peut être objet de critique, et ce, d'autant plus facilement qu'il n'a pas la valeur d'un ordre immuable établi. Il en va tout autrement du point de vue du formateur.

Avoir une posture réflexive face à sa pratique impose un acte d'autoévaluation. Mais quelles représentations a la personne en formation de cette notion d'évaluation? Les réponses seraient nombreuses et en faire un recensement exhaustif serait utopique! Il paraît par contre assez certain que de nouvelles dialectiques pourraient être identifiées : une évaluation qui sert au contrôle ou à tout le reste (Vial, 2012), une évaluation à visée interne ou externe, une évaluation pour développer ou pour normaliser, une évaluation pour comprendre ou pour prouver (Berthiaume, Lanarès, Jacqmot, Winer et Rochat, 2011), une évaluation par confirmation ou par critique (Boltanski, 2009), une évaluation quantitative ou qualitative (Jorro, 2016)... Toutes ces dimensions de l'évaluation vont avoir de l'influence sur les formes autoévaluatives pratiquées par la personne en formation (Jorro, 2004).

Mais cette autoévaluation est socialisée (Jorro et Van Nieuwenhoven, 2019; Saussez et Allal, 2007), nous l'avons vu, et le rôle que doit jouer le formateur dans le dispositif influe également fortement sur la posture autoévaluative de l'apprenant (Gremion et Coen, 2016). S'il sent, ou sait, qu'il doit rendre des comptes pour prouver sa conformité à une attente précise, il ne sera que peu enclin à mettre en évidence sa dernière erreur pour tenter de comprendre quel apprentissage celle-ci lui suggère pour ne citer que cet exemple simple.

Dans le cas de la réflexivité collective, l'évaluation mutuelle (entre pairs), sans le regard du formateur, devrait permettre de réduire au maximum les effets indésirables de cette autoévaluation socialisée, les regards des pairs n'ayant pas cette valeur « d'ordre établi ». Ainsi, la personne en formation définit, à l'aide de ses pairs, l'attendu qui serait souhaitable pour elle. Dès lors, elle peut mener un travail d'enquête pour comprendre ce qui se passe dans sa pratique ou un travail de comparaison entre un attendu (ou espéré par elle-même et par ses pairs) et un constat (ou perçu). Autoévaluation et autocontrôle redeviennent ainsi des gestes éthiques au service du formé et du plus grand nombre de personnes (Hadjji, 2012, p. 290).

Le dialogue qui s'instaure entre la réflexivité individuelle de chaque membre d'un groupe et la représentation que chacun a de la réflexivité sociale propre au métier est un puissant facteur de renormalisation (Schwartz, 2004). Elle est entendue ici comme un « travail permanent de renouvellement des règles d'élaboration de l'expérience et des règles à suivre dans l'action » (Lussi Borer et Muller, 2014, p. 130) et est associée à une étape de référentialisation (Figari, 1994) de l'apprentissage visé par la personne en formation elle-même. Cette action est le constituant central de l'autoévaluation afin de

permettre la dialectique entre recherche de conformité et regard critique. La moindre place prise par le formateur dans les phases de renormalisation et d'autoévaluation pourrait être une piste de réponse à notre question de départ, à savoir : *comment la réflexivité collective entre personnes en formation peut-elle proposer une issue positive au dilemme qui oppose normalisation volontaire de son action et autonomie attendue?*

Méthodologie

Pour le savoir, nous nous sommes intéressés à deux cours donnés à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) par trois formateurs. Bien que portant sur des sujets différents, les deux dispositifs s'organisent selon la même ingénierie pédagogique. Dans chaque classe, les étudiants sont répartis en groupes de trois ou quatre personnes pour une série de tâches d'analyse de pratiques devant permettre la professionnalisation (Boucenna et al., 2018, p. 185) et favoriser l'apprendre en situation (Maubant, 2013), et qui peuvent être synthétisées ainsi :

- s'approprier une série de concepts théoriques;
- planifier une activité dans sa classe;
- la présenter à ses collègues du groupe pour en discuter, pour la confronter aux concepts théoriques vus préalablement;
- améliorer la préparation de l'activité;
- élaborer en groupe une grille d'évaluation des activités réalisées en classe;
- réaliser l'activité dans sa classe en se filmant;
- pratiquer une autoévaluation puis une évaluation mutuelle des séquences filmées à l'aide de la grille élaborée;
- élaborer une nouvelle version de l'activité en tenant compte des avis, des pistes, des éléments théoriques mis en évidence;
- mettre en évidence les apprentissages réalisés durant cette démarche.

En fin d'année, les participants (n = 60) ont été invités à participer à cette recherche exploratoire. Les volontaires (n = 37) ont pu choisir de nous accorder du temps pour des entretiens individuels (n = 15) ou pour des « focus groupes » (8 rencontres pour 22 répondants au total).

Les entretiens semi-directifs, de 40 à 75 minutes, ont été menés par un formateur de l'institution n'intervenant pas dans ces cours. Les thèmes abordés ont traité des différentes modalités d'évaluation proposées, des moments propices à l'appropriation de la norme, du rôle que jouent les Autres dans le processus réflexif. D'autres informations, centrées sur l'utilisation d'un ePortfolio, ont été recueillies pour une recherche menée en parallèle (Vaudan Méresse et Gremion, 2018).

Six « focus groupes » (n = 16) ont permis d'aborder explicitement la question de la place du collectif et celle du formateur dans l'apparition de la réflexivité collective. Les échanges, chaque fois qu'ils abordaient cette question, ont été retranscrits et soumis à une analyse par catégories issues de notre cadre théorique. Parmi celles-ci, citons :

- Fonctionnement du groupe;
- Activité d'évaluation entre pairs;
- Évaluation interne (personne) vs externe;

- Évaluation interne (vue cette fois depuis le groupe) vs externe;
- Évaluation se rapportant à un modèle (prescriptions strictes) ou à une mise en débat des prescrits ouverts;
- Représentant de l'expertise (individu, collectif ou formateur);
- Conditions pour permettre la remise en question dans l'autoévaluation;
- Perception du rôle du formateur;
- Sources d'apprentissages identifiées.

Résultats

Dans les résultats, nous vous présentons dans un premier temps les six groupes pour cette recherche exploratoire (Tableau 1). Pour chacun, nous résumons brièvement la situation vécue dans le collectif et mettons en évidence les rôles tenus par le formateur (F) et par le groupe (G). Ensuite, nous analyserons quelques verbatims qui nous semblent utiles à la compréhension du fonctionnement de chaque groupe.

Tableau 1

Descriptif des six groupes.

	Situation rapportée par le groupe	Rôle des uns et des autres dans le groupe	Critique	Confirme
grF	Seul le formateur est légitime dans son rôle d'expert. S'il ne valide pas, la situation est trop déstabilisante. Entre pairs, se dire ce qui va ou ne va pas semble très difficile.	L'évaluation, formative ou certificative, semble vue comme un jugement peu acceptable entre pairs. Les rôles sont laissés au formateur.	F	F
grC	Seul le formateur est légitimé dans le rôle d'expert. Le groupe ne fonctionne pas très bien et les apports du groupe sont appréciés de manières très différentes selon les étudiants.	Tous les rôles sont attendus du formateur et le groupe n'existe que peu en tant qu'unité. La posture de chacun est de type applicationniste.	F	F
grD	Le prof, c'est l'expert : on a besoin de son retour. Le dispositif propose de la réflexivité collective, mais notre habitus d'étudiant rend la situation inconfortable. Côté organisationnel, il est aussi plus simple de venir au cours lorsqu'on nous l'impose que de trouver un temps pour travailler en sous-groupe, ce qui est vu comme source de tensions.	Tous les rôles sont attendus du formateur et le groupe n'existe que peu en tant qu'unité. Au niveau individuel, l'autoévaluation sur la base des traces vidéo est vue comme positive.	F	F
grA	Le groupe sent que l'expertise se déplace, représentée au départ par le formateur, elle devient l'affaire du groupe. Les membres relèvent que la remise en question est plus facile devant ses pairs, mais regrettent l'absence de validation de la part du formateur.	Le groupe s'accepte comme expert-critique et attend du formateur qu'il valide, confirme.	G	F
grB	Le groupe aimerait les retours du formateur, mais celui-ci refuse ce rôle. La situation déstabilise les étudiants dans un premier temps, puis le groupe entre dans le travail d'évaluation mutuelle et juge la démarche formatrice.	Le groupe s'accepte comme expert et évaluateur. Il attend du formateur qu'il organise, qu'il rythme.	G	G
grE	La norme est représentée par les membres du groupe, qui devient « expert » aux yeux des participants. Le formateur n'est que « l'organisateur de la séquence didactique ».	Le groupe s'accepte comme expert et évaluateur. Il attend du formateur qu'il organise, qu'il rythme.	G	G

La première colonne donne le numéro du groupe afin de pouvoir ensuite y rattacher les verbatims qui seront présentés. Les deux colonnes de fin précisent qui (G ou F), dans le dispositif, a pris en charge la dimension d'évaluation par conformité vs par critique. Nous remarquons ainsi que 3 groupes sur 6 n'ont pris la responsabilité d'aucune part de l'évaluation. Deux d'entre eux semblent avoir eu de la peine à se constituer en entité propre (grC et grD) alors que, dans le troisième (grF), les membres semblent ne pas se permettre d'exprimer un avis (ou un jugement selon leur propos) sur le travail de leurs collègues.

Les trois autres groupes (grA, grB et grE) prennent en charge la partie réflexive critique de l'évaluation et en parlent comme d'une démarche formatrice permettant les remises en question. Dans le groupe A, le formateur est vu comme « la personne qui valide », côté *contrôle* ou *certificatif* de l'évaluation. Les deux autres groupes quant à eux se considèrent comme responsables des deux dimensions de l'évaluation et ne voient dans le formateur que le rôle d'organisateur du dispositif de formation.

En observant plus précisément les propos des répondants, le premier élément qu'ils mettent en évidence est la richesse des apports du groupe de pairs. Que ce soit lors du visionnage des vidéos de chacun ou lors des séances de préparation de la grille d'évaluation, ces activités sont considérées comme source importante d'apprentissages et de prises de conscience.

« *Le partage dans le groupe, c'est là qu'on a le plus appris* » (grC 5'15).

« *La vidéo, c'est ce qui m'a permis de prendre conscience de certaines choses dans mon enseignement.* » (grD 11'50).

Mais comme nous le relevions précédemment, les conditions de fonctionnement du groupe permettent (ou non) cette réflexivité collective. Ainsi, dans certains groupes, l'activité d'évaluation mutuelle, que les répondants nomment facilement « faire des commentaires » de par l'ingénierie proposée, a eu de la peine à fonctionner. Parfois par manque d'engagement, « *dans mon groupe, il n'y a pas vraiment eu des commentaires des autres* » (grC 1'00), d'autres fois simplement parce que trouver du temps pour travailler ensemble, hors du temps de cours et du temps de travail, n'est pas si simple : « *Mais c'est vraiment important que le groupe fonctionne bien [...] parce que, pour nous, il était parfois difficile de se voir* » (grD 22'10).

Lorsque le travail peut se réaliser comme prévu, les regards croisés entre pairs ont été positifs : « *Entre nous, on hésitait, on cherchait un regard avec une forme d'expertise. Le retour des autres, avec leurs "lunettes", nous l'a apporté. Et pour moi, c'était important ce regard des autres... Moi, j'étais plus sévère avec moi-même!* » (grE 8'47).

Ce verbatim nous fait sentir l'inconfort que représente, au début, le fait de devoir pratiquer une autoévaluation et une évaluation sans le regard ou le retour du formateur, sans le point de vue de cette réflexivité sociale légitimée. Il met également en évidence les difficultés que génère l'autoévaluation *stricto sensu*. « *J'étais plus sévère* », ou, ci-dessous, « *je n'y arrive pas* ».

« *Moi, seul, je n'arrive pas. J'ai besoin de l'avis de quelqu'un, je n'arrive pas à m'autoévaluer, j'ai besoin que quelqu'un me le dise* » (grA 21'20).

« *Il y a quelque chose qui se joue entre nous trois, avec plus de positif que de critique. Ça doit être difficile de dire à un collègue que ça ne va pas* » (grF 15'15).

Dans les groupes qui ont bien fonctionné, cette dimension, la difficulté de dire « que ça ne va pas » dans le travail de l'autre, se retrouve chez plusieurs répondants, principalement pour deux raisons : certains estiment qu'ils devraient être experts pour se permettre de donner leur avis, d'autres ont un avis assez clair, mais préfèrent ne pas le donner de peur que l'évaluation ainsi produite influe sur la réussite ou non du module de leurs collègues, que l'évaluation soit tout de même, en partie, élément de contrôle et de certification.

Dans ces dispositifs, les formateurs souhaitent accompagner le processus, lâcher du contrôle pour permettre plus d'autonomie et de responsabilisation. Les étudiants ne sont pas toujours à l'aise avec cette posture, l'élément n'est pas nouveau : « *On aurait aimé qu'il valide. À la place de cela, il nous a fait confiance et a cheminé avec nous. C'est plus (+) de l'accompagnement* » (grB 3'20).

Les données recueillies mettent à plusieurs reprises cet élément en évidence. Le formateur est celui qui sait et qui permet la réflexivité par confirmation, alors que le groupe, constitué de personnes qui se considèrent toutes comme débutantes, permet la réflexivité par la critique. Cette répartition des rôles est attendue par la majorité des répondants.

« *Pour nous, le formateur, c'est l'autorité. C'est lui qui a les jetons, les projets* » (grB 33'00).

« *Mais on a vraiment besoin du retour du formateur pour se sentir en confiance. Sans cela, on ne sait pas trop si on est dans le juste, ce n'est pas très confortable* » (grC 8'30).

Nous le voyons bien dans ces deux extraits, les groupes légitiment le rôle de contrôle du formateur, l'appellent même. Cette situation pourrait paraître contre-productrice dans un accompagnement individuel, le point de vue du formateur devenant la norme que l'on ne remet pas en question. Mais ici, la situation change, la répartition des rôles est différente et, si le groupe prend en charge la dimension interprétative, il délègue à l'enseignant celle de contrôle. Les deux fonctions de l'évaluation sont présentes, les deux formes de réflexivités (confirmation et critique) aussi. Mais est-ce le fruit d'un choix de posture de la part des étudiants? Cet extrait nous fait plus penser à une répartition habituelle dans le monde scolaire :

« *On nous dit souvent qu'il n'y a pas de juste et pas de faux, mais on arrive difficilement à se positionner. On a besoin d'être rassurés. On a peut-être été trop habitués à ça aussi* » (grD 9'40).

Enfin, que ce soit par habitude ou par choix, il semblerait bien qu'une progression soit appelée par les répondants. Dans un premier temps, la réflexivité par confirmation semble nécessaire afin de favoriser la confiance en son propre jugement.

« *Oui, le prof, c'est l'expert! Il donne une ligne claire de ce qui est attendu* » (gr 10'05).

Cette confiance établie apparaît comme un prérequis nécessaire pour accepter d'entrer dans un processus de réflexivité par critique face à sa pratique, face à celle de ses collègues ensuite.

« *Au départ, je donnais plus de poids aux commentaires du prof. Ensuite, ça s'est équilibré* » (grA 7'05).

Lorsque ces rôles semblent bien répartis, que cet équilibre est trouvé et que la confiance est établie, le poids que les étudiants attribuent au regard du formateur diminue. L'hypothèse de départ, l'idée du dilemme qui oppose normalisation volontaire de son action et autonomie attendue semble trouver un épilogue heureux :

« L'évaluation mutuelle est extrêmement formatrice. Si c'est le formateur qui évalue, tu te décharges. Mais là, tout d'un coup, tu es porteur de cette évaluation » (grB 29'10).

Mais si le formateur n'évalue plus, si sa présence diminue, c'est alors la dimension de réflexivité par confirmation face au genre professionnel qu'il incarne qui perd de son importance, créant un nouveau déséquilibre :

« La force du groupe, c'est qu'il permet la remise en question [...], mais là, on n'avait plus l'instance supérieure, le formateur, qui venait nous dire... » (grA 6'00).

Ces propos sont issus d'une classe dans laquelle le formateur suivait de manière moins régulière le travail de ses étudiants. L'absence relative de remarques, de *feedbacks* dans les dossiers des étudiants a été vécue par certains comme peu rassurante :

« Mais les remarques du prof sont importantes pour nous rassurer, on attendait que le formateur valide » (grE 8'47).

Et la validation première que les étudiants attendent semble bien être le jugement de valeur, la reconnaissance de la légitimité face au genre professionnel.

« Mais qui je suis pour me dire que je suis une bonne enseignante ou bien pas? » (grB 39'20).

« C'est le rôle à donner au prof. Il est plus légitime, il n'a pas le même rôle que nous » (grF 16'30).

Vers quelques éléments conclusifs

Les éléments apportés par les répondants nous montrent que même lorsque le formateur adopte une posture interprétative propre à la réflexivité par critique, il incarne la norme et implique une réflexivité par confirmation aux yeux des personnes en formation. Il représente ainsi une réflexivité sociale (Kaufmann, 2001) qui a plus de poids que la réflexivité individuelle propre à chaque étudiant. Selon les travaux de Vial (2006), cette association de la norme avec le formateur semble normale, c'est la raison pour laquelle l'auteur insiste bien sur la différence à faire entre *former* et *accompagner*. Il serait intéressant de voir s'il en est de même dans la relation accompagné-accompagnateur. Dans la majorité des instituts de formation d'enseignants, l'accompagnement, lorsqu'un tel dispositif est mis en place, est assuré par des formateurs de l'institution. Ceux-ci tiennent des rôles différents dans ces deux situations, mais cette dissociation des fonctions est-elle toujours très claire pour les personnes en formation? Une précédente recherche nous a montré que, pour la différenciation entre les rôles de l'évaluateur et de l'accompagnateur, la distinction n'était pas si simple (Gremion, 2017).

Toujours au niveau de la posture adoptée par le formateur, les répondants mettent en évidence un autre élément qui mérite notre attention : lorsque le formateur souhaite rester dans une posture purement interprétative, il ne valide pas, il questionne. Dans le même temps, si le groupe d'étudiants prend en charge cette réflexivité collective, le travail interprétatif se fait entre eux, sans le regard du formateur. Ils attendent de sa part non pas de nouvelles questions, mais une validation : 1) de la qualité de leurs séquences d'enseignement ou 2) de la pertinence de leur posture interprétative à l'intérieur du groupe. Mais si ce dernier manque de retours de la part du formateur, la machine semble s'enrayer et perdre de son efficacité.

Pour que la réflexivité collective se mette en place dans ce petit groupe, il semble nécessaire que l'évaluation soit perçue, durant la formation, comme un outil au service du développement formatif et non au service du contrôle. Lorsque le développement représente le but du travail, la critique – cette recherche de nouvelles pistes, de solutions ou de compréhension – constitue l'activité principale du groupe. Cette autonomie dans le travail d'enquête semble s'appuyer sur des retours plus ou moins réguliers du formateur, retours plutôt prescriptifs puisqu'il devient, dans ce cas, garant de la démarche aux dires des étudiants, garant d'un retour par confirmation. Par contre, lorsque le contrôle orchestre ce travail, la recherche de conformité constitue l'activité centrale du groupe. Mais dans ce cas, le formateur ne devient pas pour autant le garant de la critique. Le groupe reste dans une attente de retours au service de la validation. L'absence de critique empêche le travail de renormalisation, les étudiants ne s'approprient pas une norme qui représenterait à leurs yeux ce que signifie « un enseignement efficace ». Pour eux, la norme est portée soit par l'institution (il faut faire une leçon qui soit compatible avec les attentes de l'IFFP), soit par le formateur. Un travail de déconstruction des représentations quant aux rôles de l'évaluation semble donc nécessaire pour permettre l'engagement dans la démarche de ces petits collectifs.

Ce constat interpelle. Alors que, dans les dispositifs cherchant à développer une réflexivité individuelle, la posture de l'accompagnement non guidant (Vial, 2006) ou du compagnonnage réflexif (Donnay et Charlier, 2008) est reconnue comme des plus efficaces au service de l'engagement de la personne dans son processus de formation, il semble que la situation soit différente dans le cas de la réflexivité collective. En effet, si les autres membres du groupe permettent la réflexivité par critique, le formateur est attendu comme levier de la réflexivité par confirmation, et perd petit à petit son rôle d'accompagnateur. Si le paradigme de l'apprentissage se retrouve au centre des dispositifs d'accompagnement individuel, c'est celui de l'enseignement qui paraît reprendre sa place dans l'accompagnement collectif.

Un changement de paradigme au service d'une réflexivité collective qui nécessite trois conditions-cadres selon nous.

Premièrement, ce changement n'est possible que si un travail de référentialisation et de renormalisation a été effectué par le collectif. Le but de cette étape est de ne plus laisser entendre que la norme est un attendu de l'institution ou du formateur, mais bien un attendu pour le bon fonctionnement de la société, au service du plus grand nombre (Hadji, 2012, p. 290), et que la personne décide de « porter elle-même » en tant qu'acteur principal de sa propre formation.

Ensuite, les conceptions des finalités de l'évaluation et de l'autoévaluation doivent être remises en question. Comme outil au service du développement et de la reconnaissance de la personne, l'évaluation devient le gouvernail nécessaire à cet acteur principal, lors de son autoévaluation, voire de son autocontrôle. En effet, lorsqu'il consiste à permettre à la personne en formation de comparer son action avec son propre attendu, avec sa propre norme, le contrôle prend un tout autre visage.

Enfin, la renormalisation et l'autoévaluation s'effectuent efficacement lorsqu'elles sont le travail d'un collectif de pairs. Dans cette élaboration de norme, il semble que la symétrie de la relation soit nécessaire pour permettre la mise en discussion et la critique d'une norme qui n'est pas la sienne.

Lorsque ces conditions sont réunies, la dimension d'accompagnement est assurée par le groupe lui-même et le formateur s'en trouve libéré. Il peut ainsi retrouver sa fonction de formateur et d'expert, sans soumettre ses étudiants à des injonctions paradoxales.

Dans ce cas, le vrai accompagnement pourrait-il être de fournir aux personnes les moyens de s'accompagner elles-mêmes? Et en serait-il de même dans l'accompagnement individuel?

Note

1 Le masculin, utilisé lors de l'écriture, renvoie naturellement à un collectif mixte, et ce, tout au long du texte.

Références

- Alhadeff-Jones, M. (2014). Pour une approche réflexive et critique des rapports entre temporalités et professionnalisation. *Phronesis*, 3(4), 4-12. <http://dx.doi.org/10.7202/1028781ar>
- Beauchamp, C. (2012). Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. Dans M. Tardif, C. Borgès et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 21-45). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01.0021>
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J.-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). Une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants ? *Recherche et formation*, (67), 53-72. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1387>
- Boltanski, L. (2009). *De la critique : Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard.
- Boucenna, S. (2017). L'accompagnement : symétrie dans les asymétries? *Phronesis*, 6(4), 60-70. <http://dx.doi.org/10.7202/1043981ar>
- Boucenna, S., Charlier, É., Perréard-Vité, A. et Wittorski, R. (2018). *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : des vecteurs de professionnalisation*. Octarès.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. <http://dx.doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif* (2^e éd.). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel?* Bruxelles : De Boeck.

- Gather Thurler, M. (2000). *Innovier au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF Éditeur.
- Gremion, C. (2017). Place de l'accompagnement et du contrôle dans les dispositifs de formation en alternance. *Phronesis*, 6(4), 99-113. <http://dx.doi.org/10.7202/1043984ar>
- Gremion, C. et Coen, P.-F. (2016). De l'influence du contrôle dans les dispositifs d'accompagnement. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(3), 11-27. Repéré à http://www.sr-hepfr.ch/pfcoen/pfcoen/publications_files/e_jiref_2_gremion_coen.pdf
- Gremion, C. et Maubant, P. (2017). Évaluation et étayage de l'analyse de pratique. *Phronesis*, 6(4), 1-10. <http://dx.doi.org/10.7202/1043976ar>
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.hadji.2012.01>
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00112337>
- Jorro, A. (2016). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie*, (190), 41-50. <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.4697>
- Jorro, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le clair-obscur de l'activité co-évaluative. Dans A. Jorro et N. Droyer (dir.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (1^{re} éd., p. 33-44). Bruxelles : De Boeck.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Paris : Hachette.
- Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence, les réponses à 100 questions* (7^e éd.). Paris : Eyrolles.
- Lemosse, M. (1989). Le « professionnalisme » des enseignants : le point de vue anglais. *Recherche et formation*, (6), 55-66. <http://dx.doi.org/10.3406/refor.1989.982>
- Lussi Borer, V. et Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activités*, 11(2). <http://dx.doi.org/10.4000/activites.967>
- Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations : un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Maulini, O. et Vincent, V. (2014). Du travail réel aux pratiques souhaitées : rapport au savoir et rapport au devoir en formation des enseignants. Dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Étienne et J. Desjardins (dir.), *Travail réel des enseignants et formation : Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?* (p. 189-204). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
- Schwartz, Y. (2004). L'expérience est-elle formatrice? Les acquis de l'expérience. *Éducation permanente*, (158), 11-23.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. Dans M. Tardif, C. Borgès et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 47-71). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01.0047>
- Vaudan Méresse, A. et Gremion, C. (2018). Renormalisation dans un eportfolio. *Revue canadienne sur l'avancement des connaissances en enseignement et en apprentissage*.
- Vial, M. (2006). Accompagner n'est pas guider. Communication présentée à la Conférence aux formateurs de l'École de la Léchère, Bulle. Repéré à http://www.michelvial.com/boite_06_10/2006-Accompagner_n_est_pas_guider_Conference_Suisse.pdf
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation méthodes dispositifs outils*. Bruxelles: De Boeck université.

Vialle, F. (2005). *La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2014). Professionnalisation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (1^{re} éd., p. 233-236). Bruxelles : De Boeck.

Pour citer cet article

Gremion, C. (2019). Accompagner la réflexivité collective, un métier voué à disparaître ? *Formation et profession*, 27(2), 6-18. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.490>

Réciprocité des points de vue et réflexivité collective en VAE : quel paradigme pour la validation des savoirs expérientiels?

Reciprocity of viewpoints and collective reflexivity when validating prior experience: What paradigm for the validation of experiential knowledge?

Hervé Breton
Université de Tours (France)

doi:10.18162/fp.2019.492

Résumé

L'objet de la présente étude porte sur les processus réflexifs nécessaires à la formalisation des acquis de l'expérience et à leur validation dans le cadre de la quatrième voie d'accès à la certification en France. Nous cherchons ainsi à examiner, à partir d'une enquête qualitative conduite auprès de cinq candidats, la circulation des processus réflexifs et les dynamiques de réciprocité des points de vue dans le cadre du parcours VAE (validation des acquis de l'expérience) : narration de l'expérience, formalisation des savoirs, présentation du dossier aux membres du jury.

Mots-clés

Certification, collectif, expérientiel, réflexivité, savoirs.

Abstract

The purpose of this study is to examine the reflexive processes required to formalize and validate prior experience in the context of the fourth path to certification in France. Thus, based on a qualitative research survey of five candidates, we look at the changes in reflexive processes and the reciprocity dynamics of viewpoints during the country's official process for validating prior experience (called Validation des Acquis de l'Expérience, or VAE): narration of experience, formalization of knowledge, and presentation of the file to jury members.

Keywords

Certification, collective, experiential, reflexivity, knowledge.

La validation des acquis de l'expérience (VAE) constitue depuis 2002 en France la quatrième voie d'accès aux certifications professionnelles. Elle permet de valider tout ou partie d'un diplôme, titre ou certificat, moyennant un travail de formalisation des savoirs expérientiels. Cela suppose pour les adultes qui s'y engagent d'accomplir un parcours narratif et réflexif : celui de l'examen du vécu, de sa mise en récit, puis de son analyse thématique afin de chercher des correspondances avec le référentiel de certification. L'objet de la présente étude porte sur les processus réflexifs nécessaires à la formalisation des acquis de l'expérience et à leur validation. Cela nous conduit à différencier les processus réflexifs qui accompagnent la mise en récit du vécu en vue d'un travail de thématization, de ceux dont l'enjeu est de délibérer collectivement sur la validité des savoirs qui sont examinés dans les procédures VAE.

Les enjeux d'un examen des processus réflexifs à l'œuvre dans les parcours VAE sont concrètement posés dans la notice de Pineau (2009) intitulée « Savoirs et rapports aux savoirs » dans laquelle il propose d'inverser le sigle de la VAE en EAV (Expérience Acquis Validation). Cette inversion signale un renversement paradigmatique. Tandis que la formation initiale pense l'éducation à partir d'une somme de savoirs constitués, pour ce qui concerne la VAE, les savoirs acquis par la pratique (Denoyel, 2009) doivent être formalisés. Cela suppose ainsi pour les candidats de franchir des passages successifs : saisie réflexive de leur expérience, description de l'agir en situation, temporalisation du parcours de constitution des acquis, mise en récit dans un dossier, présentation de ce dernier auprès d'un jury. Le travail réflexif rendu nécessaire par la singularité de cette quatrième voie d'accès à la certification est donc très singulier.

Les savoirs expérientiels : acquisition tacite, intersubjectivité et réflexivité collective

Du point de vue du candidat, les savoirs acquis lui sont quasiment transparents. Apprendre par l'expérience (Pineau, 1991), c'est en effet constituer des savoirs sans que les processus d'acquisition soient identifiés et notés par le sujet. En d'autres termes, le développement d'une capacité ne prend pas la forme d'une conscientisation des savoirs acquis, mais d'une confiance accrue dans l'agir, d'une extension des possibilités d'action en fonction de ce que nécessite les situations rencontrées (Billeter, 2002, 2012). L'appréhension de ces savoirs en tant qu'objets de pensée (Prior, 2002) suppose un travail réflexif par lequel le sujet se détourne des enjeux poursuivis au cours des actions qu'il engage (*le quoi*) pour devenir attentif aux procédés d'action, aux manières dont il s'y prend pour conduire l'action (*le comment*). Ce détournement du regard correspond précisément à un acte réflexif, une « conversion du regard » : « Ce déplacement du regard de la conscience attentionnelle de l'objet à l'acte de conscience qui m'y donne accès renvoie très précisément à une conversion de type réflexif, dans la mesure où je libère par là la structure d'acte du perçu, et non plus seulement le perçu comme objet : c'est là une version possible de l'activité de la réduction, méthode s'il en est de la philosophie phénoménologique » (Cefaï et Depraz, 2001). Autrement dit, les savoirs acquis par l'expérience doivent pour advenir thétiqument au sujet qui les détient, être saisis par des actes de type réflexif : ralentissement, détournement du regard, éveil de l'attention aux procédés d'action, examen de la pratique... (Breton, 2009, 2016).

Cette activité réflexive conduite par le sujet amorce un travail de formalisation des savoirs expérientiels pour le sujet lui-même. Elle relève d'un examen de soi (Foucault, 1980/2013) mobilisant un travail réflexif conduit à l'échelle individuelle. Les processus de validation mobilisent un travail réflexif collectif fondé sur les processus d'intersubjectivité et d'attention conjointe (Breton, 2015).

Les récits d'expérience et/ou récits des candidats explicitent et décrivent en effet les savoirs expérientiels à partir d'un point de vue individuel et singulier : lecture des situations rencontrées, description de pratiques situées, énonciation des principes d'actions, monstration des valeurs sur lesquelles se basent des manières de faire... La description située des pratiques objective le point de vue en première personne, et génère, lors de la présentation des récits aux membres du jury VAE, un travail réflexif interindividuel et collectif. C'est de cette activité réflexive « à l'échelle du collectif » que peuvent advenir les processus d'intercompréhension qui déterminent les manières d'appréhender et de juger collectivement les savoirs expérientiels mis au jour dans et par les récits. Nous procédons à leur étude en différenciant l'activité réflexive conduite par le candidat qui doit formaliser ses acquis *via* un travail narratif en première personne, de celui du jury dont les membres délibèrent en seconde et troisième personne, lors de la réception des récits de pratiques, au moment de la présentation par les candidats de leur dossier. Nous posons ici l'hypothèse que l'accomplissement du trajet VAE suppose de conjuguer différents points de vue : celui du candidat, celui des membres du jury, celui du certificateur (représenté par le référentiel). Nous étudions donc dans le présent article la dynamique de réciprocité de ces points de vue en cherchant à comprendre comment circulent les processus réflexifs individuels et collectifs.

Le problème de la réciprocité des points de vue a été posé par Thomas Nagel (1974) dans un article devenu célèbre, intitulé : « *What is it like to be a bat?* ». La référence peut apparaître éloignée, voire saugrenue, face au propos qui nous occupe. Cependant, en interrogeant « l'effet que cela fait d'être une chauve-souris », Nagel met au jour la difficulté de comprendre la manière dont se construit un mode d'existence et/ou une pratique, du point de vue d'autrui :

Il est souvent possible d'envisager un autre point de vue que le sien propre, en sorte que la compréhension des faits de ce genre ne soit pas limitée à notre propre cas. En un certain sens, les faits phénoménologiques sont parfaitement objectifs : une personne peut savoir ou dire ce qu'est l'expérience de l'autre qualitativement. Ils sont subjectifs, cependant, au sens où même cette attribution objective d'expérience est possible seulement pour quelqu'un qui soit suffisamment semblable à l'objet de l'attribution pour être en mesure d'adopter son point de vue – pour comprendre l'attribution à la première personne aussi bien qu'à la troisième personne. (Nagel, 1974, p. 441-442)

La tension identifiée par Nagel entre la compréhension objective de l'expérience d'autrui et l'appréhension subjective de cette même expérience lorsqu'elle est éprouvée en première personne (Zahavi, 2008, 2015) traverse de part en part les dynamiques réflexives à l'œuvre dans les parcours de reconnaissance et de validation des acquis. L'étude de ces dynamiques peut s'intéresser aux processus réflexifs qui permettent le passage d'une appréhension des savoirs expérientiels en première personne à une compréhension distribuée, intersubjective et collective, des acquis constitués par le candidat VAE au cours de l'exercice de son métier.

Problématique de l'étude et présentation de l'enquête

Le travail réflexif qui s'amorce à partir de l'expérience du sujet peut être dite « en première personne ». Cela procède alors d'un mouvement de désincorporation du savoir durant lequel le vécu professionnel est pensé, réfléchi, thématiqué, d'abord selon une manière signifiante pour soi, puis, selon une logique qui concorde avec les formes de réception prévues et attendues par l'institution certificatrice. À l'inverse, du point de vue du jury, instance consacrée par le certificateur, l'activité réflexive est censée être au service du processus de validation, et donc présumée se déployer à partir de l'instrument fondateur de la certification : le référentiel. Cependant, et c'est l'une des raisons pour laquelle l'activité réflexive est si décisive dans les pratiques de jury, le référentiel ne peut se constituer en pièce unique de la procédure de validation. Les repères qu'il fournit doivent sans cesse être interprétés en fonction de la singularité des dossiers, de l'histoire des candidats, de l'expression de chacun d'entre eux. La validation en VAE ne se résume donc pas à une délibération à partir de critères formels. Les membres du jury qui relèvent du corps académique ou du « monde professionnel » forment un collectif de sujets vivants, disposant eux-mêmes d'une connaissance expérientielle des métiers désignés par le diplôme. Le jury est donc, de ce point de vue, un collectif impliqué dans une activité d'interprétation conjointe et partagée, qui peut évaluer selon des normes prescrites, mais qui doit surtout, spécialement dans le cadre de la VAE, « interpréter ensemble » la pratique narrée¹.

La problématique de l'étude peut donc être résumée de la manière suivante : selon quels processus les acquis expérientiels d'un sujet deviennent-ils appréhendables pour un jury dans le cadre d'une procédure VAE? Afin d'examiner ces processus, nous avons procédé à des entretiens compréhensifs auprès de cinq adultes inscrits dans la VAE pour une certification de niveau 1 : le Certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement ou de service d'intervention sociale (CAFDES)². Nous avons ainsi cherché à examiner la circulation des processus réflexifs individuels et collectifs lors du parcours VAE, et notamment : ceux mobilisés par chacun des candidats lors de la phase d'écriture de leur dossier VAE; ceux mobilisés lors de la phase de présentation de ce dossier aux membres du jury.

Première phase de l'enquête : modélisation du parcours VAE

Nous avons, pour la première phase de l'enquête (Figure 1), commencé par chercher à différencier les différentes phases du parcours VAE des candidats :

Phases	Séquence
Phase 1	Analyse du parcours, des emplois et recherche de correspondances avec les référentiels
Phase 2	Information sur la VAE et sélection de la certification
Phase 3	Inventaire de l'expérience et instruction du dossier de recevabilité
Phase 4	Formalisation de l'expérience par la rédaction du livret 2
Phase 5	Présentation du dossier devant le jury VAE
Phase 6	Notification de la décision du jury et scénarios d'évolution

Figure 1

Le parcours VAE en 6 séquences.

Cette modélisation (Breton, 2016) permet de mettre au jour un paradoxe : le référentiel de certification pour la VAE est commun avec les trois autres voies d'accès (formation initiale, formation continue, apprentissage). La tension entre le caractère objectif des savoirs codifiés de la formation formelle et celui, subjectif, des savoirs acquis par l'expérience est donc présente dès la première étape du parcours. Cette configuration a pour effet de contraindre les candidats à définir une stratégie narrative (donc d'en forger la capacité) afin d'exprimer leur vécu professionnel et d'en analyser le contenu en cherchant à se rapprocher graduellement des attendus du référentiel (donc sans les perdre de vue). Le premier « réglage » à produire ne porte donc pas sur le contenu de l'expérience dont il faudrait rendre compte – par exemple, une situation professionnelle particulière permettant d'explicitier un pan de la pratique spécialement désigné par le référentiel de compétences ou de certification –, mais sur le choix des « procédés narratifs » les plus adéquats pour accompagner le passage d'une appréhension subjective des savoirs incorporés à une présentation formalisée de savoirs détenus et référençables. En clair, le candidat doit, avant de s'engager dans la narration d'un contenu expérientiel, décider du moyen narratif par lequel lesdits savoirs seront à terme le plus concrètement appréhendables par les membres de jury.

Un pan de l'étude a donc porté sur l'analyse des processus réflexifs et narratifs mis en œuvre par les candidats pour instruire leur dossier (figure 1 – phase 4 du parcours), l'objet de cette analyse étant de mettre au jour les formes de contraintes générées par la structure des dossiers sur les procédés narratifs des candidats engagés dans le travail de formalisation de leurs acquis.

Seconde phase de l'enquête : examen des contraintes narratives générées par la structure du « livret 2 »

Le récit initie donc un travail réflexif durant lequel le candidat fait advenir son expérience au langage, saisit thétiqument les savoirs acquis au cours de l'exercice de son métier, narre les évolutions de ses manières de voir, d'agir et de s'impliquer dans l'exercice de son métier. La pratique narrative doit ainsi, dans les parcours VAE, rendre manifeste des savoirs acquis, au cours de l'expérience, dans le cours de la vie. En d'autres termes, c'est la mise en mots de l'expérience qui doit révéler les savoirs acquis tacitement, silencieusement, souvent à l'insu du sujet. Ce sont ces constats qui nous ont conduits à examiner et à chercher à comprendre les stratégies narratives mises en œuvre par les candidats pour instruire leur dossier.

Pour ce faire, nous avons étudié dans cinq dossiers de VAE CAFDES (le livret 2 qui est rédigé lors de la quatrième phase du parcours [figure 1]) les récits de pratiques dont la fonction est de manifester les savoirs et acquis expérimentiels. Puis, nous avons collecté les écritures successives de situations rédigées pour chacun des cinq livrets 2, afin de comprendre comment s'organisait, du point de vue des candidats, l'activité narrative et réflexive au cours de leur parcours VAE.

Un point mérite en effet d'être souligné d'entrée : les récits de pratiques – qui prennent la forme de récits d'expérience professionnelle – doivent respecter (dans les dossiers VAE attendus dans les procédures françaises) un format déterminé, un nombre limité de signes et de pages. Le candidat doit donc apprendre à exprimer et écrire ses savoirs et capacités dans un texte dont le format est contraint. Cette situation n'est pas fondamentalement exceptionnelle. Il existe en effet peu de contextes sociaux dans lesquels l'espace et le temps pour se dire ne sont pas comptés. Cependant, ce que nous souhaitons mettre en lumière ici, c'est que le format alloué pour les récits dans les dossiers VAE a un impact sur les modalités possibles de mise au jour des savoirs expérimentiels. Pour ce qui est du diplôme CAFDES, terrain de la présente étude, le format prescrit pour la description de la pratique est de dix mille signes, espaces compris. Cette prescription contraint le candidat à régler ses procédés narratifs selon deux plans : étendre ou réduire la durée du vécu de référence à partir duquel va se déployer le récit; intensifier ou réduire le niveau de détail de la description de ce même vécu.

En d'autres termes, les contraintes de format du livret encadrent l'activité narrative des candidats et orientent vers un type de récit aux dépens d'autres. L'étude de la structure des livrets permet ainsi de mettre au jour la conception qu'ont les certificateurs de ce qu'est un savoir expérimentiel, et de la manière jugée pertinente d'en rendre compte. Ce point peut être examiné à partir de la différenciation, parmi les pratiques narratives, entre récits de vie (Bertaux, 2005) et description des pratiques en situation. En ce qui concerne la perspective biographique, son apport pour la VAE peut se comprendre ainsi : la narration de la pratique au cours d'une période de vie est de nature à manifester des acquis expérimentiels selon une perspective longitudinale. Cette pratique du récit présente différents avantages : elle permet de comprendre les modes de constitution, dans le temps, des manières de faire et d'exercer un métier; elle permet d'appréhender la façon dont un agir s'est transformé qualitativement dans la durée, en ancrant les processus d'apprentissage dans l'histoire du sujet. Le pendant de l'appréhension longitudinale des modes de constitution des acquis est le faible niveau de détail atteint dans la description des procédés. À l'inverse, le régime de la description permet, en réduisant drastiquement la durée du vécu de référence,

de mettre en relief des gestes, de détailler des manières d'agir et de penser, de mettre en mots des inférences produites en contexte... En bref, la description permet « d'exemplifier » la pratique, en présentant dans les dossiers, des situations courtes, mais très détaillées.

L'étude de la structure des dossiers CAFDES nous amène à constater que le paradigme de l'analyse de l'activité (Barbier et Durand, 2017) est implicitement suggéré aux candidats pour rendre leurs savoirs manifestes. C'est d'ailleurs le paradigme dominant en France, pour ce qui concerne les procédures VAE. C'est ce qui explique le recours fréquent à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) pour accompagner le travail de mise au jour des acquis expérimentiels. Il convient cependant de noter que l'importance donnée à ce registre descriptif dans les dossiers traduit (ou trahit) les théories des savoirs expérimentiels sur lesquelles les certificateurs français se fondent pour construire leurs procédures. D'autres scénarios sont en effet possibles : solliciter des récits de type biographique, privilégier des approches longitudinales et historicisantes³, faire évoluer les référentiels de certification en intégrant de manière plus conséquente les logiques des compétences transverses⁴. L'expérience du Portugal ouvre, de ce point de vue, des pistes de travail intéressantes et prometteuses (Cavaco, 2013).

