

APPROCHES
INDUCTIVES

Approches inductives
Revue scientifique

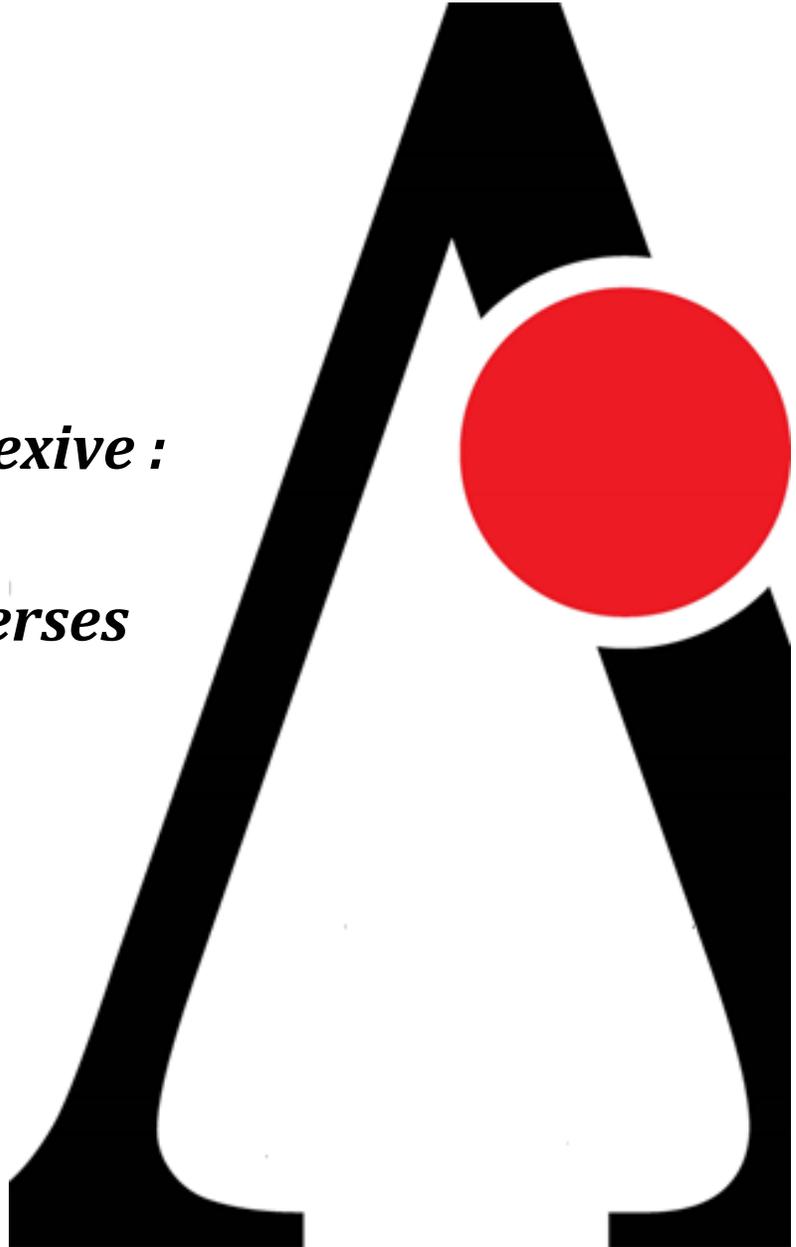
VOLUME 3, NUMÉRO 1
(Hiver, 2016)

***La pratique réflexive :
fondements et
expériences diverses***

DIRECTION DU NUMÉRO:

François Guillemette

Marie-Pierre Bournival



La revue AI est publiée sur la plateforme ERUDIT : www.erudit.org/revue/

En collaboration avec l'Université du Québec à Trois-Rivières : www.uqtr.ca/revueai

et la Fondation de l'Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN : 2292-0005

Volume 3, numéro 1

La pratique réflexive : fondements et expériences diverses

Sous la direction de François Guillemette et Marie-Pierre Bournival

François Guillemette

La pratique réflexive, tout le monde en parle, mais...

Pages 1-6

Annie Lambert

Combiner réflexivité et délibération éthique dans le cadre d'entretien de groupe : une piste pour la pratique réflexive

Pages 7-38

André-Anne Parent

Pratique réflexive et organisation communautaire : le point de vue de professionnels sur la stratégie de soutien au développement des communautés en santé publique

Pages 39-67

Yvette Molina

La pratique réflexive dans la formation en travail social. Le parcours de professionnalisation et le mémoire de recherche

Pages 68-90

Philippe Chaubet, Enrique Correa Molina, Colette Gervais,
Johanne Grenier, Claudia Verret et Sylvie Trudelle

Vers une démarche d'ingénierie inverse pour étudier la réflexion sur la pratique et ses situations de déclenchement. Illustration sur quatre études

Pages 91-124

Sacha Stoloff, Carlo Spallanzani et Jean-Pierre Brunelle

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

Pages 125-156

Viviane Vierset

Vers un modèle d'apprentissage réflexif. Recueil de traces d'apprentissage formulées dans les log books des stagiaires en médecine

Pages 157-188

Marc Boutet, Manon Arsenault, Lise Ferland, Lise Francoeur et Line Gagné

Le pari de l'accompagnement pour la formation de praticiens réflexifs de l'enseignement : possibilités et limites d'un système de stages

Pages 189-218

Introduction :

La pratique réflexive, tout le monde en parle, mais...

François Guillemette

Université du Québec à Trois-Rivières

Dans les milieux de formation des professionnels – formation initiale et formation continue –, tout le monde parle de pratique réflexive. Cette unanimité n'est qu'apparente parce que tous ceux qui publient sur le sujet ne parlent pas de la même réalité. Il existe de très nombreuses conceptions de ce qu'est la pratique réflexive. Certaines conceptions sont problématiques lorsqu'elles réduisent la pratique réflexive à un simple regard, plus ou moins évaluatif, sur la pratique professionnelle. De plus, lorsque la diversité sème la confusion, une clarification des concepts et des phénomènes devient nécessaire.

En fait, la pratique réflexive est un objet de recherche très populaire depuis plus de cent ans. Il faut remonter à John Dewey, au début du XX^e siècle, pour trouver les premières propositions systématiques sur la méthodologie de la pratique réflexive. En 1910, il propose la première version de son livre *How we think* et, en 1933, il en propose une deuxième version relativement différente. Dewey est un philosophe. Il s'intéresse à ce qui est humain chez l'être humain. Il appréhende l'être humain comme un être qui agit (c'est le pragmatisme en philosophie) et il cherche à comprendre ce que fait l'être humain lorsqu'il agit. Pour l'essentiel, il perçoit que ce qui est spécifiquement humain dans l'action humaine, c'est, d'une part, la conscience de cette action et, d'autre part, la régulation de cette action. En d'autres mots, l'être humain peut à la fois prendre conscience de ce qu'il fait et transformer son action pour l'améliorer, pour résoudre des problèmes. Dewey découvre que l'être humain est capable de faire cette prise de conscience et cette régulation de manière méthodique et rigoureuse. Ainsi, on peut étudier la méthodologie de la réflexivité et de la résolution de problèmes. De plus, pour Dewey, l'être humain apprend en agissant,

mais à condition que cette action (cette expérience, cette pratique) fasse l'objet d'une démarche réflexive méthodique. On peut proposer cette méthodologie dans l'éducation des jeunes et dans l'enseignement supérieur, notamment pour la formation des professionnels.