Troisième phase : enquête sur les procédés de codification des savoirs professionnels

Parmi les facteurs qui impactent l'activité réflexive des acteurs concernés et impliqués dans les parcours VAE, le référentiel occupe une place à part (Chauvigné, 2010). Il serait plus juste de parler « des référentiels » (de certification, de compétences, d'activités, d'emploi) et d'en analyser à la fois la spécificité et les liens qu'ils entretiennent avec l'expérience professionnelle et le réel du travail à partir duquel ils sont censés être élaborés. Pour des raisons pratiques, nous allons les penser ensemble, tel un édifice tenant différents aspects d'un même projet : le référencement des savoirs professionnels. Pour chacun des référentiels, les processus d'édification apparaissent en effet proches : la visée est d'aboutir à un document définissant des périmètres d'activités et de compétences⁵ par métier, selon une logique de typification des pratiques. De ce point de vue, les référentiels ont la curieuse particularité d'apparaître comme des instruments au service d'une lecture des situations de travail qui peut être nommée « radicalement en troisième personne⁶ ». La moyennisation des pratiques à l'œuvre dans leur construction permet de désigner un très grand nombre de classes de situations. Elle fait émerger des situations typiques auxquelles, théoriquement, les vécus singuliers doivent pouvoir se référer. Cependant, à l'état pratique, les savoirs référencés adossés aux situations typiques construites pour et par les référentiels prennent l'aspect – du fait notamment du vocabulaire abstrait qui les nomme – de savoirs en troisième personne pour lesquels il n'y a justement plus personne, soit, pour lesquels plus aucune expérience singulière ne peut être concrètement appréhendée.

C'est pourtant en fonction du ou des référentiels que les acteurs impliqués dans les procédures et processus VAE sont censés s'orienter, réfléchir et délibérer. L'étude de la structure du référentiel du CAFDES (terrain de notre étude) permet d'identifier quatre activités types (AT) :

- Élaboration et conduite stratégique d'un projet d'établissement ou de service (AT1)
- Management et gestion des ressources humaines (AT2)
- Gestion économique, financière et logistique d'un établissement ou d'un service (AT3)
- Expertise de l'intervention sociale sur un territoire (AT4)

Le candidat VAE doit donc, lors de la rédaction de son dossier, chercher à démontrer qu'il a acquis les savoirs nécessaires à la conduite de ces quatre activités. De ce point de vue, le référentiel définit le périmètre des activités du métier, énonce les compétences attendues pour l'exercer, voire spécifie le niveau de maîtrise attendu pour chacun des savoirs listés. Il constitue ainsi un document qui norme et prescrit. En ce qui concerne la France, le système national des certifications date de 1969⁷. Ce système hiérarchise en cinq niveaux l'ensemble des certifications, en les étalonnant du niveau V au niveau I. Un décret paru en 1972 a ensuite institué les Commissions professionnelles consultatives (CPC) dont l'une des missions est d'élaborer les référentiels. Puis, la loi de 2002 – fondatrice pour la VAE – créera le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) qui rend nécessaire, pour qu'une certification puisse y être référencée, d'avoir formalisé des référentiels et d'avoir structuré une procédure VAE.

L'édification des systèmes de certification est donc codépendante de la production de référentiels dont la fonction est de formaliser des normes. Le rôle des CPC est précisément d'examiner collectivement le travail réel des praticiens, afin d'en rendre compte dans un premier référentiel (le référentiel d'activités). L'élaboration de celui-ci (il peut parfois être précédé d'un référentiel large : le référentiel d'emploi) permet de poursuivre la démarche en interrogeant les ressources nécessaires à la conduite des activités précédemment identifiées. Cette seconde étape vise l'élaboration du référentiel de compétences (Tableau 1 ci-dessous). Cette étape franchie, un troisième référentiel peut alors être élaboré : le référentiel de certification qui, lui, prescrit les modes d'évaluation et de validation (donc les critères) sur lesquels doivent se fonder les actes d'attribution de la certification.

Tableau 1

CNCP – Distinction présentée entre référentiel d'activités et référentiel de certification⁸

Référentiel d'activités		Référentiel de certification		
Activités et tâches	Compétences associées aux activités et aux tâches	Compétences ou capacités qui seront évaluées	Modalités d'évaluation	Critères d'évaluation

La logique d'édification des référentiels, généralement pilotée par le certificateur, et conduite avec les CPC, mobilise un travail collectif et réflexif dont l'enjeu est d'édifier un document commun. Par l'analyse du travail avec les professionnels, le réel du travail examiné est traduit en activités types et sous-activités, auxquelles s'accrochent des savoirs et des compétences (Figure 2).

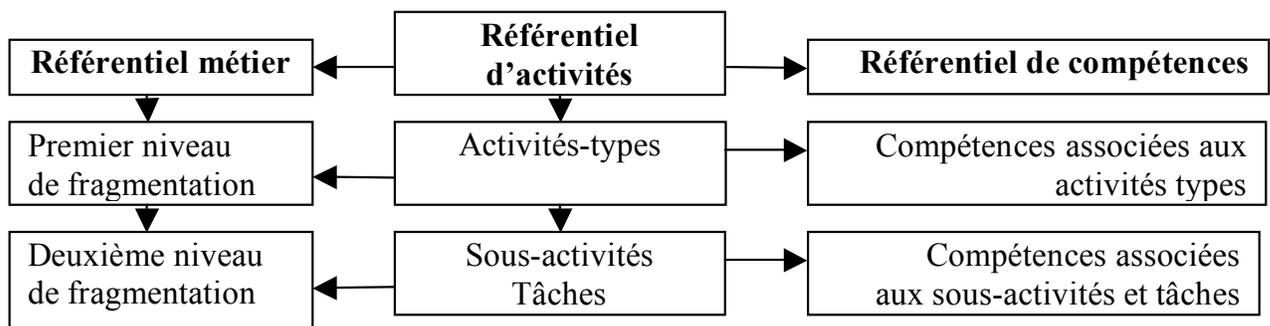


Figure 2

Mise en référentiel et niveau de fragmentation des activités types (AT) des métiers.

Le résultat est cependant, par certains aspects, discutable. En effet, outre les biais de construction résultant des transactions entre les groupes de professionnels, représentants des centres de formation et du certificateur au sein de la CPC⁹, la mise en référentiel du métier mobilise des logiques et des ingénieries qui fragmentent et dévitalisent les pratiques. Stéphane Balas (2016, p. 2) identifie dans le processus de conception des référentiels une triple euphémisation : « euphémisation liée à une analyse au mieux partielle de ce travail, euphémisation en rapport au dialogue social qui se noue autour de la production de ce référentiel et brouille les frontières entre travail et emploi (Jobert, 2013¹⁰) ou encore euphémisation due à l'intégration du diplôme produit dans un système éducatif préexistant, impliquant des contraintes formelles fortes. Dès lors, le produit final est souvent très éloigné du travail réel. » C'est pourtant à partir des référentiels que les membres du jury sont tenus de délibérer collectivement. Dans les faits, les référentiels, s'ils définissent un périmètre à la délibération, en identifiant notamment les activités types et les compétences, semblent peu propices au travail collectif d'interprétation. En effet, ils cantonnent les pratiques de délibération à des critères formels qui dessinent une représentation typifiée des situations de travail. En d'autres termes, la recherche d'une correspondance exacte entre les savoirs expérimentaux mis en récit dans les livrets du candidat et les savoirs codifiés des référentiels génère des modes scolaires d'évaluation et des processus de délibération fondés sur le contrôle des connaissances. C'est par l'activité réflexive collective que cette impasse est en partie évitée lors des sessions de jury VAE.

Saisie réflexive du vécu et formalisation des acquis : analyse des procédés

Cette étude a été conduite, nous l'avons dit, auprès de cinq candidats VAE. Nous choisissons cependant de nous centrer, pour rendre compte de manière concrète des procédés à l'œuvre, de présenter les données recueillies auprès d'un seul candidat (un homme de 50 ans, directeur d'une association d'économie sociale et solidaire depuis une quinzaine d'années, titulaire lors de l'entrée dans le parcours VAE d'un diplôme de niveau IV) engagé dans un parcours VAE CAFDES. Nous avons cherché à comprendre les processus réflexifs à l'œuvre au cours de l'activité narrative dont la visée est de formaliser ses acquis dans le cadre de l'écriture de son dossier (le livret 2). Pour cela, nous avons analysé les transcriptions résultant d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996) et d'explicitation (Vermersch, 1994), puis étudié les écritures successives qui ont été nécessaires pour la rédaction de son dossier.

Nous présentons dans cette section deux passages extraits de son *Livret de présentation des acquis de l'expérience* (Livret 2) :

Première écriture (juin 2017) de la situation de travail : *Définition et conduite d'un projet d'établissement ou de service à visée stratégique ou opératoire* [CAFDES – Livret de présentation des acquis de l'expérience – Section 4.2.1]

« Le projet d'établissement étant un processus déjà en œuvre qui évolue, je pratique l'évaluation interne à l'aide de tableaux de bord de suivi des activités. Je transmets les résultats trimestriels au personnel en réunions de services et sollicite sa participation aux réglages à apporter pour améliorer le service. Je pratique le même mode participatif en conseil d'administration. L'évaluation qualitative et quantitative des résultats sert de base de travail au CA pour proposer des orientations en phase avec le projet d'établissement, l'évolution des besoins des bénéficiaires et les attentes des financeurs... »

--

Troisième écriture¹¹ (septembre 2017) de la situation de travail : *Définition et conduite d'un projet d'établissement ou de service à visée stratégique ou opératoire* [CAFDES – Livret de présentation des acquis de l'expérience – Section 4.2.1]

PROJET D'ÉTABLISSEMENT

a. Constitution de groupes de travail et validation par étapes

Pour définir collégalement le projet d'établissement, je propose une méthode basée sur l'implication volontaire des usagers, des salariés et des administrateurs (suite...)

b. Mise en œuvre et évaluation

L'actualisation et l'animation du projet d'établissement génèrent la refonte d'une délégation de pouvoir (cf. annexe 3 p. 52) qui permet de nommer et de dissocier les rôles, les missions, les pouvoirs et responsabilités respectives du directeur (ma fonction) et du président (personne morale) (suite...)

c. Méthodologie et évaluation interne

Depuis 1999, je pratique une méthodologie de projet (suite...)

d. Évaluation externe

N'ayant pas de demande d'agrément à effectuer, je n'ai pas recours à une évaluation... (suite...)

e. Démarche qualité en cours

Avec le support de fiches de procédures (suite...)

L'analyse de ces deux passages permet d'appréhender la transformation des registres narratifs qui s'opèrent, au cours de l'écriture, et qui peuvent être décrits de la manière suivante : l'analyse réflexive de l'expérience s'amorce au cours de la première écriture à partir d'un récit, en première personne, impliqué et situé. L'action est décrite de manière chronologique, et le vocabulaire mobilisé est personnel

et singulier. En d'autres termes, l'activité narrative s'organise en mobilisant des cadres temporels et un registre de vocabulaire d'abord signifiant du point de vue du sujet qui a vécu l'expérience décrite. Puis, graduellement, et c'est ce qui peut être observé dans le second passage (septembre 2017), le candidat reconstruit son récit en prenant en compte, le point de vue du lecteur, des membres du jury, et, à travers eux, celui du certificateur. Ce travail de reconstruction mobilise des actes réflexifs qui procèdent d'un changement de regard, ce qui rend possible de s'apercevoir que les savoirs peuvent être considérés et nommés selon différents points de vue. C'est ce travail réflexif qui permet le remaniement du texte : la forme narrative impliquée (en première personne) s'estompe au profit d'une présentation thématique; le vocabulaire mobilisé devient compatible avec celui utilisé dans les référentiels. La stratégie narrative du candidat évolue donc au gré des écritures successives, et passe ainsi d'une écriture impliquée à celle d'une écriture thématique, qui cherche à s'accorder avec les logiques et le vocabulaire prescrits du référentiel CAFDES.

L'analyse de l'activité narrative conduite par le candidat montre qu'il réalise un travail de décentrement de type réflexif : son attention, d'abord portée sur la description en première personne de sa situation, intègre graduellement au cours de l'activité narrative, la variété des manières d'appréhender les savoirs mis en forme dans le premier récit. L'acte réflexif procède ici d'une « conversion du regard » qui se traduit par la prise en compte des différentes manières de dire, de nommer, de décrire et de narrer les savoirs expérientiels. Cette conversion n'est cependant ni statique ni irréversible. Elle est dynamique, réversible et réciproque : elle peut adopter différents points de vue pour appréhender et objectiver les savoirs expérientiels : celui du sujet impliqué qu'il est; celui des membres du jury qui sont pour partie des professionnels et professionnelles du métier; celui du certificateur, qui impose ses vues au travers du référentiel. La saisie réflexive des « écarts de point de vue » peut ici être considérée comme déterminante pour la définition des stratégies narratives à privilégier.

Procédés mobilisés lors de l'audition : réflexivité collective et collectif d'interprétants

Nous voyons ici toute la complexité de la situation de validation, dont la responsabilité revient aux membres de jurys VAE¹². Sans que cela soit toujours remarqué (Cortessis, 2014), la discussion (phase 5 de la figure 2) s'entame en effet sur un malentendu relatif : du point de vue du candidat, les savoirs expérientiels sont des savoirs vivants, incarnés, évolutifs, circonstanciels; du point de vue des membres du jury, les mêmes savoirs peuvent apparaître, s'ils ont les yeux rivés sur le référentiel, génériques (point de vue académique) et/ou typiques (point de vue des référentiels professionnels). La distribution des points de vue varie donc potentiellement entre le singulier, le typique et le général (Quéré, 2000), les modes d'expression de ces trois registres correspondant aux trois formes d'expression : en première, seconde et troisième personne. Le travail réflexif à l'œuvre entre les acteurs du parcours VAE peut donc être analysé, selon une dynamique collective, à partir de la circulation des modes d'appréhension des savoirs. La complexité du processus provient ici du fait que ces variations génèrent des transformations dans les manières de voir, de définir et de dire les savoirs. Le registre du générique mobilise en effet un vocabulaire définissant des classes d'actions très éloignées des manières de dire observables dans les situations réelles de travail (Jobert, 2015). À l'inverse, le registre du singulier mobilisé par le candidat sollicite des formes d'expression sous la forme d'un langage dont la signification est d'abord individuelle et locale. De plus, et cela ajoute à la complexité du processus, les manières de dire vont varier selon

les échelles de temps à partir desquelles s'édifie la narration du vécu. Face au vocabulaire intemporel mobilisé dans les référentiels, les modes de narration permettant la mise au jour des savoirs mobilisés dans la pratique sont éminemment temporalisés, inscrits dans des situations éprouvées, et dans un devenir qui n'est autre que l'histoire du sujet.

L'étude du vécu de l'audition du candidat VAE CAFDES dont nous avons présenté deux passages extraits de son livret 2 montre que le travail d'écriture et de remaniement successif des différentes versions en vue de permettre la circulation des manières d'appréhender ses savoirs expérientiels a permis de préparer et d'accompagner la délibération collective. La stratégie narrative retenue pour l'écriture, qui faisait place au registre impliqué de la première personne, en intégrant des dimensions biographiques dans d'autres sections du dossier (notamment la Section 2.1 – Votre parcours professionnel et la Section 2.2 – Vos activités bénévoles) et en variant dans les registres d'expression entre le descriptif (registre de la première personne) et le thématique (registre de la troisième personne), a été de nature à ouvrir un espace de dialogue sur ses acquis, sans restreindre la discussion aux seuls critères formels qui sont prescrits par le référentiel. Concrètement, les actes réflexifs permettant la circulation des manières d'appréhender et de narrer les savoirs expérientiels mobilisés lors de la rédaction du livret 2 semblent avoir été réitérés lors de la phase d'audition. En d'autres termes, cette capacité acquise par l'écriture du dossier semble avoir été une ressource pour l'accompagnement de l'activité réflexive des membres du jury, afin qu'ils envisagent les savoirs selon différents types de repères, de critères et de normes. L'activité réflexive collective en situation de validation des savoirs expérientiels peut ainsi se définir, à partir de l'exemple présenté, comme un travail par lequel le collectif mobilise des actes qui lui permettent d'adopter le point de vue singulier du candidat (première personne), les points de vue qui circulent au cours des échanges (deuxième personne), le point de vue formel des savoirs codifiés du référentiel (troisième personne).

Synthèse et perspectives

L'étude des stratégies mises en œuvre par les cinq candidats VAE CAFDES de la présente étude a cherché à comprendre la manière dont ils avaient défini une ligne de conduite pour écrire leur dossier. Le second plan de l'enquête a porté sur les stratégies de présentation de ce dossier lors de l'audition. L'échantillon étant restreint, les résultats avancés ici ne peuvent être généralisés. Cependant, nous pouvons remarquer que parmi les cinq candidats impliqués dans cette étude, ceux qui ont obtenu le meilleur taux de validation ont trouvé les moyens, au cours de la description écrite et orale de leur parcours et de leur pratique, d'accompagner les processus réflexifs du collectif « jury » afin qu'une circulation s'opère dans les manières d'appréhender, de penser et de juger de la validité des savoirs expérientiels présentés lors de l'audition. La stratégie retenue a été de faire émerger des processus d'intercompréhension en variant à la fois les formes de narration (descriptive, narrative, biographique) permettant l'expression des savoirs constitués par l'expérience, et les registres de vocabulaire (première, deuxième, troisième personne) permettant de les nommer et de les désigner.

Ces éléments soulignent l'importance du maintien d'une éthique de la discussion (Habermas, 2013) lors de la phase d'échange avec le jury. Plus qu'une opération arithmétique s'organisant par addition des points de vue de chacun de ces membres, l'activité délibérative apparaît dépendante de la capacité réflexive du collectif qui permet de penser et d'interpréter ensemble les récits présents dans le dossier et le discours de chacun des candidats.

Notes

- 1 L'étude présentée n'interroge pas les procédures qui organisent des sessions de validation des acquis à partir de la mise en situation.
- 2 Il s'agit du Certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement ou de service d'intervention sociale (CAFDES), diplôme de niveau 1 (Système national de certification français [nomenclature de 69]), proposé par la Direction générale de la cohésion sociale.
<http://www.mcp.cncp.gouv.fr/grand-public/visualisationFiche?format=fr&fiche=367>
- 3 L'analyse de la structure des dossiers proposés par les certificateurs montre que c'est le paradigme de l'analyse de l'activité qui s'est imposé comme méthode aux candidats pour la formalisation de leurs acquis. Cela peut sembler cohérent d'un certain point de vue (familier de la troisième personne) puisque le même paradigme est à l'œuvre dans les travaux conduits par les CPC.
- 4 Nous soulignons ici les recherches très contemporaines sur le paradigme des compétences transverses, et les résultats produits par la recherche Eure.k (www.eure-k.eu) intitulée : *Valider et certifier les compétences clés européennes*.
- 5 Nous utiliserons pour cette étude les termes de « savoirs expérientiels », en les pensant comme ontologiquement distincts des savoirs référencés. Suivant cette voie, la compétence peut être comprise comme la donnée nécessaire à la construction des certifications. Pour une appréhension de la notion de compétence et de ses limites, le lecteur pourra consulter l'article de Batal et Fernagu-Oudet (2013).
- 6 Nous proposons de comprendre cette expression de la manière suivante : la posture « radicalement en troisième personne » est celle où l'expérience ne se réfère à personne de particulier ni à aucune expérience singulière. Il s'agit donc du régime spéculatif de la pensée.
- 7 La note de 2007 du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) intitulée « La construction de l'Europe de la compétence. Réflexions à partir de l'expérience française » (Collection BREF, n° 244) pourra être ici consultée : <http://www.cereq.fr/publications/Cereq-Bref/La-construction-de-l-Europe-de-la-competence.-Reflexions-a-partir-de-l-experience-francaise>.
- 8 Ce tableau est extrait du dossier formalisant la procédure d'enregistrement d'une certification telle que préconisée par la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP). Le dossier est téléchargeable sur le site de la CNCP : <http://www.cncp.gouv.fr/enregistrement-de-droit>.
- 9 Sur ce sujet, le lecteur pourra consulter l'étude présentée par le CEREQ (2012, Net.Doc n° 89), intitulée « Place et rôle des professionnels dans la conception des diplômes professionnels » : <http://www.cereq.fr/content/download/4009/38843/file/Net-doc-89.pdf>.
- 10 Jobert, G. (2013). Le formateur d'adultes : un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (15), 31-44.
<http://dx.doi.org/10.3917/nrp.015.0031>
- 11 Nous ne présentons pas ici de passages relatifs à la seconde écriture qui a été produite au cours du mois de juillet 2017. Son examen permet cependant de constater les transformations graduelles de l'écrit du fait du travail de thématisation en cours.
- 12 Les règles de composition d'un jury VAE en France sont les suivantes : respect d'une stricte proportion parmi les membres entre représentants du monde professionnel et du monde académique. En ce qui concerne l'effectif, il faut noter des variations importantes, selon les certificateurs (ministères et branches professionnelles).

Références

- Balas, S. (2016). Comment concevoir des référentiels de diplômes professionnels sans renoncer au travail réel? *Activités*, 13(2). <http://dx.doi.org/10.4000/activites.2889>
- Barbier, J.-M. et Durant, M. (dir.). (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris : Presses universitaires de France.
- Batal, C. et Fernagu-Oudet, S. (2013). Compétences : un folk concept en difficulté? *Savoirs*, (33), 39-60.
<http://dx.doi.org/10.3917/savo.033.0039>

- Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Billeter, J. F. (2002). *Leçons sur Tchouang-Tseu*. Paris : Allia.
- Billeter, J. F. (2012). *Un paradigme* (2^e éd.). Paris : Allia.
- Breton, H. (2009). De l'échange intentionnel à l'analyse attentionnelle des pratiques. Se professionnaliser par le développement de la capacité réflexive. Dans C. Guillaumin, S. Pesce et N. Denoyel (dir.), *Pratiques réflexives en formation : ingéniosité et ingénieries émergentes* (p. 57-65). Paris : L'Harmattan.
- Breton, H. (2015). Co-explicitation, attention conjointe et fonctions d'accompagnement en formation. *Éducation permanente*, (205), 87-98.
- Breton, H. (2016). Attentionnalité émancipatoire et pratiques d'accompagnement en VAE. *Recherches et éducations*, (16), 51-63.
- Cavaco, C. (2013). Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Les résultats (in)attendus. *Questions vives*, 10(20), 79-93. <http://dx.doi.org/10.4000/questionsvives.1383>
- Cefai, D. et Depraz, N. (2001). De la méthode phénoménologique dans la démarche ethnométhodologique. Dans M. de Fornel, R. Ogien et L. Quéré (dir.), *L'ethnométhodologie* (2^e éd., p. 99-119). Paris : La Découverte.
- Chauvigné, C. (2010). Les référentiels en formation. Des normes en confrontation. *Recherche et formation*, (64), 77-90. <http://dx.doi.org/10.4000/rechercheformation.210>
- Cortessis, S. (2014). La VAE, comme épreuve d'argumentation continue. *Recherches & éducations*, (10), 95-116. Repéré à <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/1897>
- Denoyel, N. (2009). Savoirs pratiques et VAE. Dans J.-P. Boutinet (dir.), *L'ABC de la VAE* (p. 212-214). Paris : Érès.
- Foucault, M. (1980/2013). *L'origine de l'herméneutique de soi*. Paris : Vrin.
- Habermas, J. (2013). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.
- Jobert, G. (2015). Travail et créativité : catachrèses et vicariances. *Éducation permanente*, (202), 9-15.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Nagel, T. (1974). What is it like to be a bat? *The Philosophical Review*, 83(4), 435-450. Repéré à https://warwick.ac.uk/fac/cross_fac/iatl/study/ugmodules/humananimalstudies/lectures/32/nagel_bat.pdf
- Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. Dans G. Pineau et B. Courtois (dir.), *La formation expérientielle des adultes* (p. 29-40). Paris : La documentation française.
- Pineau, G. (2009). Savoirs et rapports aux savoirs. Dans J.-P. Boutinet (dir.), *L'ABC de la VAE* (p. 210-211). Paris : Érès.
- Prior, A. (2002). *Objets de pensée*. Paris : Vrin.
- Quéré, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. Dans Centre de recherche sur la formation du Conservatoire national des arts et métiers (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 147-170). Paris : Presses universitaires de France. <http://dx.doi.org/10.3917/puf.derec.2000.01.0147>
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Zahavi, D. (2008). *Subjectivity and selfhood. Investigating the first-person perspective*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Zahavi, D. (2015). Intentionnalité et phénoménalité. Un regard phénoménologique sur le « problème difficile ». *Philosophie*, (124), 80-104. <http://dx.doi.org/10.3917/philo.124.0080>

Pour citer cet article

Breton, H. (2019). Réciprocité des points de vue et réflexivité collective en VAE : quel paradigme pour la validation des savoirs expérimentiels? *Formation et profession*, 27(2), 19-31. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.492>

Le questionnement pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité

Questioning as a means to support
the transition from reflection to reflexivity

doi:10.18162/fp.2019.493

Résumé

La visée de tout accompagnement collectif consiste à soutenir l'analyse de pratique à partir de situations réelles que vivent les professionnels.

Passer de la réflexion à titre d'analyse et d'ajustement de sa pratique à la réflexivité suppose deux types de mise à distance : la capacité de poser un regard sur ou dans sa pratique et celle de poser un regard sur sa propre façon de réfléchir. Dans le cadre d'une démarche de recherche-action auprès de plus de 50 participants, directeurs et conseillers pédagogiques, nous discutons de la place qu'occupe le questionnement pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité.

Mots-clés

Accompagnement, analyse de pratique, métaréflexion, réflexion, réflexivité, questionnement.

Abstract

The purpose of any collective accompaniment is to analyze practices based on the real-life situations that professionals face. Two types of distancing must be applied in order to move from reflection as an analysis and adjustment of one's own practice to the dimension of reflexivity: the ability to examine one's practice at a distance or in practice, and the ability to examine one's own manner of reflecting. As part of an action research project involving more than 50 participants consisting of school principals and learning support teachers, this paper discusses the role of questioning in supporting the transition from reflection to reflexivity.

Keywords

Accompaniment, analysis of practice, meta-reflection, reflection, reflexivity, questioning.

Introduction et contexte

Dans un monde en constante mouvance où le rythme de travail est de plus en plus trépidant, les professionnels de l'éducation et, plus spécifiquement, les professionnels gestionnaires en milieux scolaires québécois, dont les directeurs généraux des commissions scolaires (DG), les directeurs de services éducatifs (DSÉ), les directeurs d'école (DÉ) et les professionnels conseillers pédagogiques (CP), se disent trop souvent confrontés à l'urgence d'agir (Guillemette, Royal et Monette, 2015; Rich, 2010). Ils éprouvent aussi un sentiment d'isolement et, par conséquent, énoncent leur besoin de se créer un réseau d'entraide pour soutenir leur processus de prise de décisions en situations complexes (Guillemette et al., 2015; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006). Plusieurs démarches d'accompagnement ont vu le jour pour soutenir le réseautage des professionnels de l'éducation selon une visée émancipatrice. Ces démarches d'accompagnement portent diverses appellations : groupes de codéveloppement (Payette et Champagne, 1997), communauté de pratiques (CoP), communauté de pratiques professionnelles¹ (Leclerc et Labelle, 2013), groupe d'analyse de la pratique (Savoie-Zajc, 2010). Au-delà des spécificités praxéologiques de chaque démarche, nous retenons la dimension collective de l'accompagnement (Savoie-Zajc, 2016) et, plus particulièrement, sa visée d'analyse de la pratique à partir de situations réelles que vivent les professionnels au sein de leurs organisations respectives (Étienne et Fumat, 2014).

Si l'accompagnement se définit par une relation bipartite entre une personne accompagnée et une personne accompagnatrice (Le Bouëdec et Tomamichel, 2003; Paul, 2009, 2012; Vial et Caparros-Mencacci, 2007), l'accompagnement collectif s'adresse plus particulièrement à un groupe restreint² de professionnels volontaires

(8 à 10 personnes) où chaque participant est invité à prendre tantôt la posture de l'accompagné, tantôt celle de l'accompagnant et où prévaut « l'idée de se joindre à l'autre, de le soutenir, mettant en lumière l'idée de favoriser le potentiel de l'un et de l'autre » (Guillemette, 2014, p. 63). Une personne externe ou qui provient de l'organisation, et crédible au sein du groupe, anime et se préoccupe de demeurer la gardienne de la démarche. Elle facilite les échanges selon un référentiel de praxies que sont l'écoute, le questionnement et la rétroaction dans une attitude de sollicitude à autrui. Plus spécifiquement, qui dit accompagnement dit « être avec et aller vers [où, ce faisant,] la personne accompagnée passe d'un sujet-acteur [à] un sujet-auteur » (Paul, 2016, p. 26). Cela suppose, aux dires de Robin (2007), que l'accompagnement ne « se définit pas exclusivement sous un angle méthodologique ou praxéologique [...] penser accompagnement [...] c'est rappeler que tout accompagnant se doit de développer une intelligence de la situation » (p. 248). Développer une telle intelligence de situation implique d'analyser la situation en lien avec sa pratique. Par ailleurs, l'*analyse de pratique* implique que la personne mette en mots la pratique sur laquelle elle souhaite réfléchir en lien avec une situation professionnelle (Étienne et Fumat, 2014). Elle pose un regard d'une part « *sur* » sa pratique, à savoir, *a posteriori*, sur une action ou sur une façon de répondre à une situation, et d'autre part « *dans* » sa pratique, en cours d'action selon le contexte singulier d'une situation (Argyris et Schön, 2002). L'ajustement de pratique s'observe alors par la façon dont chaque acteur ajuste sa façon d'agir au regard d'une situation donnée à partir de l'analyse de sa pratique. Par conséquent, cet ajustement relève de la capacité pour chaque acteur de vivre une prise de recul et d'explicitier les règles qui sous-tendent sa façon d'agir, à savoir les objectifs, les stratégies ou les idéologies derrière chaque action (Étienne et Fumat, 2014; Perrenoud, 2008; Viollet, 2013). Paul (2016) nomme divers dispositifs inhérents à l'accompagnement pour soutenir une telle analyse de pratique et, par conséquent, un ajustement de cette pratique : une relation de réciprocité entre accompagné et accompagnant; une démarche personnalisée qui tient compte de la personne et du contexte; des principes éthiques qui interpellent la sollicitude à autrui; un cadre institutionnel dans lequel se vivent les situations et, plus particulièrement, une posture d'écoute pour interroger et soutenir la réflexivité. Cette forme d'écoute oblige d'accueillir et de questionner la personne accompagnée afin de mieux saisir la façon dont elle vit ou témoigne de sa réflexion et non point de questionner pour entendre ce que l'on voudrait. Vivre une telle démarche d'analyse de pratique au sein d'un collectif appelle aussi à la bienveillance au sein du groupe (Guillemette, 2017), et ce, bien que les personnes accompagnatrices soient invitées à questionner ou à donner des points de vue parfois complémentaires ou différents. Si la visée d'un accompagnement collectif sert l'analyse et l'ajustement de pratique, en quoi le questionnement de chaque participant au sein de ce collectif sert-il le processus réflexif?

Quelques concepts clés : analyse de la pratique et réflexivité

Passer de la réflexion à titre d'analyse et d'ajustement de sa pratique à la réflexivité suppose deux types de mise à distance (Charlier et al., 2013; Donnay et Charlier, 2006) : une première qui porte sur la capacité de poser un regard *méta*, à savoir *sur* ou *dans* sa pratique (Argyris et Schön, 2002), et une seconde qui, cette fois, exige de poser un regard sur sa propre façon de réfléchir sur sa réflexion – pour reprendre les propos de Vacher (2015), en se plaçant en posture de *métaréflexion*. Selon Argyris et Schön (2002), la réflexivité nous invite à mettre en avant les schèmes qui guident nos actions, plus particulièrement, les dimensions cognitives, affectives, professionnelles ou identitaires qui sont siennes. Perrenoud (2008) emprunte à Bourdieu l'expression d'*habitus* pour rendre explicites les raisons souvent

non conscientes pour lesquelles nous agissons d'une façon ou d'une autre : les croyances, les valeurs, les connaissances, les expériences, etc. Aux dires de Giddens (1994), « la réflexivité est inhérente à l'action humaine [puisque tout] être humain reste normalement en contact avec ses motivations, lesquelles font partie de cette action » (p. 43). Pour reprendre les propos de Schön (1994), le praticien réflexif qui met en mots ses schèmes (dimensions cognitives, affectives, professionnelles ou identitaires) qui sont siens; est en mesure d'ajuster sa pratique de manière consciente et non plus en réaction spontanée à une situation donnée.

Selon cette notion d'*habitus*, Argyris et Schön (2002) ont mis en évidence trois boucles de réflexivité et d'apprentissage pour soutenir toute démarche de réflexivité. Au fil du temps, ces 3 boucles se sont transformées en quatre boucles afin d'illustrer la complexité pour l'individu à mettre en cause ses schèmes ou ses filtres inhérents à ses intentions d'actions (Guillemette et Simon, 2014). Ainsi, Le Boterf (2008) a repris la théorie d'Argyris et Schön en scindant la deuxième boucle en deux nouvelles boucles, boucle 2 et boucle 3, ajoutant ainsi une boucle 4. La première boucle, *soi et la situation*, renvoie à une rétroaction menant à une démarche de résolution de problème. La seconde, *soi et ses ressources*, relève de la capacité pour tout individu à nommer les ressources (internes ou externes) dont il dispose pour résoudre la situation. Selon la nouvelle perspective théorique, la troisième boucle, *soi et sa pratique*, sert la prise de recul au regard des intentions réelles qui sous-tendent la pratique. Cette troisième boucle interpelle davantage les valeurs, les représentations ou les croyances que sont les schèmes qui teintent les actions. Enfin, la quatrième boucle, *soi et son développement professionnel*, combine les trois premières et permet à l'individu d'apprendre de ses expériences. Considérant ces concepts de réflexion ou de réflexivité, il importe de mieux comprendre la place qu'occupe le questionnement lors d'une démarche d'accompagnement collectif. Trois objectifs spécifiques en découlent :

- 1) Cerner les questions les plus susceptibles de soutenir les personnes à se placer en posture « *méta* » (réflexion) afin d'ajuster leurs pratiques professionnelles;
- 2) Cerner les questions les plus susceptibles de soutenir les personnes à se placer en posture de « *métaréflexion* » (réflexivité) afin d'ajuster leurs pratiques professionnelles;
- 3) Identifier les effets du questionnement des uns et des autres sur le processus de réflexivité au sein d'un collectif.

Pour répondre à ces objectifs, l'opérationnalisation du présent projet se déploie selon deux dimensions : d'abord, une démarche d'accompagnement; ensuite, une démarche de recherche.

Une démarche d'accompagnement

Le modèle d'accompagnement collectif est une démarche tripartite entre acteurs distincts : un groupe, la personne accompagnée faisant partie de ce groupe et la personne accompagnatrice (Guillemette, 2014). Cette démarche implique que chaque participant s'investisse dans son milieu en mettant en œuvre un projet professionnel d'intervention (PPI) (Savoie-Zajc, 2010). Dans notre cadre, il s'agit le plus souvent d'un projet qui se vit en relation avec l'amélioration continue des pratiques éducatives ou pédagogiques³ en soutien à la réussite éducative et scolaire des élèves. Ainsi, les PPI comportent le plus souvent une réflexion sur la façon dont le gestionnaire (DÉ) et/ou le professionnel (CP) accompagnent les équipes-écoles : professionnels enseignants ou professionnels non enseignants.

L'opérationnalisation de ce modèle se vit en trois phases : *préparation*, *réalisation* ainsi qu'*intégration et introspection*. La phase de préparation se caractérise par l'importance apportée à l'accueil des participants, au rappel des règles éthiques et de confidentialité afin d'établir un lien de confiance et d'authenticité. Ce moment sert aussi de pont entre les rencontres, en favorisant un retour sur des dimensions plus théoriques ou pour valider le compte rendu de la rencontre précédente. Certaines données émergentes peuvent ici être présentées à des fins d'objectivation. Vient ensuite la *phase de réalisation* où l'on traite plus spécifiquement du PPI de l'un des participants selon les 4 axes qui soutiennent l'analyse de la pratique.

À l'axe 1, le participant volontaire présente l'amorce ou les avancées de son PPI alors que les membres du groupe l'écoutent, posent des questions, résument la situation ou rétroagissent dans une perspective de compréhension et de non-jugement. L'axe 2 correspond à la phase d'écoute et de questionnement ainsi qu'aux rétroactions qui servent l'analyse et la réflexion sur la pratique, soit à partir de la situation, soit à partir des ressources que le participant mobilise ou auxquelles il a accès (concepts théoriques, cadres légaux, etc.). Il s'agit aussi de permettre au participant de poser un regard sur sa pratique en faisant des liens explicites sur ce qui sous-tend ses réflexions ou ses actions : ses schèmes ou habitus, au sens de Bourdieu (cité dans Perrenoud, 2008). Considérant la réflexion et l'analyse qui s'amorcent, le participant est invité à nommer l'ajustement de sa pratique, à savoir les nouvelles actions qu'il consent actualiser. Il s'agit de l'axe 3, soit le moment où le participant planifie ou nomme les prochaines actions qu'il choisit de mettre en place dans le cadre du PPI : un plan d'action ajusté. C'est entre les rencontres, à l'axe 4, que le participant expérimente et agit selon son nouveau plan d'action, pour y revenir ultérieurement et en faire état lors d'une prochaine rencontre du collectif.

La démarche d'accompagnement se termine par la phase d'intégration et d'introspection. Cette dernière correspond à un deuxième moment de prise de recul, cette fois pour l'ensemble des participants. De manière individuelle, chaque participant est invité à mettre en mots sur une fiche d'introspection certains éléments comme ce qu'il retient des échanges : ce qu'il aimerait approfondir ou ce qu'il peut, dès maintenant, ajuster dans sa pratique ou dans son PPI. Enfin, chaque membre du groupe est invité à exprimer au collectif un élément de réflexion qui émerge en lien avec le PPI présenté, avec le sien ou encore en lien avec la démarche d'animation et de réflexion menée au cours des échanges.

Méthodologie de la recherche, échantillonnage et cadre d'analyse

Une démarche de recherche-action⁴ (RA) documente la façon dont est vécue la démarche d'accompagnement collectif auprès des gestionnaires (DG, DSÉ et DÉ) et des professionnels (CP) en milieu scolaire, l'objet étant de rendre explicites les effets du questionnement sur le processus réflexif. Cette recherche s'échelonne sur une période de 7 ans (2012-2019). Les projets ont lieu sur 20 ou 30 mois selon la demande d'accompagnement des participants. Chaque cohorte est rencontrée à raison de 5 à 6 journées par année. À ce jour, cinq cohortes (8 à 10 participants) ont été accompagnées : trois ont terminé la démarche (deux en 2015 et une en 2016). Une quatrième cohorte s'est ajoutée en décembre 2015 alors qu'une cinquième cohorte⁵ a vu le jour en septembre 2017. Ces deux dernières cohortes au sein d'une même commission scolaire⁶ se poursuivent jusqu'en juin 2019. À ce jour, près de 50 participants (5 cohortes) au sein de quatre commissions scolaires du Québec se sont engagés dans cette démarche. Sachant que la recherche demeure en cours, nous avons analysé sur les données cumulées au sein des quatre premières cohortes (près de 40 participants).

Pour chaque rencontre, les échanges collectifs qui portent sur les PPI sont transcrits alors que les phases d'intégration et d'introspection sous l'angle collectif sont déposées dans un compte rendu (CR) et validées à la rencontre subséquente. À la fin de chaque rencontre, une copie des fiches d'introspection (FI) de chaque participant est conservée. Chaque fiche est compilée et analysée entre les rencontres. Ainsi, les trois outils qui servent la démarche d'accompagnement servent aussi la collecte et la triangulation des données (le PPI, la fiche d'introspection et les comptes rendus des échanges collectifs). Un journal de bord de recherche est tenu. Il contient des prises de notes de l'ordre méthodologique ou empirique.

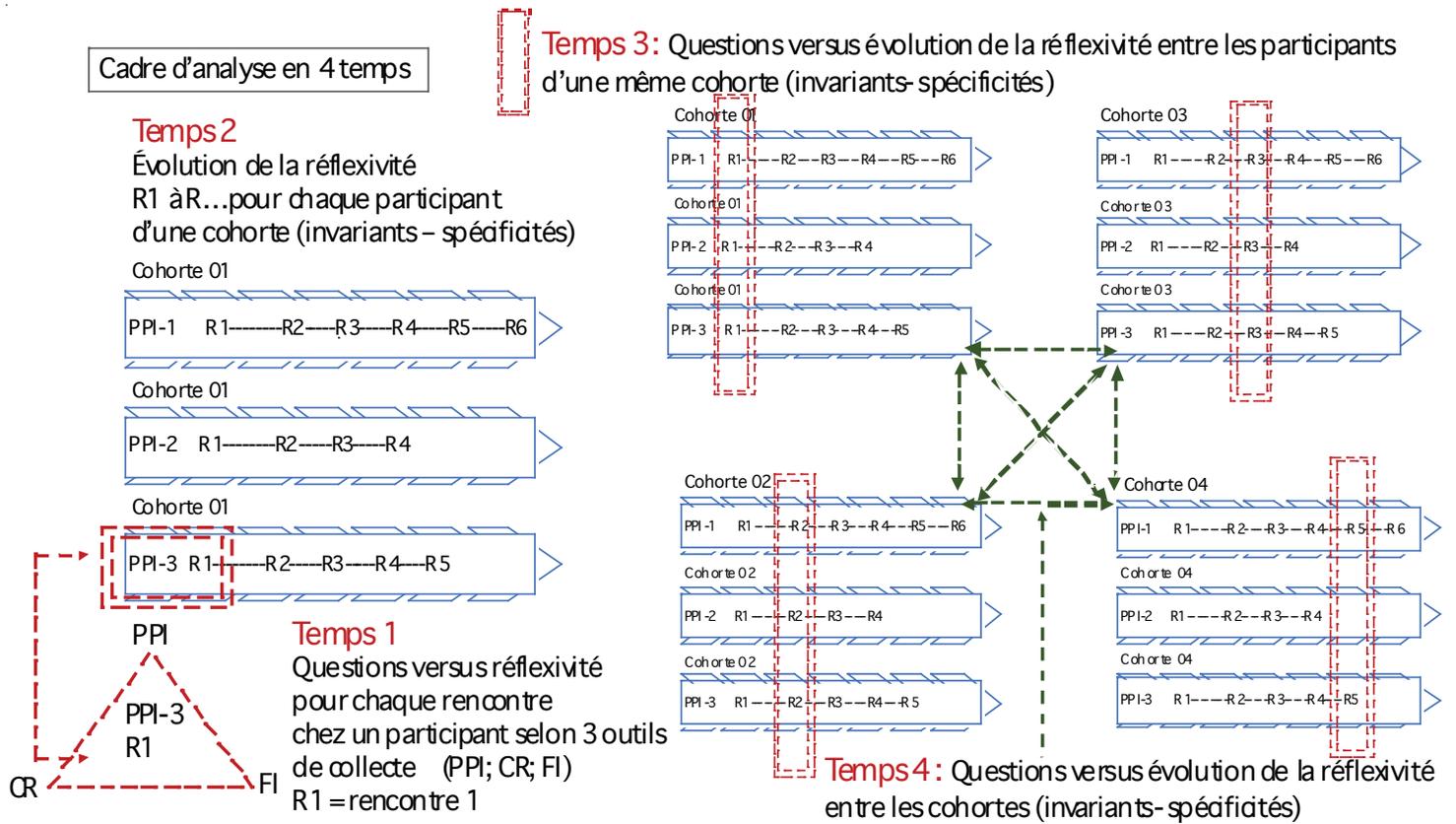


Figure 1
Cadre d'analyse de la recherche.

Comme illustré à la figure 1, un cadre d'analyse en quatre temps est préconisé. De manière opérationnelle, les trois premiers temps d'analyse se vivent parallèlement à la démarche d'accompagnement (20 à 30 mois) alors que le quatrième temps d'analyse sert l'objectivation des données, à savoir le croisement des données entre les cohortes.

Plus spécifiquement, le temps 1 sert la triangulation entre le PPI, la FI ainsi que le CR de chaque participant de chaque cohorte pour chaque rencontre (R1 à R...). Au temps 2 ou à l'horizontale, est analysée l'évolution de la démarche de chaque participant au fil du temps (triangulation du temps 1 X le nombre de rencontres), plus particulièrement en lien avec le questionnement et, par conséquent, l'ajustement de ses pratiques.