Un peu plus tard, Kurt Lewin propose lui aussi de mettre la méthodologie de recherche (méthode et rigueur) au service de l'action transformatrice, émancipatrice, efficace. Il est le père de la recherche-action qui donne comme finalité à la recherche le changement social. Une de ses idées les plus connues rappelle que la meilleure façon de comprendre une réalité est d'essayer de la changer. Il a aussi repris l'idée de Dewey sur le fait que l'apprentissage a toujours l'expérience comme point de départ, mais que cette expérience ne mène pas automatiquement à l'apprentissage; il lui faut aussi la réflexion méthodique. En d'autres mots, pour Lewin (1948, 1951), l'expérience (plus précisément l'action sur la réalité) est nécessaire à la connaissance, mais l'expérience ne mène pas nécessairement à la connaissance.

Par la suite, la recherche sur la pratique réflexive a été développée sous le leadership de Chris Argyris, de l'Université Harvard, qui a ciblé l'apprentissage organisationnel, c'est-à-dire l'amélioration collective de l'action de toute une organisation. Argyris a proposé le processus de science-action comme méthode pour étudier rigoureusement l'identification des savoirs qui sont imbriqués dans l'action (Argyris, 1993). À la suite de Dewey et Lewin, il invite à penser autrement le lien entre la théorie et la pratique en mettant de côté la logique de l'application (de la théorie dans la pratique) au profit d'une logique d'extraction des théories qui se trouvent dans la pratique. Dans cette perspective, le chercheur est engagé avec les praticiens non pas pour voir comment ces derniers mettent en application les théories apprises au préalable, mais pour faire ressortir, de manière inductive, les savoirs (connaissances, habiletés, etc.) qui se trouvent inextricablement liés à l'action, à la pratique. Ainsi, les chercheurs coconstruisent des savoirs scientifiques avec une méthodologie inductive à partir de l'expérience individuelle et collective, notamment

celle des professionnels. Ces savoirs coconstruits sont mis en dialogue avec les savoirs connus pour une construction plus riche au profit de la communauté scientifique et de la société.

Donald Schön publie en 1955 sa thèse de doctorat sur Dewey et, dans les années 1970, collabore aux recherches de Chris Argyris sur le processus d'apprentissage organisationnel. Dans son livre sur le praticien réflexif (1984), il présente les résultats de ses recherches sur la manière avec laquelle les professionnels pensent dans l'action. Essentiellement, il a découvert que les professionnels efficaces sont ceux qui « réfléchissent » de manière méthodique et rigoureuse « durant » leurs actions. Cette réflexion dans l'action est à la fois une « réflexion sur » l'action et une « réflexion pour » l'action (une réflexion pour l'amélioration de l'action). Il a découvert aussi que les professionnels améliorent leur « réflexion dans » l'action (et donc qu'ils améliorent leurs actions) qu'à la condition de prendre le temps de réfléchir méthodiquement après leurs actions, c'est-à-dire en prenant un certain recul par rapport à leurs actions. Dans cette perspective, la réflexion sur l'action doit être faite non seulement sur l'action elle-même, mais aussi sur la réflexion dans cette action. Autrement dit, il faut réfléchir sur l'intériorité de l'action, et non seulement sur l'extériorité de l'action.

Mais encore, qu'est-ce que réfléchir pour Schön? C'est d'abord prendre conscience, c'est-à-dire faire émerger au conscient, ce qui est inconscient. Schön se réfère à Polanyi (1966) qui dit qu'il faut rendre explicite ce qui est implicite (ou tacite). En d'autres mots, il y a toujours une dimension tacite à mon action, mais il faut que je rende explicites ce que j'ai fait (extérieurement) et ce qui m'a amené à le faire (intériorité).

À la suite de Schön, Yves St-Arnaud (1992) propose une méthodologie pour distinguer la théorie professée de la théorie pratiquée. Il rappelle l'importance de rendre explicites les deux, bien que la théorie professée soit explicitée par définition. Évidemment, le défi se trouve dans l'explicitation, ou l'extraction, de la théorie

pratiquée. Celle-ci se situe dans l'action elle-même et elle est souvent tacite. Il faut l'extraire et la confronter à la théorie professée pour modifier les deux. Ainsi, la théorie professée évolue en fonction de ce qui est appris de l'expérience, de la théorie pratiquée, et la théorie pratiquée (et donc la pratique) évolue en fonction de ce qui est appris du dialogue avec la théorie professée.

Enfin, pour relever efficacement le défi de l'explicitation des savoirs tacites, les approches développées par Pierre Vermersch dans ses nombreuses publications sur l'entretien d'explicitation sont d'un grand intérêt. Vermersch (2015) a vu, lui aussi, que l'essentiel de l'action n'est pas spontanément accessible à la connaissance de l'acteur. Cet essentiel, c'est tout le préréfléchi, les connaissances imbriquées dans l'action, le discours intérieur plutôt non transparent à la conscience de celui qui le tient. L'entretien d'explicitation permet à l'acteur de se mettre à l'écoute de son discours intérieur dans une exploration du préréfléchi et des connaissances tacites qui président à l'action. Ainsi, la prise de conscience mène à un plus grand pouvoir sur l'action, sur ce qui pousse à agir.

Vermersch propose une forme d'accompagnement de la pratique réflexive. Cet aspect est primordial parce que la pratique réflexive ne s'apprend pas spontanément ni en solitaire. Les différents chercheurs que nous venons de mentionner ont tous relevé l'importance de la formation à la pratique réflexive et ils étaient tous des pédagogues.

Les articles de ce numéro abordent tous, sous un angle ou un autre, la pratique réflexive telle qu'elle a été développée par les différentes générations de chercheurs qui se situent dans la lignée de Dewey.

Le premier article, d'Annie Lambert, fait ressortir les liens entre la réflexivité et la délibération éthique dans le contexte de la protection de l'enfance. Lambert aborde les enjeux épistémologiques et méthodologiques liés à la recherche dont elle rend

compte dans son article. Celui-ci se conclut sur des propos pertinents à la fois pour les professionnels et pour les chercheurs.

Dans le deuxième article, André-Anne Parent partage les résultats d'une recherche réalisée, elle aussi, avec des professionnels du réseau de la santé et des services sociaux. Ici, la pratique réflexive a été mobilisée à la fois dans la méthodologie et comme objet de recherche. L'auteure aborde aussi la réflexion collective, de même que l'accompagnement de la pratique réflexive.

L'article d'Yvette Molina met en lumière le lien entre la formation à la pratique réflexive et le contexte professionnel dans lequel se trouve cette pratique réflexive concrètement. Il fait aussi ressortir la place essentielle que prend la pratique réflexive dans l'exercice quotidien de la profession du travail social.

Philippe Chaubet, Enrique Correa Molina, Colette Gervais, Johanne Grenier, Claudia Verret et Sylvie Trudelle présentent les résultats de leurs recherches sur une manière particulière de faire la pratique réflexive et de l'utiliser en formation universitaire. Il est intéressant de découvrir des procédures de réflexivité qui sont originales à un point tel qu'elles ne sont pas clairement identifiées à la pratique réflexive, même si elles en partagent l'essentiel.

Dans le cinquième article, Sacha Stoloff, Carlo Spallanzani et Jean-Pierre Brunelle montrent comment les théories de David Kolb sur l'apprentissage sont en cohérence avec le courant de la pratique réflexive même si ce chercheur n'a pas inscrit ses recherches dans le courant théorique de la réflexivité. Les auteurs ont mis en lumière cette cohérence à la fois dans le processus de la supervision pédagogique et dans le programme de formation à la profession enseignante. Ici encore, les enjeux de l'accompagnement sont clairement abordés.

L'article de Viviane Vierset nous plonge dans le contexte de la formation médicale. La recherche avait comme objectif de chercher le vécu de la réflexivité, avec ses différentes dimensions, dans les travaux de réflexion des futurs médecins en

formation. Ce qui a été trouvé, grâce à une méthodologie inductive, est aussi riche qu'intéressant.

Le dernier article, de Marc Boutet, Manon Arseneault, Lise Ferland, Lise Francoeur et Line Gagné, présente les résultats d'une recherche qui a permis de comprendre les dynamiques et les processus dans une démarche générale de formation qui est centrée sur la pratique réflexive. De plus, la recherche se conclut sur des pistes d'amélioration des stratégies d'accompagnement de la pratique réflexive.

Références

- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, MA : Heath.
- Dewey, J. (1933). *How we think : a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA : Heath.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts. Selected papers on groups dynamics*. New York, NY : Harper & Row.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science : selected theoretical papers*. New York, NY : Harper & Row.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York, NY : Doubleday.
- Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. London : Maurice Temple Smith.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vermersch, P. (2015). *L'entretien d'explicitation* (10^e éd.). Paris : ESF.

Combiner réflexivité et délibération éthique dans le cadre d'entretien de groupe : une piste pour la pratique réflexive

Annie Lambert

Université de Sherbrooke

Résumé

Cet article est un exercice réflexif sur la combinaison de la réflexivité et de la délibération éthique comme choix épistémologiques et méthodologiques dans le cadre d'une recherche qualitative avec des professionnels en exercice dans le domaine de la protection de l'enfance. Il a pour but de présenter et d'analyser les rouages de cette expérience de recherche. L'appréhension d'une pratique complexe ainsi que les choix épistémologiques et méthodologiques sont d'abord présentés puis les principaux constats de la démarche sont mis en lumière, ce qui permet de voir que les résultats sont profitables tant pour l'amélioration des pratiques professionnelles de protection de l'enfance que pour les réflexions autour de la recherche universitaire appliquée.

Mots-clés : Réflexivité, délibération éthique, entretiens de groupe, logiques d'action, protection de l'enfance

Introduction

Développer un cadre méthodologique de recherche servant à appréhender la réalité complexe d'une pratique professionnelle soulève bon nombre de défis. Au-delà des questionnements de départ, il est primordial de choisir la bonne stratégie pour recueillir un matériel de qualité dans l'objectif de participer à l'avancée des connaissances et, plus particulièrement dans une recherche dite appliquée, de s'assurer de la pertinence et de l'utilité des résultats pour les milieux de pratique. Il est parfois nécessaire de développer des façons de faire nouvelles et originales pour satisfaire les ambitions de la recherche.

Le but de cet écrit est de procéder à une mise en mots de notre démarche de recherche¹ dont la méthodologie est le fruit d'une combinaison d'approches menant à l'appréhension d'une pratique complexe que sont les interventions sociales dans le champ de la protection de l'enfance². Les décisions prises par les professionnels de ce

champ d'intervention sont souvent lourdes de conséquences pour les enfants et leur famille. Quotidiennement, ces derniers doivent gérer des risques dans leurs prises de décision, au regard des réalités de vie difficiles des familles et dans un contexte de doute et d'incertitude. Face à cette pratique, plusieurs questionnements nous interpelaient, reliés principalement aux rouages de la prise de décision : comment les professionnels arrivent-ils à prendre des décisions considérant les nombreuses préoccupations professionnelles qui émergent de leur pratique dans cette gestion quotidienne des risques? Sur quelles dimensions s'appuient-ils pour prendre leurs décisions et quelles logiques utilisent-ils dans leur processus décisionnel? Pour répondre à ces interrogations, une méthodologie adaptée permettant d'appréhender la complexité de la pratique, mais aussi l'accès à l'expérience des professionnels et à leurs savoirs professionnels et expérientiels, a été développée.

Le présent texte reconstruit donc le parcours du projet de recherche. Il sera d'abord question de l'appréhension d'une pratique d'intervention complexe; par la suite, l'arrimage épistémologique de la recherche, combinant réflexivité et délibération éthique, sera exposé; la méthodologie combinant diverses approches sera ensuite mise en lumière, permettant de se rapprocher du contexte de pratique; finalement, des réflexions et constats seront soulevés en guise de conclusion, servant à démontrer comment l'exercice de déconstruction et de reconstruction des discours des professionnels soulève certes des défis, mais amène des connaissances riches pouvant appuyer le développement des professionnels en exercice et apporter des réflexions pertinentes pour la recherche universitaire.

1. Appréhender la complexité d'une pratique : les interventions en protection de l'enfance

La recherche avait comme sujet la prise de décision au cœur des interventions en protection de l'enfance. Afin de bien comprendre le contexte de ces interventions, il est important de situer qu'au Québec, celles-ci se réalisent sous le couvert de la Loi sur la protection de la jeunesse et que ce sont les centres jeunesse des différentes

régions qui sont responsables de son application. Cette pratique est appelée sociojudiciaire, puisqu'elle combine des actions sociales et des actions juridiques. Le contexte de travail des professionnels est coloré par cette interdisciplinarité (sciences sociales/sciences juridiques), ce qui les oblige à prendre, ensemble, des décisions de protection. Le cadre institutionnel est chapeauté et encadré par la loi, qui légitime les interventions de protection mises en place pour les familles, amenant certains professionnels à parler de travail social juridique ou de droit social (Lambert, 2013). Cette manière de qualifier les interventions laisse poindre les tensions possibles entre les valeurs à la base du travail social (la croyance aux changements, l'autodétermination, l'équité et la justice sociale) et les mandats liés à l'application de la loi dont découlent diverses balises juridiques. Les interventions réalisées en contexte d'autorité doivent alors trouver un certain équilibre entre cette dualité sociale/légale.

Pour mieux saisir l'esprit de la Loi sur la protection de la jeunesse et comprendre la complexité des interventions sociales qui y sont associées, il faut préciser qu'il s'agit d'une loi d'exception qui vise des interventions de protection extraordinaires pour les jeunes de 0 à 18 ans, c'est-à-dire dans des contextes très précis et pour des problématiques particulières, principalement : abandon, négligence (physique, éducative ou sur le plan de la santé, et risque de négligence), mauvais traitement psychologique, abus sexuels (l'enfant subit des abus ou est à risque d'abus), abus physiques (l'enfant subit des abus ou est à risque d'abus) et trouble de comportement (Gouvernement du Québec, 2007). À travers ces différents contextes, l'intervention de protection vise à répondre aux besoins minimaux de l'enfant dans le respect de ses droits et de ceux de ses parents. Comme il s'agit d'une réponse minimale et non optimale aux besoins, les interventions sont souvent comparées à une pratique du moindre mal (Steinhauer, 1996). Soulet (1997) illustre bien ce contexte en indiquant que l'intervenant doit « choisir à chaque fois la moins mauvaise des solutions en fonction des circonstances » (p. 264).

Deux concepts majeurs sont mis en lumière au regard de la loi et ceux-ci dictent et balisent les circonstances pour lesquelles des interventions sont nécessaires : les concepts de sécurité et de développement. Ces deux concepts sont les indicateurs légaux permettant de déterminer une situation de compromission chez un enfant (Gouvernement du Québec, 2007), donc de statuer si la sécurité ou le développement de l'enfant sont compromis. Les notions d'intérêt et de vulnérabilité sont également essentielles puisque, selon la loi, chaque situation se doit d'être évaluée de façon singulière par rapport au principe directeur de réponse à l'intérêt et aux besoins de l'enfant. Or des enjeux de définition demeurent présents, entre autres au niveau des concepts de sécurité ou de développement compromis qui sont souvent ardues à définir. Comme le souligne Cyr (2004), « ils demeurent des concepts mal précisés, ce qui ouvre la porte à des interprétations différentes selon les rôles joués dans le système et les orientations philosophiques personnelles » (p. 15).