Au temps 3, la démarche d'analyse se vit à la verticale soit entre les participants d'une même cohorte et selon les invariants et les spécificités qui se dégagent du temps 2, à savoir le questionnement et l'ajustement des pratiques entre les participants. De cette analyse se dégagent les invariants et spécificités de chaque cohorte (CO1 à CO4). Dans un quatrième et dernier temps, les invariants et les spécificités pour l'ensemble des cohortes (CO1; CO2; CO3; CO4) sont croisés afin d'en dégager des invariants et des spécificités en lien avec les trois objectifs spécifiques et la question de départ.

Pour chaque temps (1 à 4) sont retenues des catégories ainsi que des codes d'analyse⁷ que nous illustrons ci-dessous afin de dégager les mots interrogatifs ou le type de questions susceptibles de soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité.

Tableau 1

Catégorisation et codes d'analyse : de la réflexion à la réflexivité.

Catégories	Codes d'analyse de départ	Mots-clés interrogatifs, questions
Boucles de réflexivité et d'apprentissage	- <i>soi et la situation</i> - <i>soi et ses ressources</i> - <i>soi et sa pratique</i> - <i>soi et son développement professionnel</i>	
Regard « méta » (réflexion)	- <i>regard sur sa pratique</i> - <i>regard dans sa pratique</i>	
La métaréflexion (réflexivité)	- <i>regard sur sa façon de réfléchir sur sa pratique</i> - <i>regard sur sa façon de réfléchir en cours de pratique</i>	
Ces premiers codes sont croisés avec le processus d'animation, dont les axes de la démarche d'accompagnement de chaque PPI auxquels s'ajoutent les codes relatifs à la phase d'intégration et d'introspection.		
Catégories	Codes d'analyse de départ	Mots-clés interrogatifs, questions
Axe 1	<i>Comprendre</i>	
Axe 2	<i>Analyser</i>	
Axe 3	<i>Planifier</i>	
Intégration/introspection	Ce qui est <i>retenu</i> Ce qui demeure à <i>approfondir</i> Pratiques susceptibles d'être <i>ajustées</i>	

Regard sur les données : questionner, de la réflexion à la réflexivité

Dans une perspective globale, il est dégagé à titre d'invariants des questions générales qui viennent soutenir et accompagner la prise de recul de la personne accompagnée. Ces questions lui permettent ainsi de passer d'une boucle de réflexivité et d'apprentissage à une autre. Posées de manière itérative, elles favorisent une première prise de distance :

- 1) Soi et la situation
 - Qu'est-ce qui explique cette situation?
 - Quelles sont les règles d'action qui peuvent résoudre la situation-problème?
- 2) Soi et ses ressources
 - Quelles sont les ressources internes⁸ (cognitives, conatives [savoir-être], motrices) ou externes (outils, personnes, réseau) qui peuvent venir en aide pour répondre à la situation?
- 3) Soi et sa pratique
 - Quelles sont les pratiques les plus susceptibles de répondre à la situation?
 - Qu'est-ce qui me dérange dans cette situation?
 - Quelle est ma réelle intention d'action?
- 4) Soi et son développement professionnel
 - Qu'est-ce que je retiens?
 - Quels sont mes besoins de soutien, d'accompagnement ou de formation?

En quoi cette expérience m'apporte-t-elle de nouvelles connaissances sur ma façon d'être, d'apprendre, d'organiser ou de planifier mes idées?

De manière plus spécifique, il est possible d'observer que les questions ouvertes viennent en soutien à la prise de recul. Ces questions soutiennent la personne accompagnée au sein du collectif par rapport au regard *méta*, centré sur sa réflexion, ou au regard *métaréflexif*, la réflexion sur sa réflexion, qu'elle porte. Ces questions se déclinent selon que les accompagnants cherchent à comprendre la situation (axe 1), à analyser cette situation (axe 2), à soutenir l'identification des pistes d'action (axe 3) ou encore à permettre à la personne accompagnée de poser un regard sur son développement professionnel (axe 4).

La figure 2 illustre la façon dont le questionnement mis en relation avec les quatre axes d'interventions de la démarche d'accompagnement guide le passage de la réflexion vers la réflexivité. Pour chaque axe et à titre d'exemple sont dégagées quelques questions regroupant des mots interrogatifs et des mots-clés classés à partir de leur fréquence d'apparition.

QUESTIONNER pour réfléchir...

sur ou dans sa pratique et - réflexion

sur sa réflexion et - métaréflexion

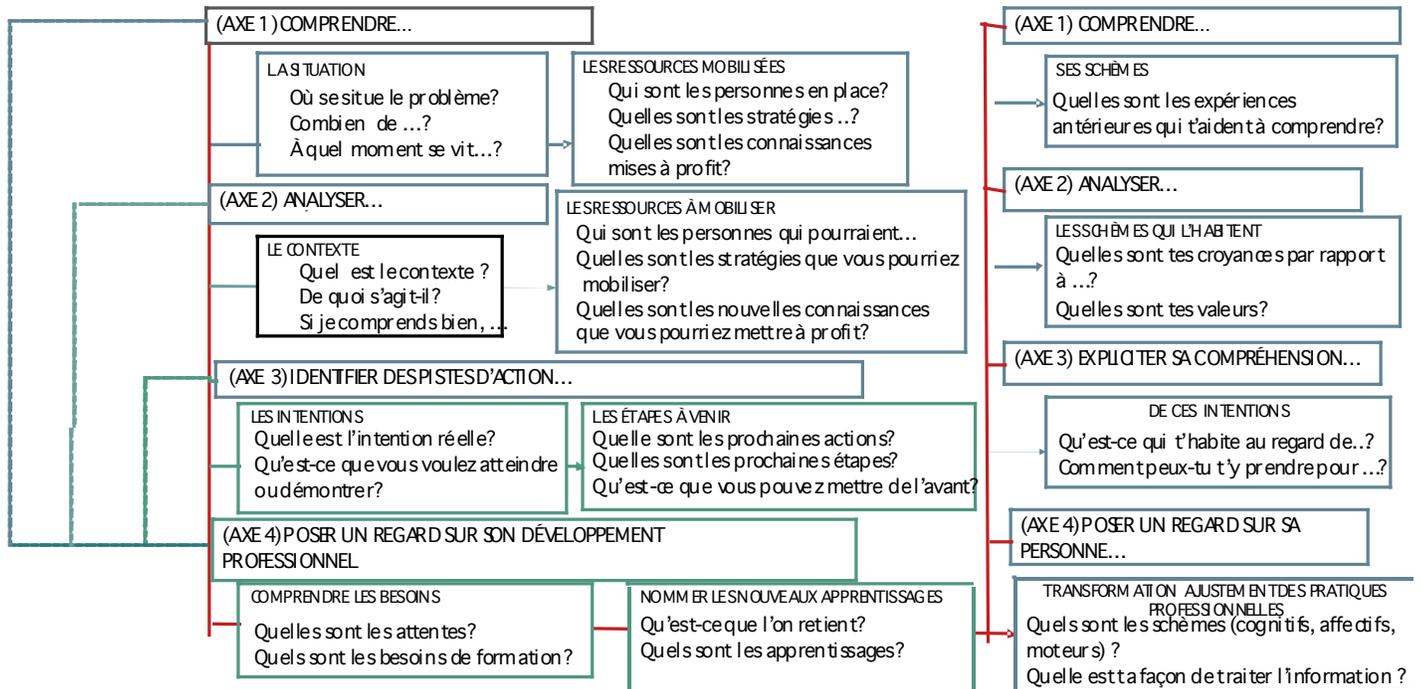


Figure 2

Questionner pour réfléchir, de la réflexion à la réflexivité.

Les questions qui servent la réflexion portent d'abord sur deux dimensions que sont comprendre la situation (axe 1) et analyser la situation (axe 2). Ce faisant, les participants perçoivent plus particulièrement les ressources mobilisées par rapport à celles qui pourraient être davantage exploitées pour résoudre la situation de départ. Si les mots interrogatifs sont à peu près les mêmes (où, combien, à quel moment, quel est, de quoi, qui, quelles sont les ressources), ce sont les temps des verbes qui se modulent selon que les accompagnants cherchent à comprendre ce qui existe au départ (présent) ou encore ce qui pourrait être mis en place (conditionnel). À titre d'exemple, une direction sera questionnée sur les structures ou les comités en place ou encore ceux possibles au sein de son établissement pour faire cheminer la réflexion pédagogique. Pour une autre, les questions porteront sur les personnes de son équipe-école qui réfléchissent avec elle ou celles les plus susceptibles de se joindre à elle pour répondre à la situation qui pose problème. Ainsi, il semble que les accompagnants aient besoin d'alterner le questionnement passant de l'axe 1 (comprendre) à l'axe 2 (analyser), et ce, de manière itérative afin de bien saisir les réels enjeux relatifs à la situation de départ.

Selon la perspective métaréflexive, les dimensions compréhension (axe 1) ou analyse (axe 2) portent cette fois sur les schèmes qui teintent la réflexion de la personne accompagnée. Cette fois, l'expression « quelles sont » en lien avec des éléments de l'*habitus* servent la prise de recul, à savoir : *quelles sont les expériences antérieures qui t'habitent et qui [...]?* *Quelles sont tes croyances au regard de [...]?* *Quelles sont tes valeurs?* Ce questionnement guide la personne accompagnée à mieux cerner les dimensions parfois tacites qui l'amènent à agir ou à réagir d'une certaine façon. Ce questionnement soutient alors sa mise

à distance et lui permet de nouvelles prises de conscience quant à ce qui l'amène à se positionner par rapport à la situation de départ. Ainsi, une direction avouera en s'exclamant : « *je prends conscience que je ne crois pas aux devoirs et aux leçons* » alors qu'elle est à réfléchir avec son équipe-école sur la meilleure façon de faire les devoirs et les leçons en milieu défavorisé. Ce n'est que lorsqu'elle prend conscience de l'inconfort qui l'habite, « *ne point croire aux devoirs et aux leçons* » qu'elle est en mesure de mieux se situer, de se repositionner et, par conséquent, de choisir de se documenter « *Je vais aller chercher ce qu'en dit la recherche pour réfléchir et questionner l'équipe-école sur l'utilité ou non des devoirs et des leçons en milieu défavorisé.* »

La réflexion entourant l'identification des pistes d'action (axe 3) passe par l'identification des intentions qui soutiennent les actions, soit celles mises en avant en regard de la situation, soit celles à opérationnaliser par de nouvelles actions à mettre en place. De manière métaréflexive, c'est en explicitant sa compréhension de ce qui teinte ses réflexions (*habitus*) au regard de ces intentions que la personne accompagnée arrive à mieux se situer et à identifier la meilleure façon de répondre à la situation : *qu'est-ce qui m'habite au regard de [...] ? Comment puis-je m'y prendre pour [...] ?* Pour reprendre l'exemple des devoirs et des leçons, cette fois la direction choisit de se questionner avec les membres de l'équipe-école sur les intentions réelles qui les amènent à envoyer à la maison des devoirs et des leçons alors qu'ils sont en milieu défavorisé. Le questionnement se transforme davantage à savoir : « *à quoi servent les devoirs ou les leçons ? Quelles sont nos intentions lorsque nous acheminons des devoirs à la maison ? Quelles sont nos priorités d'action par rapport aux devoirs et aux leçons ? Comment pourrait-on faire autrement pour soutenir les apprentissages des élèves si nous n'acheminons pas de devoirs ou de leçons à la maison ?* » Ainsi, à l'axe 3, le questionnement sert à dévoiler, en quelque sorte, les buts avoués ou non qui sous-tendent chaque action.

À l'axe 4, poser un regard sur son développement professionnel n'exige pas que la personne accompagnée passe systématiquement par les trois premières boucles de réflexivité ou d'apprentissage. Au contraire, que la personne demeure dans une boucle plutôt qu'une autre lui permet toujours de poser un regard sur ses nouveaux apprentissages ou encore sur ses besoins d'accompagnement, de soutien ou de formation. Ainsi, certaines questions deviennent susceptibles de faire évoluer la réflexion de chaque personne : « *quelles sont les attentes ? Quels sont les besoins de formation ? Qu'est-ce que l'on retient ou quels sont les nouveaux apprentissages ?* » Par ailleurs, ce n'est qu'au fil du temps et des multiples allers-retours entre le regard *méta* et le regard *métaréflexif* que l'on observe chez la personne accompagnée une prise de conscience de ce qui teinte ou non ses actions ou son agir et, par conséquent, ce qui donne lieu à un réel ajustement de sa pratique.

Discussion et conclusion

La recherche-action (RA) telle que menée auprès de plus de 50 personnes (DG, DSÉ, DÉ et CP) nous amène à relever qu'à partir d'un canevas de travail que devient le PPI, le *questionnement soutient le passage de la réflexion à la réflexivité*, menant les acteurs à l'instar de Argyris et Schön (2002) à poser un regard *sur* ou *dans* l'action et, par conséquent, à analyser leur pratique. La capacité pour tout praticien à vivre une *métaréflexion* au sens de Vacher (2015) suppose par ailleurs l'intérêt et le temps d'expérimenter un moment d'arrêt et de se questionner sur les schèmes cognitifs, affectifs ou moteurs sous-jacents aux actions ou aux réactions, *l'habitus* pour reprendre les propos de Bourdieu cité dans

Perrenoud (2008), ce que Schön (1994) qualifie de *savoir caché* ou de *savoir tacite* et que Donnay et Charlier (2006) rendent explicite via l'expression « grammaire du monde » (p. 105). Le *passage de cette réflexion vers la réflexivité* s'observe, aux dires des participants, par la façon dont la personne accompagnée choisit de se questionner justement sur ce qui sous-tend ses gestes ou ses actions. Les accompagnants s'exercent alors à poser des questions de compréhension ou d'analyse susceptibles de soutenir cette prise de recul menant la personne accompagnée vers cette réflexivité. En ce sens et à la lumière des données analysées, les questions fermées qui débutent par les locutions « *est-ce que [...]?* » ou encore « *as-tu réfléchi à [...]?* » sous-entendent le plus souvent des façons de faire, d'agir ou de résoudre la situation. Conséquemment, ces questions ne suscitent en rien la *réflexion* ou la *réflexivité*; au mieux, elles donnent des pistes de solution à court terme. De plus, le mot interrogatif « *pourquoi* » semble brusquer la personne accompagnée qui se place en mode défensif : la personne justifie ses actions plutôt que de se placer au-dessus de la situation. En contrepartie, les expressions « *en quoi* », « *comment* » et « *quelles sont les raisons qui expliquent* » favorisent une prise de recul, une réflexion sur la pratique et éventuellement une réelle réflexivité. Les accompagnants soulignent toute l'importance d'ajuster leur façon de questionner en ce sens : « *ce n'est pas simple, poser des questions ouvertes, sans est-ce que* ». Ce n'est qu'alors que les participants parlent de transformation de leurs pratiques : « *ma vision s'est complètement métamorphosée. Je faisais preuve de résistance à l'égard de la coopération. Maintenant, je perçois les DÉ comme des collaborateurs de tous les instants* »; « *l'impact de ce changement dépasse ma vie professionnelle et se reflète partout, il fait partie de moi.* » Les participants ajoutent que « *la façon de se questionner entre nous nous amène à poser un regard méta sur les pratiques qui, par conséquent, nous oblige à poser un regard méta sur soi!* ». Le « *méta sur soi* » illustre bien la notion de métaréflexion à savoir, poser un regard sur sa façon d'analyser. En ce sens et toujours selon les dires des participants « *le projet de l'un devient le projet de tous* » alors que « *le questionnement sur les projets de tout un chacun rapporte à chacun* ». À titre de retombées ou de développement professionnel, la façon de questionner se transforme au fil des réflexions et au sein des collectifs, mais aussi à titre de retombées auprès des membres des équipes-écoles : « *on ne questionne plus de la même manière dans nos milieux* » [et par conséquent], « *on n'écoute pas non plus de la même manière.* » [...] « *C'est ce qui nous amène aussi à modifier nos projets* » [...]; à lire les situations différemment; à permettre aux membres du personnel de trouver les meilleures pistes d'action pour eux! »

Ainsi, la prise de recul, la réflexion et la réflexivité passent par un questionnement qui s'inscrit dans une perspective de bienveillance. En effet, si une telle démarche d'accompagnement peut devenir des moments d'interactions favorisant la prise de recul et la réflexivité, elle peut aussi se désagréger rapidement et devenir un espace d'échange incriminant. Une tension certaine peut exister entre les participants et il revient à tout un chacun dont la personne animatrice du groupe de demeurer gardienne ou gardien de cette bienveillance à savoir, cette ouverture et cette disponibilité à l'autre dans le respect des différences, et ce, quant aux propos et au questionnement tenus. L'écoute au sens d'entendre, de comprendre et de respecter les réponses de l'accompagné devient une clé de voûte pour assurer cette bienveillance (Guillemette, 2017) alors que le choix des mots interrogatifs selon que l'on cherche à comprendre (axe 1), à analyser (axe 2) ou à soutenir l'identification des pistes de solution (axe 3) font une différence pour soutenir ce passage de la réflexion à la réflexivité. Ce n'est qu'alors que le questionnement permet progressivement de construire l'intelligence de la situation (Robin, 2007) dont la façon de comprendre ou de vivre la situation par la personne qui la raconte et se questionne sur sa pratique. La présentation de mots interrogatifs ou de mots-clés illustrée à la figure 2 ne présente en rien une recette magique pour soutenir ce questionnement menant de la réflexion à la réflexivité.

L'analyse des données démontre par ailleurs toute la richesse du questionnement et la complexité d'une telle démarche d'accompagnement pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité. Les propos de Paul (2016) réaffirment à juste titre qu'à l'intérieur de tout projet d'accompagnement se développe une réciprocité entre accompagné et accompagnant et où le questionnement soutient une démarche de réflexivité alors que Savoie-Zajc (2010) confirme qu'au fil du temps et des rencontres émergent une coconstruction et une coformation en regard des situations traitées. La présente recherche-action nous amène à conclure que cette coconstruction est aussi favorisée par la façon de questionner pour soutenir le passage de la réflexion à une réelle réflexivité. Cette fois, et en tenant compte des propos de Paul (2016, p. 16), la personne accompagnée passe non seulement « d'un *sujet-acteur* à un *sujet-auteur* », mais bien d'un *sujet-acteur* à un *sujet-auteur-réflexif* ou, selon Schön (1994), à un praticien réflexif.

Comme dans toute démarche de recherche-action, il est impossible de parler de généralisation de résultats. Par ailleurs, et pour l'avoir analysée au sein de quatre cohortes distinctes, il y a lieu de croire que la façon de questionner peut soutenir ou non une démarche de prise de recul, d'analyse de pratique et éventuellement de réflexivité. La réflexivité prendra place dans la mesure où les participants acceptent de réfléchir sur ce qui teinte leurs actions ou leurs réactions et pas exclusivement sur ce qui pose problème à titre de situation de départ.

Notes

- 1 Les communautés de pratiques professionnelles (CAP) s'adressent aux membres des équipes (niveau, cycle ou école) et proposent une réflexion sur les pratiques pédagogiques ou d'enseignement en soutien à la réussite éducative et scolaire des élèves (Leclerc et Labelle, 2013). Les communautés de pratiques (CoP) s'adressent plus particulièrement aux gestionnaires des commissions scolaires ou des directions d'établissements scolaires en vue de réfléchir sur leurs pratiques de gestion et au regard de cette réussite (Projet CAR, Fondation Chagnon, 2016).
- 2 Nous empruntons à Anzieu et Martin (2006), la notion de « groupe restreint » qui se caractérise notamment par un groupe de 6 à 13 personnes, « pourvu généralement d'un objectif et permettant aux participants des relations explicites entre eux et des perceptions réciproques » (p. 44).
- 3 Exemples de quelques projets présentés : réflexion éducative au service de garde, réflexion sur la mise en place de communautés d'apprentissage professionnel au sein de l'école, réflexion sur les devoirs et les leçons à l'école, réflexion sur la façon pour le service des ressources éducatives de venir soutenir le développement professionnel au sein des écoles, etc.
- 4 Définition de recherche-action : une recherche participative où les rapports praticiens et chercheurs forment le cœur de la démarche. Les uns et les autres se réunissent afin de résoudre ensemble un problème de pratique qui se pose et, de là, produire un savoir qu'il soit théorique, praxéologique ou expérientiel (Reason et Bradbury, 2006).
- 5 Les données de cette cohorte ne sont pas analysées dans le cadre de cet article.
- 6 Bien que la démarche auprès de la 4^e cohorte ne soit pas terminée, nous avons plus de 6 jours x 5 heures de verbatim (6 PPI), ce qui nous permet de croiser les données.
- 7 L'outil QDA Miner est utilisé pour coder les données (<http://provalisresearch.com/fr/produits/logiciel-d-analyse-qualitative/#sthash.B0pTdXt7.dpuf>). Un double codage (professionnel de recherche et chercheure principale) est privilégié.
- 8 Définition de ressources internes provenant de Perrenoud (2008).

Références

- Anzieu, D. et Martin, J.-Y. (2006). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : Presses universitaires de France.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*. Paris : De Boeck.
- Charlier, É., Beckers, J., Boucenna, S., Biemar, S., François, N. et Leroy, C. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive? Outils et grilles d'analyse des pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Donnay, J. et Charlier, É. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Étienne, R. et Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir?* Bruxelles : De Boeck.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.
- Guillemette, S. (2014). *Une gestion différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire. Ajustement de pratique : modèle d'accompagnement collectif auprès de chefs ou de directions d'établissement scolaire*. Berlin : Presses académiques francophones.
- Guillemette, S. (2017). Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, (10), 119-132. Repéré à <http://www.analysedepratique.org/?p=2452>
- Guillemette, S., Royal, L. et Monette, K. (2015, juin). *Une collaboration entre directeurs d'établissement et conseillers pédagogiques pour soutenir l'ajustement de pratique du personnel enseignant*. Communication présentée à la Biennale en éducation, Paris. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01188217>
- Guillemette, S. et Simon, L. (2014). Dispositifs d'un modèle d'accompagnement collectif qui guident la réflexivité chez des directions d'établissement en milieu scolaire. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, (3), 13-27. Repéré à <http://www.analysedepratique.org/?p=1223>
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Bouëdec, G. et Tomamichel, S. (2003). *Former à la recherche en éducation et formation : contributions didactiques et pédagogiques*. Paris : L'Harmattan.
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1-9. <http://dx.doi.org/10.7202/1021024ar>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Études pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement* (Rapport n° 2006-06-00010). Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/EtudePratiqueSoutienAccomp_int_f.pdf
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, (62), 91-108. Repéré à <https://journals.openedition.org/rechercheformation/435>
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, (110), 13-20. <http://dx.doi.org/10.3917/rsi.110.0013>
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique* (4^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Reason, P. et Bradbury, H. (2006). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. Dans P. Reason et H. Bradbury (dir.), *Handbook of action research: participative inquiry and practice* (p. 1-14). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Rich, J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école. Repenser l'encadrement des établissements scolaires*. Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.rich.2010.01>

- Robin, J.-Y. (2007). Ingénium de l'accompagnement – présentation. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau et J.-Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds* (p. 243-249). Paris : Presses universitaires de France.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et formation*, (e-293), 9-20. Repéré à <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=9&idRes=60>
- Savoie-Zajc, L. (2016). *Les ajustements de pratiques professionnelles : un enjeu central aux communautés d'apprentissage*. Communication présentée à la Journée d'étude en conseilance pédagogique – ACCPQ, Université de Sherbrooke, Longueuil, Québec.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, QC : Logiques.
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : comprendre et agir*. Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.vachr.2015.01>
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Viollet, P. (2013). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Bruxelles : De Boeck.

Pour citer cet article

- Guillemette, S. et Monette, K. (2019). Le questionnement pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité. *Formation et profession*, 27(2), 32-44. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.493>

Évaluation des effets d'un dispositif de formation initiale visant à susciter la réflexivité chez les futurs enseignants

Evaluation of the effects of an initial training scheme designed to induce reflexivity among preservice teachers

doi: 10.18162/fp.2019.494

Line **Fischer**
Université de Namur – Institut IRDNA (Belgique)

France **Dantinne**
Université de Namur – Institut IRDNA (Belgique)

Évelyne **Charlier**
Université de Namur – Institut IRDNA (Belgique)

Résumé

Cet article présente une analyse des composantes de la réflexivité qui émergent de l'évaluation faite par des futurs enseignants d'un dispositif mis en place en formation initiale, au sein de l'Université de Namur, en Belgique. Ce dispositif, fondé sur l'analyse des pratiques, vise à susciter la réflexivité.

La perception de ses effets a été récoltée par l'entremise des questionnaires. L'analyse qualitative des données a permis d'étudier les composantes de la réflexivité évoquées lors de l'évaluation du dispositif par les apprenants. Cette recherche évaluative vise à aider les formateurs à réguler le dispositif suivant les objectifs de formation.

Mots-clés

Réflexivité, analyse des pratiques, formation initiale des enseignants, processus réflexif.

Abstract

This paper presents an analysis of the reflexivity components that emerge from the evaluation of an initial teacher training scheme at University of Namur, in Belgium, by preservice teachers. The training scheme, based on practice analysis, seeks to induce learner reflexivity. Written surveys were used to gather the student teachers' perceptions of the scheme's effects. Qualitative data analysis was applied to investigate which reflexivity components are found in their evaluation of the training scheme. The purpose of this evaluative research is to help trainers adjust the scheme based on training objectives.

Keywords

Reflexivity, practice analysis, initial teacher training, reflexivity process.

Introduction

Contexte de l'étude

De nos jours, les métiers se complexifient, se nuancent et se spécifient. Les contextes sociaux, économiques, politiques et technologiques participent à cette complexification. Ces environnements de travail en redéfinition permanente supposent que les professionnels développent des compétences nouvelles, et notamment la capacité d'apprendre à partir de l'analyse de leurs pratiques ainsi que la capacité à adopter une posture réflexive.

La réflexivité est plus que jamais une démarche de développement professionnel et identitaire individuelle et collective, qui peut favoriser l'adaptation de l'individu à son environnement de travail. De nombreuses formations visent à la favoriser (Donnay et Charlier, 2006) dans différents champs professionnels : éducation (Charlier et al., 2013; Tardif, Borges et Malo, 2012; Vacher, 2015), santé (Ghaye, 2006), psychologie (Scaife, 2010)... Les dispositifs de formation sont nombreux et variés et utilisent volontiers la dimension collective pour promouvoir la réflexivité grâce à des méthodologies diverses.

Le présent article se fonde sur l'analyse de données issues d'un dispositif d'analyse des pratiques mis en place au sein de la formation initiale des enseignants de l'enseignement secondaire, à l'Université de Namur, en Belgique. Ce dispositif vise à faire émerger une posture réflexive chez les futurs enseignants. Dans la suite de cet article, ce qui sera mis en lien avec la « posture réflexive » de l'étudiant futur enseignant se référera à l'apparition des différentes composantes réflexives décrites ci-après.

Cette recherche vise en particulier à examiner en quoi le dispositif d'analyse des pratiques mis en place favorise la réflexivité des étudiants, et ce, par l'investigation des *composantes de la réflexivité* évoquées par les futurs enseignants lors de leur évaluation des effets du dispositif.

Voici donc les questions qui ont guidé notre recherche : *quels sont les effets du dispositif identifiés par les apprenants? Quelles composantes de la réflexivité sont exprimées lors de leur évaluation du dispositif?* Ces questions ont pour but l'émergence d'une réflexion au sein de l'équipe des formateurs afin de permettre la régulation du dispositif.

La formation initiale des enseignants en Belgique francophone

En Belgique francophone, afin d'obtenir le titre d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur (niveau 7 du CEC¹), il est nécessaire de suivre 300 heures de formation initiale à l'université. Cette formation de 30 crédits se réalise *au terme* d'un master (agrégation) ou *au cours* d'un master (finalité didactique).

En Belgique, la formation initiale des enseignants vise le développement de 13 compétences selon le décret D.08-02-2001². Ce décret mentionne que la formation initiale des enseignants doit permettre la professionnalisation des enseignants (Wittorski, 2008) par le développement de l'identité professionnelle (Maroy, 2001) et la réflexivité (Schön, 1983). Des dispositifs visant à initier à la réflexivité sont donc en cohérence avec les objectifs fixés par les textes légaux.

Toutefois, la création de dispositifs visant à susciter la réflexivité des futurs enseignants en formation initiale à l'Université de Namur a également pris racine dans trois constats relatés par les formateurs de ces étudiants. En effet, ils observaient des difficultés régulières chez les futurs enseignants : *a) à faire face à des situations professionnelles complexes; b) à articuler les savoirs théoriques et la réalité de terrain (notamment dans les stages); c) à s'insérer professionnellement.* Dans le but de rendre les futurs enseignants « mieux adaptés » à leur future profession et de les aider à dépasser ces difficultés, différents dispositifs de formation visant à susciter la réflexivité ont été mis sur pied par chaque enseignant dans ses propres activités d'enseignement. De plus, un dispositif commun à différents cours a été créé dans une collaboration interdisciplinaire, c'est l'évaluation de celui-ci par les étudiants qui fait l'objet de cet article.

Après avoir décrit brièvement le contexte de cette recherche et l'intérêt d'analyser des dispositifs visant à susciter la réflexivité en formation initiale, le cadre théorique sera abordé et suivi de la description du dispositif. Le point suivant s'attachera à expliciter la méthodologie adoptée dans cette recherche (recueil et traitement des données). Les résultats seront ensuite passés en revue. Pour finir, la discussion sera présentée ainsi que la conclusion, les limites et les perspectives pour de futures recherches.

Cadre théorique et conceptuel

Nous présentons ici en premier lieu nos référents théoriques sur la réflexivité. Tout d'abord, nous aborderons le lien entre réflexivité et analyse des pratiques. Ensuite, nous développerons en quoi la réflexivité se distingue, selon notre position, de la réflexion. Ensuite, les composantes de la réflexivité retrouvées dans la littérature seront passées en revue. Le dispositif en question fera l'objet du point 3.

Pour commencer, la relation qui unit l'analyse des pratiques et la réflexivité est présentée. Les pratiques sont définies ici comme « des manières habituelles d'agir, qui de par leur récurrence, constituent des réponses aux variations des éléments du contexte situationnel moins labiles que celles relevant de l'action ou de l'activité » (Trinquier, 2014, p. 222). L'analyse des pratiques constitue depuis plusieurs années une des sources privilégiées de savoirs dans le champ de l'éducation, comme le rappellent Donnay et Charlier (2006). Elle propose une démarche systématique et explicite de création de savoirs, intégrant des savoirs issus des pratiques et des savoirs issus du monde scientifique. Elle constitue donc une tentative de réduction du fossé perçu par les enseignants entre les savoirs pratiques utilisables en classe et les savoirs académiques, considérés comme peu transférables en situation (Donnay et Charlier, 2006).

Quels liens peut-on maintenant faire entre analyse des pratiques et réflexivité? Tout d'abord, il est nécessaire de rappeler que l'analyse des pratiques dépasse le cadre de la réflexivité, car certains dispositifs d'analyse des pratiques ne visent pas à faire développer une posture réflexive (même si c'est le cas au sein du nôtre). Ensuite, dans le cas de notre dispositif, la posture réflexive aiderait le praticien à faire émerger ses pratiques professionnelles, à les rendre conscientes et à les expliciter. Elle permettrait également au sujet de générer une nouvelle forme de savoir sur ses pratiques, un savoir sortant de l'expérience singulière et devenant transférable et communicable à autrui (c'est le « saut épistémologique » dont parlent Donnay et Charlier, 2006). Ce nouveau savoir permettrait au final une meilleure compréhension de ses pratiques, l'évolution de celles-ci ainsi que davantage de « prise » sur les situations professionnelles. Buysse et Vanhulle (2009) ajoutent que le praticien réflexif utiliserait la réflexion sur et dans l'action en vue de résoudre les problèmes se posant dans l'exercice de son métier ou en vue d'être conscient des solutions qu'il apporte. Par conséquent, la réflexivité est ici assimilée davantage à une posture personnelle permettant la création de savoirs chez le praticien, par opposition à l'analyse des pratiques, davantage considérée comme une démarche ou une méthodologie témoignant de l'intention du formateur. Cette posture de réflexivité permettrait au professionnel de tirer parti de ses propres expériences et ainsi de pouvoir s'inscrire une démarche de développement professionnel à long terme.

Ensuite, il est nécessaire de distinguer la réflexivité de la réflexion. Comme le rappelle Perrenoud (2004), même l'action la plus routinière implique des opérations mentales de haut niveau. Il ne suffit donc pas de témoigner d'une pensée qui oriente et régule l'action pour être réflexif. Dans notre acception, « réfléchir », c'est « mettre en mental », adopter une position méta par rapport à une situation spécifique, grâce à un système de représentations (souvent grâce au langage). Mais qu'en est-il alors de la réflexivité? Selon notre position, c'est, en premier lieu, l'*objet* de la réflexion qui permet de séparer réflexion et réflexivité. En effet, un praticien réflexif se prend comme objet de sa réflexion, il se regarde agir comme dans un miroir et se questionne sur le « comment » et « pourquoi » il agit (Perrenoud, 2004). En second lieu, la pratique réflexive se différencie de la simple réflexion par le fait qu'elle nécessite la mobilisation des *savoirs, des théories et des concepts*. En effet, la réflexivité implique le passage de données spécifiques, intuitives... à une tentative de formalisation des matériaux et des observations, c'est-à-dire à une analyse basée des concepts (Perrenoud, 2004). C'est le « saut épistémologique » dont parlent Donnay et Charlier (2006). Quant à la réflexion, « elle serait propre à la personne qui réfléchit et non transférable à d'autres situations ou d'autres personnes » (Donnay et Charlier, 2006, p. 62), le saut épistémologique n'y serait donc pas présent.

Plus qu'un simple découpage théorique, cette distinction amène des implications pratiques, notamment en termes d'enjeux de formation des enseignants. En tant que formateur, susciter la réflexivité s'avère une tâche bien plus complexe que susciter la réflexion. La compétence réflexive nécessite en effet pour l'acteur d'adopter une mise à distance de la situation, s'en extrayant mentalement ainsi qu'une prise de recul sur lui-même. Pour Schön (1994), l'enseignant réflexif passe d'une réflexion dans l'action à une réflexion dans l'après-coup, lui permettant de relire la situation et de la transformer en connaissances. Ce saut épistémologique permettrait à l'acteur de se décentrer de son propre point de vue et de la situation précise.

Après avoir différencié réflexivité et réflexion, nous présenterons maintenant certaines composantes qui nous semblent essentielles à la réflexivité. Au sens de Schön (1994), la réflexivité permettrait au praticien d'adopter une **posture d'extériorité**. Cette posture permettrait d'une part, de *se distancer de la situation*, de la regarder de l'extérieur pour essayer de l'objectiver et d'autre part, de réaliser un *retour sur soi-même*, se regarder agir en situation. Pour Perrenoud (2004), la posture réflexive est engagée quand le praticien « analyse son analyse » comme s'il s'agissait de l'action ou de la pensée d'autrui. Cela nécessite donc de se regarder penser et agir, c'est-à-dire de se dissocier pour un moment de sa propre pensée. Cette posture d'extériorité peut être facilitée par un tiers, qu'il s'agisse d'une ou de plusieurs personnes, de théories, de concepts ou de grilles de lecture (dans notre dispositif, le rôle de l'Autre ainsi que le recours à des théories « communicables » semblent faciliter cette posture). Par conséquent, tout praticien réfléchit donc à sa pratique, mais cela ne signifie pas pour autant qu'il engage la réflexivité, définie comme une « sorte de réflexion sur la réflexion sur les pratiques. Il y aurait, dans la réflexivité, un saut épistémologique propice à une théorisation des pratiques et une prise de conscience de soi dans la situation » (Donnay et Charlier, 2006, p. 64). Ainsi, la mise à distance de la situation permise par la réflexivité place le sujet dans une position d'analyste-observateur de la situation et de lui-même (*qu'est-ce qui se joue dans cette situation dont je suis un élément?*). L'enseignant réaliserait donc un retour sur lui-même en se prenant comme objet de réflexivité. Cela engage qu'il puisse opérer un retour sur ses propres pratiques en situation (*comment expliquer qu'on en soit arrivé là avec cette classe? Comment aurais-je pu être perçu en agissant autrement?*) et qu'il puisse construire du savoir généralisable sur lui-même grâce à la posture qu'il adopte (*je me rends compte que lorsque j'agis comme ça...; je réalise que quand cette pensée me traverse...*).

Description du dispositif d'analyse des pratiques à destination des futurs enseignants

Le dispositif dont les effets sont évalués par les futurs enseignants est ici décrit. Il s'agit donc d'un dispositif d'analyse des pratiques portant sur l'analyse de vidéos d'anciens étudiants stagiaires en situation de classe. Il s'inscrit au sein d'un ensemble de dispositifs visant à pallier les difficultés présentées ci-dessus et à susciter la réflexivité chez les futurs enseignants. L'intention de développer des compétences réflexives chez les étudiants est donc présente en amont, mais aussi en aval de ce dispositif, et ce, au moyen des différentes activités de formation s'étalant tout au long de l'année.

Ce dispositif précis touche une centaine d'étudiants par année et prend la forme d'une séance se déroulant au milieu de l'année académique (cette séance est précédée d'une séance préparatoire durant la première partie de l'année visant à familiariser les étudiants à une partie de la démarche). La séance principale regroupe les futurs enseignants par quinze, mais ils travaillent également en sous-groupes

selon les phases de l'activité. La particularité de cette séance est qu'elle est animée conjointement par un didacticien et un psychopédagogue, et ce, durant les quatre heures de séance. En effet, à l'origine, ce dispositif a vu le jour il y a six ans grâce à la volonté des didacticiens et psychopédagogues de cette formation initiale de créer une activité transversale, intégrant leurs intentions pédagogiques et permettant de mettre la complémentarité de leurs expertises au profit des étudiants. Il faut noter que l'interdisciplinarité est aussi présente au sein des cohortes d'étudiants puisqu'ils proviennent de didactiques disciplinaires variées (biologie, économie, mathématiques...).

Plus précisément, la séance se fonde sur l'analyse de séquences d'enseignement filmées durant les stages d'anciens étudiants en formation. En effet, l'utilisation de vidéo dans la formation d'enseignants débutants apparaît comme un moyen privilégié de renforcer le lien entre la formation et la pratique de stage puisqu'elle permet de « capturer » la richesse et la complexité des situations de classe (Gaudin et Chaliès, 2012). Le format vidéo permettrait donc de mieux préparer les étudiants aux problématiques professionnelles du métier (Ria et Leblanc, 2011). Selon Ria (2018), la vidéoformation leur fournirait également plusieurs modalités d'appropriation et de transformation de leur activité professionnelle selon les designs utilisés, ayant des effets différents (dans notre cas, en se reconnaissant dans l'activité d'autrui).

Cette analyse se déroule selon quatre étapes, qui correspondent aux compétences visées par le dispositif et sont annoncées aux étudiants. Quant à la réflexivité, elle en est la finalité, mais n'est pas un objectif explicite comme tel aux étudiants. Aucune définition théorique de la réflexivité et de ses composantes, ni même de l'analyse des pratiques n'a été fournie aux étudiants, et ce, volontairement. En effet, l'hypothèse des formateurs est qu'elle sera amorcée par l'entremise de l'analyse des pratiques de l'enseignant sur la vidéo ainsi que par les discussions guidées par les formateurs et partagées au sein des groupes (la réflexivité ne peut se penser en dehors d'un objet auquel elle s'applique, objet qui est ici fourni par l'analyse des pratiques d'un enseignant sur vidéo).

Quatre compétences sont donc valorisées au sein du dispositif d'analyse des pratiques : la capacité à décrire, à problématiser, à analyser les pratiques et à construire des pistes d'action (également visées par les autres dispositifs de la formation). Les étapes préconisées pour l'analyse des pratiques sont les suivantes :

- 1) Les étudiants sont invités à visionner la séquence vidéo à domicile et à décrire ce qu'ils observent en s'en tenant le plus possible aux faits (travail individuel).
- 2) En séance, chaque étudiant partage sa description et crée une question de problématisation y étant liée. Ces questions sont présentées au groupe (temps individuel puis collectif). Dans le cadre de ce dispositif, problématiser signifie identifier un point d'entrée pour traiter une situation (Charlier et al., 2013) et, dans ce cas, formuler une question sur l'angle choisi.
- 3) Ensuite, les étudiants sont placés en sous-groupes et choisissent une question de problématisation par groupe afin de procéder à l'analyse, réalisée sous forme d'un schéma sur une affiche (temps collectif).
- 4) Pour finir, des pistes d'action sont construites par sous-groupes. L'analyse et les pistes sont présentées aux autres groupes par oral grâce à l'affiche et un partage est réalisé avec le restant du groupe (temps collectif).

De manière générale, ce dispositif mise sur la dimension collective par l'intervention de l'Autre (le collègue, le groupe, le formateur) dans l'analyse de la pratique. En effet, le présupposé des formateurs est que la présence et l'interaction avec autrui dans ce cadre favorisent une décentration de son propre point de vue, nécessaire à la prise de distance centrale dans la réflexivité.

Méthodologie

Recueil des données

Dans le cadre de cette étude, nous tentons prioritairement d'analyser les effets perçus du dispositif d'analyse des pratiques par les futurs enseignants, c'est-à-dire d'examiner la manière dont les étudiants vivent un dispositif désigné par les formateurs comme « réflexif ».

Tout d'abord, notre démarche méthodologique a consisté à récolter les données d'évaluation du dispositif par les étudiants. Cette évaluation a été réalisée avec un questionnaire écrit, composé de six questions ouvertes. Ces questions sont formulées de manière large afin d'orienter le moins possible les réponses (par exemple : *quel[s] apprentissage[s] retenez-vous de la séance?*).

Ce questionnaire a été administré à l'ensemble des étudiants ayant participé au dispositif. Ceux-ci forment un groupe hétérogène (ils ont de 21 à 50 ans environ; ils sont issus de différentes didactiques; ils ont déjà enseigné pour certains, ils sont en réorientation pour d'autres; une majorité d'entre eux en sont à leur premier contact avec la profession enseignante). Le questionnaire a été distribué en fin de séance et a été rempli à ce moment, de manière anonyme. Au total, 68 questionnaires ont été remplis.

Il s'agira donc d'une recherche évaluative, dans le sens de Rutman (1982) qui la présente comme un processus dans lequel le chercheur applique une méthodologie scientifique afin de rassembler des données fiables et valides pour examiner en quoi des activités particulières produisent des effets ou des résultats.

Traitement des données

Les données ont ensuite été traitées de manière qualitative. Les questionnaires ont été lus par deux chercheuses de manière indépendante une première fois. Une seconde lecture a eu pour but de faire émerger les réponses les plus fréquentes au sein des données pour les différentes questions. Ensuite, les chercheuses ont créé de manière indépendante des catégories sur base des idées les plus fréquemment retrouvées au sein des réponses et ont comparé les catégories émergentes. N'ont été retenues que les catégories présentes sous une forme similaire tant chez l'une que chez l'autre chercheuse. Ces catégories ont été nommées par les chercheuses, sur base du vocabulaire utilisé par l'étudiant ou sur base d'une reformulation la plus fidèle possible à l'idée exprimée³.

Douze catégories ont ainsi été créées et numérotées. Les quatre premières catégories se rapportent aux quatre compétences déclarées dans le dispositif. Les catégories suivantes se rapportent à des effets supplémentaires relevés par les étudiants et sont au nombre de huit selon la catégorisation opérée par les chercheuses. Afin de faciliter la compréhension des catégories par le lecteur, la grille de codage qui a été créée est présentée ci-dessous (Tableau 1). Le numéro et le titre de chaque catégorie sont placés dans la colonne de gauche du tableau. La catégorie est exemplifiée par un verbatim⁴ dans la colonne de droite. Les différentes familles de catégories⁵ sont expliquées sous leur titre.