Compte tenu de son caractère sociojudiciaire, c'est-à-dire une intervention sociale encadrée légalement (Gouvernement du Québec, 2007), la pratique de protection de l'enfance se réalise en contexte d'autorité et dans bien des cas avec des familles non volontaires, qui n'ont pas demandé l'aide qui leur est proposée, voire parfois imposée. Plusieurs des interventions sociales auprès des familles dont les enfants sont en besoin de protection se font sous le couvert d'une ordonnance de la Cour, plus spécifiquement de la Chambre de la jeunesse : le caractère obligatoire de ces interventions situe souvent les professionnels dans un rôle de contrôle et de surveillance. De fait, un contexte d'adversité accompagne régulièrement les interventions réalisées puisque plusieurs interventions se mettent en place sans l'accord réel des parents, dans l'objectif de faire disparaître les situations de compromission pour les enfants. Dans ces contextes, les professionnels doivent tenter d'en arriver à concilier, ou à défaut à prendre en considération, les besoins et les points de vue des différents acteurs en jeu (les membres de la famille en difficulté, les

professionnels de divers milieux, les avocats, les juges). C'est à cet égard qu'apparaît une grande complexité de la prise de décision.

Les professionnels qui côtoient de près les enfants considérés comme étant en besoin de protection prennent des décisions lourdes de conséquences pouvant aller jusqu'au retrait de l'enfant de son milieu familial ou encore à son adoption. De multiples facteurs influencent les actions des professionnels et les choix d'intervention réalisés. Ces facteurs peuvent être autant de nature personnelle que professionnelle ou organisationnelle. Par exemple, les représentations de différents acteurs (les façons de percevoir les besoins ou les problèmes vécus par les familles), les missions et mandats des organisations (la compréhension des professionnels de leur rôle de protection, de leurs responsabilités et leurs obligations, ou encore les mandats déterminés par les organisations incluant leurs possibilités et leurs limites), ou encore les services offerts et les ressources disponibles. Au cœur de leur pratique et à partir des différents facteurs présents dans leurs prises de décisions, les professionnels doivent apprendre à jongler et conjuguer avec les notions d'aide, de contrôle et de surveillance.

C'est donc à partir du constat de cette complexité que notre objet de recherche a été appréhendé. Comme il a été mentionné en introduction, des questions cruciales nous interpelaient : comment les professionnels arrivent-ils à prendre des décisions considérant les préoccupations professionnelles qui émergent de leur pratique dans cette gestion quotidienne des risques? Sur quelles dimensions s'appuient-ils pour prendre leurs décisions et quelles logiques utilisent-ils dans leur processus décisionnel? Quel sens donnent-ils à leur pratique? Quelles logiques d'action déploient-ils dans leur quotidien? Bref, tous ces questionnements donnaient le ton et la ligne directrice au projet. Parce qu'évidemment, lors de prises de décision claire, où toutes les informations convergent vers une même solution, le processus décisionnel des professionnels peut se faire assez aisément. Mais que font les professionnels lorsqu'ils font face à des situations complexes où la gestion des

risques devient épineuse et où ils doivent procéder au choix du moindre mal (Steinhauer, 1996)? L'exercice de conscientisation à partir de ces interrogations nous apparaissait judicieux à l'appréhension de la complexité de la pratique, dans la mesure où il permettait d'envisager la possibilité de développer une double capacité réflexive et pratique (Bouquet, 2003).

La question de recherche a donc été développée comme suit : comment, sur quels motifs et à travers quelle(s) logique(s) les divers professionnels impliqués dans la pratique de protection de l'enfance gèrent-ils les risques sociaux auxquels ils sont confrontés dans leur pratique quotidienne? Dans le même esprit que Deslauriers et Keresit (1997), qui déterminent qu'« un problème de recherche se conçoit comme un écart conscient que l'on veut combler entre ce que nous savons, jugé insatisfaisant, et ce que nous désirons savoir, jugé désirable » (p. 90), l'objectif était de découvrir les discours des professionnels liés à la prise de décision inhérente à leur pratique. Ainsi, le but était de faire émerger leurs savoirs professionnels et expérientiels pour mieux comprendre le processus dans lequel ils s'inscrivent. Il ne s'agissait pas d'un processus hypothético-déductif où une hypothèse doit être validée (Groulx, 1998), mais bien d'un processus inductif où l'exploration et la compréhension de l'objet de recherche pouvaient permettre une modélisation ou une théorisation de la prise de décision en protection de l'enfance (Soulet, 2003). Porter un regard sur le concept de gestion de risque associé à la prise de décision pour saisir l'articulation et la construction des logiques d'action était donc l'intérêt premier de la recherche. Dit autrement, il s'agissait de mettre sous la loupe l'espace décisionnel dans lequel naviguent les professionnels. Pour ce faire, un cadre conceptuel appuyé sur les théories du risque, de la protection et de la gestion de risque a été mis de l'avant. Or, pour le présent texte, ce sont davantage les perspectives épistémologiques et méthodologiques qui attirent notre attention. Ce sont donc ces deux volets qui seront développés.

2. Arrimage épistémologique : la combinaison de la réflexivité et de la délibération éthique

La recherche avait une visée exploratoire et compréhensive (Groulx, 1998), voulant mieux comprendre la prise de décision au sein des interventions de protection de l'enfance. De fait, il était nécessaire de développer un cadre épistémologique et une méthodologie pouvant à la fois faire ressortir du matériel clinique relié au processus de prise de décision et du matériel empreint de la réflexion des professionnels sur leurs interventions et leurs prises de décision. Une posture réflexive était alors souhaitée, permettant d'appréhender le point de vue des acteurs sur les éléments reliés à leur prise de décision tout comme sur leurs perceptions et leurs représentations de celle-ci. La perspective constructiviste de la recherche nous amenait à considérer que les professionnels construisent la situation problématique à partir de leur propre vision de la situation, tout autant qu'ils construisent et coconstruisent, avec différents acteurs et au moyen d'un dialogue entre diverses perspectives, la solution, c'est-à-dire la prise de décision. Comme l'entend Perrenoud (2001), la compétence des professionnels est de construire les problèmes en situation. Cette manière de concevoir la réalité de la pratique était évidemment influente sur les choix méthodologiques. Il était nécessaire de diriger la recherche vers la notion de processus, mais aussi vers les différentes représentations possibles des professionnels sur une même réalité. Des représentations qui ne pouvaient prétendre être une vérité puisque, à partir de cette posture épistémologique, il était admis qu'il n'y avait pas qu'une seule vérité au sein de l'intervention sociale en protection de l'enfance mais bien des clés d'interprétation (Watzlawick, 1988). Dès lors, c'était la construction du point de vue des acteurs, permettant de mieux comprendre le processus de prise de décision et le rendre conscient aux yeux des professionnels, qui était au premier plan.

Les recherches réalisées sur le sujet de la protection de l'enfance au cours des dernières années ont peu exploité le point de vue des professionnels sur leur propre pratique comme producteur de savoirs et propulseur du développement de

connaissances sur la pratique professionnelle. Il apparaissait alors pertinent et judicieux de choisir l'angle de la vue de l'intérieur comme orientation méthodologique afin de dégager des données menant à saisir les rouages de la prise de décision. Le projet s'est orienté vers une démarche de découverte (Groulx, 1998) et l'objet de recherche était vu à la fois comme un point de départ et un point d'arrivée (Deslauriers & Keresit, 1997). Le désir de recueillir les discours des professionnels pour en faire une analyse fine permettant de saisir le processus de prise de décision dans ses moindres détails guidait la démarche. Laisser la place aux acteurs pensants et à leurs discours référait immanquablement au choix d'une approche qualitative, mais comment réussir à adapter la méthodologie, visant à voir de l'intérieur le processus décisionnel des professionnels, à la complexité de la pratique et aux différents facteurs influençant la prise de décision?