Tableau I*Grille de codage des données*

Catégories émergentes	Exemples de verbatims issus des réponses aux questionnaires
<i>Compétences évoquées</i> = ces catégories se basent sur des compétences évoquées par les étudiants en réponse aux questions (être capable de décrire, de problématiser, d'analyser et d'élargir les pistes d'action).	
1. Description	« C'est surtout compliqué de décrire sans émettre de jugement vis-à-vis de ce qui est observé »
2. Problématisation	« J'ai mieux compris que la problématisation n'était pas le fait de trouver un problème mais de le formuler sous un angle plus théorique »
3. Analyse	« Le dispositif permet un développement de la capacité à analyser une situation en détail et d'élargir ses angles de vue »
4. Proposition de pistes d'action	« On peut penser à davantage de pistes d'action si on décrit sans juger »
<i>Prise de conscience/explicitation</i> = ces catégories émergent de réponses d'étudiants exprimant une prise de conscience à propos d'un objet (la relativité des points de vue, l'importance de l'interaction avec les collègues, l'ancrage de toute situation dans un contexte spécifique. . .).	
5. De la relativité des points de vue	« La perception de la situation est différente chez chacun. Selon sa personnalité, on n'observe pas les mêmes choses. Et au-delà de l'observation, on ne les interprète pas de la même manière »
6. De l'importance d'analyser ses pratiques	« L'analyse de soi est une partie intégrante de la méthode, on apprend à se « connaître », à connaître sa façon de penser »
7. De l'importance de l'interaction	« L'échange est enrichissant et permet la remise en question de notre manière de penser, de décrire, impliquant une bonne prise de distance »
8. De ses préconceptions	« Quelques préconceptions et normes qui me sont propres n'avaient jamais été explicitées, aussi la force et la présence de ces préconceptions »
9. De la complexité du métier d'enseignant	« Certaines situations peuvent paraître anodines et peuvent pourtant receler pas mal de problématiques différentes »
10. Distanciation par rapport aux normes	« Il n'existe pas une seule bonne réponse à une situation donnée »
11. De la contextualisation de la situation	« Il y a une notion d'équilibre, d'adaptation aux contextes et aux classes »
<i>Intentions de transfert</i> = cette catégorie relate des intentions d'utilisation des apprentissages de la séance vers des situations professionnelles	
12. Intentions d'action	« Ça pourra m'être utile pour mieux objectiver la situation d'un élève »

Résultats

Cette rubrique vise à présenter les résultats obtenus à la suite du traitement des données. Le tableau ci-dessous reprend chaque catégorie et présente ensuite le nombre total d'étudiants qui évoquent au moins une fois cette catégorie au sein de leur questionnaire (par exemple, 45 étudiants ont évoqué la compétence de description au sein de leur questionnaire). La présence de la catégorie est codée pour chaque étudiant de manière binaire au sein de l'ensemble du questionnaire (présente au sein du questionnaire = 1, absente = 0). Par conséquent, dans le cas où cette même catégorie apparaît plusieurs fois chez un même étudiant, elle compte uniquement pour 1 point.

Les cinq catégories évoquées (Tableau 2) par un plus grand nombre d'étudiants sont les suivantes⁶: compétence de description, prise de conscience de ses préconceptions, prise de conscience de l'importance de l'interaction, compétence d'analyse et prise de conscience de la contextualisation de la situation. C'est celles-ci qui feront l'objet de la discussion.

Tableau 2

Catégories évoquées par les étudiants en terme de fréquence

Catégories émergentes	Nombre d'étudiants qui évoquent au moins une fois la catégorie dans le questionnaire
1. Description	45 (I)
2. Problématisation	3
3. Analyse	37 (IV)
4. Proposition de pistes d'action	14
5. Prise de conscience de la relativité des points de vue	9
6. Prise de conscience de l'importance d'analyser ses pratiques	18
7. Prise de conscience de l'importance de l'interaction	40 (III)
8. Prise de conscience de ses préconceptions	41 (II)
9. Prise de conscience de la complexité du métier d'enseignant	7
10. Prise de conscience par rapport aux normes	9
11. Prise de conscience de la contextualisation de la situation	36 (V)
12. Intentions d'action	30

Discussion

En partant de l'idée que la prise de conscience et de recul sur soi ainsi que la distanciation de la situation sont centrales à la réflexivité, les catégories pouvant référer à ces composantes seront présentées en premier lieu (8, 1, 3). En second lieu, le rôle de l'Autre permettant au praticien de se décentrer de son propre point de vue sera abordé dans la continuité de ces composantes réflexives insistant sur l'importance de la posture d'extériorité (par rapport à soi et à la situation). La catégorie « prise de conscience de l'importance de l'interaction » y sera liée. (7). Pour finir, ce qui apparaît au sein de la littérature comme « *la conversation avec la situation* » (Schön, 1994) sera relié à la catégorie de « prise de conscience de la contextualisation de la situation » (11) insistant sur la capacité du praticien réflexif à pouvoir analyser chaque situation de manière située.

Si l'on se réfère à la définition de la réflexivité selon Donnay et Charlier (2006), elle serait une « sorte de réflexion sur la réflexion sur les pratiques. Il y aurait, dans la réflexivité, un saut épistémologique propice à une théorisation des pratiques et une prise de conscience de soi dans la situation » (p. 64). Si l'on découpe cette définition, nous pouvons en abstraire les idées principales dont certaines sont exprimées par les étudiants au sein du matériau. En premier lieu, la réflexivité impliquerait une **prise de conscience de soi dans la situation**, ce qui nous semble proche de la catégorie « prise de conscience de ses préconceptions (8) » dans laquelle les étudiants mentionnent une prise de recul sur eux-mêmes (« *La séance m'a permis de faire émerger mes préconceptions, de les comprendre ainsi que celles des autres : sont-elles les mêmes ou différentes?* »). Ensuite, selon Donnay et Charlier (2006), la réflexivité comprendrait **un saut épistémologique** effectué par le sujet qui passerait alors d'un langage personnel, singulier et peu communicable à autrui à un langage fondé sur des connaissances, des concepts « stabilisés » et donc appréhendables par autrui. Il faut noter qu'il ne s'agit pas forcément de savoirs scientifiques, mais des savoirs partagés, qui sortent donc de l'expérience spécifique à un individu. Cette progression de l'individu d'un type de savoirs à un autre fait penser à la catégorisation de Van der Maren (1993) sur les savoirs enseignants. En effet, l'auteur différencie cinq types de savoirs enseignants : le savoir savant, appliqué, stratégique, la praxis et le savoir artisan. Dans le cadre de cette activité, selon cette typologie, nous pourrions inférer que les étudiants opèrent une transition d'un savoir qui se rapproche du savoir « artisan » (savoir qui ne s'explique pas, qui s'apprend dans l'action) à un savoir « praxis ». Le « savoir praxis » est un discours de réflexion des enseignants sur la pratique, qui est le résultat d'une analyse prospective ou rétrospective. Il est « un savoir communicable impliquant une médiation, un recul, une altérité » (Van der Maren, 1993, p. 162). Il faut noter qu'il est seulement possible de faire l'hypothèse de la présence de ce saut épistémologique à travers les données récoltées par le choix et le type de langage utilisé par les étudiants au sein des questionnaires. Elle devrait cependant être vérifiée grâce à des données complémentaires.

Comme décrit dans le cadre théorique, selon Donnay et Charlier (2006, p. 62), « la réflexivité fait donc adopter une posture d'extériorité au praticien dont la distanciation prend deux formes, une mise à distance de la situation par la prise de position d'observateur-analyste et une prise de recul sur soi, car le praticien se prend comme objet de réflexivité ». Cette **mise à distance de la situation par l'observation et l'analyse** apparaît dans les verbatim appartenant aux compétences de description (1) et d'analyse (3) (« *il est très difficile de se focaliser sur les faits en restant objectif* »; « *la séance permet d'apprendre à prendre du recul pour analyser une situation plus en profondeur* »). La **prise de recul sur soi** est observée comme

expliqué précédemment. Les deux formes de distanciation liée à la posture d'extériorité du praticien réflexif semblent donc également présentes au sein des données récoltées.

Ensuite, le rôle de l'altérité permettant au praticien réflexif d'« analyser son analyse » (Perrenoud, 2004) comme s'il s'agissait de l'action/pensée d'autrui et donc de faciliter une posture d'extériorité nous semble apparaître au sein des données. Le nombre d'étudiants évoquant « l'importance de l'interaction (7) » en témoigne. Le rôle de l'Autre semble être favorablement perçu par les étudiants au sein du dispositif puisqu'il permettrait « *la prise de conscience de la relativité de son point de vue* » et « *qu'il n'y a pas une seule bonne manière d'être enseignant* ». Bertone, Chaliès et Clot (2009) observent même au sein de données empiriques issues d'un programme de recherche sur les pratiques réflexives en formation, que l'activité collective et les échanges en formation constituent une ressource pour les enseignants novices leur permettant d'analyser autrement leur activité professionnelle. La confrontation à l'Autre semble donc aider dans la prise de conscience de la multiplicité des réponses possibles face à une problématique, dans la prise de recul par rapport à son propre point de vue et dans son analyse. Ceci rejoint l'idée de Perrenoud (2005) sur le praticien réflexif qui ne « *réfléchit pas pour réfléchir* », mais vise plus d'efficacité et de cohérence dans sa pratique professionnelle. Il a donc besoin des autres pour confronter ses observations et analyses. Comme le soulignent Yvon et Clot (2003), l'enseignant novice, en devenant l'analyste de sa propre pratique en dialogue avec autrui, réalise ce qu'il n'a pas pu ou voulu réaliser en situation. Il faut noter que l'Autre est également une condition inhibant l'apprentissage dans la perception de certains étudiants qui témoignent de la difficulté à travailler en groupe sur le contenu de la vidéo et à créer du « savoir » ensemble. En bref, l'hypothèse émise par les formateurs selon laquelle l'Altérité au sein du dispositif favoriserait la réflexivité est partiellement corroborée par les données (cette altérité n'étant enrichissante que sous certaines conditions).

Pour terminer, l'idée que tout professionnel doit posséder certaines ressources afin de pouvoir être flexible selon le contexte afin de pouvoir « converser avec la situation » (Schön, 1994) émerge également au sein des données. En effet, la catégorie « conscience de la contextualisation de la situation (11) » s'y rapporte. Les idées des étudiants classées au sein de celle-ci se rapportent à l'importance de l'adaptation du professionnel à chaque situation (« *il faut s'adapter à la classe que l'on a en face de nous* »; « *on gère des classes différentes de manière différente* »). Selon Schön, la « **conversation avec une situation** » est « une activité mentale de haut niveau, qui mobilise, du moins lorsque le problème l'exige, de multiples ressources pour trouver une solution originale » (1994, cité dans Perrenoud, 2004, p. 35). Comme le souligne également Perrenoud (2004, p. 35), « un raisonnement professionnel [...] fait appel à une forme d'intuition, de création, de bricolage, à partir de la science, mais aussi de l'expérience et de l'expertise du praticien ».

En conclusion, différentes composantes de la réflexivité peuvent être mises en lien avec certaines catégories émergeant des réponses des étudiants aux questionnaires. De manière générale, ces réponses témoignent d'abord de **prises de conscience** par rapport à soi, aux situations et à la complexité du métier d'enseignant. Si l'on part de l'idée que la réflexivité permet l'adoption d'une posture d'extériorité, le dispositif mis en place en constitue peut-être une première étape, celle de la prise de conscience, c'est-à-dire d'une première découverte par le sujet des normes qui le guident, des valeurs qui le dirigent, des représentations qui le contrôlent et des attentes qu'il fait peser sur lui-même et sur les autres. Prendre conscience, c'est déjà créer une distance entre ses actes et ce qui les gouverne. Plus précisément,

ces prises de conscience peuvent, selon nous, faciliter l'adoption d'une posture d'extériorité du sujet face à lui-même et aux situations auxquelles il est confronté ainsi que l'aider à rendre ses pratiques explicites et à les théoriser.

Ce recueil de données ainsi que la confrontation des verbatim des étudiants aux définitions de la réflexivité permet donc d'identifier les composantes de la réflexivité qui émergent à la suite de l'évaluation de ce dispositif par les apprenants. Cela semble informer le formateur sur ce qui est retenu de manière saillante⁷ chez les futurs enseignants à la suite du dispositif ainsi que sur les apports du dispositif pour les apprenants (selon ce qu'ils en disent). Plus largement, il amène le formateur à se questionner sur le dispositif et sur les conditions mises en place pour susciter la réflexivité afin de pouvoir le réguler si besoin est.

Conclusion et perspectives

À travers cette recherche évaluative, nous avons cherché à observer quelles composantes de la réflexivité étaient évoquées par les étudiants dans l'évaluation du dispositif. Après une analyse qualitative des données, nous avons constaté que certains effets perçus par les étudiants pouvaient se rapporter à des composantes de la réflexivité, certaines ne pouvant néanmoins être étudiées par la méthodologie adoptée. D'abord, les futurs enseignants évoquent une prise de conscience de leurs préconceptions, rapprochée de la prise de recul sur soi dans la réflexivité. Selon les données analysées, ils tendent à se prendre comme objet de leur propre réflexion. En outre, la mise à distance de la situation apparaît également au sein des effets identifiés par les étudiants (description et analyse de la pratique). Ensuite, le rôle de l'Autre est largement exprimé au sein des verbatim. L'Autre permettrait notamment la prise de conscience de la relativité de son propre point de vue, mise en lien avec la prise de recul sur soi qu'implique la réflexivité, mais cela uniquement sous certaines conditions, qu'il sera nécessaire d'étudier davantage. Pour finir, l'importance de la capacité d'adaptation de l'enseignant à la singularité de toute situation de classe, nommée « conversation avec la situation » (Schön, 1994) est également mise en lien avec les données.

L'étude présente par ailleurs certaines limites. Tout d'abord, bien que certaines de ces composantes réflexives soient mises en avant par les apprenants, leur articulation reste à préciser : comment s'articulent-elles au niveau conceptuel ainsi que dans le vécu de l'étudiant au sein de ce dispositif? De plus, le formateur pourrait aussi se demander quelles sont les conditions du dispositif favorisant ces composantes réflexives. Des entretiens avec les étudiants ayant vécu ce dispositif pourraient permettre d'éclaircir davantage ces interrogations.

Dans un second temps, cette recherche visait à se focaliser sur les effets perçus par les étudiants à la suite de la participation au dispositif. Au cours de nos recherches, il nous est apparu clairement qu'il était difficile de pouvoir identifier les effets de la réflexivité en les distinguant du processus réflexif. Si nous posons l'hypothèse que le processus réflexif est itératif, cette distinction théorique et pratique semble, en effet, difficile. Notre méthodologie n'a pas permis de répondre à cette question puisqu'il nous semble que le moment où l'on a choisi pour récolter les données (en cours de formation) nous a donné accès à certaines informations qui peuvent, en réalité, plutôt constituer des processus d'apprentissage de la réflexivité que des effets.

En outre, le dispositif est adressé à des étudiants qui possèdent déjà un vécu professionnel pour certains et ont sans doute commencé à développer des attitudes réflexives, par opposition à d'autres étudiants pour lesquels il s'agit du premier contact avec le métier. Il y a fort à parier que ce dispositif d'analyse des pratiques visant à faire développer une posture réflexive prenne donc des sens différents chez ces deux catégories d'étudiants. L'effet de celui-ci n'est sans doute pas analogue non plus, initiateur de réflexivité pour certains, renforçateur du processus réflexif pour d'autres. Nous émettons donc l'hypothèse que les données récoltées peuvent révéler plutôt des processus ou des effets selon le vécu de l'étudiant et particulièrement son expérience professionnelle préalable.

Une autre limite de cette étude concerne les effets du dispositif et se rapporte à l'idée précédente. En effet, il est impossible d'attester que les effets récoltés au sein de cette recherche soient uniquement des effets liés au dispositif, certains effets pouvant découler de la formation dans sa globalité (puisqu'elle comprend d'autres activités visant le développement de la réflexivité).

De futures recherches devront donc s'attacher à employer une méthodologie permettant le recueil d'autres types d'informations sur ce dispositif d'analyse des pratiques conçu pour être « réflexif ». La nature du lien entre les composantes réflexives identifiées, la distinction entre processus et effets de la réflexivité, la possibilité de détacher les effets précis du dispositif devront faire l'objet de nouvelles investigations.

Notes

- 1 Cadre européen des certifications.
- 2 Voir http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25595_001.pdf.
- 3 Par exemple, un verbatim de type « *l'analyse de certaines situations dépend des personnes qui font cette analyse* » a été classé par les chercheuses dans la rubrique « *relativité des points de vue* ».
- 4 Un verbatim correspond à une unité de sens repérée au sein d'une réponse à une question ouverte dans le questionnaire (exemples : *Il existe plusieurs points de vue sur une même situation; on a tous une vision différente du métier selon nos représentations*).
- 5 Pour obtenir davantage d'explications sur « les compétences évoquées », le lecteur est renvoyé à la section 3.
- 6 Ces catégories sont citées en partant de la catégorie évoquée par un plus grand nombre d'étudiants (compétence de description, chiffre romain I) à la catégorie évoquée par un moins grand nombre d'étudiants au sein des questionnaires (prise de conscience de la contextualisation de la situation, chiffre romain V). Les chiffres romains de I à V décrivent l'ordre de ces catégories dans le tableau.
- 7 Bien que ce point ne sera pas développé ici, notons deux hypothèses qui pourraient être émises quant à la faible présence de la compétence de problématisation au sein des questionnaires. En premier lieu, il est probable que les étudiants disposent de moins de mots pour se référer à cette étape parce qu'ils n'en perçoivent peut-être pas la spécificité. En second lieu, cette étape occupant moins de temps dans la séance que les autres étapes, l'attention et la mémoire en sont moins frappées.

Références

- Bertone, S., Chaliès, S., et Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le travail humain*, 72(2), 105-125. <http://dx.doi.org/10.3917/th.722.0105>
- Buysse, A. et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs? *Questions vives*, 5(11), 225-242. <http://dx.doi.org/10.4000/questionsvives.603>

- Charlier, E., Beckers, J., Boucenna, S., Biémar, S., François, N. et Leroy, C. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive?* Bruxelles : De Boeck.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Gaudin, C. et Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue française de pédagogie*, (178), 115-130. <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.3590>
- Ghaye, T. (2006). *Developing the reflective healthcare team*. Oxford : Wiley-Blackwell.
- Maroy, C. (2001). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. *Cahier de recherche du GIRSEF*, (12), 1-26. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603562>
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation permanente*, (160), 35-60.
- Perrenoud, P. (2005). Assumer une identité réflexive. *Éducateur*, 2, 30-33.
- Ria, L. (2018). Conception de laboratoires d'analyse vidéo de l'activité enseignante en établissement scolaire. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants, un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 205-218). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Ria, L. et Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2). <http://dx.doi.org/10.4000/activites.2618>
- Rutman, L. (1982). Planification d'une étude évaluative. Dans R. Lecomte et L. Rutman (dir.), *Introduction aux méthodes de recherche évaluative* (p. 23-46). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Scaife, J. (2010). *Supervising the reflective practitioner*. Londres : Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, NY : Basic Books.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, QC : Logiques.
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Trinquier, M.-P. (2014). Pratiques professionnelles. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 221-228). Bruxelles : De Boeck.
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : comprendre et agir*. Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.vachr.2015.01>
- Van der Maren, J.-M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 159-173. <http://dx.doi.org/10.7202/031605ar>
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, (17), 9-36. <http://dx.doi.org/10.3917/savo.017.0009>
- Yvon, F. et Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans le travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, 1, 17-33.

Pour citer cet article

- Fischer, L., Dantinne, F. et Charlier, E. (2019). Évaluation des effets d'un dispositif de formation initiale visant à susciter la réflexivité chez les futurs enseignants. *Formation et profession*. 27(2), 45-57. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.494>

Cercle pédagogique et analyse de cas : dispositifs complémentaires de réflexion collective au cœur de la formation initiale des enseignants

Mylène **Leroux** 
Université du Québec en Outaouais (Canada)

Isabelle **Vivegnis** 
Université du Québec en Outaouais (Canada)

Pedagogical circle and case analysis: Complementary
pedagogical approaches to collective reflection
in preservice teacher training.

doi: 10.18162/fp.2019.506

ésumé

Certains chercheurs considèrent la réflexion comme une métacompétence favorisant le développement des autres compétences professionnelles en enseignement. Il importe ainsi que la formation initiale permette aux personnes étudiantes stagiaires (PES) d'apprendre à réfléchir de manière autonome, c'est-à-dire de s'engager elles-mêmes dans ce processus sans que cela leur soit demandé. C'est dans cette optique que deux dispositifs pédagogiques de réflexion collective ont été adaptés puis expérimentés avec des PES en 2017 : 1) le cercle pédagogique et 2) la démarche d'analyse de cas. Les commentaires des PES révèlent un bilan intéressant quant aux apprentissages perçus, aux apports et à la complémentarité des deux dispositifs, offrant ainsi des pistes pour la formation initiale des enseignants.

Mots-clés

Formation initiale à l'enseignement, réflexion sur la pratique, identité professionnelle, dispositifs pédagogiques, cercles pédagogiques, démarche d'analyse de cas, réflexion collective.

Abstract

Some researchers consider teacher reflection a meta-competency that enhances other professional teaching competencies. As such, teacher education should enable student teachers to reflect independently, that is, to engage in reflection without being asked to do so. In 2017, two pedagogical approaches to collective reflection were adapted and became the subject of an experiment with student teachers: 1) the pedagogical circle and 2) case analysis. The student teachers' comments revealed interesting results regarding perceived learning as well as the contributions and complementarity of the two approaches—insights that may be useful in improving preservice teacher training.

Keywords

Teacher education, teacher reflection, professional identity, pedagogical approaches, pedagogical circle, case analysis, collective reflection.

Introduction

Au Québec, la réflexion est une composante importante de la compétence à s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel chez les enseignants (Leroux, 2010). Cette compétence est jugée nécessaire pour permettre à l'enseignant de s'adapter aux changements et à une réalité toujours nouvelle du milieu professionnel et social que représente l'école, de même qu'à l'évolution de la profession (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001). Certains chercheurs soutiennent même que la réflexion est une métacompétence qui favorise le développement des autres compétences professionnelles (Correa Molina, Collin, Chaubet et Gervais, 2010). Selon Chaubet (2010), la réflexion permet en quelque sorte d'amener des « mouvements pollinisateurs » (p. 60) entre la pratique, l'expérience et la théorie en favorisant une intégration féconde de ces éléments chez l'apprenant. Il importe ainsi que la formation initiale permette aux personnes étudiantes stagiaires (PES) d'apprendre à réfléchir de manière autonome pour apprendre à enseigner (Svojanovsky, 2017), c'est-à-dire à s'engager de leur propre gré dans ce processus, puis à tirer profit de leur stage, car « l'expérience sur le tas ne suffit plus, elle prend du sens et sera professionnalisante si elle est explicitement mise en mental, en réflexion » (Donnay, 2008, p. XI).

Par ailleurs, la contribution de la dimension collective de la réflexion est souvent mise de l'avant comme étant une composante importante (Collier, 2010; Correa Molina et al., 2010). En effet, le dialogue permettrait aux stagiaires d'élargir leur compréhension des autres et d'eux-mêmes. Or, la culture du travail collectif est peu intégrée dans le milieu professionnel (Thibodeau, Dussault, Frenette et Royer, 2011). Selon Portelance et Durant (2006), il faudrait amorcer le changement de pratiques dès la formation initiale. Par un processus de

questionnement collectif suscitant la verbalisation et la justification d'idées, la compréhension que les PES ont des autres et d'elles-mêmes serait davantage explicitée, ce qui favoriserait une compréhension améliorée des situations.

Ce sont les raisons pour lesquelles notre intention pédagogique fut d'adapter puis d'expérimenter deux dispositifs de réflexion collective auprès de PES en formation à l'enseignement : 1) le cercle pédagogique et 2) la démarche d'analyse de cas.

Contexte

L'étude s'est déroulée dans le cadre de deux cours universitaires faisant partie du programme de formation au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, et ce, sur une amplitude de deux trimestres. Le premier cours, le *Laboratoire d'initiation à la pratique en éducation préscolaire et en enseignement primaire*, a lieu en alternance avec le premier stage de formation pratique et se déroule lors du trimestre d'hiver de la première année de formation. Le dispositif pédagogique faisant l'objet de l'investigation dans ce cours, le cercle pédagogique, est une adaptation d'une approche réflexive proposée par Fenstermacher (1987a, 1987b) et adaptée par Correa Molina et Gervais (2010). Concrètement, les PES ont été invitées à capter divers extraits vidéos de leur enseignement en contexte de stage I. Puis, en s'appuyant sur des extraits choisis (révélant une situation satisfaisante ou problématique) et totalisant environ une dizaine de minutes, elles ont participé à des cercles pédagogiques avec deux ou trois de leurs pairs pour expliciter leur pratique et leurs choix pédagogiques. Le rôle des pairs était notamment de soutenir la personne à analyser et expliciter sa pratique en lui posant diverses questions de précision au sujet du déroulement, des élèves, des intentions, des motifs d'action, etc. Les cercles pédagogiques ont duré entre 30 et 45 minutes pour chaque PES participante, incluant le visionnage des extraits par le sous-groupe puis les discussions s'ensuivant. Deux séances de trois heures ont été consacrées en bonne partie à ces cercles pédagogiques et chaque équipe a réalisé trois ou quatre cercles, selon le nombre de participantes. À l'issue de ces cercles pédagogiques, les PES ont fait l'analyse individuelle de leurs arguments pratiques, évoqués lors des discussions, pour en dégager divers apprentissages, prises de conscience et pistes de développement pour la suite de leur formation. Pour ce premier dispositif, ce sont donc des « activités de travail "réelles", avec public authentique » (Chaubet, 2010, p. 71) qui ont été réalisées.

Le second cours, le *Séminaire d'intégration II*, a lieu en concomitance avec le deuxième stage de formation pratique et se déroule lors du trimestre d'automne subséquent, au début de la deuxième année de formation. Le dispositif pédagogique faisant l'objet de l'investigation dans ce cours, l'analyse de cas, est une adaptation d'une approche réflexive proposée par Korthagen et Kessels (1999) et adaptée par Leroux (2010). Ici, les PES ont été invitées à analyser une situation problématique vécue en stage par une tierce personne. En équipes de 3 ou 4 personnes, les PES devaient sélectionner un cas parmi trois proposés. Un maximum de deux équipes pouvait travailler sur le même cas. En équipe, les PES devaient réaliser une démarche d'analyse du cas en cinq phases en suivant le modèle proposé, le tout sur une durée d'environ 45 minutes. À la phase 1 (5 minutes), les PES devaient parcourir les cas pour en sélectionner un. À la phase 2 (10 minutes), elles devaient tenter d'identifier les faits et les besoins des élèves en découlant. À la phase 3 (10 minutes), elles devaient formuler un problème et en faire ressortir les causes possibles. À la phase 4 (10 minutes), elles devaient proposer des pistes de

solutions pour résoudre le cas. Enfin, à la phase 5 (10 minutes), elles devaient porter un jugement sur les solutions envisagées en identifiant les avantages et les inconvénients. À l'issue de l'analyse des cas en équipes, les PES devaient faire un compte-rendu écrit de leur démarche et une courte présentation orale. Pour ce second dispositif, nous nous sommes ainsi servis de « situations d'apprentissage à l'aide de "milieux construits" » (Chaubet, 2010, p. 73), des simulations authentiques, mais non vécues par les principaux protagonistes et donc à moindre risque pour eux (Chaubet, 2010).

Objectif du texte

Considérant qu'assez peu d'études se centrent sur l'analyse des apprentissages des PES au moment de leur formation initiale (Vesterinen, Toom et Krokfors, 2014), le présent texte vise à décrire les retombées de deux dispositifs pédagogiques de réflexion collective dans le cadre de la formation pratique, et ce, selon deux angles d'analyse :

1. les apprentissages perçus par les PES;
2. les apports respectifs des deux dispositifs en vue de dégager leur complémentarité.

Cadre conceptuel

Les deux dispositifs pédagogiques dont il est ici question reposent sur deux modèles conceptuels de la réflexion, détaillés ci-après. Par ailleurs, puisque les deux dispositifs visaient notamment à stimuler le développement de l'identité professionnelle, nous apportons ensuite quelques clarifications conceptuelles à cet égard.

Réflexion

Deux modèles conceptuels de réflexion sont à la base des dispositifs ici présentés : d'abord, l'argumentation pratique pour les cercles pédagogiques lors du laboratoire, ainsi que le modèle ALACT pour l'analyse de cas en séminaire.

Premier modèle conceptuel : argumentation pratique

Une des intentions des cercles pédagogiques était de susciter l'explicitation des fondements de l'agir professionnel chez les apprenants. Cette explicitation permet de mettre au jour ce qui n'est pas observable dans la pratique et de rendre le savoir d'expérience conscient et discursif. Pour ce faire, nous avons retenu une adaptation de l'approche de Fenstermacher (1987a, 1987b) par Correa Molina et Gervais (2010), qui consiste à utiliser la rétroaction vidéo pour amener la PES à expliquer les raisons de son agir professionnel. Cette approche mobilise le concept d'« argument pratique », qui rend possible « une systématisation du processus de réflexion sur la pratique. Il favoriserait également la mise en relation du savoir issu de la recherche et du savoir issu de l'action » (p. 235). L'approche permettrait d'améliorer la compréhension des actions que pose un enseignant ou une enseignante au quotidien, améliorant ainsi sa formation initiale et continue (Vesterinen et al., 2014).

Pour élaborer un argument, deux temps sont en principe requis : d'abord l'explicitation, puis la reconstruction. Lors de l'explicitation, il s'agit de formuler des arguments pratiques traduisant les motifs d'agir, le tout reposant sur un dialogue avec un ou plusieurs pairs (appelés *Autres*), qui fait émerger les fondements de l'action. Fenstermacher (1987a, 1987b) décrit ces arguments sous la forme de quatre différents types de prémisses : 1) les valeurs (buts, finalités, croyances), 2) les savoirs théoriques (justifications théoriques, lectures, cours), 3) l'expérience (confirmation par les faits) et 4) le contexte d'action (contraintes, limites, éléments contextuels). Pour ce qui est de la reconstruction, elle consiste à évaluer la justesse des arguments pratiques formulés dans un premier temps.

À l'instar de Correa Molina et Gervais (2010), nous nous sommes ici centrées sur l'explicitation, en laissant aux PES le choix des extraits vidéos à partir desquels discuter (un moment significatif pour elles). Nous les avons ensuite guidées vers une verbalisation de leurs prémisses, sans les obliger à formuler un argument pratique formel. Relevons par ailleurs deux divergences entre l'approche des chercheurs susmentionnés et la nôtre : 1) dans leur cas, les équipes comportaient à la fois des chercheurs, des stagiaires, de même que leurs formateurs (superviseurs ou enseignants associés) alors que, dans notre cas, les équipes étaient uniquement constituées de PES; 2) les chercheurs ont employé cette approche comme instrument de collecte des données alors que, dans notre cas, elle a d'abord été utilisée comme dispositif pédagogique, dont la mise en œuvre a abouti à un processus de recherche en vue d'en documenter les retombées¹.

Deuxième modèle conceptuel : ALACT

En ce qui concerne l'analyse de cas, qui visait à aider les PES à résoudre des situations problématiques, nous avons retenu le modèle ALACT de Korthagen et Kessels (1999), adapté par Leroux (2010). Ce modèle conceptuel de processus de réflexion structurée comprend cinq phases formant une boucle itérative et spiralaire. La phase 1 consiste en la pratique quotidienne de l'enseignant, l'action (« *Action* »). La phase 2 représente un retour sur l'action, par une description des faits, des émotions vécues, etc. (« *Looking back at the action* »). La phase 3 est une mise en évidence des aspects essentiels du problème ou de la situation concernée (« *Awareness of essential aspects* »); la théorie peut être intégrée au processus de réflexion dès ce moment. La phase 4 consiste en une recherche de solutions et en la création de méthodes alternatives (« *Creating alternative methods of action* »). Enfin, la phase 5, qui comporte une mise à l'essai et un jugement critique des méthodes alternatives (« *Trial* »), requiert un retour à la pratique pour évaluer les effets des solutions. Le cycle de ce processus de réflexion se poursuit donc de manière continue, dans une perspective d'amélioration des compétences et de développement professionnel continu, où l'articulation de la théorie et de la pratique représente une pierre angulaire. L'adaptation que nous avons faite de ce modèle est présentée dans la section Contexte.

Identité professionnelle

En formation initiale, les différentes identités de la PES sont en interaction. En effet, l'identité personnelle et professionnelle du futur enseignant se développe (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001) en même temps que les savoirs s'articulent entre eux et à la pratique vécue lors des stages. Lorsqu'elle est amenée à expliciter sa pratique, la PES sollicite des arguments qui font tout à la fois référence à son identité personnelle et professionnelle si l'on conçoit, à l'instar de Gohier et al. (2001), que l'identité professionnelle en enseignement renvoie à la représentation

que l'enseignant a de lui comme personne (rapport à soi) et à celle qu'il a des enseignants et de la profession. La première renvoie à soi, c'est-à-dire aux connaissances, aux valeurs, aux habiletés, aux buts, aux projets ainsi qu'aux aspirations de la personne. La seconde fait intervenir divers rapports reliés au travail, aux responsabilités, aux apprenants, aux collègues, au corps enseignant ou encore à l'école, de manière plus générale. Ces différents rapports sont en dialogue constant, tantôt en continuité, tantôt en rupture les uns avec les autres.

Méthodologie

Au regard de l'objectif de ce texte qui, rappelons-le, est de décrire les retombées de deux dispositifs pédagogiques de réflexion collective dans le cadre de la formation pratique, cette analyse scientifique à caractère qualitatif s'inscrit dans un paradigme de recherche interprétatif. Une place de première ligne a été donnée à l'acteur lors du recueil des données (Van der Maren, 1996), puisque nous pensons, à l'instar de Savoie-Zajc (2011), que la compréhension de l'action passe par le sens que l'acteur lui-même donne au phénomène vécu. C'est pourquoi l'analyse se base sur les commentaires des PES concernées par les dispositifs, collectés lors de l'évaluation des dispositifs proposés à l'université au cours de l'année 2017.

En ce qui concerne le premier dispositif pédagogique, à savoir les cercles pédagogiques, l'évaluation s'est faite auprès des 67 PES, à travers une réflexion écrite individuelle à l'issue de chacun des deux cours consacrés aux cercles pédagogiques. Pour un des commentaires, il s'agissait d'identifier les apprentissages réalisés dans le cadre du travail en cercles pédagogiques. Dans l'ensemble, les PES ont rédigé une réflexion d'une longueur d'environ 3 à 5 lignes par commentaire.

En ce qui concerne le second dispositif pédagogique, la démarche d'analyse de cas, l'évaluation s'est faite auprès de 58 PES, à travers une réflexion écrite individuelle, à l'issue du cours de séminaire où se déployait le dispositif pédagogique. Dans cette réflexion, les PES devaient entre autres préciser les apprentissages effectués lors de la réalisation de la démarche d'analyse de cas, puis indiquer ce que cette démarche leur apportait de plus que le dispositif des cercles pédagogiques en ce qui concerne le développement de la compétence réflexive.

Les données collectées ont été transcrites intégralement dans Excel, ce qui a permis une analyse systématique par la suite. La procédure choisie pour ce faire est celle de l'analyse thématique de contenu, car les catégories servant à classifier renvoient à des thèmes (Paillé et Mucchielli, 2012). Dans un premier temps, un survol des données a permis de dégager des grands thèmes émergents, qui ont mené à la mobilisation de divers cadres d'analyse. Nous avons donc par la suite adopté deux angles d'analyse distincts au regard des données et selon l'objectif poursuivi. Dans le but de mettre au jour les différents apprentissages des PES dans les cercles pédagogiques, plusieurs thèmes étaient préalablement formulés en lien avec des éléments du cadre conceptuel renvoyant aux différents rapports définissant l'identité professionnelle (Gohier et al., 2001). D'autres thèmes ont aussi émergé des données : l'observation, les questions posées et les rétroactions offertes. Puis, pour les apprentissages des PES lors de la démarche d'analyse de cas, le modèle d'identité professionnelle ne ressortait pas dans les réponses des PES, donc il n'a pas été utilisé pour l'analyse; ici, c'est surtout le processus de réflexion et ses diverses phases (Korthagen et Kessels, 1999; Leroux, 2010) qui ont émergé des données, de même que des

apprentissages relatifs à la différenciation pédagogique et à l'apport du travail collectif. Dans le cas des deux dispositifs, les autres thèmes émergents représentent des apprentissages qui ne cadraient pas tout à fait dans les modèles retenus (identité professionnelle et ALACT), mais que nous avons néanmoins jugés intéressants. Une fois le codage terminé, une analyse des occurrences pour chacun des codes et des citations pertinentes a été faite pour mener à la présentation de certains résultats.

En ce qui concerne la question sur la complémentarité des deux dispositifs, nous avons d'abord analysé leurs apports respectifs selon les PES. Pour ce faire, nous avons effectué un survol des réponses des PES afin d'identifier des thèmes récurrents, selon une approche émergente. Ceux-ci sont reliés au processus ou à la modalité spécifique du dispositif, aux objets d'analyse qu'il permet d'aborder et, enfin, aux effets attribués à l'un ou à l'autre des dispositifs. Une fois les apports mis en lumière, nous avons jugé intéressant de faire ressortir la complémentarité des deux dispositifs pédagogiques.

De sorte à s'assurer de la validité du codage, un contre-codage des données analysées a été réalisé entre les deux chercheuses. Pour les commentaires des PES au sujet de leurs apprentissages dans le cadre des deux dispositifs, 20 % des commentaires pris au hasard ont été codés indépendamment puis comparés. Le taux d'accord interjuges moyen est de 78 %. Pour ce qui est des apports des dispositifs et de leur complémentarité, étant donné le caractère plus émergent du codage, toutes les réponses des PES à cette question ont été codées indépendamment par les deux chercheuses, puis ce codage a été discuté et comparé en vue de l'obtention d'un consensus.

Principaux résultats

En vue de décrire les retombées des deux dispositifs pédagogiques de réflexion collective, nous nous attardons d'abord aux apprentissages perçus par les PES, puis aux apports respectifs des deux dispositifs et à leur complémentarité.

Apprentissages perçus par les PES

En ce qui concerne les apprentissages perçus par les PES, nous les présentons selon le dispositif de réflexion collective expérimenté, soit les cercles pédagogiques, puis l'analyse de cas.

Cercles pédagogiques

Le tableau 1 présente les fréquences des codes attribués aux réponses des PES au sujet des apprentissages réalisés à la suite des cercles pédagogiques lors des cours 8 et 9 du laboratoire de 1^{re} année. Il est possible de constater que les aspects relatifs à l'identité sont abordés par presque toutes les PES (92 % et 95 %), surtout en ce qui a trait au :

- rapport aux collègues (et ici aussi à soi) : « *Nouvelles perceptions de nous-mêmes. On découvre des habiletés différentes chez nos collègues, dont on ne se doutait pas nécessairement. C'est constructif.* » (#18)²
- rapport au travail : « *Il y a différentes méthodes de travail, et les contextes en stage ne sont pas les mêmes pour tous.* » (#6) ou « *J'ai appris qu'il y a une panoplie de façons d'aborder une activité et qu'il est bénéfique de varier ses approches d'enseignement.* » (#41)

- rapport à soi (et ici aussi aux collègues) : « *J'ai appris sur ma pratique. J'ai appris à me poser des questions sur ce que je souhaite devenir comme enseignante. Mes collègues m'ont apporté des points qui ont suscité ma réflexion.* » (#38) ou « *J'ai appris à appuyer mes propres actions et à accepter les points de vue des autres. J'ai aussi appris à faire de l'introspection sur ma pratique.* » (#22)

Tableau 1

Fréquences des codes au sujet des apprentissages réalisés à la suite des cercles pédagogiques.

Codes	Fréquence	
	Cours 8 (N = 66)	Cours 9 (N = 63)
Identité professionnelle	61 92 %	60 95 %
- rapport collègues	38 58 %	38 60 %
- rapport travail	31 47 %	39 62 %
- rapport soi	32 48 %	32 51 %
- rapport apprenants	11 16 %	5 8 %
Observation	19 29 %	21 33 %
Rétroactions	20 30 %	11 18 %
Questions	9 14 %	13 21 %

D'autres codes ont aussi émergé dans les réponses des participants :

- Observation : « *J'ai réalisé à quel point me regarder et porter une attention particulière à ma façon d'agir me permet de m'autocritiquer et de m'améliorer. J'ai appris que le point de vue d'une autre personne peut être bénéfique pour moi.* » (#59)
- Rétroactions : « *De nombreux apprentissages peuvent être faits grâce aux commentaires des membres de l'équipe. J'ai aimé avoir plusieurs commentaires constructifs qui apportent un autre regard sur ma pratique.* » (#21)
- Questions : « *J'ai appris à poser des questions qui ont favorisé l'interaction et à porter une attention particulière sur mes actions.* » (#45)

Considérant ces résultats, nous pouvons constater que les apprentissages perçus des PES concernent davantage les effets de la réflexion, à savoir le développement de certains aspects de l'identité professionnelle, ainsi que de diverses habiletés telles que l'observation et la capacité à offrir des rétroactions. Nous

sommes conscientes que les codes émergents ne sont peut-être pas de même niveau, mais il nous fallait trouver un moyen d'intégrer les réponses qui ne cadraient pas tout à fait dans le modèle de l'identité professionnelle ou, à tout le moins, qui allaient plus loin.

Analyse de cas

Le tableau 2 présente les fréquences des codes attribués aux réponses des PES concernant les apprentissages réalisés grâce à la démarche d'analyse de cas lors du séminaire de 2^e année.

Tableau 2

Fréquences des codes concernant les apprentissages réalisés grâce à la démarche d'analyse de cas.

Codes	Fréquence (N = 58)
Processus	51 88 %
• Phase 1 (action)	3 5 %
• Phase 2 (retour sur l'action – analyse des faits et besoins)	20 35 %
• Phase 3 (problème)	29 50 %
• Phase 4 (solutions)	26 45 %
• Phase 5 (avantages et limites des solutions)	13 22 %
Différenciation pédagogique (DP)	10 17 %
Apport du collectif	7 12 %

On peut ainsi remarquer que la plupart des PES (88 %) reviennent surtout sur le processus de réflexion et non sur l'identité professionnelle, tel que mentionné plus tôt :

- « *Les différentes étapes à suivre pour faire une analyse de cas. Phase 1 à 5. Il est important de prévoir plusieurs solutions.* » (#29)
- « *J'ai appris à ne pas me diriger vers les solutions en premier lieu. Il faut d'abord que j'analyse la situation dans sa globalité. Ainsi, je m'appuierai sur les faits dorénavant, plutôt que de juger la situation trop rapidement.* » (#54)

Plusieurs mettent un accent particulier sur certaines phases du processus :

- 3 (problème) : « *J'ai appris qu'il faut bien cibler un problème par les faits pour trouver des bonnes solutions. De plus, j'ai compris que c'est très subjectif de trouver un problème, car nous avons tous perçu les faits de différentes façons.* » (#47)

- 4 (solutions)... et 5 (jugement) : - « *J'ai appris que dans chaque solution, il y aura des avantages et des limites. C'est à nous de les trouver. Il faut bien clarifier les besoins des élèves pour bien les aider.* » (#10)

Aussi, il est à noter que des codes émergents permettent d'élargir le spectre des apprentissages au-delà du processus lui-même, notamment en lien avec :

- la différenciation pédagogique : « *Cette démarche m'a permis d'analyser ma propre pratique en ciblant certains aspects de la planification qui doivent être considérés avant le pilotage de nos activités d'enseignement; l'importance de bien prévoir et anticiper les besoins des élèves en fonction de leurs caractéristiques et manières d'apprendre; l'importance aussi de préciser son intention pédagogique et d'orienter des stratégies d'enseignement en fonction de l'atteinte de celles-ci. Prévoir! Prévoir! Prévoir! Orienter notre planification en fonction d'une différenciation.* » (#58)
- l'apport du collectif : « *J'ai appris que certaines choses que l'on vit peuvent et sont souvent vécues par d'autres que nous. De plus, ne pas avoir peur d'en parler, car il y a des pistes de solutions qui peuvent être amenées par les autres qui peuvent être très bénéfiques.* » (#36)

Ainsi, en ce qui concerne les apprentissages perçus par les PES à l'issue de l'analyse de cas, c'est plus le processus de réflexion lui-même qui est évoqué, particulièrement les phases 2 à 4.