La piste de la réflexivité est apparue au fil de la recherche comme une voie très intéressante pour répondre à ce questionnement. D'abord, une réflexivité espérée pour le contexte de la cueillette de données, encourageant les professionnels à se dire et se raconter, au-delà des formalités du travail ou des procédures administratives, mais aussi au-delà du simple vécu associé à la complexité des interventions. Ensuite, une réflexivité pouvant mener vers une métaréflexion sur la prise de décision, permettant d'accéder à une mise en ordre du point de vue sur le réel (Morin, dans Kourilsky, 2002). Pour ce faire, il était opportun, et ici l'analogie du jeu de mécano est une excellente illustration (Bardin, 2007), d'observer, de déconstruire et de reconstruire toutes les pièces de la prise de décision à partir des différents discours des professionnels.

2.1 La lunette de la réflexivité

« La réflexivité est inhérente à la vie humaine. L'être humain en action reste normalement "en contact" avec ses motivations, lesquelles font partie de cette action » (Giddens, 1994, p. 43). La perspective réflexive de la recherche devait

permettre de créer un contexte pour voir le sujet en action, en favorisant l'analyse de son processus de construction à travers l'action en train de se dérouler (Ion, 2005).

La notion de réflexivité ne présente pas de définition consensuelle dans la littérature. On s'entend toutefois pour dire qu'elle diffère de la simple réflexion. Même si « réfléchir, c'est déjà mettre en mental, adopter une position méta par rapport à la situation » (Donnay & Charlier, 2008, p. 59), cette réflexion demeure interne à la situation. La réflexivité, elle, demande au professionnel une posture d'extériorité qui prend deux formes : une mise à distance de la situation et une prise de recul (Donnay & Charlier, 2008). Au regard de la recension effectuée pour la recherche, c'est à partir des propos de Schön, de Racine et de Giddens sur la réflexivité qu'un cadre réflexif a été adapté au contexte de la pratique étudiée.

Selon la théorie de Schön, la réflexivité signifie de réfléchir en cours d'action et sur l'action (Schön, 1994). Le sujet, se recentrant sur son action à travers l'action, devient producteur de connaissances. Pour l'auteur, l'exercice de réflexion du professionnel sur sa pratique permet de comprendre les réalités de travail et la production de savoirs au cœur même de l'exercice de la profession. La pratique est alors considérée comme un univers habité par l'incertitude et par la singularité des situations : dans ce contexte, « les professionnels peuvent devenir des chercheurs réflexifs » (Schön, cité dans Barbier & Durand, 2006, p. 211). Schön suppose que

dans un monde concret de la pratique, les problèmes n'arrivent pas tout déterminés entre les mains des professionnels. Ils doivent être construits à partir des matériaux tirés de situations problématiques qui, elles, sont intrigantes, embarrassantes et incertaines. Pour transformer une situation problématique en un problème tout court, un praticien doit accomplir un certain type de travail. Il doit dégager le sens d'une situation qui, au départ, n'en a justement aucun (Schön, 1994, p. 65).

Il s'agit donc d'un travail de construction où les nouvelles situations, dans toute leur singularité, se combinent aux savoirs antérieurs des acteurs dans une optique de création de nouvelles connaissances et de quête de sens.

Dans les traces de Schön, Racine propose d'envisager les savoirs d'expérience « sous l'angle d'une coconstruction de savoirs à laquelle participent des acteurs concernés par un même objet, impliqués dans une pratique commune d'intervention » (Racine, 1997, p. 183). L'auteure s'intéresse à la dynamique entre l'expérience individuelle et l'expérience collective comme source de connaissances, allant un pas plus loin que Schön dans l'analyse de la production des connaissances. Dans une optique réflexive, Racine convient que l'intervenant n'apprend pas seul dans l'action, il apprend en relation avec d'autres. Elle soutient d'ailleurs que « l'apprentissage est un acte social où l'être humain construit, incorpore et structure son expérience à travers ses interactions avec d'autres » (Racine, 1997, p. 186). La réflexion dans et sur l'action devient une conversation à plusieurs voix (Racine, 1997). Racine propose, au sujet de la conception de la réflexion en cours d'action de Schön, de « substituer une conception où donner un sens à l'expérience s'inscrit dans un "raisonnement partagé", produit par la participation à une pratique d'intervention commune » (Racine, 2000, p. 83).

Dans un contexte comme celui de la protection de l'enfance, l'effet des structures de l'organisation ne pouvait être passé sous silence. Le volet judiciaire est cadrant bien qu'il laisse aux professionnels des marges de manœuvre importantes dans la prise de décision. La réflexivité de Racine, cette réflexivité collective s'inscrivant dans une pratique d'intervention commune (Racine, 2000) devait être contextualisée. La réflexivité de Giddens porte vers cette voie. Pour l'auteur, les structures peuvent être contraignantes, mais pas nécessairement paralysantes : elles peuvent et doivent permettre un espace suffisant pour envisager la singularité des situations (Giddens, 1989). De fait, le structurel « est à la fois contraignant et habilitant » (Giddens, 1994, p. 75). Les règles et les ressources permettent

l'interaction des acteurs à l'intérieur de structures, à la fois constituées et constituantes (Giddens, 1989). Cette idée permettait d'envisager que les professionnels orientent leurs actions afin de faire sens avec les structures, tout comme les structures influencent leurs actions. En ce sens, la réflexivité est inhérente à l'action, ce qui amène Giddens à proposer le concept de contrôle réflexif de l'action (Giddens, 1994) : une façon de maintenir un regard constructif et critique sur les actions posées par les professionnels, de les réfléchir et les conscientiser.

Pour appréhender la réalité des professionnels et saisir les logiques d'action qu'ils déploient dans leur prise de décision, la méthodologie de la recherche devait viser un accompagnement réflexif (Donnay & Charlier, 2008). Il fallait donc créer l'esprit d'un cadre de délibération collective pour permettre d'accéder au processus de construction de l'action. Le caractère complexe des prises de décision des professionnels en protection de l'enfance appelait nécessairement un cadre de réflexivité complexe. C'est en ce sens que la réflexivité des professionnels ne pouvait s'arrêter qu'à une réflexion sur l'action dans l'action comme le prétend Schön, non plus qu'à un exercice réflexif individuel. Le volet collectif de la réflexivité proposé par Racine ainsi que le contrôle réflexif de l'action mis de l'avant par Giddens, permettaient de bonifier le cadre réflexif utilisé. Les professionnels doivent adopter une posture réflexive dans leurs actions quotidiennes, mais ils le font dans un contexte interprofessionnel et interdisciplinaire tout autant que dans un cadre légal et juridique, ce qui oriente et influence leurs prises de décisions. C'est alors par le mariage des théories de Schön, Racine et Giddens sur la réflexivité qu'un cadre réflexif à paliers multiples a été développé pour la recherche, cadre réflexif adapté à la réalité des professionnels en protection de l'enfance (Figure 1) et permettant d'appréhender la vue de l'intérieur espérée : au cœur de la pratique de protection, les professionnels se doivent d'adopter une posture réflexive dans l'action, mais aussi avec d'autres et dans un cadre donné.