Apports et complémentarité des dispositifs

De nombreux apports, tant à l'égard de la démarche d'analyse de cas que des cercles pédagogiques, ont été mentionnés par les PES lorsqu'elles ont été amenées à indiquer ce que cette démarche leur apportait de plus que le dispositif des cercles pédagogiques du point de vue de la compétence réflexive. Ces apports ont été regroupés selon trois catégories principales : le processus (ou la modalité) spécifiquement relié au dispositif; les objets d'analyse que le dispositif permet d'aborder; et les effets qui en découlent. Ainsi, les différents apports seront présentés selon ces trois catégories pour chacun des deux dispositifs analysés.

Le tableau 3 présente les fréquences d'apparition des codes attribués aux réponses des PES (collectées à l'issue du séminaire de 2^e année) au sujet des apports des deux dispositifs.

Tableau 3

Fréquences d'apparition des codes au sujet des apports des deux dispositifs.

Codes	Fréquences	
	Analyse de cas	Cercles pédagogiques
Processus (ou modalité)	43 86 %	12 52 %
Objets d'analyse	35 70 %	16 70 %
Effets	22 44 %	7 30 %
Total	50³	23⁴

Cercles pédagogiques

On peut remarquer que plus des deux tiers des commentaires (69,5 %) des PES concernent **les objets d'analyse**. Les PES mentionnent que les cercles pédagogiques portent sur leurs expériences et leur propre pratique, à travers leur justification ou leur évaluation (tel qu'il est mentionné plus haut). Les objets d'analyse sont spécifiques aux PES ou à leur contexte de stage :

- « *Les cercles pédagogiques étaient plus spécifiques à nous et à notre leçon.* » (#11)

En cela, les PES soulignent le caractère réel de l'objet sur lequel le dispositif permet de porter son attention. Certaines PES expriment même une préférence pour les cercles pédagogiques pour son caractère personnalisé :

- « *... j'ai préféré regarder les vidéos, car cela est plus personnel et ça parle de sujet vécu.* » (#38)

Plus de la moitié des commentaires (52 %) des PES à l'égard des cercles pédagogiques ont trait au **processus**. Ces dernières mentionnent que le dispositif permet de faire une introspection et de porter un regard sur soi plus spécifiquement. Elles le voient comme un processus de justification de la pratique et d'évaluation de l'expérience :

- « *Cette démarche [l'analyse de cas] permet de trouver des solutions concrètes, alors que les cercles pédagogiques nous amenaient à justifier notre pratique.* » (#17)

Également, le processus à l'œuvre dans les cercles pédagogiques permet d'évaluer ses pairs et favorise l'émergence d'idées en vue de se développer sur le plan professionnel :

- « *Les cercles pédagogiques étaient bien pour évaluer les autres et trouver des idées pour nous améliorer.* » (#35)

À peu près le tiers des commentaires (30 %) des PES concernent les **effets** du dispositif. Les PES notent que les cercles pédagogiques offrent de développer leur compétence réflexive sur leur démarche enseignante, en plus de leur permettre d'améliorer leur enseignement :

- « *[...] les cercles pédagogiques nous ont permis de nous améliorer dans notre façon d'enseigner.* » (#56)

Analyse de cas

Une large part des commentaires (86 %) des PES concernent le **processus (ou la modalité)** spécifiquement relié au dispositif. L'analyse de cas est appréciée, car elle permet particulièrement de bénéficier des arguments, des idées et des commentaires de plusieurs personnes. Les PES notent qu'elle les amène, par le biais de l'entraide et l'échange, à réfléchir d'une façon différente. Le processus propre au dispositif semble aussi soutenir l'organisation de la réflexion :

- « *Les étapes de la démarche réflexive permettent de mieux organiser nos idées et elles permettent de nous guider dans l'élaboration de pistes de solution.* » (#15)

Cette idée de structuration de la pensée revient plusieurs fois et les PES soulignent les étapes précises que propose ce modèle qu'elles qualifient même de « concret » et « complet », ce qui leur évite de « dévier » ou de passer trop rapidement aux solutions avant d'approfondir l'analyse du cas :

- « *Nous sommes guidés et structurés, ce qui permet d'avancer selon des étapes précises.* » (#10)

- « *On a tendance à sauter à des solutions trop rapidement sans avoir analysé le problème en profondeur.* » (#53)

L'analyse de cas offre une certaine distance sur les problèmes traités et reliés au pilotage, car le cas faisant l'objet d'analyse ne concerne pas directement les PES :

- « *Elle nous permet d'avoir un regard plus distant face à une problématique et à faire davantage d'objectivation de notre pratique enseignante. Nous avons parfois plus de facilité à analyser une situation problématique vécue par quelqu'un d'autre que la nôtre (plus subjectif – émotions). Les solutions sont plus faciles à cibler.* » (#60)

Environ deux tiers des commentaires des PES portent sur les **objets d'analyse** (70 %). L'analyse de cas cible des situations particulières vécues en contexte réel et offre de réfléchir à des situations tierces, ce que les PES jugent pertinent pour le futur travail. Cette démarche permet d'analyser leur pratique sous l'angle de l'intervention, comme les techniques d'enseignement. Le regard porté ne se restreint pas à « soi », mais semble s'ouvrir aux élèves et à l'ensemble du groupe :

- « *Elle [la démarche réflexive] nous amène à réfléchir non seulement à nous, mais aux élèves et aux conséquences de notre façon d'enseigner.* » (#41)

En plus de porter sur des situations problématiques qui demandent à être traitées, la réflexion suscitée par cette démarche porte sur la manière de résoudre un problème :

- « *Cette pratique nous permet de cibler les problèmes en particulier, tout en s'intéressant à la façon dont nous allons s'y prendre pour les régler.* » (#50)

Une bonne part de commentaires (44 %) des PES portent sur les **effets** du dispositif. Lorsque les PES sont amenées à comparer les cercles pédagogiques à l'analyse de cas, elles estiment que cette dernière suscite davantage le questionnement et la réflexion :

- « *Je trouve que cette démarche suscite davantage la réflexion et le questionnement. Elle permet une meilleure prise de conscience des besoins des élèves et des interventions à privilégier. Cela permet de mieux organiser mes idées.* » (#12)

En plus de permettre d'anticiper l'action, d'organiser ses idées pour mieux comprendre sa pratique, l'analyse de cas permet aussi d'adapter cette dernière en tenant compte des besoins des élèves pour différencier ses interventions :

- « *Elle nous amène à réfléchir sur d'éventuels cas qui pourraient arriver et à nous préparer à l'avance.* » (#7)
- « *Cette démarche réflexive m'apporte des outils pour adapter ma pratique aux besoins des élèves.* » (#30)
- « *Cette démarche nous permet de différencier nos interventions et d'avoir des pistes sur la manière d'intervenir lors des cas plus complexes.* » (#43)

L'extrait qui suit résume de quelle façon la démarche réflexive peut contribuer à la formation des PES à la fois en termes de processus, d'objets de réflexion et d'effets :

- « *Cette démarche est très concrète, elle nous amène à réfléchir constamment. Elle est très complète et nous permet de trouver des pistes de solutions pour le problème. Je trouve la démarche d'analyse très intéressante, rapide et utile. L'activité d'aujourd'hui me permet de réfléchir sur la façon dont je réagis face à une situation.* » (#24)

Par ailleurs, les deux dispositifs sont vécus positivement et les PES cernent leur complémentarité. Les extraits qui suivent en témoignent, tout en mettant de l'avant leur utilité :

- « *Je trouve que les deux activités amènent leurs points forts de manière différente et qu'elles sont utiles tout autant. D'ailleurs, c'est agréable de vivre différentes activités.* » (#6)
- « *La démarche réflexive aidera les cercles pédagogiques en organisant l'information sur une problématique quelconque.* » (#53)

Discussion

Globalement, ces résultats permettent de bien cerner les retombées, les apprentissages, de même que les apports respectifs et complémentaires des dispositifs étudiés.

L'analyse des apprentissages perçus par les PES révèle que les cercles pédagogiques ont permis de cibler plusieurs dimensions identitaires chez eux, particulièrement le rapport aux collègues, au travail et à soi (Gohier et al., 2001) et offrent ainsi d'aller toucher le « pourquoi » de l'action et non seulement l'action elle-même, comme valorisé par Haugan, Moen et Karlsdottir (2013). De plus, les cercles pédagogiques ont révélé le potentiel de l'observation par la vidéo (de soi et des autres) pour le développement professionnel des PES (Meschede, Fiebranz, Möller et Steffensky, 2017; O'Leary, 2014; Wragg, 2012), de même que l'importance de la réflexion collective (Collier, 2010; Correa Molina et al., 2010; Parkison, 2009). En effet, les questions et les rétroactions des collègues ont agi comme moteur de réflexion pour les PES, de même que leurs propres questions et rétroactions adressées aux collègues, ce que nous avons appelé l'effet « miroir » (je [A] pose une question à Autrui [B] et elle me revient ensuite, car je m'interroge en même temps sur cet aspect (A double flèche B) (Leroux, Laflamme et Vivegnis, 2017). Il est possible de voir ici émerger l'idée de « réflexion partagée » (Tochon, 1996, cité dans Malo et Desrosiers, 2011). Ce sont donc ici des effets de la réflexion qui ressortent davantage en termes de retombées.

Pour ce qui est des apprentissages reliés à l'analyse de cas, ils concernent principalement le processus d'apprentissage, surtout pour la phase d'identification du problème, avant d'aller vers la recherche de pistes de solutions. Par ailleurs, il est intéressant de noter que certaines PES ont aussi relevé des apprentissages relatifs à la différenciation pédagogique, de même qu'à l'apport du collectif dans cette démarche (Collier, 2010), notamment en ce qu'il permet l'expression de perspectives et de points de vue multiples (Correa Molina et al., 2010), ce qui renforce notre choix de dispositifs de réflexion collective. Conséquemment, les principales retombées de ce dispositif concernent le processus de réflexion.

Enfin, la complémentarité des dispositifs a réellement été mise en exergue grâce à l'analyse de leurs apports respectifs, en permettant un travail à la fois sur le processus, les objets d'analyse et les effets de la réflexion. Alors que les cercles pédagogiques offrent, à travers un processus particulier, de porter un regard sur soi, que ce soit par la justification ou l'évaluation de l'expérience, l'analyse de cas offre avant tout d'organiser sa pensée et d'aiguiser ses arguments en vue de résoudre un problème. Les deux dispositifs offrent une prise de recul sur la situation, nécessaire à l'apprentissage en stage (Donnay, 2008), l'un de façon plus personnalisée (les cercles), l'autre avec davantage de distance (l'analyse de cas), en fonction du cas à l'étude.

En termes d'objets d'analyse, si les cercles pédagogiques permettent de focaliser l'attention sur des expériences vécues par les PES elles-mêmes et les fondements sous-jacents à l'action (Vesterinen et al., 2014), l'analyse de cas se concentre sur des situations tierces avec un regard porté également sur les élèves et le groupe. La focale est donc élargie, mettant en exergue des préoccupations variées, telles qu'explorées dans divers modèles de réflexion (Conway et Clark, 2003; Haugan et al., 2013; Korthagen et Vasalos, 2005), mais dans les deux cas, le caractère réel et concret des objets d'analyse est souligné (Chaubet, 2010).

Quant aux effets de la réflexion, les cercles pédagogiques offrent avant tout de développer la compétence réflexive en lien avec la démarche enseignante, permettant selon les PES d'améliorer leur enseignement. En ce qui concerne l'analyse de cas, les effets ciblent davantage l'apprentissage d'une démarche de réflexion permettant de mieux anticiper l'action et son adaptation aux élèves. La démarche systématique qu'offre l'analyse de cas permet une conscientisation approfondie du problème traité. Par les rétroactions et les questions des pairs, les cercles soutiennent, pour leur part, les PES en les outillant concrètement pour leur propre pratique. Et si davantage de commentaires portent sur les effets à l'égard du dispositif d'analyse de cas (44 %), cela s'expliquerait en partie par le fait que ceux-ci sont très étroitement liés au processus. Par exemple, l'analyse de cas permet de trouver des solutions, ce qui met de l'avant le processus en même temps que son effet.

Conclusion

Certaines limites caractérisent l'étude dont il est ici question. Au départ, nous n'avions pas d'intention de recherche. Les questions adressées aux PES dans le cadre des cours de laboratoire et de séminaire ont été posées dans un esprit d'objectivation de l'enseignement. Puis, au regard des réponses obtenues, nous avons jugé qu'il s'agissait de données intéressantes à analyser pour évaluer les apports respectifs des dispositifs exploités. Il faut aussi noter que lorsque nous avons questionné les PES au sujet de la complémentarité des dispositifs au moment du séminaire, des effets de décalage dans le temps (environ 6 mois entre les deux dispositifs) ont pu influencer les réponses, car l'analyse de cas a eu lieu plus d'un trimestre après les cercles pédagogiques. Selon Correa Molina et al. (2010), la distance temporelle relative à un événement influencerait la qualité de la réflexion. De plus, il se peut que la documentation des apports ait été influencée par formulation de la question posée aux PES à l'issue du séminaire ayant permis d'aborder l'analyse de cas (*Indiquez ce que cette démarche vous a apporté de plus que le dispositif des cercles pédagogiques...*).

En dépit de ces limites, les résultats permettent par ailleurs de dégager des pistes pour la formation initiale. Les deux dispositifs que nous avons explorés s'avèrent à notre avis complémentaires et essentiels pour le développement de l'identité professionnelle et pour amener les PES à apprendre à réfléchir de manière autonome (Svojanovsky, 2017). L'analyse de cas offre de travailler sur une démarche de réflexion plus transversale, centrée sur la résolution de problèmes pratiques, mais décentrée des PES (pratique des autres pairs, mais aussi regard sur l'apprentissage des élèves), ce qui permet d'une certaine façon d'élever les considérations au-delà des particularités subjectives et des contextes d'enseignement individuels (Fazio, 2009). Elle porte ainsi une visée à plus long terme pour le développement des PES, en permettant de passer de préoccupations centrées sur soi à d'autres davantage reliées à la qualité de l'enseignement offert et à son impact sur les élèves (Fuller et Bown, 1975; Korthagen et Wubbels, 2001; Ong'ondo et Jwan, 2009). Les cercles pédagogiques s'appuyant sur la vidéoscopie permettent un travail

plus spécifique pour soi et sont donc plus significatifs pour certains. Ils sont basés sur l'introspection de la PES, l'analyse de sa pratique et de son vécu, ce qui constitue des activités « réelles » de travail, plus porteuses de réflexion selon Chaubet (2010). Ils sont centrés sur la justification des fondements de sa pratique, un aspect moins observable, ce qui contribue à la prise de conscience de la PES et au développement de son identité professionnelle. Toutefois, jugés plus complexes sur le plan technique, les cercles pédagogiques demandent à ce que les PES soient accompagnées lors de leur utilisation. Dans ce sens, la complémentarité des dispositifs permet d'envisager la réflexion dans une perspective développementale, en offrant de complexifier le processus par une diversification des ressources, des objets et des modèles de réflexion (Correa Molina et al., 2010).

En outre, cette mise en œuvre de deux dispositifs de réflexion collective permet de dégager certains enjeux pour la formation des PES. D'abord, nous avons pu constater que lors des cercles pédagogiques, plusieurs PES donnaient des rétroactions à leurs pairs, plutôt que de leur poser des questions pour expliciter leur pratique. Cela amenait les pairs en question à se défendre au lieu de justifier leur choix et d'argumenter sur les fondements de leur agir. Comme formatrices et formateurs, nous aurions dès lors à travailler au développement de l'habileté des PES à questionner plutôt que de se juger mutuellement. Aussi, bien que nous ayons constaté les nombreux apports de la dimension collective dans les dispositifs de réflexion proposés, cet aspect comporte certains défis. Lors des cercles pédagogiques, des PES ont dit :

- « Difficile de seulement poser des questions sans commenter avec nos opinions (critiques). » (#77)
- « Difficile de ne pas poser des questions de nature critique. » (#78)

Pour ce qui est de l'analyse de cas, une PES précise que c'est :

« difficile étant donné que les opinions peuvent différer. Il peut alors être difficile de s'entendre. » (#20)

Ce sont ici les habiletés à délibérer, à exprimer ses opinions, puis à trouver des compromis satisfaisants pour tous qui sont mises de l'avant. Ainsi, ces dispositifs peuvent réellement constituer des leviers de développement pour les PES, pour autant que les formatrices et formateurs les soutiennent dans le développement d'habiletés sous-jacentes, qui rendent leur mise en œuvre possible et bénéfique.

Pour terminer, les résultats présentés ici, bien que préliminaires et exploratoires, permettent de dégager le fort potentiel des dispositifs employés. D'autres études plus poussées et menées de manière systématique pourraient permettre de confirmer les apports de ceux-ci pour la formation des futurs enseignants.

Notes

- 1 Dans notre institution, lorsqu'il est question d'évaluation d'activités pédagogiques, sans recueillir de données confidentielles des participants, seule une déclaration éthique est nécessaire.
- 2 Les PES sont identifiées par des numéros (#) renvoyant à l'ordre d'apparition de leurs commentaires dans le fichier Excel utilisé lors du traitement des données. Ici, il est question de la PES dont le commentaire apparaît à la ligne 18 du document.
- 3 50 représente le nombre total de fois où les PES ont fait mention de l'analyse de cas dans leurs commentaires.
- 4 23 représente le nombre total de fois où les PES ont fait mention des cercles pédagogiques dans leurs commentaires.

Références

- Chaubet, P. (2010). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive : d'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Éducation et francophonie*, 38(2), 60-77. <http://dx.doi.org/10.7202/1002164ar>
- Collier, S. T. (2010). Reflection as a social problem-solving process. Dans E. G. Pultorak (dir.), *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: Insights for twenty-first-century teachers and students* (p. 45-71). Lanham, MD : Rowman and Littlefield Education.
- Conway, P. F. et Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 465-482. [http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x\(03\)00046-5](http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x(03)00046-5)
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P. et Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Éducation et francophonie*, 38(2), 135-154. <http://dx.doi.org/10.7202/1002160ar>
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2010). Une adaptation de l'approche de Fenstermacher pour explorer la communication du savoir d'expérience. Dans F. Yvon et F. Saussez (dir.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 229-250). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Donnay, J. (2008). Préface. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. XI-XIII). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Fazio, X. (2009). Teacher development using group discussion and reflection. *Reflective Practice*, 10(4), 529-541. <http://dx.doi.org/10.1080/14623940903138407>
- Fenstermacher, G. D. (1987a). A reply to my critics. *Educational theory*, 37(4), 413-422. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.1987.00413.x>
- Fenstermacher, G. D. (1987b). Prologue to my critics. *Educational theory*, 37(4), 357-360. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.1987.00357.x>
- Fuller, F. F. et Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. Dans K. Ryan (dir.), *Teacher education (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education)* (part 2, p. 25-52). Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Gohier, C., Anadón, A., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. <http://dx.doi.org/10.7202/000304ar>
- Haugan, J. A., Moen, T. et Karlsdottir, R. (2013). Exploration of Norwegian student teachers' reflective mediation during internships. *Reflective Practice*, 14(2), 226-239. <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2012.749233>
- Korthagen, F. A. J. et Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x028004004>
- Korthagen, F. A. J. et Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71. <http://dx.doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Korthagen, F. A. J. et Wubbels, T. (2001). Characteristics of reflective teachers. Dans F. A. J. Korthagen, J. Kessels, B. Lagerwerf et T. Wubbels (dir.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (p. 131-148). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Leroux, M. (2010). *Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3946>
- Leroux, M., Laflamme, D. et Vivegnis, I. (2017, juillet). *Mise en œuvre d'un dispositif d'alternance en formation à l'enseignement : entre finalités et vécu subjectif des apprenants*. Communication présentée aux XV^{es} rencontres internationales du Réseau de recherche en éducation et en formation (RÉF) – Symposium 10 : L'analyse et la compréhension des points aveugles dans l'alternance en éducation et en formation, Paris, France.
- Malo, A. et Desrosiers, P. (2011). Un dispositif visant à soutenir la pratique réflexive en stage : démarche de mise en mots et dynamique des échanges entre enseignants et stagiaires au sujet de situations de pratique. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p. 91-120). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K. et Steffensky, M. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between pre-service and in-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 66, 158-170. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.010>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation en enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- O'Leary, M. (2014). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*. New York, NY : Routledge.
- Ong'ondo, C. O. et Jwan, J. O. (2009). Research on student teacher learning, collaboration and supervision during the practicum: A literature review. *Educational Research and Review* 4(11), 515-524. Repéré à http://www.academicjournals.org/app/webroot/article/article1379617229_Ong'ondo%20and%20Jwan.pdf
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. <http://dx.doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Parkison, P. T. (2009). Field-based preservice teacher research: Facilitating reflective professional practice. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 798-804. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.017>
- Portelance, L. et Durant, N. (2006). La collaboration au sein d'une équipe pédagogique, une compétence à développer au cours des stages. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 4(2), 77-99. Repéré à <https://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/article/viewFile/17006/15808>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). St-Laurent, QC : ERPI.
- Svojanovsky, P. (2017). Supporting student teachers' reflection as a paradigm shift process. *Teaching and Teacher Education*, 66, 338-348. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.001>
- Thibodeau, S., Dussault, M., Frenette, É. et Royer, N. (2011). Solitude professionnelle d'enseignants du secondaire : relations avec le leadership du directeur d'école et leurs croyances d'autoefficacité sociale. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(4), 177-199. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1081>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Vesterinen, O., Toom, A. et Krokfors, L. (2014). From action to understanding – student teachers' learning and practical reasoning during teaching practice. *Reflective Practice*, 15(5), 618-633. <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2014.900028>
- Wragg, E. C. (2012). *An introduction to classroom observation* (2^e éd.). New York, NY : Routledge.

Pour citer cet article

- Leroux, M. et Vivegnis, I. (2019). Cercle pédagogique et analyse de cas : dispositifs complémentaires de réflexion collective au cœur de la formation initiale des enseignants. *Formation et profession*. 27(2), 58-73. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.506>

Comment les futurs enseignants du Québec évaluent l'information trouvée sur le Web : une étude des pratiques déclarées et effectives

How do Quebec preservice teachers evaluate information found online: a study of declared and effective practices

Gabriel **Dumouchel**
Université de Montréal (Canada)

Thierry **Karsenti**
Université de Montréal (Canada)



doi: 10.18162/fp.2019.449

Résumé

Cette étude a pour objectif de décrire et analyser les pratiques déclarées et effectives des futurs enseignants du Québec en évaluation de l'information sur le Web. En analysant ces pratiques par l'entremise d'un questionnaire et d'exercices de recherche d'information sur le Web, nos résultats montrent qu'ils sont majoritairement critiques face à l'information qu'ils trouvent sur le Web et qu'ils l'évaluent avec une bonne diversité de critères. Les résultats sont discutés à la lumière de la littérature et des réalités du terrain afin d'offrir des pistes de recommandations pour améliorer le développement de ces compétences en formation initiale.

Mots-clés

Évaluation de l'information, traitement de l'information, formation initiale, futurs enseignants, Québec.

Abstract

The purpose of this study is to describe and analyze the actual and declared practices of Quebec preservice teachers in evaluating information found on the Web. These practices were assessed using a survey and real-time Web research exercises. Our results show that most preservice teachers are critical of information found on the Web and evaluate it using a range of criteria. These findings are discussed in light of the literature and the realities that teachers face in schools, based on which recommendations are made to enhance the development of these competencies in initial training.

Keywords

Evaluation of information, information processing, initial training, preservice teachers, Quebec.

Depuis plus d'une décennie, la très grande majorité des élèves passent en premier lieu par le Web et, plus particulièrement par Google, pour chercher de l'information dans le cadre de leur formation (Case, 2012). Cette réalité représente cependant des défis majeurs en termes d'évaluation de l'information. De fait, en allant en premier lieu sur le Web, l'apprenant n'est plus face à un corpus d'informations triées sur le volet par des spécialistes de la documentation ou automatiquement validées en amont par ses enseignants (Serres, 2005). Parallèlement, il doit aussi apprendre à reconnaître et à éviter diverses infopollutions (Sutter, 1998), comme la désinformation et l'information référencée en priorité dans les résultats de recherche d'un moteur comme Google, ce qui remet en question la pertinence réelle des informations trouvées (Peres, 2015). Par conséquent, dans son nouveau rapport à l'information, l'élève doit faire preuve d'autonomie, de responsabilité, de jugement et d'éthique (Tardif, 1998). De son côté, l'enseignant doit troquer son rôle de transmetteur encyclopédique unique pour celui de médiateur et de guide (Damour, 2013) et amener l'élève à développer ses compétences en évaluation de l'information.

De ce fait, au Québec comme ailleurs, divers référentiels de formation des enseignants précisent qu'ils doivent être en mesure de savoir évaluer l'information trouvée sur Internet (International Society for Technology in Education, 2008; Martinet, Raymond et Gauthier, 2001; Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2011). Certes, ces compétences sont considérées comme étant essentielles pour les enseignants actuels et futurs, mais la littérature démontre que plusieurs présentent des lacunes à ce sujet. De ce fait, selon une étude internationale réalisée auprès de 35 000 enseignants du secondaire (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman et Gebhardt, 2014), 92 % d'entre eux ont affirmé se sentir compétents pour trouver des ressources utiles pour leur enseignement sur le Web. Toutefois, à peine la moitié de ces mêmes répondants ont signalé enseigner à leurs

élèves comment évaluer la pertinence, la crédibilité et l'exactitude de l'information trouvée sur Internet. De son côté, en sondant 19 enseignants québécois, Gervais (2011) a constaté que seul le tiers d'entre eux effectuaient des activités d'apprentissage liées à l'évaluation de l'information avec leurs élèves.

Pour leur part, les futurs enseignants sont nombreux à trouver très important de savoir juger de la crédibilité de l'information trouvée sur Internet (Giroux, Gagnon, Gremion et Heinzen, 2014; Lefebvre, 2014). Toutefois, s'ils se disent fort compétents pour évaluer l'information (Simard et Karsenti, 2016; Stockham et Collins, 2012), il reste que de nombreuses études démontrent que leurs compétences réelles sont plutôt lacunaires puisqu'ils utilisent peu de critères quand ils doivent faire l'évaluation d'une information trouvée sur le Web (Eret et Ok, 2014; Giroux, Gagnon, Lessard et Cornut, 2011).

En somme, les futurs enseignants actuels reconnaissent l'importance de savoir évaluer l'information trouvée sur le Web et se voient majoritairement comme étant très compétents pour le faire. Cependant, les recherches démontrent plutôt qu'ils maîtrisent encore insuffisamment ces compétences, bref que la formation reçue ne semble pas apporter les fruits espérés. Afin de mieux comprendre en quoi consiste plus précisément la compétence en évaluation de l'information, les deux prochaines sections s'attardent à la définir.

L'évaluation de l'information : une procédure basée sur des critères multiples et souvent flous

Il existe plusieurs dizaines de critères permettant d'évaluer une information trouvée sur le Web, certains touchant soit son utilité pour répondre à un besoin d'information, son contenu, son format, sa présentation, sa provenance ou encore les efforts requis pour l'obtenir (Boubée et Tricot, 2010). Or, selon Serres (2012), certains critères comme la crédibilité et l'autorité sont souvent enchevêtrés. De plus, sur le Web, une information peut être produite par plusieurs auteurs souvent anonymes et être modifiée sans préavis, notamment sur Wikipédia. Bref, la multitude de critères d'évaluation, le flou conceptuel de certains d'entre eux et la nature mouvante de l'écosystème informationnel compliquent la tâche des élèves comme des enseignants pour savoir comment bien évaluer une information trouvée sur le Web. Par contre, Boubée et Tricot (2010) soulignent qu'environ dix critères sont habituellement employés pour évaluer une information trouvée sur le Web et qu'il n'existe pas vraiment de hiérarchie des critères puisque leur choix dépend de divers éléments comme le contexte ou le temps disponible pour effectuer une recherche. Par conséquent, dans le cadre de notre étude, nous avons adapté et regroupé divers critères d'évaluation recensés par plusieurs auteurs (Boubée et Tricot, 2010; Broudoux, 2007; Hjørland, 2012; Karsenti, Dumouchel et Komis, 2014; Metzger, 2007; Serres, 2012) que nous décrivons dans le tableau 1. Par ailleurs, étant donné que notre étude porte sur les futurs enseignants, des codes relatifs à l'évaluation de l'information à des fins d'enseignement et d'apprentissage ont été ajoutés à ces derniers.

Tableau 1*Critères d'évaluation de l'information trouvée sur le Web.*

Critère	Définition
1. Actualité de l'information	La date et/ou la mise à jour de la publication ou diffusion d'une information trouvée sont-elles récentes?
2. Autorité de contenu	Le type de contenu fait autorité. C'est le cas notamment de l'autorité conférée aux livres et aux articles scientifiques.
3. Crédibilité de surface	Qualité de la mise en forme (p. ex., couleurs, graphisme) ou de la langue (p. ex., orthographe, grammaire, syntaxe) de l'information trouvée.
4. Crédibilité réputée	L'information trouvée est évaluée selon sa réputation dans un domaine (p. ex., une information gouvernementale versus celle provenant d'un wiki ou du site Web d'un quidam).
5. Exhaustivité	L'information trouvée est-elle détaillée et complète?
6. Expertise de l'auteur	L'information est évaluée selon l'expertise et la formation de son auteur.
7. Identification de l'auteur	L'auteur d'une information trouvée est identifiable.
8. Intérêt	L'information trouvée est intéressante.
9. Pertinence à des fins d'enseignement	Pertinence de l'information trouvée pour être utilisée à des fins d'enseignement.
10. Pertinence à des fins d'apprentissage	Pertinence de l'information trouvée en regard de son adaptation au niveau scolaire des élèves (p. ex., adaptée pour ceux du primaire ou du secondaire).
11. Pertinence de l'effort d'obtention	Pertinence d'une information selon l'effort qu'elle requiert pour être obtenue (p. ex., temps requis).
12. Pertinence envers le besoin d'information	L'information trouvée permet-elle de répondre au besoin d'information établi?
13. Références bibliographiques	L'information trouvée comporte des références bibliographiques.
14. Synthèse	L'information trouvée est présentée de manière synthétisée.
15. Validation sociale de l'information	L'information est validée par des pairs consultés personnellement (p. ex., experts, collègues, amis, famille).
16. Vérifiabilité	L'information trouvée peut-elle être comparée avec d'autres qui l'appuient ou l'infirment?

Objectif de recherche

Cette étude a pour objectif de décrire et analyser les pratiques déclarées et effectives des futurs enseignants en évaluation de l'information sur le Web. La prochaine section détaille les aspects méthodologiques de cette étude.

Méthodologie

Les outils de collecte et d'analyse de cette étude ont été élaborés selon le processus de recherche et de traitement de l'information préconisé par divers modèles dominants relativement similaires (Association of College and Research Libraries, 2000; Eisenberg et Berkowitz, 1990; Kuhlthau, 1993; Marchionini, 1995). Cependant, dans le cadre du présent article, nous nous en tiendrons uniquement à l'évaluation de l'information. Ainsi, nous nous intéressons aux critères employés par les futurs enseignants pour évaluer l'information qu'ils trouvent sur le Web (voir tableau 1).

Participants

Notre étude a été réalisée au cours de l'année universitaire 2012-2013 auprès de futurs enseignants issus des différents baccalauréats en enseignement de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (UdeM; n = 2137).

Collecte des données

Afin de trianguler nos données, deux outils de collecte complémentaires ont été mis à contribution dans le cadre de cette étude, à savoir un questionnaire et des exercices de recherche et de traitement de l'information sur le Web.

Dans un premier temps, le questionnaire comprenait une question ouverte demandant aux répondants d'expliquer comment ils vérifient la crédibilité de l'information trouvée sur Internet. Sur les 2137 répondants potentiels provenant des programmes de baccalauréat en enseignement de l'UdeM¹, 353 futurs enseignants ont dûment rempli le questionnaire, ce qui représente un taux de réponse de 16,5 %. En ce qui a trait au genre, 84,7 % des répondants étaient des femmes contre 15,3 % d'hommes. Les participants étaient principalement âgés de 19 à 24 ans (71,4 %) alors que les autres tranches d'âge étaient de 11,9 % pour les 25-29 ans, 11,6 % pour les 30-39 ans et 5,1 % pour les 40 ans et plus. D'autre part, nous constatons une distribution relativement partagée des répondants pour ce qui est de l'année de formation universitaire : 1^{re} année (26,9 %), 2^e année (27,8 %), 3^e année (18,1 %), 4^e année (20,7 %) en plus d'étudiants ayant terminé leur baccalauréat en date de la récolte des données (6,5 %). Les répondants provenaient de divers programmes de formation, plus particulièrement du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP; 35,5 %) et du programme d'enseignement en adaptation scolaire (25,2 %).

Dans un deuxième temps, des exercices de recherche et de traitement de l'information sur le Web ont été élaborés à partir de la méthodologie de Fournier (2007). À cette fin, nous avons fourni un ordinateur portable à neuf volontaires finissants du BEPEP. D'autre part, la grande majorité des neuf participants étaient des femmes (~78 %), ce qui représente des proportions de genre relativement similaires aux répondants au questionnaire.

Dans le cadre de ces exercices, les participants devaient d'abord remplir une fiche documentaire sur les changements climatiques adressée à des élèves du primaire afin de les aider à mieux comprendre les grandes lignes de ce thème et à démarrer un projet de recherche à ce sujet. Ils devaient ensuite remplir une seconde fiche documentaire adressée à un enseignant en décrivant divers éléments liés aux tableaux blancs interactifs en enseignement préscolaire-primaire (p. ex., avantages, défis) et en proposant des activités avec cet outil. Un logiciel de capture d'écran a permis d'enregistrer les actions de recherche et de traitement de l'information des participants en plus de leurs réflexions orales sur leurs faits et gestes. Il est à noter que les participants ont effectué ces exercices sur un ordinateur portable Mac fourni par un centre de recherche, une mesure visant à standardiser l'environnement de travail de manière à ce que chaque participant ait eu accès aux mêmes conditions de recherche et de traitement de l'information.

Par ailleurs, nous tenons enfin à souligner que l'utilisation de ces deux outils de collecte avait aussi pour but d'obtenir des données relatives aux pratiques déclarées et effectives des futurs enseignants telles que définies par Maubant (2007). Nous entendons par pratiques déclarées celles qui sont décrites et explicitées par nos participants dans le questionnaire. Quant aux pratiques effectives, elles ont été recueillies par observation, d'où l'emploi dans notre étude des exercices de recherche et de traitement de l'information sur le Web.

Analyse des données

Les données ont été analysées selon des grilles de codage basées sur notre modèle synthèse de recherche et de traitement de l'information. Des statistiques descriptives et inférentielles ont été obtenues avec le logiciel SPSS 21 à partir des données quantitatives du questionnaire. Des analyses de contenu ont été effectuées avec les données qualitatives au sein de deux logiciels. D'une part, nous avons utilisé le logiciel QDA Miner 4 pour analyser les données recueillies dans la question ouverte du questionnaire ainsi que les fiches produites durant les exercices. Quant aux actions et réflexions vidéographiées des participants aux exercices de recherche d'information sur le Web, nous en avons fait une analyse de contenu avec le logiciel NVivo 10. Afin de nous assurer de la fidélité de nos analyses, nous avons procédé à un contre-codage de 20 % de nos données dans QDA Miner par un second codeur. Cela nous a permis d'obtenir un des taux d'accord interjuge de 79 % pour les questions ouvertes et de 82 % pour les fiches, des taux considérés comme étant satisfaisants par Miles et Huberman (2003). Pour ce qui est des quelque 12 heures d'exercices vidéographiés codées dans NVivo, l'ensemble des actions (données vidéo) et des réflexions (données audio) des participants aux exercices ont été codées par trois personnes selon une approche de validation des données inspirée de Van der Maren (1996). Un premier codeur a d'abord codé 20 % du corpus audiovisuel qu'un second codeur a par la suite contre-codé pour en arriver à un accord interjuge relativement satisfaisant de 62 %. Une révision commune de la grille a ensuite été effectuée en vue de l'ajuster afin de permettre au premier codeur de procéder au codage de l'entièreté des données dans NVivo. Enfin, un troisième codeur – le premier auteur de cette étude – a revu l'ensemble du codage dans le but de le raffiner, ce qui dénote un processus d'analyse fort minutieux, collaboratif et complémentaire face à un corpus vidéographié à la fois imposant et riche.

Résultats

Dans le cadre de notre étude, nous avons recueilli des données touchant à la manière dont les futurs enseignants évaluent de l'information trouvée sur le Web, et ce, qu'elles émanent de pratiques déclarées (questionnaire) ou effectives (exercices).

Pratiques déclarées d'évaluation de l'information

Par l'entremise d'une question ouverte, nous avons d'abord demandé aux répondants du questionnaire (n = 353) comment ils vérifiaient que l'information trouvée sur le Web était crédible (voir figure 1). Ce faisant, neuf principaux critères ont été relevés, dont celui de la vérifiabilité (n = 161), c'est-à-dire le fait de comparer une information avec d'autres, qui a dominé leurs réponses comme en témoigne celle de Q039² : « Je regarde les infos puis je compare avec ce que j'ai trouvé ailleurs, ce qui se répète le plus est alors jugé crédible. »

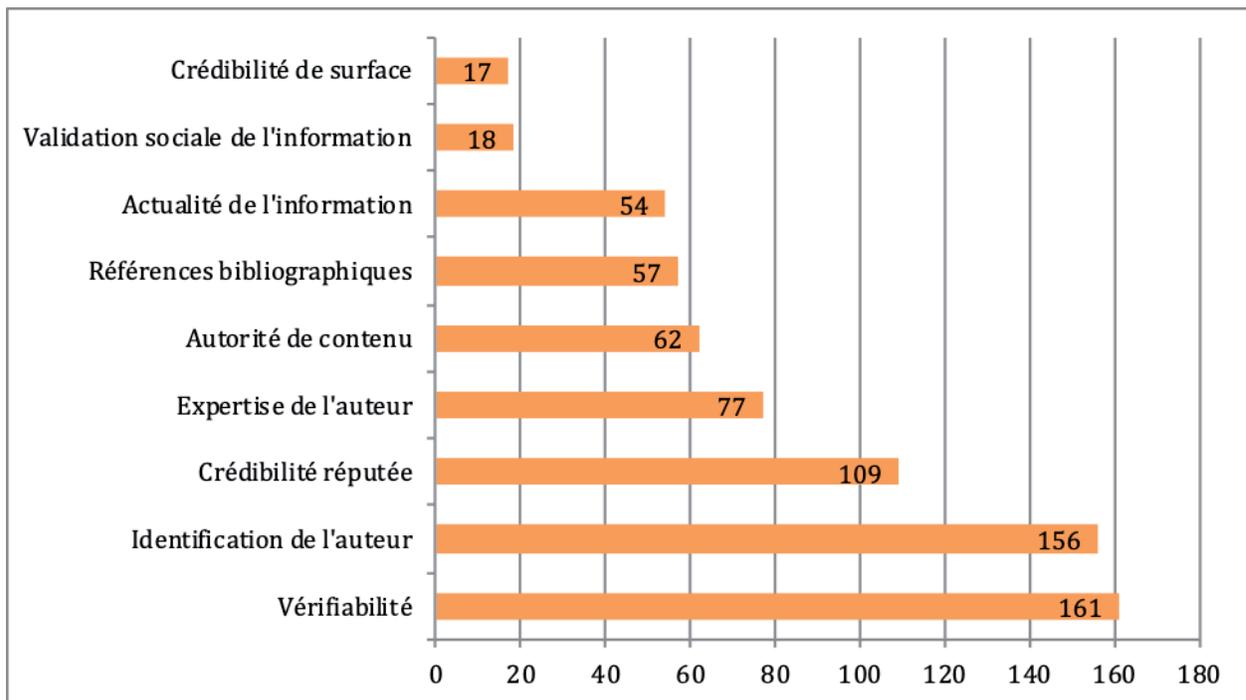


Figure 1

Fréquence des critères donnés par les répondants pour vérifier la crédibilité d'une information trouvée sur le Web.

Deuxièmement, les répondants ont signalé chercher très souvent à identifier l'auteur d'une information trouvée sur le Web (n = 156) : « Si c'est anonyme, je me méfie et je prends l'information avec un grain de sel » (Q202).

Troisièmement, les répondants ont mentionné des aspects relatifs à la crédibilité réputée d'une information (n = 109) : « Je regarde le site Internet à savoir si c'est une association reconnue ou un site gouvernemental » (Q132).

Parallèlement, le quatrième critère le plus fréquemment relevé est l'expertise de l'auteur (n = 77) : « *Je cherche l'auteur de l'article pour voir son parcours scolaire ou de travail* » (Q017).

Les répondants ont cinquièmement affirmé se fier à l'autorité de contenu en priorisant certains types de documents comme les livres, les revues scientifiques, les bases de données et les ouvrages de référence (n = 62), et ce, parfois en format imprimé : « *Si j'ai des doutes sur la validité de certaines informations, je me dirigerai vers des éditions d'ouvrages papier que je considère fiables à la bibliothèque* » (Q149).

En sixième position, les répondants signalent vérifier les références bibliographiques dans l'information trouvée sur le Web (n = 57) : « *Je vérifie aussi les bibliographies pour être certaine que les sources sont bonnes* » (Q257).

Septièmement, les répondants déclarent vérifier l'actualité de l'information trouvée, soit en cherchant la date de publication ou de diffusion, soit la date de mise à jour (n = 54) : « *Je regarde le moment quand la dernière mise à jour a été faite. Je privilégie un site encore actif à un site dont les informations sont stagnantes depuis plusieurs années* » (Q151).

Enfin, soulignons que d'autres éléments servant à évaluer la crédibilité de l'information ont aussi été mentionnés plus rarement par les répondants, comme de faire valider socialement l'information trouvée, notamment par un professeur, un collègue, un membre de la famille, un ami ou même un internaute lambda (n = 18).

Pratiques effectives en évaluation de l'information

Nous avons aussi analysé comment neuf futurs enseignants ont évalué l'information selon leurs réflexions orales enregistrées dans le cadre d'exercices de recherche et de traitement d'information sur le Web (voir figure 2). Il en ressort que la majorité a employé au moins neuf des seize critères à cette fin, et que le critère qui est revenu le plus souvent touche la pertinence d'une information trouvée à des fins d'enseignement (n = 71). Autrement dit, ces futurs enseignants évaluaient, en premier lieu, si une information pouvait servir en classe et, si oui, comment. C'est ce que le participant V001³ indique quand il affirme : « *Je crois que ça pourrait être une bonne idée de déclencheur pour une activité avec les élèves.* »

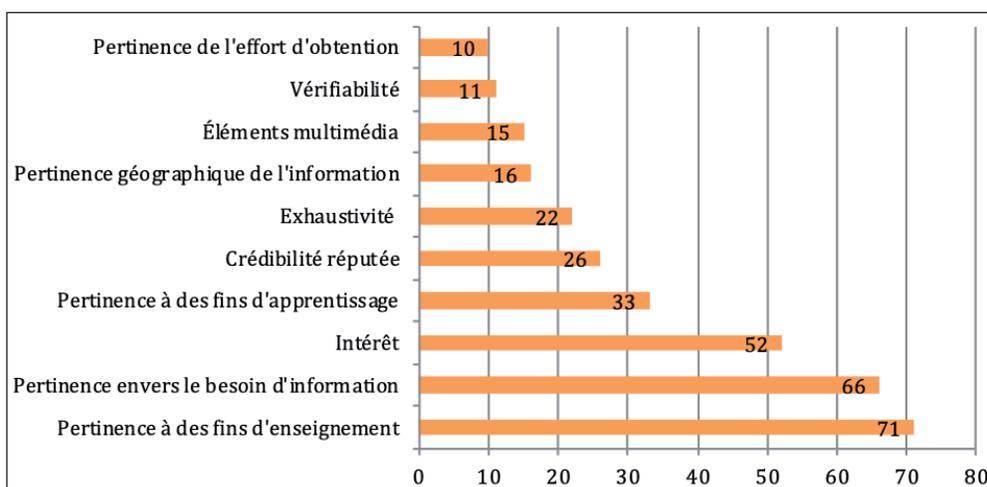


Figure 2

Fréquence des critères d'évaluation signalés oralement par les participants durant les exercices de recherche et de traitement de l'information sur le Web.

Le deuxième critère le plus récurrent est lié à la pertinence de l'information trouvée en regard du besoin d'information des participants : « *Je remarque qu'en écrivant changement climatique, ça ne me donne pas nécessairement des liens pertinents. On me parle plutôt des actions du Canada sur les changements climatiques* » (V002).

Les participants ont troisièmement évalué l'information selon qu'elle était intéressante ou non (n = 52) : « *Prise en main d'un tableau interactif... Ça pourrait peut-être être intéressant... Ah ça va être intéressant! C'est exactement le tableau qu'il y avait dans ma classe de stage* » (V001).

Quatrièmement, les participants ont vérifié si l'information trouvée était pertinente à des fins d'apprentissage, notamment selon si le contenu était adapté au niveau des élèves (n = 33) : « *Donc je peux remarquer que le vocabulaire est probablement trop avancé pour les élèves au primaire. Donc si j'utilise ce site Internet là, je vais devoir modifier mon vocabulaire pour l'adapter* » (V002).

La crédibilité réputée de l'information trouvée vient quant à elle en cinquième position chez les participants aux exercices de recherche (n = 26) : « *Ok, ce qu'est le changement climatique... parfait, donc le ministère de l'Environnement, ça l'air d'être certainement un bon site* » (V009).

Sixièmement, les participants ont indiqué l'exhaustivité de l'information trouvée (n = 22) : « *Tableaublancinteractif.fr, histoire TBI, intérêts pédagogiques, les apports, les limites... tout est là* » (V008).

En septième position, les participants ont évalué l'information selon son origine géographique (n = 16) : « *Étant donné qu'on est en Amérique du Nord, c'est peut-être plus à propos pour mes élèves* » (V002).

Ensuite, dans une moindre mesure, certains participants ont aussi signalé utiliser d'autres critères pour évaluer l'information qu'ils trouvaient sur le Web. Ainsi, presque tous les participants ont indiqué évaluer selon la qualité ou la quantité d'éléments multimédias trouvés (n = 15). Plus de la moitié ont comparé l'information trouvée avec d'autres sources (n = 11) alors que quatre des participants l'ont évaluée selon le temps requis pour la consulter (n = 10).

Discussion

Pour rappel, cette étude vise à décrire et analyser les pratiques déclarées et effectives des futurs enseignants en évaluation de l'information sur le Web. Dans cette section, nous discutons des résultats obtenus à la lumière de l'atteinte de cet objectif et de la littérature connexe.

Pour évaluer de l'information trouvée sur le Web, sept critères ont été mentionnés plus de 50 fois par les répondants du questionnaire. Le principal critère mentionné fut de loin la vérifiabilité de l'information. Bien que ce critère soit utile pour évaluer une information, Simonnot (2007) souligne qu'il est limité par la difficulté à retrouver la source originale puisque le Web est peuplé d'informations redondantes, une conséquence directe de la reprise, de la copie, de la rediffusion ou encore de l'extraction hors contexte de l'information. Ce recours à la comparaison d'informations peut cependant être mis en relation avec un autre critère qui a souvent été cité par les répondants, à savoir l'autorité de contenu, plus précisément une plus grande confiance envers des documents comme les livres et les revues scientifiques. D'ailleurs, de nombreuses études (Béguin-Verbrugge et Kovacs, 2011; Sahut, 2014; Watson, 2014) ont relevé

l'importance de ce critère et plusieurs de nos répondants ont signalé évaluer l'information en allant comparer dans des documents de ce type, notamment sous format papier.

D'autre part, les deuxième, troisième et quatrième critères les plus souvent mentionnés par les répondants sont complémentaires puisqu'ils touchent tous l'auteur d'une information. De ce fait, les répondants affirment chercher à identifier l'auteur pour ensuite vérifier son affiliation (crédibilité réputée) ainsi que son expertise au point de vue de sa formation et de ses réalisations. Certains ont d'ailleurs signalé délaissier une information s'ils n'arrivaient pas à identifier son auteur, si elle provenait d'un site personnel ou d'un wiki ou encore si son auteur n'était pas un expert dans son domaine. Cette propension à vouloir évaluer l'information selon ces trois critères est encourageante si on la compare aux résultats obtenus par d'autres études à ce sujet où les futurs enseignants n'y faisaient pas appel (voir Hogan et Varnhagen, 2012).

De leur côté, les futurs enseignants qui ont participé aux exercices de recherche vidéographiés ont eu recours à un attirail de critères quelque peu différents pour évaluer l'information trouvée sur le Web. Ainsi, ils ont majoritairement signalé évaluer l'information selon la manière dont elle pouvait être utilisée à des fins d'enseignement et d'apprentissage, une pratique d'ailleurs relevée par d'autres recherches auprès de futurs enseignants (Beach et Willows, 2014; Uppal, 2011). Alors que ces critères sont fort utiles pour enseigner, ils ne se retrouvent pas dans les principaux critères mentionnés par les répondants. Cette absence peut notamment s'expliquer par le besoin d'information prescrit à nos participants par l'entremise de nos outils de collecte de données de recherche. De fait, en cherchant et évaluant de l'information en temps réel sur le Web dans le cadre des exercices, les participants étaient exposés à une mise en situation qui leur demandait expressément de produire une fiche d'information pour des élèves. Le questionnaire demandait plutôt aux futurs enseignants ce qu'ils utilisaient comme critères pour évaluer de l'information pour leurs besoins en formation initiale. Il se peut donc que les répondants aient davantage réfléchi aux critères employés pour trouver de l'information qu'ils réinvestissent dans leurs travaux universitaires plutôt qu'en situation d'enseignement. En somme, nos résultats confirment que le choix des critères d'évaluation d'information sur le Web des futurs enseignants est largement influencé par le besoin d'information à combler.

D'autre part, qu'il s'agisse des critères d'évaluation déclarés par les répondants au questionnaire ou ceux utilisés effectivement par les participants aux exercices, il demeure que le nombre de critères utilisés par la majorité de nos participants est fort éloigné du 1,34 critère d'évaluation utilisé par les futurs enseignants québécois de l'étude de Giroux et al. (2011). De fait, nous constatons que la majorité des participants aux exercices de recherche vidéographiés ont utilisé au moins neuf critères pour évaluer l'information trouvée sur le Web. De leur côté, sept critères ont été mentionnés par plus de 50 répondants au questionnaire. Ce large écart dans le nombre de critères entre les résultats de notre étude et ceux de Giroux et al. (2011) pourrait s'expliquer en partie par leur méthodologie de recherche. En effet, leurs participants ont peut-être sciemment choisi de limiter leur nombre de critères pour évaluer des sites Web puisqu'ils en avaient 300 à analyser.

Forces et limites de la recherche

Notre étude comporte diverses forces et limites qu'il importe de souligner. Du côté des forces, notons sa méthodologie mixte (Van der Maren, 1996) et novatrice avec l'analyse des pratiques effectives par l'entremise de données vidéographiées. Il s'agit aussi d'une des rares recherches ayant étudié la mise en pratique des compétences informationnelles des futurs enseignants québécois sur le Web (Fournier, 2007; Gervais, 2004). Elle permet de plus de constater certaines lacunes rencontrées tout en offrant des pistes de solution à cet effet. Quant aux limites de cette recherche, notons d'une part que les résultats obtenus se basent sur un échantillon d'étudiants d'une seule université québécoise et qu'ils ne peuvent donc pas être généralisés à l'ensemble des futurs enseignants du Québec. D'autre part, les participants aux exercices de recherche vidéographiés n'ont pas toujours expliqué en détail les raisons pour lesquelles ils considéraient une information trouvée comme étant crédible ou non.

Pistes de recherches

Parallèlement, de nouvelles recherches pourraient demander aux participants de visionner leurs exercices vidéographiés afin qu'ils puissent commenter et clarifier leurs actions. Il serait aussi plus adéquat que les futurs enseignants puissent utiliser leur propre outil technologique dans le cadre de tels exercices afin qu'ils agissent dans un contexte davantage authentique d'évaluation de l'information. Il serait aussi fort intéressant d'étudier comment les futurs enseignants évaluent l'information trouvée par l'entremise des médias sociaux. À la différence d'une quête d'information qu'ils doivent eux-mêmes effectuer sur un moteur de recherche, ils reçoivent des informations que des « amis » partagent avec eux sur ces réseaux. Quels critères d'évaluation vont-ils alors privilégier alors que la désinformation et les informations référencées qui apparaissent dans les résultats de requête des moteurs de recherche (Peres, 2015) se retrouvent aussi dans les informations diffusées et partagées dans les médias sociaux (Mintz, 2012)? Cet aspect est particulièrement important à étudier avec l'arrivée récente de l'ère de la post-vérité, où plusieurs personnes considèrent que les émotions et les intérêts personnels ont davantage de poids que les faits dûment vérifiés (Larivée, 2017). De ce fait, les médias sociaux comme Facebook permettent de consolider les opinions et valeurs de leurs usagers en les invitant à se créer un réseau d'« amis » en plus de leur offrir un fil d'information conforme à leurs intérêts, celui-ci étant élaboré à l'aide d'algorithmes déterminant les contenus les plus susceptibles d'intéresser un profil en particulier (Ertzscheid, 2015). Ainsi conçus, ces médias sociaux peuvent en venir à placer des individus dans un circuit d'information fermé – Ertzscheid parle d'enceintes algorithmiques – où règne une vision incomplète et biaisée de la réalité. D'autre part, avec leur pouvoir de viralité et la brièveté des informations qui y sont transmises, ces médias sociaux sont souvent utilisés en tant que vecteurs de faux contenus à des fins politiques ou mercantiles (Allcott et Gentzkow, 2017). La désinformation y est publiée puis partagée à un rythme si rapide que la validation factuelle devient un travail perpétuel digne de Sisyphe. Le problème est devenu si grave que Facebook s'attaque désormais aux fausses nouvelles et à leurs auteurs sévissant sur son réseau (Shaik, 2017). Bref, force est de constater qu'en se limitant simplement aux médias sociaux, la question de l'évaluation de l'information chez les enseignants tant actuels que futurs représente un champ de recherche incontournable et en pleine expansion.

Conclusion

Cette étude démontre que les futurs enseignants du Québec sont majoritairement critiques face à l'information qu'ils trouvent sur le Web et qu'ils l'évaluent avec une bonne diversité de critères. Toutefois, on remarque que les critères employés diffèrent selon la nature de leurs pratiques. Récoltées par l'entremise de questionnaires, les pratiques déclarées concernaient des critères s'appliquant davantage à leurs besoins dans des travaux de nature universitaire. De leur côté, les pratiques effectives s'appuyaient principalement sur des aspects pratico-pratiques de l'évaluation de l'information tels que leur utilité à des fins d'enseignement et d'apprentissage. On peut percevoir dans cette différence la dualité informationnelle de leur formation initiale, où l'information évaluée doit servir tant dans leurs cours universitaires que dans leurs stages en enseignement. En quelque sorte, ces futurs enseignants font donc montre d'un pragmatisme dont il faut tenir compte dans le cadre de leur formation.

Parallèlement, les résultats de notre étude nous permettent de faire quelques recommandations à cet effet. Ainsi, nous sommes d'avis que les futurs enseignants doivent être formés à évaluer l'information sur le Web en les confrontant aux infopollutions et en apprenant à en créer à des fins éducatives. Il faut d'une part, les former à déceler les infopollutions afin d'être mieux préparés à enseigner comment les détecter. D'autre part, à l'instar de certains de nos participants, il faut qu'ils maîtrisent certains outils du Web, comme Wikipédia, afin de savoir comment l'information peut être créée puis diffusée et ainsi démontrer à leurs futurs élèves à quel point il importe d'être critique face à l'information qui se trouve sur le Web. Cela revient en quelque sorte à rendre le canular éducatif, car ce n'est pas en leur donnant une liste de critères d'évaluation que les futurs enseignants seront adéquatement formés. Il faut les placer dans des situations authentiques sur le Web où ils doivent se débrouiller et comprendre peu à peu les mécanismes de l'écosystème informationnel dans lequel eux et leurs élèves évoluent. Bref, il importe d'amener les futurs enseignants à être à la fois lucides et prudents pour évaluer et utiliser l'information. Ils seront ainsi mieux préparés pour rendre leurs élèves autonomes et critiques face à cet écosystème mouvant et trop souvent infopollué.

Notes

- 1 Baccalauréats en éducation préscolaire et enseignement primaire, en enseignement de l'éducation physique et à la santé, en enseignement de l'éthique et de la culture religieuse au secondaire, en enseignement de l'univers social au secondaire, en enseignement des mathématiques au secondaire, en enseignement des sciences et des technologies au secondaire, en enseignement du français au secondaire, en enseignement du français langue seconde, en enseignement en adaptation scolaire.
- 2 Ce code représente le numéro du répondant au questionnaire.
- 3 Ce code représente le numéro du participant aux exercices vidéographiés.

Références

- Allcott, H. et Gentzkow, M. (2017). *Social media and fake news in the 2016 election* (Working paper n° 23089). Cambridge, MA : National Bureau of Economic Research. <http://dx.doi.org/10.3386/w23089>
- Association of College and Research Libraries (ACRL). (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Chicago, IL : ACRL.

- Beach, P. et Willows, D. (2014). Investigating teachers' exploration of a professional development website: An innovative approach to understanding the factors that motivate teachers to use Internet-based resources. *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 40(3). <http://dx.doi.org/10.21432/T2RP47>
- Béguin-Verbrugge, A. et Kovacs, S. (dir.). (2011). *Le cahier et l'écran. Culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. Paris : Hermès.
- Boubée, N. et Tricot, A. (2010). *Qu'est-ce que rechercher de l'information?* Villeurbanne : Presses de l'ENSISIB. <http://dx.doi.org/10.4000/books.pressesensib.799>
- Broudoux, E. (2007). Construction de l'autorité informationnelle sur le web. Dans R. Skare, N. W. Lund et A. Varheim (dir.), *A document (re)turn: Contributions from a research field in transition* (p. 1-11). Repéré à https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00120710/document
- Case, D. O. (2012). *Looking for information: A survey of research on information seeking, needs, and behavior* (3^e éd.). Bingley : Emerald.
- Damour, F. (2013). Comment Internet m'a ré-apprié pourquoi j'enseigne. *Études*, 419(9), 173-184.
- Eisenberg, M. B. et Berkowitz, R. E. (1990). *Information problem-solving: The Big Six Skills approach to library & information skills instruction*. Norwood, NJ : Ablex.
- Eret, E. et Ok, A. (2014). Internet plagiarism in higher education: Tendencies, triggering factors and reasons among teacher candidates. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(8), 1002-1016. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2014.880776>
- Ertzscheid, O. (2015). Usages de l'information numérique : comprendre les nouvelles enclosures algorithmiques pour mieux s'en libérer. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (6). <http://dx.doi.org/10.4000/rfsic.1425>
- Fournier, H. (2007). *Stratégies de recherche et de traitement de l'information dans des environnements informatiques et sentiment d'efficacité personnelle des futurs enseignants à l'égard de ces stratégies* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/807>
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. et Gebhardt, E. (2014). *Preparing for life in a digital age: The IEA International Computer and Information Literacy Study international report*. Repéré à https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=ict_literacy
- Gervais, S. (2004). *Les habiletés en recherche d'information des étudiant(e)s universitaires : une observation* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- Gervais, S. (2011). Accès aux ressources numériques et leur utilisation par les enseignants : résultats d'un sondage. *Documentation et bibliothèques*, 57(3), 133-152. <http://dx.doi.org/10.7202/1028840ar>
- Giroux, P., Gagnon, M., Gremion, C. et Heinzen, S. (2014). Regard de futurs enseignants sur l'importance des compétences TIC (Internet) pour les jeunes et la responsabilité de divers intervenants à cet égard. *Formation et profession*, 22(1), 13-26. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.18>
- Giroux, P., Gagnon, M., Lessard, S. et Cornut, J. (2011). Using Internet information: Undergraduate teachers' critical competencies. *Research in Education and Media*, 3(1), 123-139.
- Hjorland, B. (2012). Methods for evaluating information sources: An annotated catalogue. *Journal of Information Science*, 38(3), 258-268. <http://dx.doi.org/10.1177/0165551512439178>
- Hogan, N. R. et Varnhagen, C. K. (2012). Critical appraisal of information on the Web in practice: Undergraduate students' knowledge, reported use, and behaviour. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 38(1). <http://dx.doi.org/10.21432/T23K5P>
- International Society for Technology in Education. (2008). *ISTE standards for educators*. Repéré à <http://www.iste.org/standards/ISTE-standards/standards-for-teachers>

- Karsenti, T., Dumouchel, G. et Komis, V. (2014). Les compétences informationnelles des étudiants à l'heure du Web 2.0 : proposition d'un modèle pour baliser les formations. *Documentation et bibliothèques*, 60(1), 20-30. <http://dx.doi.org/10.7202/1022859ar>
- Kuhlthau, C. C. (1993). *Seeking meaning: A process approach to library and information services*. Norwood, NJ : Ablex.
- Larivée, S. (2017). Regards croisés sur l'analphabétisme scientifique et le processus d'évaluation par les pairs. *Revue de psychoéducation*, 46(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.7202/1039679ar>
- Lefebvre, S. (2014). Intégration des technologies de l'information et de la communication : types de connaissances abordées dans le discours d'enseignants en exercice et d'étudiants en formation initiale. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(3). Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1529>
- Marchionini, G. (1995). *Information seeking in electronic environments*. Cambridge, MA : Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511626388>
- Martinet, M. A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et profession*, 13(2), 17-21. Repéré à <http://www.crifpe.ca/download/verify/123>
- Metzger, M. J. (2007). Making sense of credibility on the Web: Models for evaluating online information and recommendations for future research. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(13), 2078-2091. <http://dx.doi.org/10.1002/asi.20672>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2011). Référentiel national du certificat informatique et internet de l'enseignement supérieur de niveau 2 « enseignant ». *Bulletin officiel n° 5 du 3 février 2011*. Repéré à https://c2i.education.fr/IMG/pdf/BO_5_03022011_Arrete14122010_Organisation.pdf
- Mintz, A. P. (dir.). (2012). *Web of deceit: Misinformation and manipulation in the age of social media*. Medford, NJ : Information Today.
- Peres, E. (2015). *Les données numériques : un enjeu d'éducation et de citoyenneté*. Paris : Conseil économique, social et environnemental.
- Sahut, G. (2014). Les jeunes, leurs enseignants et Wikipédia : représentations en tension autour d'un objet documentaire singulier. *Documentaliste-Sciences de l'information*, 51(2), 70-79. <http://dx.doi.org/10.3917/docs.512.0070>
- Serres, A. (2005). Évaluation de l'information sur Internet : Le défi de la formation. *Bulletin des bibliothèques de France*, (6), 38-44. Repéré à <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0038-006>
- Serres, A. (2012). *Dans le labyrinthe : évaluer l'information sur Internet*. Caen : C & F Éditions.
- Shaik, S. (2017). *Improvements in protecting the integrity of activity on Facebook*. Repéré à <https://fr-ca.facebook.com/notes/facebook-security/improvements-in-protecting-the-integrity-of-activity-on-facebook/10154323366590766>
- Simard, S. et Karsenti, T. (2016). A quantitative and qualitative inquiry into future teachers' use of information and communications technology to develop students' information literacy skills. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 42(5). <http://dx.doi.org/10.21432/T2DW5K>
- Simonnot, B. (2007). Évaluer l'information. *Documentaliste-Sciences de l'information*, 44(3), 210-216. <http://dx.doi.org/10.3917/docs.443.0210>
- Stockham, M. et Collins, H. (2012). Information literacy skills for preservice teachers: Do they transfer to K-12 classrooms? *Education Libraries*, 35(1-2), 59-72. <http://dx.doi.org/10.26443/el.v35i1-2.316>
- Sutter, E. (1998). Pour une écologie de l'information. *Documentaliste-Sciences de l'information*, 35(2), 83-86.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique?* Paris : ESF.

- Uppal, T. (2011). *Internet use for lesson preparation by pre-service teachers: A mixed methods study* (Mémoire de maîtrise, University of Toronto). Repéré à <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/30110>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- Watson, C. (2014). An exploratory study of secondary students' judgments of the relevance and reliability of information. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 65(7), 1385-1408.
<http://dx.doi.org/10.1002/asi.23067>

Pour citer cet article

- Dumouchel, G. et Karsenti, T. (2019). Comment les futurs enseignants du Québec évaluent l'information trouvée sur le Web : une étude des pratiques déclarées et effectives. *Formation et profession*. 27(2), 74-87.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.449>

Blaise Pascal **Andzongo Menyeng**
Université de Yaoundé 1 (Cameroun)

Jean Romial **Tagne Feussi**
Université de Yaoundé 1 (Cameroun)

André **Wamba**
Université de Yaoundé 1 (Cameroun)

Mathilde Matchika **Megaptché**
Université de Yaoundé 1 (Cameroun)

Daouda **Maingari**
Université de Yaoundé 1 (Cameroun)

Être enseignant en situation de handicap au Cameroun et faire face aux stigmatisations des élèves valides

Being a teacher with disabilities in Cameroon and coping with the stigmatization of valid students

doi: 10.18162/fp.2019.515

Résumé

Cette étude s'intéresse aux enseignants porteurs de handicaps et vise à rendre compte de la manière dont ils perçoivent les attitudes de leurs élèves. L'étude analyse les récits de vie de trois enseignants ayant un handicap moteur. Les résultats indiquent des expériences de stigmatisation et de discrimination dans leurs interactions avec les élèves. Les stigmatisations liées à la virilité dont ils font l'objet contribuent à la dévalorisation du statut social et à l'inversion de la relation de pouvoir. Ils deviennent très susceptibles aux critiques, évitent les interactions avec les élèves, suppriment l'humour pendant les leçons et appliquent abusivement les sanctions.

Mots-clés

Relation enseignant en situation de handicap-élèves valides, handicap moteur, stigmatisation, discrimination, virilité.

Abstract

This study looks at Cameroonian teachers with a physical disability and aims to explore how they perceive their students' attitudes. The study analyzes the life stories of three teachers with a motor disability. They describe experiences of stigmatization and discrimination when interacting with students. The virility-related stigmatization to which they are subjected contributes to a diminished social status and a reversal in the power relationship. Such teachers become highly sensitive to criticism, avoid interactions with students, give lessons devoid of humour, and apply excessive disciplinary measures.

Keywords

Relationship teacher with disabilities-valid students, motor disability, stigmatization, discrimination, virility.

Introduction et problématique

La littérature sur les problématiques du handicap en milieu scolaire s'est intéressée davantage aux cas des élèves en situation de handicap, soit pour évaluer les effets de leur inclusion dans le système scolaire sur leurs habiletés adaptatives (Buckley, Bird, Sacks et Archer, 2006), soit pour apprécier les perceptions, les attitudes et les comportements des autres enfants dits normaux vis-à-vis d'eux (Frostad et Jan Pijl, 2007; Mand, 2007), soit pour révéler comment l'inclusion scolaire participe à construire une inclusion sociale (Thomazet, 2008) ou encore pour adapter les curricula et la formation des enseignants aux pratiques éducatives inclusives (Ainscow, 2005a, 2005b; UNESCO, 2009; Vienneau, 2006). Cependant, très peu de recherches se sont intéressées en milieu éducatif au vécu psychosocial des enseignants en situation de handicap moteur dans leur relation avec les élèves valides. Pourtant, une observation empirique fait état de ce que ces enseignants au Cameroun subissent, autant que les élèves en situation de handicap, des stigmatisations et des discriminations de la part des élèves valides et même de certains de leurs collègues. En effet, il n'est pas rare d'observer que les élèves séparent les enseignants en situation de handicap des enseignants valides pour les traiter différemment, notamment à travers des termes stigmatisants, ce qui correspond bien à de la discrimination, selon la définition étymologique qu'en donne Stiker (2006).

Dans la présente étude, nous avons choisi d'analyser dans les écoles d'enseignement secondaire ordinaire camerounaises le regard que les élèves valides ont des enseignants en situation de handicap moteur, à partir du point de vue de ces mêmes enseignants, et ce, parce que les comportements discriminants et stigmatisants exprimés vis-à-vis des enseignants en situation de handicap par les élèves valides

sont généralement sournois, implicites et diffus, et pourraient avoir un effet négatif sur les situations pédagogiques, le bien-être psychologique des enseignants et la réussite des élèves. Suivant cette logique, Tardif, Lessard et Lahaye (1991) ont montré qu'un bon nombre d'aspects relatifs aux conditions d'exercice de l'enseignement représentent des défis importants vis-à-vis du développement des stratégies d'innovation pédagogique. L'un de ces défis est le sentiment de stigmatisation et de discrimination qu'éprouve l'enseignant en situation de handicap à l'école, et il n'est donc pas exclu qu'il représente un frein à son développement professionnel. De plus, il est reconnu que ce sentiment peut être à l'origine des difficultés professionnelles qui, si rien n'est fait, peuvent conduire, comme le soulignent Léveillé et Dufour (1999, p. 516), « à l'abandon de la profession » enseignante, surtout lorsque ce sentiment prend naissance lors des interactions pédagogiques entre l'enseignant et les élèves.

Mais des études ont souligné qu'en contexte de travail et handicaps, les attitudes discriminatoires sont généralement moins exprimées vis-à-vis des travailleurs en situation de handicap, lorsque le métier qu'ils exercent serait compatible avec sa situation de handicap, et ce, suivant l'équation selon laquelle la « perception d'un travailleur handicapé varie en fonction de l'adéquation perçue entre handicap et travail » (Colella et De Nisi, 1998, cité dans Rohmer et Louvet, 2006, p. 51). Dans cette perspective, peut-on penser que le métier d'enseignement ne correspondrait pas à l'image que se construisent les élèves de l'enseignant en général et celui du porteur de handicap en particulier, même en contexte d'écoles ordinaires où les principes de l'éducation inclusive sont appliqués?

En effet, de nombreuses questions sur la relation enseignant en situation de handicap-élèves valides subsistent et n'ont pas encore trouvé de réponses satisfaisantes : quels sont les attitudes et comportements des élèves vis-à-vis de leur enseignant en situation de handicap? Comment l'enseignant en situation de handicap les perçoit, les ressent et y répond? Comment réagit-il au quotidien pour préserver non seulement une relation pédagogique stable, mais aussi vivre son handicap sereinement devant ses élèves? Les réponses pourront susciter une prise de conscience auprès des responsables éducatifs, des réalités auxquelles font face quotidiennement les enseignants porteurs de handicaps dans l'exercice de leur profession.

Les stigmatisations et discriminations des porteurs de handicaps dans le monde du travail au Cameroun

La personne handicapée est considérée par la loi camerounaise du 21 juillet 1983, relative à la protection des personnes handicapées comme : « Toute personne frappée d'une déficience physique ou mentale, congénitale ou accidentelle et qui éprouve des difficultés à s'acquitter des fonctions normales, réservées aux personnes valides ». Le handicap moteur quant à lui recouvre l'ensemble des troubles pouvant entraîner une atteinte partielle ou totale de la motricité, notamment des membres supérieurs et/ou inférieurs. Il se caractérise par la difficulté à effectuer des mouvements avec certaines parties du corps, à manipuler et à se déplacer (Boutaudou, 2003). Selon le 3^e recensement général de la population et de l'habitat réalisé en 2005, ce type de handicap représente au Cameroun 26,6 % de la population totale des personnes en situation de handicap estimée à 262 119 personnes (1,5 % de la population globale).

Le handicap au Cameroun a une étiologie socioculturelle (Maingari, Wamba et Udreps, sous presse) et les représentations sociales qui y sont associées sont importées dès l'organe nucléaire qu'est la famille. Selon Nyame Sen (2011), c'est au sein même de sa famille que la personne en situation de handicap au

Cameroun connaît les premières stigmatisations. Elle est essentiellement définie par son handicap et est considérée comme « une personne qui ne peut pas faire les choses comme quelqu'un de "normal" » (Demain, 2009, p. 12).

À cause de son aspect « immédiatement visible », le handicap physique agit directement sur la formation des impressions des individus (Rohmer et Louvet, 2006). Des éléments catégoriels sont activés lors de la perception et facilitent ainsi le déroulement de ce processus en tant qu'éléments saillants (Ito et Ureland, 2003, cités dans Louvet et Rohmer, 2010). Aussi est-il plus facile de remarquer une personne en fauteuil roulant par exemple ou qui se déplace à l'aide d'une canne parmi plusieurs personnes valides. Cependant, si le processus perceptif met en surbrillance les personnes en situation de handicap moteur, l'effet retour lors du jugement social qui s'ensuit n'est pas toujours en leur faveur. Ainsi, les attitudes vis-à-vis d'elles consistent en des regards empreints de stigmatisations se répercutant jusque dans le monde du travail.

Pour y faire face, le gouvernement camerounais a mis sur pied une politique globale en faveur des personnes en situation de handicap à travers : l'élaboration du document de Politique nationale de protection et de promotion des personnes handicapées; la promulgation de la loi n° 2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes, l'élaboration de la monographie sur les métiers accessibles aux personnes handicapées par type de déficience, etc. Ces mesures ont engendré des initiatives telles que le recrutement de 110 enseignants en situation de handicap au titre des exercices 2010 et 2011 dans le cadre de l'opération de contractualisation des instituteurs de l'enseignement général au ministère de l'Éducation de base; la contractualisation de 452 personnes handicapées dans le cadre du recrutement spécial de 25 000 jeunes dans la fonction publique camerounaise lancé en mars 2011.

Bien que ces initiatives se soient multipliées, l'accès à l'emploi des porteurs de handicaps reste problématique à cause des stigmatisations et discriminations dont ils sont victimes dans le monde du travail (Tagne Feussi, 2014). À ce sujet, l'enquête réalisée par l'Institut national de la statistique auprès des structures d'encadrement des populations cibles du ministère des Affaires sociales en 2011 indique que le nombre de porteurs de handicaps victimes d'exclusion sociale ou de marginalisation est passé de 3 036 en 2008 à 5 681 en 2010 (MINAS, 2012). Cette marginalisation est liée à l'existence de stéréotypes négatifs vis-à-vis des personnes en situation de handicap qui leur attribuent « une identité sociale dévalorisée dans un contexte social particulier » (Crocker, Major et Steele, 1998, p. 501). Ces stéréotypes sont à l'origine de discriminations dans le recrutement et l'intégration des porteurs de handicaps au sein des entreprises (Chevalier et al., 2011). En effet, Louvet et Rohmer (2010, p. 61) indiquent que « les personnes en situation de handicap ne sont pas considérées comme des personnes compétentes dans le monde du travail ». Or, leur insertion sociale et professionnelle est depuis longtemps reconnue comme l'une des voies pour favoriser leur épanouissement social et psychologique (De Araújo, Moreira et Romagnoli, 2007).

Les stigmatisations à l'école

Les études sur les stigmatisations et le développement de la notion de stigmaté ont été introduites par les tenants de la sociologie et de la psychologie sociale à partir des années 1960 en Amérique du Nord (Lacaze, 2008). Les ouvrages de Becker (1985) et Goffman (1963) ont permis une profusion de travaux sur la stigmatisation et ceux repérant les conséquences négatives qui y sont généralement associées (Lacaze, 2008; Link et Phelan, 2001). Dans ce que Lacaze (2008) appelle la révision de la théorie de l'étiquetage, Link et Phelan (2001) ont défini les éléments essentiels, interconnectés, qui permettent de comprendre la stigmatisation. Selon ces auteurs, « on applique donc le terme de stigmaté lorsque des éléments d'étiquetage, stéréotypisation, séparation "eux"-«nous», perte de statut et discrimination ont lieu concurremment dans une situation de pouvoir qui permet aux composantes du stigmaté de se développer » (Link et Phelan, 2001, cité dans Lacaze, 2008, p. 189).

Le premier aspect du processus de stigmatisation est l'étiquetage qui montre comment les cultures créent et placent les individus dans des catégories bien distinctes en fonction de certaines caractéristiques hautement saillantes telles que la couleur de la race ou le handicap. Le deuxième aspect concerne l'association de ces étiquettes avec des stéréotypes négatifs. Lacaze (2008) parle de stéréotypisation pour indiquer que, généralement, les étiquettes renvoient à des stéréotypes qui portent le discrédit sur la personne qui est étiquetée. Pour ce qui est du troisième élément, il se produit lorsque le stigmaté entraîne une séparation « eux » et « nous », certaines catégories porteuses de stéréotypes étant perçues comme une menace pour les autres. Par la suite, la personne porteuse du stigmaté fait l'expérience d'une perte de statut et subit une discrimination (Lacaze, 2008; Link et Phelan, 2001). Le dernier aspect, qui est en lien avec l'étude, est la dépendance du stigmaté au pouvoir. Selon Lacaze (2008), « le stigmaté est essentiellement une relation de pouvoir, dans laquelle le dominé se soumet en acceptant le jugement du dominant en acceptant la définition que ce dernier donne de sa personne » (p. 192).

Pour ce qui est des stigmatisations à l'école, il faut relever que l'environnement scolaire est un espace où foisonne une multitude de personnalités et où une mise en contact de plusieurs identités singulières n'aboutit pas facilement à la construction d'une identité sociale partagée. En plus, les élèves tout comme les enseignants sont partagés entre des valeurs familiales qui sont généralement à la racine de leur identité et les valeurs véhiculées au sein de l'école qui servent à construire une identité collective. Un tel environnement est source de stigmatisations diverses (Vienne, 2004). En effet, s'intéressant aux stigmatisations en milieu scolaire, Vienne (2004) en a distingué quatre formes. La première forme s'observe aussi bien au sein que hors de l'enceinte scolaire et est appelée stigmatisation tribale. La deuxième forme de stigmatisation porte sur les difficultés scolaires de certains élèves et la troisième, sur les comportements relevant de l'incivilité. Elles s'observent entre les enseignants et les élèves et entre les élèves. La dernière forme est exprimée par les élèves envers leurs enseignants. Elle porte sur le critère de virilité de l'enseignant, qui s'oriente vers la sexualité et se manifeste parfois par des « insultes à caractère sexuel » et des agressions corporelles des élèves sur les enseignants (Vienne, 2004, p. 185).

Eu égard aux quatre formes de stigmatisation mises en exergue par Vienne (2004), notamment la dernière, l'on peut remarquer qu'en dépit du fait que la notion de pouvoir soit essentielle au développement des composantes du stigmaté chez les stigmatiseurs (Link et Phelan, 2001), il est à contrario possible que dans la relation de pouvoir, c'est plutôt le dominant qui se soumet au jugement

du dominé en acceptant la définition que celui-ci donne de sa personne. C'est le cas des enseignants, censés avoir une ascendance psychologique sur les élèves, qui sont victimes de stigmatisations de la part de ceux-ci (Vienne, 2004, p. 186). C'est cette perspective inverse dans la relation de pouvoir qui est traitée dans cette étude.

Ainsi, l'étude analyse dans le contexte camerounais la manière dont les enseignants en situation de handicap perçoivent le regard, les attitudes et les comportements de leurs élèves ainsi que les mécanismes qu'ils mettent en place pour y faire face et accomplir leur tâche professionnelle. Se référant aux travaux sur le handicap en lien avec la théorie du jugement social (Louvet, 2007; Louvet et Rohmer, 2010) et aux formes de stigmatisation à l'école décrites par Vienne (2004), l'hypothèse de l'étude est que le handicap serait un stigmate capable de noyer les compétences et même le statut de l'enseignant au point d'inverser les relations de pouvoir.

Méthode

L'étude s'est déroulée dans un contexte où le vent de l'éducation inclusive commence à avoir des effets, avec notamment son implantation au Cameroun par les autorités éducatives. Autrement dit, c'est un contexte en faveur de la considération positive des personnes en situation de handicap en milieu scolaire, ce qui fait penser que les perceptions négatives devaient être moins prégnantes, ne serait-ce que parce que les politiques éducatives affirmées du moment sont en faveur de l'anti-discrimination, et par conséquent, « introduisent », comme le note Stiker (2006, p. 40), « un choix de refus de mise à l'écart de certains biens, ouverts à tous, sous le motif de la présence d'un trait ou d'une caractéristique, étrangers aux critères démographiques d'accès à ce bien, et par conséquent stigmatisants ».

Participants

Trois enseignants porteurs de handicaps moteurs en service dans trois établissements d'enseignement secondaire du Cameroun ont participé à l'étude. Ils ont été recrutés suivant le principe d'échantillonnage par convenance sur la base de deux critères. Le premier : exercer dans les salles de classe qui sont le lieu par excellence des interactions entre enseignants et élèves. Le second : avoir une longue expérience d'enseignement avec un handicap pour avoir été confronté à diverses situations avec les élèves. Ainsi, les trois enquêtés âgés de 33, 37 et 42 ans avaient une expérience professionnelle de 6 ans pour le premier, 8 ans pour le deuxième et 12 ans pour le troisième. Deux des trois enseignants rencontrés ont été victimes d'accidents de la circulation. Le premier souffre d'une paralysie des deux jambes (paraplégie) et son mode de déplacement implique une paire de cannes anglaises. Chez le deuxième, l'amputation de la jambe gauche l'amène à utiliser une canne faite de bois qu'il met sous son aisselle pour se déplacer. Le troisième enseignant quant à lui a vu sa jambe gauche paralysée à la suite d'une erreur médicale. Se déplaçant sans support, il tient toutefois le genou de sa jambe paralysée de sa main pour se déplacer. S'agissant de la taille de l'échantillon, elle a été limitée à 3 en raison de la difficulté à trouver des enseignants en situation de handicap exerçant dans les salles de classe au sein des établissements ordinaires de l'enseignement secondaire. En réalité, les observations empiriques ont montré que la plupart d'entre eux sont affectés dans des délégations à leur recrutement ou reversés dans des bureaux à leur demande après une ou deux années passées à exercer dans les salles de classe.

Pour les besoins d'analyse, des codes ont été attribués aux participants de l'étude : enseignant #1, enseignant #2 et enseignant #3. Nous avons aussi tenu à rassurer les participants du respect de l'anonymat et de la confidentialité de leurs informations personnelles.

Matériel et procédure

L'étude a reposé sur un devis de recherche qualitatif faisant appel à la méthode des récits de vie comme technique de collecte des données. Les récits de vie ont été choisis afin d'accéder de l'intérieur au vécu des enseignants en situation de handicap à travers la narration de leurs expériences, et avec leurs propres expressions. Au cours des entretiens, des relances ont été effectuées sur des aspects concernant : la perception des attitudes et comportements stigmatisants des élèves, la forme de ces attitudes, le vécu psychosocial de l'enseignant porteur de handicap et les stratégies adoptées tant sur le plan comportemental que pédagogique. Les entretiens se sont déroulés après que les participants aient été contactés au préalable et informés sur l'objet de l'entretien. Ils ont été réalisés dans la salle des professeurs après la sortie des cours pour éviter les perturbations. Leur durée variait de 45 à 70 minutes. Les entretiens ont été retranscrits dans leur intégralité et analysés à partir de la méthode de l'analyse de contenu thématique. En effet, chaque entretien a été d'abord analysé individuellement en vue de faire ressortir la signification particulière des discours de chaque enquêté. Ils ont été ensuite recoupés entre eux sur la base des différents thèmes qui y ont été développés. En effet, comme il n'y avait pas de grille d'analyse préétablie, les catégories d'analyse ont progressivement émergé du discours des enquêtés.

Résultats

Du profil des élèves stigmatisants dressé par les enseignants

Selon les enseignants porteurs de handicaps, les comportements stigmatisants apparaissent généralement dans les classes où les élèves connaissent le début de leur puberté, notamment dans les classes de 4^e, 3^e et 2^{de}. C'est ce que décrit l'enseignant #3 qui dit avoir été insulté et dénigré par les élèves de ces classes : « *C'est surtout dans les classes de 4^e et de 3^e que les élèves sont les plus délinquants, surtout aussi à cause des effectifs pléthoriques de ces classes. C'est dans ces classes que j'ai eu le plus de problèmes* ». Les élèves qui expriment à leur endroit les actes de stigmatisation sont considérés comme des enfants « *délinquants* », « *inconscients* » ou « *qui n'ont pas reçu une éducation parentale correcte* ». Ces élèves sont généralement reconnus par les services disciplinaires. Les enseignants ont perçu également que les élèves les plus offensants étaient ceux qui n'avaient pas été auparavant dans les classes qu'ils avaient tenues les années antérieures.

Un étiquetage axé sur la virilité/sexualité de l'enseignant

Le handicap physique des enseignants qui réduit certaines de leurs aptitudes physiques contribue à une hyperfocalisation des élèves sur l'inaptitude et une assimilation à une impuissance. C'est ainsi que les élèves attribuent aux enseignants portant un handicap des étiquettes « *d'impuissants* », de « *faibles* » comme le témoigne l'enseignant #1, « *ils me voient comme une personne faible qui a besoin d'aide* ». Parfois, ils transforment les propos des enseignants pour y inclure un caractère sexuel dévalorisant. C'est le cas

de l'enseignant #3 qui face à l'indiscipline d'une élève a menacé de la frapper en employant le terme « toucher » :

Ils me qualifient d'impuissant, de faible surtout même qu'ils ramènent tout à la sexualité. Un jour, j'avais dit à une fille qui bavardait; « si tu continues, je vais te toucher! » Ce mot a créé une vague de dénigrement et d'injures. Certains disaient : « Tu peux la toucher? » « Avec quoi? » « Tu vas faire avec quoi? » « Même si elle est nue, tu ne vas rien faire ».

Cet étiquetage construit une stigmatisation portant essentiellement sur la virilité de l'enseignant en situation de handicap. Cette étiquette d'impuissant qu'attribuent les élèves aux enseignants porteurs de handicaps relie ceux-ci automatiquement aux croyances et stéréotypes des personnes qui sont incapables d'assurer les fonctions réservées aux hommes, plus précisément la fonction liée à la sexualité.

Comportements et attitudes négatifs

Les réactions des élèves envers les enseignants porteurs de handicaps tendent à indiquer l'ampleur de la stigmatisation qu'ils subissent. L'enseignant #2 décrit les moments propices à l'expression de la stigmatisation chez les élèves : « vous savez que dans nos salles de classe il y a beaucoup de délinquants. Parfois, c'est quand je dois punir un élève ou un groupe que je ressens les préjugés qu'ils ont en mon endroit. » Même si les cas de stigmatisation les plus graves sont attribués aux élèves « délinquants », certaines réactions collectives des élèves sont ressenties comme des comportements stigmatisants. Les interviewés affirment avoir été victimes à plusieurs reprises comme le dit l'enseignant #2 :

J'ai même décidé de ne plus faire cours dans une classe de troisième parce qu'un matin ils avaient dessiné avec de l'encre un handicapé faisant l'amour à une femme et la femme lui disait « tu es mou ». J'avais demandé qu'on exclue certains désordonnés de la classe et qu'on fasse fesser toute la classe au rassemblement, puisqu'ils (les élèves) savaient qui avait fait ces dessins, mais ne voulaient pas le dire.