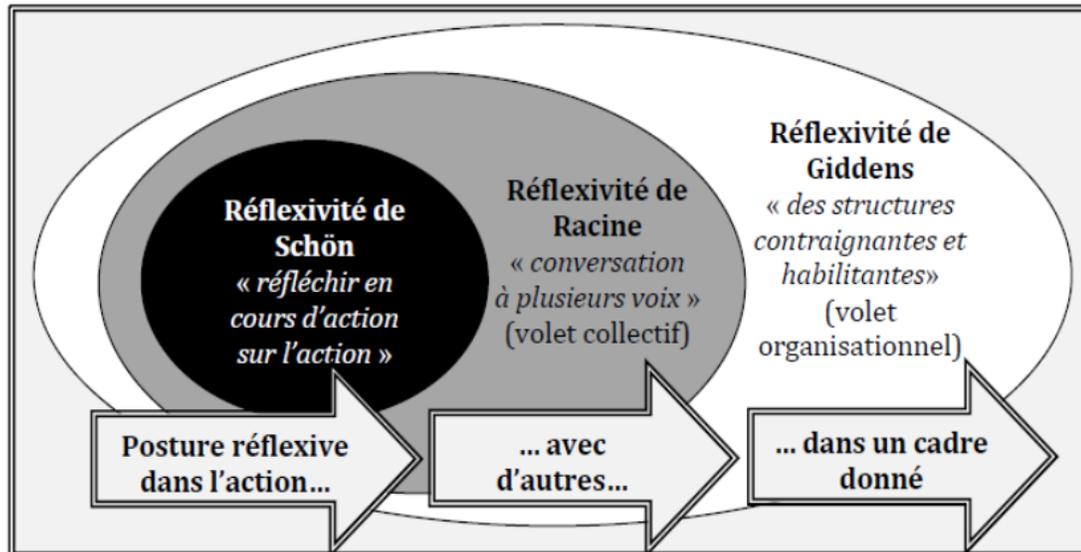


Figure 1. Cadre de réflexivité adapté à la pratique en protection de l'enfance (Lambert, 2013).

2.2 La lunette de la délibération éthique

Dans l'esprit du cadre réflexif développé, la délibération éthique est apparue, au cours de la recherche et de la recension des écrits, comme une manière appropriée d'explorer les différentes dimensions associées à la prise de décision. La délibération éthique pouvait devenir d'une part une deuxième lunette pour appréhender la pratique et d'autre part un outil méthodologique servant à la fois la collecte et l'analyse des données.

Une éthique délibérative « doit pouvoir se justifier dans la rencontre interhumaine, dans le dialogue et la communication » (Richard, 2008, p. 214). Cette rencontre exige des compétences relationnelles qui « mènent à cette habileté qu'ont les professionnels de s'éprouver dans le dialogue avec autrui, de dévoiler leur façon de réfléchir, d'évaluer, d'analyser, de juger et d'agir en contexte d'intervention difficile » (Richard, 2008, p. 214). La délibération éthique permettait alors d'aller plus loin que la simple prise de décision technique pour aborder la sphère du vécu et de l'interrelation avec autrui.

Les écrits dans la littérature confirment que la délibération éthique est judicieuse lorsque les professionnels sont confrontés à des espaces de décisions complexes (Bossé, Morin & Dallaire, 2006; Legault, 1999; Quinche, 2005; Richard, 2008). Dans ces espaces, les professionnels sont confrontés aux conséquences de leurs actions, conséquences qui peuvent s'avérer positives ou négatives tant pour eux que pour les différents acteurs impliqués. Pour plusieurs, dont Quinche (2005), l'objectif d'une délibération éthique est de permettre la confrontation d'une pluralité de visions différentes. La délibération éthique est donc plus qu'une discussion, elle est une question de dialogue et c'est en ce sens qu'elle se combinait bien au concept de réflexivité. Plusieurs cadres de délibération éthique existent, mais c'est sur celui de Bossé et al. (2006) que nous avons décidé d'appuyer la recherche. La collecte de données étant un processus inévitablement sélectif (Miles & Huberman, 2003), le choix d'un cadre préliminaire d'analyse, tel que le cadre de délibération éthique, permettait de situer les données obtenues à même les discours des professionnels. Bossé et al. (2006) proposent un éclairage nouveau à la réflexion, combinant des perspectives éthiques qui ne sont pas associées traditionnellement. Ces perspectives, à leur avis, permettent d'aborder globalement des réalités complexes : selon eux, il est réducteur, voire dangereux, de ne pas tenir compte de cette globalité. Les auteurs mettent en relief la notion de dialogue, de la même manière que le fait Schön par rapport à la réflexivité, afin de permettre la communication entre les différentes perspectives soulevées, c'est-à-dire les perspectives identitaires et morales, déontologiques et juridiques, organisationnelles ainsi que sociopolitiques (Figure 2).

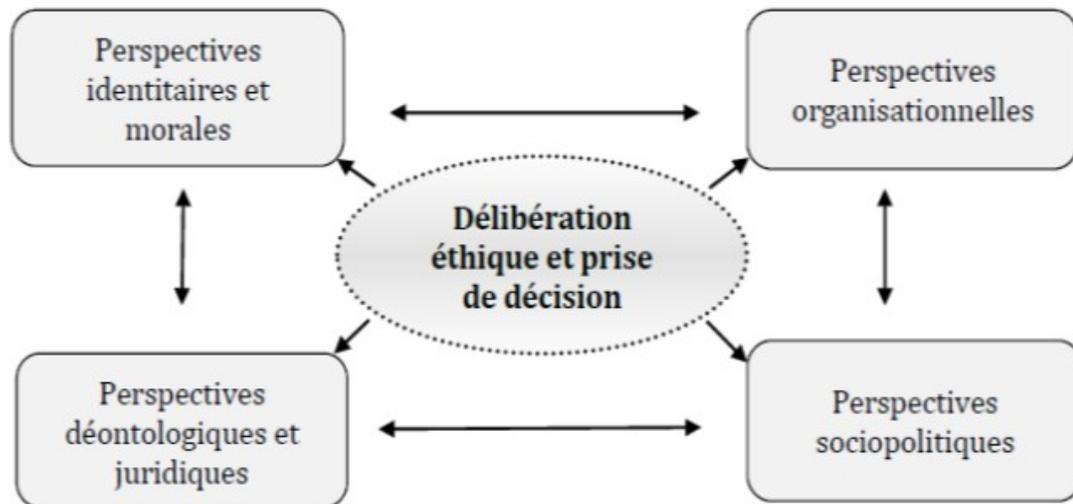


Figure 2. Modèle de délibération éthique de Bossé et al. (2006).

Chacune des perspectives est associée à des déterminants particuliers :

- ✚ Les perspectives identitaires et morales sont reliées au professionnel lui-même, à ses valeurs/croyances, à ses intérêts personnels, à son idéal et sa trajectoire de vie, à sa conscience morale et à sa responsabilité individuelle.
- ✚ Les perspectives déontologiques et juridiques réfèrent au cadre d'intervention, au cadre juridique et légal, aux valeurs promues par la profession, à l'identité professionnelle et au cadre déontologique.
- ✚ Les perspectives organisationnelles sont rattachées aux déterminants organisationnels, à la prestation de services, aux enjeux de pouvoir en place et aux codes d'éthique institutionnels.
- ✚ Les perspectives sociopolitiques s'inscrivent à travers l'éthique sociale et politique, les enjeux démocratiques, la défense des droits collectifs et le bien commun, la justice et les politiques sociales.

Au contraire toutefois de ce que d'autres chercheurs ont fait à partir de l'utilisation du cadre de délibération éthique, le but de délibérer dans cette recherche

n'était pas d'en arriver à un consensus, mais plutôt de déconstruire la démarche de prise de décision des professionnels pour mieux la comprendre. C'est le processus à travers lequel la délibération s'installe et les prises de conscience qu'elle suscite chez les participants qui étaient d'intérêt, plus que la décision elle-même. Il était alors permis de parler de délibération éthique réflexive, plutôt que de délibération décisionnelle comme cela est envisagé avec Bossé et al. (2006). C'est ainsi que la combinaison de la réflexivité et de la délibération éthique était envisagée de manière souple afin d'inventer la méthodologie la plus judicieuse tant pour l'objet de la recherche que pour le milieu de pratique.