Quant à l'enseignant #1, il est considéré essentiellement comme quelqu'un de faible, incapable d'effectuer certaines actions comme courir à cause de son handicap physique. Il remarque que :

Plusieurs fois, j'ai exclu des élèves de mes cours parce qu'ils m'insultaient chaque fois que je devais les punir. D'autres ont même l'habitude de faire des commentaires et des railleries, même aussi des élèves qui n'étaient pas de ma classe. Un élève m'avait même demandé de le poursuivre si j'étais capable, après que je lui ai demandé de ne pas bavarder à la fenêtre et le fait que je sois resté incapable de le suivre a fait rire mes élèves.

Ce discours montre en outre que ces stigmatisations sont plus prononcées lorsque l'enseignant doit punir des élèves indisciplinés.

L'exclusion des activités organisées par les élèves

L'exclusion d'un individu ou d'un groupe renvoie au fait que cet individu ou ce groupe est écarté volontairement dans les activités ordinaires ou séparé des autres à cause de son handicap. Selon l'expérience des enseignants porteurs de handicaps interviewés, les manifestations et activités où les

élèves font généralement appel aux enseignants sont les moments d'expression de cette exclusion. L'enseignant #2 indique que : « *les élèves ne m'ont jamais inclus dans une activité qu'ils organisent. Par exemple, les sorties hors de l'école ou généralement les enseignants sont sollicités par les élèves, je n'y ai jamais été invité* ». L'enseignant #3 fait le même constat et estime que les élèves exercent cette exclusion à cause d'un étiquetage d'incapacité de l'enseignant porteur de handicap : « *j'ai même l'impression qu'ils [les élèves] se disent que je ne peux les aider en rien. C'est pour cela qu'ils ne font pas appel à moi* ». Dans cette perspective, cette exclusion prend le sens d'une discrimination entre enseignants valides et enseignants en situation de handicap, ce qui contribue à renforcer chez les derniers des sentiments négatifs.

Le ressenti de l'enseignant : perte de statut et d'autorité

Les comportements et attitudes stigmatisants des élèves envers les enseignants porteurs de handicaps interviewés, l'étiquetage et l'exclusion dont ils sont victimes développent en eux des sentiments de dévalorisation, non seulement de leur fonction sociale, mais aussi de leur personne, ce qui engendre des affects négatifs mêlant des sentiments de frustration et de rejet social ainsi qu'une conviction de perte de leur statut.

La perte du statut ou de l'identité sociale se manifeste par le fait que les interviewés estiment que le statut d'autorité qu'ils incarnent est diminué par leur handicap. Pour l'enseignant #2 « *on perd de son autorité, c'est évident. Moi, à chaque fois qu'un élève m'insulte et que les autres rient, et surtout quand je ne peux rien faire, ça rend un peu ridicule* ». Quant à l'enseignant #1 « *le handicap favorise une perte d'autorité et surtout quand tu es face aux élèves qui ont l'habitude de tout mélanger, ils croient qu'avoir un handicap veut dire que tu ne connais pas. Devant eux, tu es comme un enseignant limité* ».

Les enseignants interviewés expriment le sentiment d'être désinvestis du pouvoir légitime que leur confère leur statut d'enseignant. Les comportements disqualifiant des élèves à leur endroit tendent à obscurcir leurs compétences, mais contribuent aussi à diminuer l'influence qu'ils doivent exercer sur les élèves.

Les stratégies mises en place par les enseignants

Face aux perceptions et comportements stigmatisants des élèves, les enseignants porteurs de handicaps développent des mécanismes tels que l'isolement, l'application stricte du règlement intérieur, la suppression des moments de détente (concentration exclusive sur le cours) et l'usage des sanctions punitives exagérées vis-à-vis de leurs élèves.

L'isolement

L'isolement est l'un des mécanismes identifiés chez les interviewés pour se protéger des effets des stigmatisations, notamment des sentiments de rejet et de frustration, et anticiper l'exclusion des activités organisées par les élèves. Il consiste à éviter les situations où ils pourraient ressentir des stigmatisations et surtout la discrimination par rapport à d'autres enseignants. Les propos de l'enseignant #1 montrent qu'il a décidé de ne plus venir dans les cérémonies organisées par les élèves : « *...déjà même que leurs cérémonies là, je n'y assiste pas. Je n'aime pas me sentir mal* ». Pour l'enseignant #3, les contacts avec les élèves en dehors des cours sont évités. Il affirme ainsi que :

On m'a demandé à plusieurs reprises en tant qu'enseignant de français de gérer le club journal, j'ai refusé parce que je ne veux pas me retrouver avec les élèves après les cours... je suis même sûr qu'ils ne viendront pas s'ils savent que c'est moi qui va les gérer... je préfère m'en tenir aux cours en salle.

Dès lors, cet isolement prend ici le sens d'une auto-exclusion volontaire des interactions avec les personnes valides, particulièrement les élèves, susceptibles de manifester des comportements discriminatoires. Le contact avec les élèves se réduit désormais aux situations d'apprentissage dans les salles de classe.

L'application stricte du règlement intérieur

Deux interviewés appliquent de façon stricte le règlement intérieur en vue de rétablir leur autorité. Sa stricte application s'avère être pour eux un moyen non seulement de sanction, mais aussi de dissuasion pour les élèves qui voudraient suivre les mauvais exemples de leurs camarades. Pour l'enseignant #3 : « j'ai commencé à faire que, si tu bavardes, je t'exclus de mes cours. Pour ceux qui veulent souvent me taquiner, je demande qu'on les traduise au conseil de discipline, ça va enlever l'idée là dans la tête des autres ». D'après l'enseignant #1 :

Chaque début de rentrée, je leur lis le règlement intérieur en ce qui concerne la discipline et je leur dis que c'est avec ça qu'on va fonctionner toute l'année [...] Je l'applique, sinon avec ces enfants-là, si je blague, ils vont me lancer tous les mots.

La suppression des moments de diversion pendant les cours

Chez nos interviewés, les moments de divertissement sont proscrits pendant les cours. L'enseignant #3 montre les dérives vers lesquelles peuvent conduire certains moments de blagues et d'humour : « J'avais commencé à blaguer avec les élèves, car je me disais que même si je me fâche, ça ne va pas changer. Mais, ils ne savent pas distinguer les blagues des injures. J'ai aussitôt arrêté de le faire ». Cette suppression des moments de détente entraîne une focalisation exclusive sur les leçons comme l'exprime l'enseignant #2 : « je viens, je fais mon cours et c'est tout, on dit souvent que trop de blagues engendrent le mépris, chez eux, ça engendre les insultes, surtout envers moi ».

Discussion des résultats

L'objectif du présent article était d'analyser la perception que les enseignants porteurs de handicaps ont du regard, des comportements et des attitudes des élèves valides à leur égard, leurs ressentis face à ces comportements ainsi que les différents mécanismes qu'ils mettent en œuvre pour accomplir leur tâche professionnelle. Les principaux résultats révèlent que les enseignants en situation de handicap subissent des stigmatisations de la part de leurs élèves du fait du handicap. Ils perçoivent dans leurs comportements verbaux, non verbaux et leurs attitudes des tentatives avouées de dénigrement, contribuant à la création ou au renforcement d'une étiquette dévalorisante. Ceci n'est pas sans conséquence, puisqu'ils se sentent dépossédés du statut social qui est le leur et revêtent une identité sociale dépréciée.

Les étiquettes qui leur sont attribuées par les élèves sont marquées de préjugés et stéréotypes négatifs et favorisent leur insertion dans la catégorie des hommes « faibles », « impuissants », cela, précisément dans le cadre de la virilité sexuelle. Ce type d'étiquetage sur la faible « virilité » des enseignants porteurs de handicaps se manifeste selon Vienne (2004) par des comportements inappropriés et « génèrent

quelquefois chez les élèves une véritable logorrhée associée à la virilité » (p. 186). Ces stigmatisations proviennent en général des élèves pubères identifiés comme la catégorie la plus stigmatisante. En réalité, ces élèves sont à un âge auquel ils s'opposent systématiquement ou presque à l'autorité parentale et scolaire (Houssonloge, 2017) et où défier l'autorité occupe une place importante (Baie, 2016). De même, ils associent, à cet âge, tout ou presque à la virilité (Le Breton, 2015), ce qui explique la nature des étiquettes utilisées. Cependant, attribuer ces comportements négatifs aux caractéristiques propres à l'adolescence n'enlève rien à leur caractère stigmatisant, car il s'agit des produits des images sociales construites et véhiculées autour de la virilité à travers la socialisation et reproduites par ces adolescents. Ces images nient le plus souvent une virilité aux personnes handicapées physiques « supposés dépourvus de virilité » (Ancet, 2011, p. 41), car elles ne correspondent pas « à l'image de la virilité véhiculée par les représentations traditionnelles du masculin » (Ancet, 2011, p. 39).

Ces stigmatisations engendrent chez les enseignants interviewés une perte d'estime de soi et un sentiment d'infériorité en raison de la perte du statut social résultant de l'atteinte à la virilité qui prise au « sens du genre social [...] est une notion évaluative et prescriptive » (Ancet, 2011, p. 40). Cela contribue ainsi à leur donner une identité sociale différente de leur identité sociale virtuelle (Goffman, 1975), c'est-à-dire différente du rôle et de la place qu'ils sont supposés détenir au sein de la communauté éducative, ou alors de l'autorité légale qu'ils incarnent de droit par rapport aux élèves.

Ainsi, bien qu'étant en position d'autorité, l'étude montre que le handicap des enseignants fait peser de tout son poids pour inverser le rapport de pouvoir existant entre eux et les élèves. Link et Phelan (2001) ont associé cette notion de stigmaté à celle de pouvoir, mettant en avant l'indispensabilité du pouvoir dans la stigmatisation. Cependant, dans leur révision de la notion de stigmaté, le pouvoir est identifié comme le facteur qui détermine quatre autres facteurs indispensables pour parler de stigmaté, notamment l'étiquetage ou labeling, les stéréotypes, la séparation « eux »-« nous », la perte de statut (Lacaze, 2008). Ainsi, « la stigmatisation est entièrement dépendante du pouvoir social, économique et politique – il faut du pouvoir pour stigmatiser » (Link et Phelan, 2001, cités dans Lacaze, 2008, p. 191). Dans la présente étude, les enseignants porteurs de handicaps feraient plutôt l'expérience d'une perte de pouvoir au profit de ces élèves. Un sentiment d'infériorité, bien que dissimulé, naît et impacte le vécu de ces enseignants qui doivent utiliser plusieurs mécanismes pour tenter de se protéger et de reconquérir le pouvoir.

Au nombre de ces mécanismes apparaît l'isolement en dehors des heures de cours ou les périodes extrascolaires. Bien que choisi en toute conscience, cet isolement semble ne pas être voulu par ces enseignants. Car, le sentiment subjectif de mise à l'écart dépend du regard que l'individu porte sur lui-même et surtout, de « la façon dont il se sent jugé par le regard des autres » tel que le stipule Kaufmann (1995, p. 126).

En outre, les règles édictées dans les établissements scolaires sont généralement des prescriptions formelles qui doivent être appliquées par les enseignants en tenant compte de la complexité de l'enjeu éducatif. Pour cela, la prise en compte du contexte et le type de rapport que l'enseignant souhaite établir avec ses élèves demandent très souvent d'infléchir aux niveaux des règles. Seulement, les résultats de cette étude montrent une intransigeance des enseignants interviewés vis-à-vis de l'application du règlement intérieur. Cette intransigeance qui vise, selon les enseignants, à parer à d'éventuelles contagions de ces comportements stigmatisants chez d'autres élèves est cependant condamnée par Prairat (2005) qui

pense que l'indiscipline moderne des élèves « est un ensemble d'attitudes et de comportements qui tendent moins à bousculer et à renverser qu'à diluer et à subvertir le cadre normatif » (Prairat, 2005, p. 89).

Les stratégies pédagogiques efficaces sont souvent celles qui admettent pendant des leçons des moments d'évasion, de diversion. Ce sont de petits moments où les enseignants, pour favoriser une attention soutenue de la part des élèves, procèdent par des moments de divertissement. Or, les moments de divertissement et particulièrement l'humour semblent être proscrits chez les enseignants en situation de handicap interviewés, alors même que cette stratégie a souvent été considérée comme la voie de sortie d'une vie marquée par un stigmate. Goffman (1975) avait déjà relevé l'utilisation de l'humour pour affaiblir la stigmatisation. C'est ainsi qu'il décrit la froideur humoristique d'une unijambiste qui, pour faire taire ceux qui avaient tendance à être curieux sur son infirmité, répliquait : « j'ai emprunté de l'argent dans une maison de crédit, et ils gardent ma jambe comme caution » (Goffman, 1975, p. 159). Les résultats de cette étude montrent que cette sortie de la stigmatisation par l'humour n'est pas toujours efficace dans la mesure où elle engendre souvent des effets encore plus pervers, compte tenu du faible degré de discernement de certains élèves.

Conclusion

La présente étude avait pour objectif de mettre à jour les perceptions que les enseignants porteurs de handicaps ont des comportements de leurs élèves et de rendre compte des mécanismes qu'ils développent pour y faire face. Les résultats montrent que les comportements et attitudes stigmatisants des élèves tendent à donner à l'enseignant porteur de handicap, des étiquettes d'« impuissant », de « faible » et à l'exclure des activités sociales. Ce marquage négatif contribue à dévaloriser le statut social de l'enseignant, lui conférant une identité *virtuelle* encombrante (Maingari, Wamba et Udreps, sous presse). Ces attitudes stigmatisantes engendrent un malaise chez ces enseignants lorsqu'ils sont en face de leurs élèves, et ont des conséquences sur la relation pédagogique entre les élèves et l'enseignant en situation de handicap. Ce dernier évite ainsi les moments de détente pendant les cours, met un accent sur les sanctions négatives et s'isole des activités organisées en dehors des heures de cours. Sans prétendre avoir apporté toutes les clarifications autour de cette problématique, cette étude permet d'avoir un aperçu du vécu quotidien des enseignants porteurs de handicaps et interpelle les acteurs du monde éducatif à une prise de conscience des réalités auxquelles ceux-ci font face quotidiennement dans l'exercice de leur profession; l'effet que cela peut avoir sur les situations pédagogiques, le bien-être psychologique des enseignants, et la réussite des élèves. Ceci pourrait éviter de faire perpétuer certains mécanismes de stigmatisation provenant des élèves. Cependant, l'étude pourrait être approfondie et élargie à des enseignants en situation de handicap des établissements ordinaires du pays pour corriger les effets des limites liées au devis de recherche utilisé. Cela permettra d'avoir une connaissance globale des problèmes auxquels ils font face en contexte camerounais dans l'ensemble. Par ailleurs, les relations entre enseignants valides et enseignants en situation de handicap pourraient être explorées dans des études ultérieures.

Note

- 1 Dans ce contexte, l'expression « je vais te toucher » signifie ici appliquer un châtiment corporel.

Références

- Ancet, P. (2011). Virilité et masculinité des hommes handicapés. *Champ psy*, (59), 39-57. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-champ-psy-2011-1-page-39.htm>
- Ainscow, M. (2005a.) Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2005b). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5-20. Repéré à <http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?109>
- Baie, F. (2016). Les rites de virilité à l'adolescence sont-ils encore présents dans notre société? *UFAPEC*, 13(16). Repéré à <http://www.ufapec.be/nos-analyses/1316-rites-virilite.html>
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders : Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Boutaudou, S. (2003). *Changeons de regard, « faut pô avoir peur »*. Repéré à <http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/raise-awareness-0909/files/A41-1.pdf>
- Buckley, S., Bird, G., Sacks, B. et Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*, 9(3), 54-67. <http://dx.doi.org/10.3104/reports.295>
- Chevalier, C., Dauvergne, I., Lauvergne, E., Pléat, S., de Reboul, H. et Scharnitzky, P. (2011). *Les stéréotypes sur les personnes handicapées. Comprendre et agir dans l'entreprise. Guide pratique*. Repéré à <http://www.calameo.com/read/001130837b5c408ed2c91>
- Crocker, J., Major, B. et Steele, C. (1998). Social stigma. Dans D. T. Gilbert, S. T. Fiske et G. Lindzey (dir.), *The handbook of social psychology* (2e éd., p. 501-553). Boston, MA : McGraw-Hill.
- De Araújo, J. N. G., Moreira, J. D. O. et Romagnoli, R. C. (2007). De l'insertion des personnes handicapées sur le marché du travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (3), 195-208. <http://dx.doi.org/10.3917/nrp.003.0195>
- Demain, O. (2009). *Vivre le handicap au Cameroun* (Mémoire de master, Université Marc Bloch de Strasbourg). Repéré à <http://mosohcameroun.net/IMG/pdf/VivreLeHandicapAuCameroun.pdf>
- Ficke, R. C. (1992). *Digest of data on persons with disabilities*. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED347767.pdf>
- Frostad, P. et Jan Pijl, S. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250601082224>
- Goffman, E. (1963). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*. Paris : Minuit.
- Houssonloge, D. (2017). Des jeunes plus violents ou une société devenue hypersensible à la violence? *Analyse UFAPEC*, 8(17). Repéré à <http://www.ufapec.be/nos-analyses/0817-violence-des-jeunes.html>
- Kaufmann, J.-C. (1995). Les cadres sociaux du sentiment de solitude. *Sciences sociales et santé*, 13(1), 123-136. <http://dx.doi.org/10.3406/sosan.1995.1321>
- Lacaze, L. (2008). La théorie de l'étiquetage modifiée, ou l'« analyse stigmatique » revisitée. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (5), 183-199. <http://dx.doi.org/10.3917/nrp.005.0183>
- Le Breton, D. (2015). *Rites de virilité à l'adolescence*. Repéré à http://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta-80-lebreton-virilite-web_0.pdf
- Léveillé, C.-J. et Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 515-532. <http://dx.doi.org/10.7202/032012ar>
- Link, B. G. et Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363-385. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>

- Loi n° 83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées.
- Loi n° 2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes et élaboration de la monographie sur les métiers accessibles aux personnes handicapées par type de déficience.
- Louvet, E. (2007). Social judgment toward job applicants with disabilities: Perception of personal qualities and competences. *Rehabilitation Psychology*, 52(3), 297-303. <http://dx.doi.org/10.1037/0090-5550.52.3.297>
- Louvet, E. et Rohmer, O. (2010). Les travailleurs handicapés sont-ils perçus comme des travailleurs compétents? *Psychologie du travail et des organisations*, 16(1), 47-62. [http://dx.doi.org/10.1016/s1420-2530\(16\)30160-1](http://dx.doi.org/10.1016/s1420-2530(16)30160-1)
- Maingari, D., Wamba, A. et Udreps (sous presse). La perception du handicap chez les *Vuté* du Cameroun : Perspectives anthropologiques et psychosociologiques des usages du handicap. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*.
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 7-14. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250601082182>
- Ministère des Affaires sociales (MINAS). (2012). *Annuaire statistique*. MINAS-INS, Yaoundé-Cameroun.
- Nyame Sen, J. A. (2011). *L'employabilité des handicapés encadrés par des structures spécialisées : cas des cibles du « mosoh » de la ville de Nkongsamba* (Mémoire de Master 2, Institut national de la jeunesse et des sports, Yaoundé). Repéré à http://mosohcameroun.net/IMG/pdf/L_employabilite_MOSOH-2.pdf
- Prairat, E. (2005). L'école face à la sanction. Punitons scolaires et sanctions disciplinaires. *Informations sociales*, (127), 86-96. Repéré à https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2005-7-page-86.htm?try_download=1
- Rohmer, O. et Louvet, É. (2006). Être handicapé : quel impact sur l'évaluation de candidats à l'embauche? *Le travail humain*, 69(1), 49-65. <http://dx.doi.org/10.3917/th.691.0049>
- Stiker, H.-J. (2006). Les personnes en situation de handicap dans l'entreprise. *Reliance*, (19), 34-41. <http://dx.doi.org/10.3917/reli.019.41>
- Tagne Feussi, J. R. (2014). *Inclusion scolaire des déficients visuels et réduction d'attitudes discriminatoires à leur égard. Étude comparative menée à l'École inclusive de Promhandicam-Association (E.P.A)* (Mémoire de maîtrise inédit). École Normale Supérieure de Yaoundé
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69. <http://dx.doi.org/10.7202/001785ar>
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. <http://dx.doi.org/10.7202/018993ar>
- UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Repéré à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre
- Vienne, P. (2004). Au-delà du stigmate : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires. *Éducation et sociétés*, (13), 177-192. <http://dx.doi.org/10.3917/es.013.0177>
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à la pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Québec, QC : Presses universitaires du Québec.

Pour citer cet article

Andzongo Menyeng, B. P., Tagne Feussi, J. R., Wamba, A., Megaptché, M. M. et Maingari, D. (2019). Être enseignant en situation de handicap au Cameroun et faire face aux stigmatisations des élèves valides. *Formation et profession*. 27(2), 88-100. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.515>

Louis-Philippe **St-Amant Gauron**
Université Laval (Canada)



Denis **Jeffrey**
Université Laval (Canada)



13 Reasons Why : l'apport des savoirs initiatiques à l'adolescence

doi:10.18162/fp.2019.a171

CHRONIQUE • Éthique en éducation

*Il y a un lieu en moi où je vis toute seule.
C'est là que se renouvellent les sources
qui ne se tarissent jamais.*

Pearl Buck

Introduction

Depuis sa première diffusion sur Netflix en 2017, la série télévisée *13 Reasons Why* ne cesse de fasciner son public juvénile. Elle a été créée par Brian Yorker et elle est basée sur le roman de Jay Asher. Le récit se centre sur l'histoire de Clay Jensen, un adolescent de 17 ans qui, à l'écoute des treize cassettes enregistrées par son amie Hannah Baker, réalise les raisons de son suicide. Dans chacune des cassettes, Hannah met en accusation une personne de son entourage qui n'aurait pas su lui venir en aide.

Plusieurs expériences importantes de la vie des ados sont traitées dans cette série. Toutefois, la scène du suicide de Hannah Baker a suscité une panique morale dans plusieurs pays occidentaux. Au Québec, la diffusion de la série a soulevé une brève controverse lorsque certains spécialistes en santé mentale ont suggéré que de jeunes ados vulnérables pouvaient être influencés par le suicide de Hannah. Des commissions scolaires du Québec ont même avisé les parents de la « dangerosité » de cette série. Ceux qui ont voulu censurer cette série ont pensé qu'elle allait provoquer une vague de suicides chez les jeunes. Or, leur pronostic ne s'est pas confirmé. Il était construit, semble-t-il, sur une très mauvaise connaissance de la réalité des jeunes d'aujourd'hui.

Au lieu de créer une panique morale au sujet de cette série, les spécialistes en santé mentale auraient pu essayer de savoir ce que pensent les adolescents les plus fragiles du suicide de Hannah Baker. À quels personnages de la série les jeunes les plus vulnérables s'identifient-ils? Comment divers thèmes sensibles de cette série les ont-ils affectés? Aussi, bien sûr, ces spécialistes auraient pu essayer de comprendre l'intérêt de cette série auprès des jeunes. Ces questions n'ont pas été prises en compte par ceux qui ont proposé de censurer la série. Ils ne se sont pas intéressés à ce que les jeunes pensent de *13 Reasons Why*, mais uniquement à leur propre interprétation de ce qu'ils jugent recevable sur le plan moral.

Ce type de série, adulé par les jeunes, révèle pourtant ce qui intéresse la jeunesse contemporaine, ses préférences, ses modes de vie, ses manières de pensée, ses valeurs et ses représentations du monde. L'on pourrait même affirmer que le regard que portent les jeunes sur leurs séries préférées enrichit notre propre compréhension des adolescents. Ce court article propose une brève lecture de *13 Reasons Why* sous l'angle des savoirs initiatiques, c'est-à-dire de ces savoirs qui initient les jeunes à leurs responsabilités d'adulte.

L'initiation : une réalité constitutive de l'expérience humaine

Avant d'aborder plus en détail la question des savoirs initiatiques dans la série *13 Reasons Why*, essayons de bien cerner le concept d'initiation dans les sociétés humaines. Il est connu que l'adolescence se caractérise par le passage de l'enfance à l'âge adulte. Pour l'ethnologue Arnold van Gennep (1981), l'enfant doit renaître à sa vie adulte. Comme le dit Mircea Eliade (1959), il s'agit d'une seconde naissance. En fait, l'enfant doit mourir à sa vie d'enfant pour reconnaître à la vie adulte. En des termes plus contemporains, nous dirons que l'adolescent va devoir quitter le cocon familial pour accéder à la matrice sociale des adultes¹. Ce passage l'amène donc vers l'autonomie et l'âge des responsabilités.

Dans le monde scolaire, les enseignants cherchent à développer l'autonomie de leurs élèves. Ils contribuent d'une certaine manière à faciliter ce passage primordial des ados vers l'âge adulte (Fize, 1998). Dans les sociétés traditionnelles, ce passage était fortement ritualisé. Durant le rite de passage, les anciens faisaient subir aux jeunes garçons des épreuves pour tester leur valeur morale et physique (Jeffrey, 2005). Le jeune novice devait mourir à sa vie d'enfant pour renaître dans la peau d'un adulte. Certes, les rites de passage d'autrefois sont disparus, mais les pratiques initiatiques ont encore le vent dans les voiles chez les jeunes.

Dans les sociétés modernisées, les rites de passage qui initient un jeune à son statut d'adulte ne sont plus organisés par la communauté. Il appartient plutôt à chaque adolescent de trouver son chemin vers l'âge adulte. Plusieurs expériences marquantes de son existence comme une aventure sexuelle, la première brosse, un accident, un déménagement, une ordalie, une épreuve personnelle, un dur entraînement sportif, un voyage scolaire sont autant d'événements initiatiques qui vont contribuer à son cheminement vers l'âge des responsabilités. Ces expériences possèdent une dimension initiatique parce qu'elles éveillent chez l'adolescent des interrogations sur le sens de la vie, de la souffrance et de la perte. Les jeunes peuvent alors bénéficier, dans leur quête de sens, de productions culturelles jeunes, telles que la série *13 Reasons Why*. Cette série, comme plusieurs autres, peut servir de point d'appui pour alimenter leurs réflexions (Julier-Costes, Lachance et Jeffrey, 2014).

Soulignons que les réalisateurs des séries jeunes sont bien au fait des questionnements initiatiques des adolescents et se proposent même, pour quelques-uns, de les accompagner dans le passage vers l'âge adulte. En montrant aux adolescents comment se comportent les jeunes héros confrontés à des épreuves initiatiques, ces séries les aident à se comprendre, spécifiquement à mettre des mots et des images sur ce qu'ils vivent.

Les savoirs initiatiques : universalité des thématiques

Il a été dit précédemment que l'initiation, traditionnelle ou contemporaine, ouvre le passage de l'adolescent vers l'âge adulte. Rapportée au contexte scolaire, est-ce que l'école secondaire pourrait soutenir les élèves dans leur devenir adulte? Nous pensons qu'elle le peut et que le programme d'Éthique et culture religieuse (ÉCR) pourrait y contribuer. En effet, ce programme permet aux élèves de discuter de savoirs initiatiques salutaires pour leur passage à l'âge des responsabilités. Les savoirs initiatiques permettent à un adolescent de se transformer, de devenir autre, de se voir différemment. En fait, ce sont des savoirs qui initient un jeune au sens qu'il donne à sa vie, mais aussi au sens de sa souffrance, de ses amours et ses haines, de sa solitude, de la mort ou encore de l'abandon (Jeffrey, 2016, p. 2). Les savoirs initiatiques l'amènent également à s'intéresser aux choses mystérieuses et parfois sacrées qui ont tant fasciné les sociétés depuis l'aube de l'humanité.

Ces savoirs, puisque relevant du domaine de la vie affective et sociale, se différencient des savoirs instrumentaux construits par les scientifiques. En effet, les savoirs initiatiques concernent avant tout le vécu des adolescents. Ce sont des savoirs qui leur permettent de répondre à la question si importante à cet âge de leur place dans la société et de la valeur de leur existence (Le Breton, 2017). Pour bien comprendre ce concept de savoir initiatique, il suffit de penser à des expériences vécues qui ouvrent sur de nouveaux questionnements sur soi, sur autrui ou sur les choses du monde. En plus des expériences nommées plus haut, ajoutons, à titre d'exemple, la première relation sexuelle, une peine d'amour, l'admission dans un programme d'études, le décès d'un proche, la rencontre avec une œuvre littéraire marquante, la découverte de ses préférences sexuelles, une situation d'humiliation ou de frustration, etc. Ces événements constituent des occasions privilégiées pour se connaître, pour construire son identité personnelle et pour découvrir la condition humaine (Jeffrey, 2016). L'occasion sera d'autant plus enrichissante que le jeune peut compter sur une personne de confiance pour se raconter. C'est cette personne que cherchait Hannah Baker avant son suicide. La culture de liens de confiance avec une personne capable d'accueillir une parole intime sans la banaliser ni la dramatiser est primordiale pour les adolescents toujours fascinés par les savoirs initiatiques.

Pour les ados, ces savoirs sont souvent énigmatiques et mystérieux du fait qu'ils n'ont pas les mots pour nommer ce qu'ils vivent. Pour certains jeunes, ces savoirs initiatiques peuvent être quelque peu inquiétants parce qu'ils ouvrent sur des questions sans réponses. Toutefois, les séries jeunes présentent des héros qui, par leurs propres quêtes initiatiques, mettent en images et en mots ce qui se passe dans leur monde intérieur. Ces héros sont donc des modèles pour tous les jeunes qui, bien souvent, n'arrivent pas à comprendre les méandres de leur propre existence.

Que le héros réussisse sa quête ou qu'il échoue n'est pas bien grave. Les jeunes ont la chance de découvrir diverses trajectoires de vie, parfois proches de leur propre vécu, qui leur permettent de comprendre qu'ils ne sont pas seuls à vivre de la souffrance, de l'inquiétude, de l'insatisfaction, de l'impuissance, mais aussi de la joie et du bonheur. Ils apprennent que chacun doit apprendre à se dépatouiller avec les grands invariants anthropologiques de l'existence². Il n'y a pas de portes de sortie faciles. Il n'y a pas de voies directes qui mènent aux responsabilités d'adultes. Chaque ado devra faire face à ses propres faiblesses et à ses propres forces. Mais encore, chacun devra continuer d'espérer qu'il va trouver la manière de s'en sortir.

Ainsi, les héros des séries jeunes indiquent des voies initiatiques aux adolescents pour, notamment, découvrir leur sexualité, apprendre à se détacher du cocon familial ou encore faire face aux affres de l'amitié (Corroy, 2014). Ce sont des thèmes révélateurs de cette période charnière de la vie pendant laquelle les adolescents construisent leur identité personnelle. De plus, les séries jeunes leur procurent des significations sur les grands invariants anthropologiques (Julier-Costes, Lachance et Jeffrey, 2014). Il importe donc de porter un regard socio-anthropologique sur les séries jeunes; ce que nous proposons dans le point suivant avec l'analyse d'une séquence de *13 Reasons Why*.

13 Reasons Why : l'exemple de la découverte de l'intimité amoureuse

La série *13 Reasons Why* offre une panoplie d'expériences de vie qui sont des occasions pour les jeunes de se coller à des savoirs initiatiques. Dans ce court texte, nous avons choisi d'examiner le thème de la découverte de l'intimité amoureuse et de l'homosexualité d'un des personnages de la série. Ce dernier se nomme Courtney Crimsen. Pourquoi ce thème de la découverte de l'intimité amoureuse? La découverte de l'intimité représente une expérience centrale à l'adolescence. En effet, l'intimité est d'abord et avant tout le jardin secret du jeune, ce qui n'appartient qu'à lui. L'intimité personnelle se rapporte donc au monde intérieur, à l'intériorité. Dans un second sens, l'intimité touche à la qualité d'un lien avec une autre personne. On parlera alors des liens intimes et étroits d'une amitié ou d'une relation amoureuse. Ce sont alors les connaissances profondes que partagent deux personnes qui créent un sentiment d'intimité. C'est dans ces liens que peut se construire la confiance avec autrui.

C'est lorsque deux adolescents s'ouvrent l'un à l'autre que chacun découvre son univers intérieur. En découvrant l'intimité de l'ami ou de l'amoureux, il découvre sa propre intimité (Goguel d'Allondans et Jeffrey, 2008). Les relations intimes impliquent une prise de paroles pour exprimer des sentiments forts comme l'amour érotique, la jalousie, l'envie, l'impuissance, la solitude ou l'abandon. La mise en mots de ces sentiments les aidera à acquérir une vision plus lucide et plus subtile d'eux-mêmes et des autres. Les jeunes comprennent que ce qu'ils trouvent dans leur jardin intime – émotions, sentiments, affects, désirs, souvenirs, idées, rêves, projets – sont des traces d'humanité. Ce sont les choses propres à notre condition humaine.

Le dialogue entre deux amis intimes ou deux amoureux ne se fait pas toujours sans heurts. Chacun peut être amené à la confrontation avec ses propres contradictions, ses désillusions, ses peurs et ses vulnérabilités. En même temps, chacun profite du dialogue intime pour partager des moments de plaisir et de sympathie qui tissent le bonheur d'être ensemble. L'intimité de l'amitié ou de la relation amoureuse crée ainsi une communauté de paroles, de sentiments et de connivences qui contribuent à la confiance mutuelle et procure un bien-être personnel (Dolto, 2003). En fait, l'intimité constitue une dimension centrale de la découverte de soi à l'adolescence que la série *13 Reasons Why* illustre bien.

Lors d'une soirée entre Hannah Baker et Courtney Crimsen, cette dernière, qui n'a pas encore avoué son homosexualité, l'embrasse accidentellement. Courtney ressent un malaise, rapidement perçu par Hannah. Malgré son caractère accidentel, le baiser demeure un symbole d'intimité. Il sert à Courtney de motif pour dévoiler son homosexualité. La scène se conclut par un beau geste de solidarité, car Hannah lui renvoie son baiser afin de lui offrir une première expérience d'intimité positive. On peut imaginer que Courtney n'est pas près de l'oublier.

Ainsi, qu'ont pu voir les ados qui ont visionné cette scène? Dans cette séquence, il y a une dédramatisation de la révélation de l'homosexualité de Courtney. Par son geste, Hannah témoigne, entre autres, de l'acceptabilité de Courtney. Hannah lui offre un lien de connivence, une image de confiance auxquels les adolescents qui se questionnent sur leur propre orientation sexuelle pourront s'identifier (Dorais, 1999; Goguel d'Allondans, 2016). Même si le moment d'intimité est passager, il est extrêmement riche de conséquences positives pour des adolescents fragiles qui cherchent à s'ouvrir à autrui. Il constitue une expérience initiatique par laquelle des jeunes en apprennent un peu plus sur eux.

Conclusion

Même si les rites de passage d'autrefois sont disparus, chaque jeune doit obligatoirement être initié à des savoirs qui lui permettent de se connaître, mais surtout de construire du sens sur ce qu'il vit. En fait, les voies de passage pour devenir adulte sont dorénavant multiples. Chaque adolescent doit compter sur ses propres ressources intérieures pour construire la valeur de son existence et acquérir de la maturité. Il devra bien sûr réaliser qu'il n'est pas le seul à éprouver des moments de souffrance ou de bonheur, car ce sont des expériences humaines universelles. Toutefois, il lui appartient de voir comment il pourra prendre sa place au sein de la société et comment il pourra développer son sentiment d'appartenance à la communauté humaine. Ses expériences avec autrui sont primordiales dans ce processus de construction de soi (Lachance, 2012; Lemieux, 2017). Il est souhaitable qu'il rencontre des personnes de confiance. Il devra aussi agir pour conserver leur confiance.

Les séries jeunes offrent des modèles d'expériences initiatiques qui intéressent les adolescents. Ils y trouvent la preuve qu'ils ne sont pas seuls à s'inquiéter de leur sort. La série *13 Reasons Why* en constitue un excellent exemple puisqu'elles foisonnent de thèmes initiatiques. On peut même penser que cette série force les adolescents à s'interroger sur eux-mêmes et à se lier avec une personne intime pour en discuter librement.

Notes

- 1 Les jeunes utilisent communément le terme de « système » pour nommer cette matrice sociale des adultes dans laquelle ils devront trouver leur place et faire leur vie. Certains refusent d'entrer dans le « système » et errent dans ses marges, mais la plupart des jeunes, même s'ils sont critiques du « système », reconnaissent qu'ils n'ont pas le choix d'en faire partie.
- 2 Ce qu'on appelle les grands invariants anthropologiques de l'existence sont la naissance, la souffrance, la mort, la solitude, la vulnérabilité, la séparation, l'abandon, l'origine du cosmos, l'intériorité, l'amour, l'identité, etc. Ces grands invariants constituent des expériences incontournables de la vie qui appellent à des significations, qui ne peuvent hors du sens.

Références

- Corroy, L. (2014). Représentations du moment « adolescent » dans les séries télévisuelles. Dans M. Julier-Costes, D. Jeffrey et J. Lachance (dir.), *Séries cultes et culte de la série chez les jeunes : penser l'adolescence avec les séries télévisées* (p. 11-27). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Dolto, F. (1985). *La cause des enfants*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Dolto, F. (2003). *Paroles pour adolescents, Le complexe du homard*. Paris : Gallimard.
- Dorais, M. (1999). *Éloge de la diversité sexuelle*. Montréal, QC : VLB.
- Eliade, M. (1959). *Initiations, rites, sociétés secrètes*. Paris : Gallimard.
- Fize, M. (1998). *Adolescence en crise? Vers le droit à la reconnaissance sociale*. Paris : Hachette.
- Goguel d'Allondans, T. (2016). Rites de passage. Dans D. Jeffrey, J. Lachance et D. Le Breton (dir.), *Penser l'adolescence : approche socio-anthropologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Goguel d'Allondans, T. et Jeffrey, D. (2008). Introduction. Dans *Chemins vers l'âge d'homme : les risques à l'adolescence*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Jeffrey, D. (2005). Présentation. Dans D. Jeffrey, D. Le Breton et J. J. Lévy (dir.), *Jeunesse à risque, rite et passage* (p. 11-16). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Jeffrey, D. (2016). *Les savoirs initiatiques*. Document inédit.
- Julier-Costes, M., Lachance, J. et Jeffrey, D. (dir.) (2014). *Séries cultes et culte de la série chez les jeunes : penser l'adolescence avec les séries télévisées*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Lachance, J. (2012). *Socio-anthropologie de l'adolescence*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Le Breton, D. (2017). Rites individuels de passage dans une jeunesse en souffrance. Dans D. Jeffrey et M. Roberge (dir.), *Rites et identités* (p. 75-86). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Lemieux, R. (2017). Ritualités et mystères de l'identité : gérer les défis du sujet « en processus ». Dans D. Jeffrey et M. Roberge (dir.), *Rites et identités* (p. 1-20). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- van Gennep, Arnold (1981). *Les rites de passage*. Paris : Picard.

Pour citer cet article

- St-Amant Gauron, L.-P. et Jeffrey, D. (2019). 13 Reasons Why : l'apport des savoirs initiatiques à l'adolescence. *Formation et profession*. 27(2), 101-106. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a171>

Use of scientific research knowledge by a professional co-development group of cooperating teachers in their reflective support of trainees

Josianne Caron 
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

doi:10.18162/fp.2019.a172

CHRONIQUE • Recherche étudiante

KEYWORDS: teaching internship, reflective support for interns, knowledge from research, KFSR utilization, cooperating teacher, professional co-development

Introduction

A competency-based approach to pre-service teacher training requires a better relationship between theory and practice (Guillemette and Gauthier, 2008). Research indicates that trainees struggle to establish links between knowledge from scientific research (KFSR) and teaching practice (Altet, 2010; Caron and Portelance, 2017; Portelance and Legendre, 2001). They need training that helps cushion the shock of everyday teaching (OCDE, 2005). It also calls for the support of their cooperating teachers - i.e., field instructors - to mitigate the challenge of reconciling practice with the theory learned at school and university (Desbiens, Borges et Spallanzani, 2012). Faced with this expectation of support (ministère de l'Éducation du Québec, 2001), some cooperating teachers worry about their ability to respond effectively (Caron et Portelance, 2017). Furthermore, cooperating teachers have few formal opportunities to come together and exchange, exchange with their trainees, little access to scientific references to direct their actions (L'Hostie, Monney and Nadeau-Tremblay, 2013) and feel they lack the resources required to offer trainees reflective support.

The question concerning the relationship between theory and practice is far from new, but regularly frustrates, not only the Quebec research community, but others as well (Albert, 2006, Cooper and

Levine, 2013, Dagenais *et al.*, 2007). Professionals' failure to directly consult and exploit KFSR is a matter of some concern. We believe it is important to describe and understand the use of KFSR in pre-service teacher training, a research topic that has received little attention to date. Hence the following question: How do cooperating teachers in a professional co-development group use knowledge from scientific research in their reflective support for trainees?

This paper highlights the contributions of a professional co-development group to its members and addresses a certain number of core concepts: knowledge; knowledge in education; two approaches to KFSR utilization, namely, transmissive and scientific acculturation; and reflective support. Reflective support is demonstrated during each cooperating teacher's feedback sessions with his/her trainee and involves the development of a dyadic teaching practice based on the use of KFSR within dialogical and dialectical dynamics. Our aim is to identify the practices of the cooperating teachers and their plans to use KFSR in their reflective support of trainees.

Research Methods

We conducted a collaborative research project with a professional co-development group composed of six cooperating teachers who enabled us to answer our research question. Two data collection tools were used: simple and cross self-confrontation interviews. Simple self-confrontation makes it possible to describe and understand practices, actions taken and the justification for those actions (Clot, Faïta, Fernandez and Scheller, 2000). In a cross self-confrontation, members of a professional co-development group meet to describe and comment on each other's practices and motives. Conversation analysis is at the core of the data analysis strategy. Findings are presented in the form of three cases.

Results

At the end of the internship, cooperating teachers' reflective support practices were mainly based on the scientific acculturation approach. Trainees used KFSR to identify their respective knowledge needs: immigrant pupils (case 1 - feedback 3), project pedagogy (case 2 - feedback 3), and manipulation in mathematics (case 3 - feedback 3). Next, the cooperating teachers encouraged trainees to identify KFSR independently, although, in some cases, cooperating teachers assisted in the identification process so as to foster a deeper understanding of problem situations. The process of scientific acculturation, in fact, involves the selective documentary search by the practitioner for the positive effects on his/her teaching. In addition, cooperating teachers proposed a collaborative reading of the texts identified. They appeared to believe that trainees had developed a critical judgment during the internship that enabled them to both evaluate the relevance of KFSR and co-evaluate it as well.

Discussion

The main results indicate that a cooperating teacher's reflective support practices can be both numerous and diverse. The cooperating teacher slowly encouraged the trainees to select and test KFSR in function of pupils' needs in the primary classroom. Their aim was to gradually lead students toward autonomy in analyzing their practices and problem-solving strategies. Our analysis shows that their cognitive

appropriation of the concept of KFSR utilization favoured its integration to their practices. This integration began with a transmissive approach and moved by degrees toward a scientific acculturation approach. With the help of the group, the cooperating teachers became conscious of their use of KFSR in the reflective support they offered their trainees. They verbalized this utilization use, which resulted in mutual inspiration.

Conclusion

This multi-case study permitted us to understand how cooperating teachers use KFSR in their reflective support of trainees. It prompted the observation that the participants used KFSR to focus increasingly on the needs expressed by the trainees, thereby encouraging students' engagement and autonomy. Conversation analysis revealed that exchanges between group members who confront their practices enable the argumentative co-construction of knowledge. This research, furthermore, has impacts for the professional development of both the cooperating teachers and the students themselves. It affects the training of cooperating teachers and, for the students, facilitates the transition between initial teacher education and professional integration.