3. Une méthodologie à « inventer » pour se rapprocher du contexte de pratique

La perspective épistémologique développée à partir de l'arrimage entre la réflexivité et la délibération éthique soulevait plusieurs défis de mise en place sur le terrain menant à choisir la méthodologie la plus appropriée. Combiner réflexivité et délibération éthique présentait théoriquement des avantages afin de répondre aux objectifs de la recherche, mais comment en arriver à actualiser ces choix au cœur du milieu de pratique?

3.1 Des entretiens de groupe délibératifs comme principale source de collecte de données

Par souci de cohérence avec l'idée de la délibération entre les professionnels, les entretiens de groupe ont été choisis comme principale stratégie de cueillette de données. Les entretiens de groupe offraient un espace pour interpeler les professionnels et saisir leurs discours de manière individuelle, mais aussi collective. Pour Geoffrion (1995), il est souvent plus important, en recherche, de comprendre les motifs d'une réponse que d'obtenir la réponse elle-même. La flexibilité à l'intérieur des entretiens de groupe, donnant la possibilité aux participants de réfléchir en cours de discussion grâce aux interventions de chacun, amenait la création d'une dynamique de groupe d'où pouvaient découler des contenus riches. « Les groupes de

discussion permettent de comprendre les sentiments des participants, leur façon de penser et d'agir, et comment ils perçoivent un problème, l'analysent, en discutent » (Geoffrion, 1995, pp. 315-316).

L'utilisation du cadre de délibération éthique comme cadre préliminaire de cueillette de données pouvait mener vers cette voie. Les entretiens de groupe, perçus comme un « ancrage participatif visant à créer un espace de délibération » (Guillemette, Luckerhoff, & Baribeau, 2010, p. 2), proposaient un espace propice permettant aux professionnels de se dire et de se comprendre. Van der Maren (2010) mentionne deux objectifs à la collecte d'informations dans un cadre d'entretien de groupe : comprendre, par le discours des participants, et faire prendre conscience, par les échanges réalisés. En ce sens, les entretiens de groupe peuvent permettre de « restituer toute la complexité des interactions sociales » (Touré, 2010, p. 5) et mener à voir avec rigueur derrière les choses (Donnay & Charlier, 2008). Le sens se construit à partir du dialogue et le croisement de la multiplicité des réponses. Cela se liait parfaitement à l'objectif de la recherche qui était de comprendre la construction des logiques de prise de décision au regard du concept de gestion des risques dans un contexte de protection de l'enfance.

Afin de créer un espace délibératif suffisamment riche au cœur des entretiens de groupe, un noyau de participants de six à huit personnes était approprié : cela permettait à la fois d'enrichir la discussion et d'accorder à chacun un espace de dialogue intéressant et non contraignant, ce qui n'aurait pas été possible dans un groupe plus volumineux. Dans le cadre de la recherche, le recrutement des participants s'est réalisé de manière volontaire et aléatoire (48 participants). Avec l'aide des responsables d'équipes, l'invitation a été lancée et les inscriptions réalisées individuellement. De fait, l'échantillon s'est construit progressivement. Puisqu'il s'agit d'un contexte interdisciplinaire (travail social, psychologie, psychoéducation, criminologie), mais aussi interstatut (des professionnels occupant des positions différentes dans l'organisation), des places ont été réservées pour chacun dans tous

les entretiens de groupe. Dans le cadre de la délibération, les participants à la recherche étaient invités à se pencher sur une étude de cas précise, une situation inspirée de celles rencontrées fréquemment, fictive mais réaliste, servant de déclencheur à la discussion sur la prise de décision et la gestion des risques. À partir de cette situation fictive, validée auprès de professionnels en exercice afin de corroborer son réalisme, il était alors possible de créer une base de discussion commune. Volontairement incomplète pour susciter les questionnements et ainsi amener à décortiquer les logiques et les processus mis en œuvre par les professionnels, la situation référait à la quotidienneté et non à la singularité. Il ne s'agissait pas d'un cas exceptionnel, mais d'une situation rencontrée régulièrement. La grille de questions avait été développée de manière souple, mais avec un déroulement identique pour chaque groupe, permettant de couvrir l'ensemble des perspectives du cadre de délibération éthique. Au fur et à mesure que les questions étaient posées, les participants étaient invités à réagir, à émettre des hypothèses, à faire des réflexions afin d'en arriver à des pistes de solution. Par la discussion se construisaient des échanges amenant chacun à tirer profit des idées des autres. De fait, un climat de dialogue, de conversation et d'échange était privilégié, influencé par les principes de la délibération éthique. À la suite des entretiens de groupe, les professionnels étaient invités à participer à un entretien individuel afin d'explorer plus en profondeur, à partir de leurs discours en groupe, les différents éléments sur lesquels s'appuyait leur prise de décision. Douze professionnels ont été rencontrés individuellement, sélectionnés sur la base de leur désir et de leur disponibilité à poursuivre dans le projet de recherche.

Dans la mise en place des entretiens de groupe, le principal défi revenait au rôle d'animation porté par la chercheuse. Créer un climat de délibération en laissant la juste place à chacun des acteurs appelait une certaine vigilance. Selon Geoffrion,

le rôle de l'animateur est de présenter les sujets de discussion et les questions. Les participants sont ensuite entièrement libres de formuler

leurs réponses et commentaires à leur gré. [...] Cette flexibilité, contrôlée par l'animateur, génère une richesse de données (Geoffrion, 1995, p. 312).

Les défis étaient grands quant à une animation efficace qui guidait vers l'obtention de données riches. Le canevas, campé sur le cadre de délibération éthique, devait être suivi tout en permettant aux professionnels d'y aller de leurs idées ou leurs réflexions. Le cap sur la réflexivité était essentiel afin de créer des conditions gagnantes pour la délibération, tant pour ce qui est de la posture de la chercheuse que pour la gestion et l'animation des entretiens de groupe. Le contexte de mise en place des groupes a donc permis de dégager des contenus pertinents et complets quant au processus de prise de décision des professionnels, favorisant l'atteinte de l'objectif du projet de déconstruire les discours pour les reconstruire par l'analyse des données.

3.2 Une analyse des discours à triple niveau

Pour Anadón, les stratégies d'analyse de données doivent rendre compte des modalités de production de la connaissance, de sens et de significations (Anadón, 2013). Cette recherche de sens était la ligne directrice de l'analyse des données de la recherche, porteuse des questionnements de départ. Les discours issus de la cueillette de données ont été colligés sous forme de verbatims d'entretiens au fur et à mesure de la recherche. Cette façon de collecter et d'analyser des données engageait d'emblée dans une lecture flottante (Bardin, 2007) qui menait à prendre contact avec le contenu dans un processus itératif. Analyser, c'est « trouver un sens aux données recueillies » (Deslauriers & Keresit, 1997, p. 98). Pour notre projet, c'était donner un sens aux discours des professionnels sur leur pratique et réaliser un exercice d'interprétation qui s'avérait « pour l'essentiel, une proposition de compréhension, c'est-à-dire la présentation d'une manière de mettre ensemble les éléments d'un monde observé » (Paillé, 2006, p. 117).