References

- Albert, M.A. (2006). *Factors influencing the utilization of research findings by health policy-makers in a developing country: the selection of Mali's essential medicines*. Thèse de doctorat. University of Oslo.
- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM : d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Sciences & Society*, 48(19)117-141.
- Caron, J. (à paraître en 2019). *Utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignantes associées d'un groupe de codéveloppement professionnel dans leur encadrement réflexif de stagiaires*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34-49.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2, 1-7.
- Cooper, A. et Levin, B. (2013). Research use by leaders in Canadian school districts. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 8(7), 1-15.
- Dagenais, C., Janosz, M., Abrami, P. et Bernard, R. (2007). *Examen des mécanismes en jeu dans la décision des intervenants scolaires d'utiliser les connaissances issues de la recherche pour changer leurs pratiques*. Rapport de recherche intégral No. 2007-PE-118545 (p. 1-85). Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Desbiens, J.F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2012). *J'ai mal à mon stage. Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, F. et Gauthier, C. (2008). L'Approche par compétences (APC) en formation des maîtres: Analyse documentaire et critique, Recherches et Éducatives, repéré à <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/84>. Consulté le 21 janvier 2019.
- L'Hostie, M., Monney, N. et Nadeau-Tremblay, S. (2013). Une recherche-action-formation en communauté de pratique. Un projet novateur pour la formation continue des enseignants associés. Dans C. Landry et C. Garant (dir.), *Formation continue, recherche et partenariat* (p. 63-91). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/lerolecrucialdesenseignantsattirerformerretenirdesenseignantsdequalite-rapportfinal.htm>. Consulté le 21 janvier 2019.

Portelance, L. et Legendre, M.-F. (2001). Les études de cas comme modalité de mise en discours de la pratique : leur contribution au développement de la compétence professionnelle des futurs enseignants. Dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 17-34). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.

Pour citer cet article

Caron, J. (2019). Use of scientific research knowledge by a professional co-development group of cooperating teachers in their reflective support of trainees. *Formation et profession*. 27(2), 107-110. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a172>

Mise en œuvre de pratiques exemplaires de lectures interactives d'albums documentaires par des enseignantes de maternelle 5 ans formées à cet effet : étude de cas multiples

Hélène **Beaudry** 
Université du Québec à Rimouski,
campus de Lévis (Canada)

doi:10.18162/fp.2019.a173

CHRONIQUE • Recherche étudiante

Problématique

La lecture interactive d'albums de littérature jeunesse est une activité reconnue pour solliciter les différentes sphères du développement de l'enfant d'âge préscolaire (Lennox, 2013). Or, au Québec, l'un des mandats de la maternelle est de favoriser le développement de l'enfant sur les plans psychomoteur, affectif, social, langagier et cognitif (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001).

Plus spécifiquement, la lecture interactive d'albums documentaires de littérature jeunesse s'avère intéressante pour soutenir le développement cognitif et langagier des enfants de 5 ans (Price, Bradley et Smith, 2012). Les albums documentaires de littérature jeunesse sont des ouvrages composés de textes informatifs (Ness, 2011). Ils se caractérisent par la classification et la définition des contenus, le recours aux mots de vocabulaire spécialisés et l'usage de noms génériques (Ness, 2011). L'exposition précoce à ces albums permet aux enfants de découvrir les particularités des textes informatifs (Hall, Boyer et Beschoner, 2017). La lecture interactive d'albums documentaires prédispose ainsi les enfants de maternelle 5 ans à la réussite scolaire en lecture au primaire (Venezky, 2000).

Malheureusement, les albums documentaires demeurent peu exploités en classe de maternelle 5 ans, les enseignantes privilégiant les albums de fiction, soit les livres composés de textes narratifs et qui racontent une histoire (Bortnem, 2008).

Dionne (2015) souligne le besoin de formations des enseignantes du préscolaire et du primaire quant à l'exploitation des albums

documentaires lors de lectures interactives. Les bénéfices d'une formation offerte aux enseignantes sur leurs pratiques de lecture interactive, tous types d'albums confondus, ont d'ailleurs été prouvés (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2013). Il est d'ailleurs recommandé d'ajouter un suivi complémentaire à la formation afin d'en maximiser les bénéfices (Hoffman, 2011).

Aucune étude ne s'est jusqu'à maintenant intéressée à la mise en œuvre de pratiques exemplaires de lecture interactive d'albums documentaires par des enseignantes du préscolaire. Comment des enseignantes de maternelle 5 ans mettent-elles en œuvre des pratiques exemplaires de lecture interactive d'albums documentaires après y avoir été formées? La mise en œuvre de ces pratiques diffère-t-elle selon que l'enseignante ait bénéficié ou non d'un suivi? Au regard de ces questions de recherche, ce projet de recherche poursuit un double objectif. Tout d'abord, il vise à décrire la manière dont des enseignantes de maternelle 5 ans mettent en œuvre des pratiques exemplaires de lecture interactive d'albums documentaires après y avoir été formées. Il a également pour but de comparer la mise en œuvre de ces pratiques selon que l'enseignante ait bénéficié ou non d'un suivi complémentaire.

Les pratiques exemplaires de lecture interactive d'album documentaire

Les pratiques exemplaires réfèrent à des pratiques d'enseignement reconnues efficaces par la recherche scientifique (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau, 2015). Les pratiques exemplaires de lecture interactive d'albums documentaires concernent la préparation de la lecture, les interventions à effectuer avant, pendant, après, et la réalisation d'activités complémentaires. Elles ont été répertoriées parmi plusieurs écrits scientifiques rédigés par différents auteurs. La section ci-dessous présente quelques exemples de ces pratiques.

En ce qui concerne la préparation à la lecture, il est nécessaire de cibler les éléments sur lesquels attirer l'attention des enfants en planifiant les interventions qui seront effectuées lors de la lecture (Pentimonti, Zucker, Justice et Kaderavek, 2010). Avant la lecture, Boudreau et Beaudoin (2015) proposent d'annoncer aux enfants l'intention de lecture, c'est-à-dire l'objectif dans lequel l'album est lu. Pendant la lecture, il importe de privilégier des questions ouvertes (Beck et McKeown, 2001). Après la lecture, il est recommandé de faire un rappel des nouveaux apprentissages (Boudreau et Beaudoin, 2015). Par rapport à la réalisation d'activités complémentaires, il est préférable de planifier des activités dans lesquelles les enfants réinvestiront leurs nouvelles connaissances (Yopp et Yopp, 2012).

Méthodologie

Ce projet de recherche s'inscrit dans un devis méthodologique qualitatif. Considérant que plusieurs observations seront réalisées en vue de décrire la mise en œuvre des pratiques exemplaires, un échantillon restreint a été privilégié. Cette étude de cas multiples est présentement menée auprès de deux enseignantes de maternelle 5 ans volontaires qui ont été sélectionnées aléatoirement (par pige). L'une des deux participantes a été désignée, également par pige, pour prendre part à un suivi.

Ces deux enseignantes ont assisté à une journée de formation offerte par la chercheuse sur les pratiques exemplaires de lecture interactive d'albums documentaires. Elles devront ensuite planifier et réaliser sept à dix lectures interactives d'albums documentaires qui seront filmées. Les observations seront

consignées dans une grille d'observation conçue selon les pratiques reconnues par les écrits scientifiques et mentionnées précédemment. Les deux participantes ont pris part à une entrevue individuelle semi-dirigée avant la formation pour sonder leurs connaissances et leurs pratiques déclarées. Une seconde entrevue semi-dirigée visant à faire le point sur l'évolution de leurs pratiques au cours du projet sera réalisée une fois les observations complétées. Deux à trois suivis sous forme d'entretiens rétroactifs seront réalisés auprès de l'enseignante pigée à cet effet lorsque deux lectures auront été observées. Ces entretiens permettront de mettre en lumière les réussites et les défis rencontrés par l'enseignante et de formuler des objectifs en vue d'améliorer les prochaines lectures. Le recours à différents outils de collecte de données a été privilégié en vue de permettre la triangulation des données. Les données collectées feront l'objet d'une analyse de contenu par le biais du logiciel NVivo.

Ce projet revêt une pertinence scientifique étant donné qu'il demeure inexploré par la littérature scientifique. Il comporte aussi une pertinence sociale en ce sens qu'il outille les enfants à lire dans le but de s'informer (Duke, 2000).

Références

- Beck, I. L. et McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10-20.
- Bortnem, G. M. (2008). Teacher use of interactive read alouds using nonfiction in early childhood classrooms. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(12), 29-44. <http://dx.doi.org/10.19030/tlc.v5i12.1213>
- Boudreau, M. et Beaudoin, I. (2015). L'album documentaire, un incontournable pour favoriser l'entrée dans l'écrit. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, (2), 2-32. <http://dx.doi.org/10.7202/1047308ar>
- Dionne, A.-M. (2015). Lire des textes informatifs ou narratifs aux élèves? Choix et conceptions des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 431-455. <http://dx.doi.org/10.7202/1035312ar>
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202-224. <http://dx.doi.org/10.1598/rrq.35.2.1>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2013). Description et comparaison d'interventions d'enseignantes expertes pour travailler les inférences lors des lectures à haute voix au préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 175-200. <http://dx.doi.org/10.7202/1024537ar>
- Hall, A. H., Boyer, D. M. et Beschorner, E. A. (2017). Examining kindergarten students' use of and interest in informational text. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 703-711. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-016-0805-y>
- Hoffman, J. L. (2011). Coconstructing meaning: Interactive literary discussions in kindergarten read-alouds. *The Reading Teacher*, 65(3), 183-194. <http://dx.doi.org/10.1002/trtr.01025>
- Lennox, S. (2013). Interactive read-alouds – An avenue for enhancing children's language for thinking and understanding: A review of recent research. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 381-389. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-013-0578-5>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Bourdeau, R. (2015). Accompagner des élèves en difficulté dans leur appropriation de l'écrit à l'aide de la littérature jeunesse. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 2, 1-50. <http://dx.doi.org/10.7202/1047309ar>
- Ness, M. (2011). Teachers' use of and attitudes toward informational text in K-5 classrooms. *Reading Psychology*, 32(1), 28-53. <http://dx.doi.org/10.1080/02702710903241322>

- Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., Justice, L. M. et Kaderavek, J. N. (2010). Informational text use in preschool classroom read-alouds. *The Reading Teacher*, 63(8), 656-665. <http://dx.doi.org/10.1598/rt.63.8.4>
- Price, L. H., Bradley, B. A. et Smith, J. M. (2012). A comparison of preschool teachers' talk during storybook and information book read-alouds. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 426-440. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.02.003>
- Venezky, R. L. (2000). The origins of the present-day chasm between adult literacy needs and school literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 4(1), 19-39. http://dx.doi.org/10.1207/s1532799xssr0401_3
- Yopp, R. H. et Yopp, H. K. (2012). Young children's limited and narrow exposure to informational text. *The Reading Teacher*, 65(7), 480-490. <http://dx.doi.org/10.1002/trtr.01072>

Pour citer cet article

- Beaudry, H. (2019). Mise en oeuvre de pratiques exemplaires de lecture interactive d'albums documentaires par des enseignantes de maternelle 5 ans formées à cet effet : étude de cas multiples. *Formation et profession*. 27(2), 111-114. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a173>

Les enfants des milieux socioéconomiques défavorisés sont-ils massivement condamnés à l'échec scolaire?

Steve **Bissonnette**
Université TELUQ (Canada)



Christian **Boyer**
Éditions de l'Apprentissage (Canada)

doi:10.10.18162/fp.2019.a174

CHRONIQUE • Formation des maîtres

Depuis plus d'une cinquantaine d'années, de nombreuses enquêtes sociologiques réalisées dans divers pays ont montré que lorsqu'on compare des enfants de milieux socioéconomiques défavorisés (SÉD) à ceux qui proviennent de milieux plus aisés, les enfants des milieux SÉD risquent davantage d'avoir des difficultés et des retards scolaires (Coleman et al., 1966; OECD, 2004). Des résultats comparables ont été observés au Québec.

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2005) a publié une étude qui analyse la réussite scolaire des élèves en fonction de leur milieu socioéconomique. Globalement, les résultats de cette enquête corroborent ceux présentés dans les diverses études sociologiques citées précédemment. Les constats de ces différentes enquêtes sociologiques, largement diffusés, contribuent malheureusement à alimenter la croyance que l'école et l'enseignant ont peu d'impact sur la réussite scolaire des élèves provenant de milieux SÉD. Est-ce vraiment le cas?

L'effet école

Malgré le lien existant entre les difficultés scolaires de l'élève et son statut socioéconomique, on ne peut conclure que l'ensemble des élèves issus d'un milieu SÉD auront des difficultés ou des retards scolaires (MELS, 2005). Colletterte et Pelletier (2017) observent auprès de 11 commissions scolaires québécoises (15 000 élèves), une « relation statistique effective entre l'indice de défavorisation et la proportion d'élèves vulnérables¹ dans l'ensemble des commissions scolaires » (p. 14). Cependant, les deux chercheurs indiquent que « l'indice de défavorisation sociale n'explique pas tout et d'autres facteurs de risque et de protection sont à l'œuvre » (p. 15). En effet, leurs résultats

démontrent qu'il y a plusieurs écoles ayant un indice de défavorisation relativement élevé dont les élèves réussissent nettement mieux que d'autres écoles ayant un indice de défavorisation comparable. De plus, certaines écoles « défavorisées » obtiennent de meilleurs rendements que des écoles ayant un indice socioéconomique plus favorable. Par conséquent, les chercheurs concluent que « les données recueillies ici tendent à démontrer la présence d'un effet école dans l'ensemble des commissions scolaires de l'échantillon » (p. 15). Si certaines écoles ont un effet positif indéniable sur le rendement des enfants des milieux SÉD, il est important de souligner que l'effet de l'enseignant sur le rendement des élèves est encore plus puissant.

L'effet enseignant

Des méga-analyses, comme celles produites par Hattie (2012), indiquent clairement l'effet massif de l'enseignement et de l'enseignant. D'autres études mesurant la valeur ajoutée de l'enseignant réalisées par Sanders et Rivers (1996) comparent de manière plus fine l'impact de différents facteurs sur le rendement des élèves. L'ensemble de ces recherches ont montré l'effet déterminant de l'enseignant auprès des élèves qui éprouvent des difficultés scolaires. Cet effet enseignant est même supérieur à ceux de l'école et de la famille sur le rendement des élèves. Malgré la forte convergence des recherches montrant l'effet enseignant, celles-ci ont fait l'objet de sérieuses critiques sur le plan méthodologique (Bergeron, 2016; Wiliam, 2018). Pour parer aux limites de ces études, Wiliam (2018) analyse l'effet enseignant à la lumière des recherches menées sur les « caractéristiques qualitatives des enseignants » (*teacher quality*). Dans ce type de recherche, l'effet enseignant est révélé en comparant les progrès des élèves entre le début et la fin d'une année scolaire, à l'aide d'une épreuve standardisée (Wiliam, 2018).

Hanushek (1971) a été l'un des premiers chercheurs à étudier les caractéristiques qualitatives des enseignants. Hanushek a observé que les progrès des élèves sur une année scolaire variaient considérablement entre les classes. Il a montré que les élèves dans certaines classes pouvaient faire jusqu'à cinq mois de progrès de plus que des élèves comparables d'autres classes, ce qui représente une différence plus que considérable.

Aaronson, Barrow et Sander (2007) analysent les caractéristiques qualitatives d'enseignants de 9^e année dans les écoles publiques de Chicago sur la base des progrès de leurs élèves au cours d'une année scolaire. Sur cette base, les enseignants ont été divisés en trois catégories : très efficaces, moyennement efficaces et peu efficaces. Or, les élèves assignés aux enseignants très efficaces font 40 % plus de progrès sur une année scolaire que ceux confiés aux enseignants moyennement efficaces tandis que les élèves assignés aux enseignants peu efficaces font 30 % moins de progrès que ceux confiés aux enseignants moyennement efficaces. En d'autres mots, le progrès des élèves assignés aux enseignants très efficaces est **deux fois plus élevé** que celui des élèves confiés aux enseignants peu efficaces.

Rockoff (2004) examine les caractéristiques qualitatives d'enseignants du primaire sur une période de 12 années dans deux districts du New Jersey. Les progrès annuels des élèves étant mesurés en lecture et en mathématiques, on constate que, même sur une longue période, certains enseignants sont toujours plus efficaces que d'autres. Dans cette étude, les élèves confiés aux enseignants très efficaces font 50 % plus de progrès en mathématiques et 40 % plus de progrès en lecture que ceux confiés aux enseignants moyennement efficaces.

Finalement, Kane, McCaffrey, Miller et Staiger (2013) ont montré que des enseignants identifiés comme très efficaces dans une école, puis mutés l'année suivante dans une autre école et devant enseigner à un autre niveau, et ce, auprès d'autres élèves provenant de quartiers différents, sont toujours identifiés comme très efficaces la seconde année.

Par conséquent, les études sur l'effet école et celles sur l'effet enseignant convergent toutes dans le même sens, malgré leurs différences et leurs limites méthodologiques : l'école et les enseignants ont une influence déterminante sur la réussite des élèves qui leur sont confiés et, en corollaire, non, il n'y a pas que le milieu socioéconomique qui joue dans la réussite scolaire des enfants.

Note

- 1 Une catégorie d'élèves vulnérables est constituée d'élèves ayant obtenu des résultats de 69 % et moins à l'ensemble des quatre épreuves ministérielles combinées de la 6^e année : une épreuve en lecture, une en écriture et deux en mathématiques.

Références

- Aaronson, D., Barrow, L. et Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, 25(1), 95-135. <http://dx.doi.org/10.1086/508733>
- Bergeron, P.-J. (2016). Comment faire de la pseudoscience avec des données réelles : une critique des arguments statistiques de John Hattie dans Visible Learning par un statisticien. *McGill Journal of Education*, 51(2), 935-945. <http://dx.doi.org/10.7202/1038611ar>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfield, F. D. et York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
- Collerette, P. et Pelletier, G. (2017). *Les résultats des élèves finissants du primaire de 13 commissions scolaires aux épreuves du MELs en juin 2016 et 2017* (Rapport de recherche). Université du Québec en Outaouais.
- Hanushek, E. A. (1971). Teacher characteristics and gains in student achievement: Estimation using micro data. *American Economic Review*, 61(2), 280-288. Repéré à <http://hanushek.stanford.edu/publications/teacher-characteristics-and-gains-student-achievement-estimation-using-micro-data>
- Hattie, J. A. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York, NY : Routledge.
- Kane, T. J., McCaffrey, D. F., Miller, T. et Staiger, D. O. (2013). *Have we identified effective teachers? Validating measures of effective teaching using random assignment*. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540959.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles. L'influence du milieu socioéconomique. Analyse exploratoire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/Brochure_reus_influence_ISBN2550441443.pdf
- OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris : OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264006416-en>
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252. <http://dx.doi.org/10.1257/0002828041302244>
- Sanders, W. L. et Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Repéré à <https://www.heartland.org/template-assets/documents/publications/3048.pdf>
- William, D. (2018). *Creating the schools our children need*. West Palm Beach, FL : Learning Sciences International.

Pour citer cet article

- Boyer, C. et Bissonnette, S. (2019). Les enfants des milieux socioéconomiques défavorisés sont-ils massivement condamnés à l'échec scolaire?. *Formation et profession*. 27(2), 115-117. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a174>

Éducation en Afrique subsaharienne : enjeux globaux et défis pédagogiques

doi:10.10.18162/fp.2019.a175

CHRONIQUE • Intervention éducative

Bien que l'accès à l'éducation s'améliore mondialement, ce sont plus de 617 millions d'enfants qui n'arrivent toujours pas à atteindre un niveau minimum de compétence en lecture et en mathématiques. Une bonne proportion se situe en Afrique subsaharienne, dont plus de 30 millions d'enfants ne reçoivent même pas une éducation de base (UNESCO, 2012). Qui plus est, l'accroissement démographique vertigineux y amplifie la crise (Sylla, 2016), considéré comme facteur d'aggravation de la situation économique et sociale (Moretti, 2007).

Plusieurs problèmes sont interreliés pour expliquer les difficultés scolaires de millions de jeunes Africains. Nos travaux (voir notamment St-Amand, à paraître) nous ont amenés à identifier certains facteurs critiques : (1) l'accessibilité limitée aux écoles fait en sorte de ne pas permettre aux jeunes de développer des compétences minimales; (2) la rétention et la persévérance des enfants à l'école; (3) la qualité déficiente de l'offre éducative en général et de l'enseignement en salle de classe (p. ex., enseignants qualifiés, équipements de base, matériel pédagogique, etc.); (4) la vulnérabilité des ménages (Inoue, di Gropello, Taylor et Gresham, 2015). L'éducation en Afrique subsaharienne accuse donc un retard sur celle des pays industrialisés. Les causes peuvent notamment être regroupées en trois ordres :

- 1) Accès limité à l'éducation du plus grand nombre : L'exclusion d'un grand nombre de jeunes à une éducation de qualité constitue un problème majeur en Afrique subsaharienne. Par exemple, n'ont pas accès à l'école une majorité de jeunes, les femmes (p. ex., 53 % des filles) et les personnes vivant en milieux ruraux. En conséquence, les taux d'alphabétisation des adultes sont parmi les plus faibles au monde et le nombre d'enfants non scolarisés est le plus élevé de la planète;

- 2) Infrastructures inadéquates : Le délabrement des lieux, l'insuffisance (p. ex., classes surpeuplées) ou encore la désuétude des infrastructures scolaires constituent des problèmes importants pour en arriver à une offre éducative de qualité en Afrique subsaharienne;
- 3) Formation inefficace et autonomie des enseignants : Les formations proposées aux enseignants sont souvent inadaptées et ne correspondent pas toujours aux besoins particuliers des élèves. Sur le plan de leur autonomie, les enseignants ne sont pas indépendants dans l'exercice de leurs fonctions et ne jouissent que rarement de liberté dans la prise des décisions.

Défis pédagogiques

À la lumière de ces causes, nous proposons quelques pistes de solutions afin d'améliorer l'offre éducative en Afrique subsaharienne (voir notamment St-Amand, à paraître).

Premièrement, il serait judicieux de favoriser l'accès à l'éducation à un plus grand nombre d'enfants en développant une structure éducative « mobile » pouvant suivre les déplacements des tribus nomades comme c'est le cas dans plusieurs pays d'Afrique : on pourrait donner en exemple les éleveurs nomades du Niger, du Cameroun, du Mali, de la Libye ou de l'Algérie. Nous croyons également que la création de nouvelles écoles au sein des régions grandement touchées par le faible taux de scolarisation des jeunes filles serait indispensable. Des campagnes de sensibilisation pourraient être menées auprès des parents afin de promouvoir l'importance de la scolarité chez ces dernières qui, trop souvent, sont destinées au mariage, à la procréation et aux tâches ménagères. Nous pensons qu'il serait impératif de construire de nouvelles infrastructures tout en tenant compte de leur localisation. À l'heure actuelle, l'éparpillement géographique des infrastructures primaires et secondaires – encore trop peu nombreuses – ne favorise pas la maximisation de l'offre éducative sur le territoire de l'Afrique subsaharienne. Il faudrait donc situer les écoles aux points de jonction de plusieurs communautés.

Deuxièmement, en matière de partenariats ayant comme optique d'améliorer les infrastructures scolaires, nous aurions intérêt à susciter une plus grande participation des acteurs publics et privés dans l'élaboration de nouvelles écoles, tout en tenant compte de tous les paramètres individuels, communautaires et sociaux des régions visées par de tels projets. Cette perspective pourrait paver la voie à la création de conditions qui offriraient aux écoles plus de liberté d'action, et ce, dans un cadre financier moins contraignant.

Troisièmement, sur le plan des pratiques pédagogiques des enseignants, nous croyons que celles-ci devraient chercher à créer un meilleur climat d'apprentissage qui prendrait en considération les cultures locales, tout en se basant sur des enquêtes portant sur l'étude des besoins réels des élèves issus des populations visées. Enfin, la formation universitaire des enseignants devrait être bonifiée par le biais d'un investissement financier massif, afin de s'assurer, d'une part, de la mise en place de pratiques probantes et, d'autre part, de l'utilisation de matériel didactique à la fine pointe.

Bref, si les défis sont nombreux, comme nous l'avons exposé, des solutions quant à l'amélioration de l'éducation dans ce coin du monde s'avèrent envisageables. Cela dit, nous sommes convaincus que l'amélioration de l'éducation en Afrique peut prendre racine dans la collaboration interdisciplinaire entre des spécialistes de différents domaines (didactiques, sciences politiques, sciences de l'éducation, administration publique, etc.) d'Afrique subsaharienne, mais aussi d'ailleurs, où des avancées, une

fois adaptées aux particularités contextuelles, pourraient nourrir la réflexion. Nous pensons que cette collaboration contribuera à développer le bien-être des communautés, notamment par le biais de la volonté de former de futurs agents de changement qui ont une conscience planétaire et un fort sentiment d'appartenance à l'humanité, éléments qui, selon nous, sont aujourd'hui nécessaires, voire indispensables, pour relever les défis de la mondialisation.

Références

- Inoue, K., di Gropello, E., Taylor, Y. S. et Gresham, J. (2015). *Les jeunes non scolarisés et déscolarisés d'Afrique subsaharienne : politiques pour le changement*. Washington, DC : Banque internationale pour la reconstruction et le développement/La Banque mondiale. <http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-0688-9>
- Moretti, E. (2007). Crime and costs of criminal justice. Dans C. R. Belfield et H. M. Levin (dir.), *The price we pay: Economic and social consequences of inadequate education* (p. 142-159). Washington, DC : Brookings Institution Press.
- St-Amand, J. (à paraître). *Amélioration de l'éducation en Afrique : stratégies gagnantes, mieux répondre aux besoins des acteurs locaux, perspectives multidisciplinaires*. Les Éditions Carte blanche.
- Sylla, K. (2016). *L'éducation en Afrique : le défi de l'excellence*. Paris : L'Harmattan.
- UNESCO. (2012). *En Afrique, l'accès à l'éducation s'est ralenti*. Repéré à http://www.unesco.org/new/fr/archives/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/single-view/news/slowdown_in_access_to_education_in_africa/

Pour citer cet article

- St-Amand, J. et Talake, J. K. (2019). Éducation en Afrique subsaharienne : enjeux globaux et défis pédagogiques. *Formation et profession*. 27(2), 118-120. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a175>

Modalités d'accompagnement des intervenants scolaires dans une recherche-action

Maude **Belleville**
Commission scolaire de Montréal (Canada)

doi:10.18162/fp.2019.a176

CHRONIQUE • Milieu scolaire

Introduction

Le présent article explore les retombées d'un projet ayant émergé d'une initiative de deux établissements scolaires, à laquelle je souhaitais collaborer en tant que conseillère pédagogique. Dans cet écrit, je présente l'expérience vécue à cet égard qui a démontré que les échanges pédagogiques entre chercheurs, enseignants et conseillère pédagogique, la collaboration entre collègues et la rétroaction rapide semblent être des modalités à privilégier dans les recherches-actions afin de permettre une bonification des pratiques enseignantes. Le soutien financier octroyé par le ministère de l'Éducation pour de tels projets s'avère des plus pertinents pour dresser des ponts entre les milieux scolaires et universitaires.

Contexte

Dans le cadre du concours Projet de partenariat en adaptation scolaire du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Geneviève Dubois-Psaïla, conseillère pédagogique en adaptation scolaire, Marie-Ève Guérin, orthopédagogue en école primaire, et moi-même avons proposé le projet *Coenseignement et différenciation pour favoriser la réussite des élèves en difficulté scolarisés en classe ordinaire*. Il a pris place dans trois écoles primaires régulières de la Commission scolaire de Montréal. Deux d'entre elles comptent des classes d'adaptation scolaire. Le projet compte trois volets, soit : 1) mettre à l'essai des pratiques de coenseignement (entre les enseignants et l'orthopédagogue en soutien aux élèves de la classe), 2) mettre à l'essai des pratiques de différenciation pédagogique en classe et 3) développer différentes pratiques collaboratives.

Volet Pratiques collaboratives

Ce volet consiste en des rencontres individuelles entre Éric Morissette, professeur adjoint praticien au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal, et la direction des écoles impliquées. L'intention est ici de faire une analyse de la situation de l'école et de mettre les conditions en place pour que les différentes pratiques mises à l'essai puissent perdurer lorsque le projet prendra fin, à l'aide de diverses pratiques collaboratives, dont l'instauration d'une communauté d'apprentissage professionnelle.

Volet Co-enseignement

Le volet de co-enseignement (enseignant-orthopédagogue) se vit par des rencontres d'observation en classe suivies d'une rencontre de rétroaction en lien avec les observations, par France Dubé et France Dufour, toutes deux professeures agrégées au Département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal. Lors de ces boucles de rétroaction, les chercheuses offrent des commentaires constructifs aux participantes. De plus, des éléments de suivi pouvant faire partie de la prochaine boucle de rétroaction sont nommés. Des rencontres de régulation de groupe ont aussi été effectuées. Nous avons pu échanger sur leurs pratiques de coenseignement, explorer différents types de coenseignement et en apprendre davantage sur le sujet avec les chercheuses.

Volet Différenciation pédagogique

Dix-neuf enseignants et enseignantes participent à ce volet, tous cycles primaires confondus, y compris deux enseignants de musique et deux enseignants de classe d'adaptation scolaire. Des rencontres d'observation suivies d'un temps de rétroaction (en groupe ou de façon individuelle) ont été offertes par Mélanie Paré, professeure agrégée du Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. Cette rétroaction vise maints aspects de la différenciation pédagogique et propose des pistes concrètes et simples de bonification. Ainsi, les participants ont pu effectuer une exploration des pratiques de différenciation, développer un regard plus objectif sur leurs pratiques existantes et recadrer certaines perceptions face à l'apprentissage de leurs élèves.

Pistes à suivre pour la recherche en éducation et pour la pratique de conseiller pédagogique

Le projet présentement vécu me permet de proposer deux modalités d'accompagnement afin de vivre des recherches-actions satisfaisantes tant pour les chercheurs que pour les participants, ainsi que pour soutenir la pratique de conseil pédagogique.

Modalités d'accompagnement et ressources nécessaires

Un bref sondage a été effectué au terme de la première année du projet, afin de déterminer, entre autres, quelles modalités d'accompagnement satisfont le plus les participants dans la bonification de leurs pratiques pédagogiques. La quasi-totalité des répondants ont premièrement indiqué que l'observation de la part de chercheurs, suivie d'une rétroaction en dyade ou en sous-groupe, est une modalité d'accompagnement des plus favorables. Cette modalité surpasse même celle où la rencontre de suivi est individuelle. La coconstruction du savoir et ce partage expérientiel semblent ainsi une formule d'accompagnement particulièrement riche.

De plus, un second sondage a permis de constater que le temps de concertation, d'échange et de planification avec les collègues ressort pour la presque totalité des répondants. Ainsi, le travail collaboratif semble, une fois de plus, un mode d'accompagnement très prisé et stimulant pour les intervenants scolaires.

Les rencontres avec un groupe restreint d'enseignants semblent donc toujours plus riches que les rencontres individuelles de par les échanges de pratiques, constats, exemples et outils concrets entre enseignants. Ces échanges nourrissent également ma pratique d'accompagnatrice, comme je peux ensuite réinvestir ces idées dans d'autres milieux avec lesquels je travaille.

Le second élément prioritaire nommé dans le dernier sondage est l'accès rapide à des ressources humaines ou numériques et aux outils pour répondre aux besoins émergeant de la vie scolaire. Certainement que les communautés de pratique entre collègues et l'accès à des ressources numériques pertinentes (groupe de discussion, outils numériques) viennent pallier ces besoins en partie, mais la possibilité de questionnement, d'observation, de rétroaction et de réajustement rapide est un besoin nommé fréquemment dans les milieux scolaires. Les retombées seraient certainement plus importantes et profondes avec un accompagnement plus fréquent, impliquant la présence et la modélisation en classe, combinés à des échanges pédagogiques pour faire suite à ces moments.

Un troisième élément concerne la pérennité des apprentissages effectués en cours de projet. Le volet des pratiques collaboratives vise l'instauration d'une communauté de pratiques pédagogiques au sein de chacune des écoles. Les recherches en éducation devraient toutes soutenir la mise en place de ce type de communauté d'échanges, liée au projet en cours. Ainsi, une fois le projet terminé, cela facilitera la poursuite des objectifs déjà entamés.

Enfin, une autre façon de viser la pérennité du projet est évidemment la diffusion et la communication de l'expérimentation vécue. Dans le cas présent, une des orthopédagogues a coanimé une présentation avec les chercheuses au symposium Regards croisés sur le coenseignement en francophonie (Colloque international en éducation, CRIFPE, 2018). D'autres communications en partenariat entre les chercheurs et les participants sont également prévues pour 2019.

Conclusion

La complémentarité de l'expertise des quatre chercheurs au sein des trois volets de ce projet ainsi que les échanges directement liés à la pratique et à des observations sont d'une grande valeur tant pour les milieux scolaires, pour la conseillancé pédagogique que pour la recherche en éducation. La complémentarité des expertises a permis de porter un regard multiple dans un même milieu et de miser sur les forces et défis de chacun. Il est ainsi possible d'en savoir davantage tant sur la pédagogie en classe, hors classe qu'au sujet du leadership pédagogique et des pratiques collaboratives de l'école. Cette vision globale permet une intervention beaucoup plus précise et efficace pour soutenir les intervenants dans leur bonification de pratiques. Ce type de projet à multiples volets est donc, à mon sens, à reconduire et à explorer davantage, afin de mieux accompagner les intervenants scolaires.

Pour citer cet article

Belleville, M. (2019). Modalités d'accompagnement des intervenants scolaires dans une recherche-action. *Formation et profession*, 27(2), 121-123. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a176>

Les professionnels scolaires : travail, défis et contribution à la vocation démocratique de l'école québécoise

Louis LeVasseur
Université Laval (Canada)



doi:10.18162/fp.2019.a177

HRONIQUE • Profession de l'éducation

Considérer les enseignants comme étant le seul corps d'emploi professionnel constitue un obstacle à une meilleure connaissance de l'organisation du travail au sein des établissements scolaires. On retrouve effectivement dans nos écoles des professions qui ne se laissent aucunement réduire, stricto sensu, à l'enseignement : psychologues, neuropsychologues, psychoéducateurs, orthophonistes, ergothérapeutes, conseillers d'orientation, animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire, coordonnateurs de programmes Sports-Arts-Études, conseillers pédagogiques qui relèvent des commissions scolaires et qui encadrent, sur le terrain même, les différents professionnels qui œuvrent dans les établissements. Et on retrouve même des professionnels appartenant à des institutions autres que scolaires comme des travailleurs sociaux, des infirmières et des policiers.

Au cours des 10 dernières années, des chercheurs issus des sciences de l'éducation ou des sciences sociales, comme la sociologie, nous ont fait découvrir le travail de différents agents scolaires, dont les enseignants, les directeurs d'établissement et les techniciens en éducation spécialisée. Les contributions aux prochains numéros de la présente chronique proviennent des professionnels scolaires eux-mêmes. Nous les invitons à nous dire en quoi consistent leurs principales fonctions et responsabilités au sein des écoles primaires ou secondaires, comment ils collaborent avec les enseignants et les autres professionnels, et surtout, si l'organisation des services complémentaires, auxquels ils appartiennent, a tendance actuellement à se redéfinir, et en quoi, le cas échéant, une telle redéfinition serait indicative de profondes mutations quant aux missions fondamentales de l'école québécoise qui dépassent les limites strictes de l'enseignement en classe.

Les enjeux reliés au travail des professionnels scolaires

Mais en quoi le travail des professionnels scolaires réalisé avec des élèves aux besoins diversifiés serait-il indicatif de changements importants au sein de l'école québécoise? En fait, il s'agit là d'une question de recherche qui oriente certains des travaux des responsables de cette chronique depuis le début des années 2000 et qui, en soi, est loin d'être prédominante pour les agents scolaires qui se préoccupent moins du sens que prennent les changements au sein des systèmes éducatifs que de la réussite de leurs propres élèves. Deux réflexions illustrent un tel état d'esprit des agents scolaires. La première est celle de la sociologue de l'éducation française, Nathalie Mons, qui a mené des recherches éminemment éclairantes sur les nouvelles politiques scolaires d'inspiration néolibérale axées sur la performance (et l'égalité) de tous les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE. Elle mentionne que toutes ces transformations qui touchent à l'organisation des services dans les écoles affectent directement le travail des enseignants, mais qu'elles sont pourtant loin des préoccupations de ceux-ci, ce que semble confirmer cette seconde réflexion qui provient d'une professionnelle scolaire rencontrée en 2018 dans le cadre de nos recherches : « le monde de l'enseignement, c'est très pragmatique ».

Pourquoi alors ne pas s'en tenir à des réflexions qui portent exclusivement sur le travail des enseignants et plus particulièrement sur l'efficacité des méthodes pédagogiques? Trois réponses différentes, mais fortement interreliées, permettent de répondre à cette question : 1) depuis la réforme de l'éducation des années 1960, l'école québécoise se définit officiellement par des politiques de démocratisation; 2) la socialisation, qui constitue une des trois missions de l'école québécoise avec l'instruction et la qualification, ne se limite pas à la réduction de la violence dans les établissements, mais comprend plus largement l'intégration scolaire de tous élèves; et 3) de plus en plus d'agents scolaires non enseignants sont affectés à ce travail d'intégration, donc à l'effort de démocratisation de l'école québécoise.

En quoi le travail des professionnels scolaires, qui s'inscrit dans le prolongement de cet effort de démocratisation de l'école québécoise que nous venons d'évoquer, consiste-t-il plus précisément? Certes, nous savons tous ce qu'est un psychologue ou une orthophoniste, mais le travail qu'ils ont à réaliser dans l'enceinte scolaire est-il le même que celui pour lequel ils ont été formés, que celui qu'ils réaliseraient dans une institution autre que l'école ou encore en clinique privée? En quoi consiste plus spécifiquement leur travail dans un établissement scolaire? Comment les différentes catégories de professionnels scolaires conçoivent-elles leur fonction ou leur rôle à l'intérieur de l'école québécoise? Quelles sont les conditions de travail des professionnels scolaires? Leurs pratiques professionnelles ont-elles changé depuis 20 ou 30 années? Quels sont les défis reliés à l'inclusion des élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) en classe régulière ou encore en classe d'adaptation scolaire? Comment les professionnels et les différents agents scolaires se coordonnent-ils afin de soutenir le plus grand nombre d'élèves? Parle-t-on alors de travail commun forcé, obligé, de coordination au sens de juxtaposition des interventions des uns et des autres ou d'une réelle collaboration dans le cadre d'équipes multidisciplinaires? Quels sont alors les facteurs qui favorisent ou entravent le travail collectif des professionnels? Les professionnels accordent-ils plus d'importance à l'évaluation cognitive devant servir au classement des élèves ou aux interventions plus psychoaffectives prenant la forme de relation d'aide? Quel rapport les professionnels entretiennent-ils aux données issues de la recherche? Quels principaux défis ou difficultés rencontrent-ils au quotidien dans leur travail? À quoi attribuent-ils leur efficacité dans leur travail? Comment qualifient-ils les rapports qu'ils entretiennent avec les parents et surtout avec les enseignants?

Les professionnels scolaires, à qui nous céderons la parole au cours des prochains numéros de cette chronique, ont donc la possibilité de se faire entendre par rapport à l'une ou l'autre de ces questions, ou d'autres questions encore qu'eux seuls peuvent formuler en raison de la connaissance des aspects les plus implicites de leur travail qui souvent échappent aux chercheurs les plus expérimentés. Et au-delà de critiques ou même de revendications professionnelles, leur discours est susceptible de mettre en lumière certains des grands enjeux actuels que l'école québécoise, par leur entremise, parvient à relever. C'est à tout le moins le pari que nous faisons.

Pour citer cet article

LeVasseur, L. (2019). Les professionnels scolaires : travail, défis et contribution à la vocation démocratique de l'école québécoise. *Formation et profession*, 27(2), 124-126. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a177>

Doucet, M. et Thériault, M. (dir.)
(2019). *L'adulte en formation... pour devenir soi. Espaces, passages, débats et défis*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Stéphane Trudel
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

doi:10.18162/fp.2019.a178

RECENSION



Enseigner aux adultes est un défi complexe qui exige une multitude de compétences professionnelles. Au-delà de ces compétences nécessaires, une grande capacité d'adaptation aux différents enjeux et défis s'avère plus importante que jamais, alors que la formation aux adultes, au même titre que ces adultes eux-mêmes, se transforme constamment. Sensible à cette perpétuelle mutation, le collectif dirigé par M^{mes} Manon Doucet et Marie Thériault, intitulé *L'adulte en formation... pour devenir soi. Espaces, passages, débats et défis* (2019) porte très bien son titre, alors qu'il permet au lecteur de bien saisir l'étendue des recherches effectuées en éducation depuis les 15 dernières années, en ce qui a trait à la formation aux adultes.

Ainsi, l'ouvrage organisé selon cinq axes nous plonge non seulement au cœur des espaces, passages, débats et défis, mais il le fait en nous intéressant au niveau secondaire, professionnel, collégial et universitaire, en plus d'examiner de manière significative la formation continue. Après la présentation d'un premier axe portant sur « L'éducation des adultes et les enjeux internationaux », le second axe ayant pour thème « L'éducation des adultes et la formation générale des adultes » illustre la posture des apprenants de la formation générale des adultes, les conséquences du décrochage scolaire et les perspectives de formation générale aux adultes (chapitres 2 et 3). De plus, ce même axe, au niveau des chapitres 4 et 5, nous permet de bien saisir les défis qui meublent le quotidien de ces enseignants en formation générale des adultes (FGA) ainsi que les trajectoires et les besoins en formation qui qualifient cette démarche de coconstruction réalisée avec les acteurs scolaires des centres d'éducation aux adultes (CEA).

Au niveau du troisième axe portant sur « L'éducation des adultes, la formation professionnelle et la formation continue », il est question des pratiques d'enseignement, du codéveloppement et des dispositifs favorisant l'insertion des enseignants (chapitres 6, 7 et 8). Ce passage sur la formation professionnelle et continue anticipe très bien le quatrième axe visant « L'éducation des adultes : le cégep et l'université ». Au sein de cet axe, deux chapitres (9 et 10) portent sur la différenciation pédagogique, l'actualisation des modèles consultatifs et sur l'élaboration des besoins rencontrés en accompagnement éducatif des étudiants en situation de handicap. Alors que le chapitre 11 illustre l'importance de la pratique réflexive comme levier de construction identitaire, le chapitre 12, lui, vient clarifier les facteurs internes et externes ayant un impact sur le retour aux études universitaires des professionnels.

Finalement, « L'éducation des adultes, la formation à l'emploi et la formation en entreprise » représente le cinquième et dernier axe de cet ouvrage qui s'avère essentiel pour couvrir ce spectre large caractérisant le parcours et les attentions particulières qui doivent être apportées en contexte d'éducation des adultes. Ce dernier axe porte d'ailleurs sur les contextes de violence vécue au niveau de la formation des adultes (chapitre 13) et ferme l'ouvrage à merveille avec une réflexion théorique sur l'homéoformation (chapitre 14). Ainsi, les enseignants qui œuvrent au sein des différents niveaux d'éducation des adultes au Québec trouveront un écho à leurs propres préoccupations, mais seront aussi sensibilisés à des enjeux relatifs à différents contextes et qui ont pu être identifiés par leurs pairs.

Pour citer cet article

Trudel, S. (2019). Doucet, M. et Thériault, M. (dir.) (2019). L'adulte en formation... pour devenir soi. Espaces, passages, débats et défis. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec. <http://dx.doi.org/10.2307/j.ctvggx4kj>.
Formation et profession. 27(2), 127-128. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a178>