Pour procéder à l'analyse des données, une retranscription rigoureuse des discours des participants a été réalisée puis une analyse de contenu de ceux-ci a été effectuée. L'analyse de contenu choisie s'inspirait des axes développés par Van der Maren (2010) quant à l'analyse des données issues d'entretiens de groupe et s'est déployée en trois niveaux. D'abord, une analyse horizontale ayant pour but de dégager les éléments pertinents et éclairants de chacun des discours, en cohérence avec l'utilisation du cadre de délibération éthique de Bossé et al. (2006), a eu lieu. Les quatre perspectives du cadre de délibération servaient de guide à une première classification du matériel, proposant un déblayage et une organisation préliminaire des données. Par la suite, une analyse verticale a été effectuée, permettant de dégager des interactions et des interinfluences entre les professionnels au sein des entretiens de groupe. Parce qu'en effet, en plus de permettre les interactions entre les participants, au sein d'une discussion et d'un échange collectif, la délibération amenait à discerner des espaces d'influence où le discours de l'un colorait le discours de l'autre. C'est donc plus que les discours en eux-mêmes, mais bien la richesse du croisement des différents discours qui prenait l'avant-scène. Finalement, une analyse transversale, plus complexe, a été complétée où l'exercice amenait à mettre en lumière les noyaux de sens (Bardin, 2007) et à dégager des logiques derrière les discours : en fait, à construire des logiques d'action à partir de la déconstruction des pièces de la prise de décision, dans un exercice de mécano (Bardin, 2007) où chacune des pièces devait être assemblée aux autres pour qu'elles forment un tout, dans l'objectif d'un résultat cohérent et signifiant. « Démonter le mécanisme, expliquer le fonctionnement et... retrouver les mêmes rouages ou le même moteur, quelles que soient la forme de l'horloge ou la couleur de la carrosserie » (Bardin, 2007, p. 277) – dans le cas de la protection de l'enfance, peu importe le choix de l'intervention dans la prise de décision.

Comme le précise Van der Maren, analyser des données n'est pas chercher les extraits de discours qui illustrent la théorie, mais bien déterminer quels concepts

théoriques correspondent le mieux aux discours recueillis (Van der Maren, 2010). En ce sens, un aller-retour constant entre le contenu des discours et la littérature pertinente pour l'éclairer était réalisé, permettant aussi de revoir la posture de la chercheuse. Parce que comme le soulèvent Guignon et Morrissette (2006),

le chercheur a un rôle actif dans l'attribution de sens qu'il donne au récit qu'il analyse [...]. C'est pourquoi les différents niveaux d'interprétation posés sur les données doivent s'accompagner d'un retour fréquent au récit lui-même, afin de limiter les inférences du chercheur qui peut avoir tendance à faire dire au verbatim ce qu'il souhaite y trouver (Guignon & Morrissette, 2006, p. 32).

La vigilance est donc essentielle dans cette analyse du sens, afin d'éviter toute interprétation qui ne rendrait pas de manière juste les discours des professionnels.

L'analyse fine des données a conduit, au final, à dégager trois logiques d'action à travers la prise de décision des professionnels (collaborative, délibérative et légaliste) et à situer plusieurs dimensions sur lesquelles s'appuient les professionnels dans leur prise de décision (Tableau 1). Les différents enjeux de la prise de décision ont été mis en lumière, tout comme les risques et les malaises. À travers le discours des acteurs, il a donc été possible de voir de l'intérieur, c'est-à-dire de comprendre le processus par lequel les professionnels prennent leurs décisions, et cela dans un souci de mettre au jour la complexité des interventions à réaliser, mais également d'offrir un espace de conscientisation pouvant servir une meilleure compréhension des pratiques et leur amélioration.

À travers ces logiques, les trois dimensions importantes qui ont émergé de l'analyse des discours des acteurs sont le rapport au mandat de protection, le rapport à la situation et le rapport aux risques. Pour chacune de ces dimensions, il est possible de percevoir comment les professionnels se positionnent dans l'action et quelle posture ils adoptent dans l'intervention, sachant évidemment que la posture adoptée

influence considérablement le cours de l'action. Ce sont les trajectoires parcourues à travers ces trois dimensions qui ont permis de faire ressortir les trois logiques préalablement identifiées.

Ainsi, la logique collaborative présente un professionnel qui se situe dans un rôle d'accompagnement et qui adopte une posture d'engagement tout comme un discours d'aide envers les familles. Il appréhende les situations de manière souple et considère comme primordial l'aspect relationnel avec les personnes, les enfants et les parents. Le facteur temps est secondaire, au profit de la mise en place d'une relation et, idéalement, d'un lien de confiance. Il agit à partir d'un principe de prévention (travailler en amont) et présente de bonnes capacités à faire face à l'incertitude. De cela découle une gestion des risques qui peut être qualifiée de flexible.

La logique délibérative, quant à elle, permet de situer le professionnel dans un rôle de médiation où il adopte une posture d'analyse et de compromis. En ce sens, il projette un discours de compréhension au regard des situations rencontrées. Sa manière d'appréhender les situations est tout en nuance et, pour ce faire, l'aspect relationnel prend une place importante. Il est conscient du temps, et souvent du peu de temps dont il bénéficie, mais est en mesure de le baliser. Il intervient en fonction du principe de prudence (conscience des risques associés à la situation) et est en mesure de nuancer les espaces d'incertitude. De fait, la gestion des risques se présente comme équilibrée.

Finalement, la logique légaliste amène à situer le professionnel dans un rôle d'intervention, voire de surveillance et de prise de décision. Dans ce contexte, il adopte généralement une posture d'expertise et maintient un discours décisionnel, voire administratif, par rapport au travail à effectuer. Sa manière de voir les interventions est orientée selon les critères de la loi et l'aspect relationnel avec les familles apparaît secondaire. Pour ce professionnel, le facteur temps est d'une grande importance et les enjeux qui y sont rattachés sont omniprésents. Compte tenu de cela, sa gestion des risques est définie comme serrée.

Plus globalement, les résultats de la recherche nous portent à voir que chacune des logiques est appelée à se mettre en œuvre pour les professionnels, selon les situations et les problématiques rencontrées. Elles ne permettent pas de figer les professionnels dans un rôle unique. Des contextes particuliers, des situations plus complexes ou au contraire plus familières, appellent ces spécialistes à adopter différentes postures. Les connaissances qui découlent de cet exercice de classification sont utiles pour mieux conscientiser les professionnels aux logiques au travers desquelles leur travail s'inscrit et ainsi leur permettre de se situer par rapport à leurs prises de décisions et d'accéder à une meilleure zone de confort.

Tableau 1
Logiques d'action dans la prise de décision en protection de l'enfance
(Lambert, 2013)

LOGIQUE COLLABORATIVE	LOGIQUE DÉLIBÉRATIVE	LOGIQUE LÉGALISTE
Rapport au mandat de protection		
Rôle d'accompagnement/ de collaboration	Rôle de médiation/ de négociation	Rôle d'intervention Surveillance/décision
Posture d'engagement/ de conciliation	Posture d'analyse/ de compromis	Posture d'expertise
Discours d'aide	Discours de compréhension	Discours de décision
Rapport à la situation		
Appréhension souple des situations	Appréhension nuancée des situations	Appréhension orientée des situations (critères de loi)
Aspect relationnel primordial	Aspect relationnel important	Aspect relationnel secondaire
Facteur temps secondaire	Facteur temps balisé	Facteur temps omniprésent
Rapport aux risques		
Principe de prévention	Principe de prudence	Principe de précaution
Gestion simple de l'incertitude	Gestion nuancée de l'incertitude	Gestion complexe de l'incertitude
Gestion des risques flexible	Gestion des risques équilibrée	Gestion des risques serrée

4. Constats et réflexions autour de la démarche de recherche

À partir de l'expérimentation d'une méthodologie articulée afin de découvrir la complexité des interventions en protection de l'enfance, un certain nombre de constats quant aux impacts et aux bénéfices des choix réalisés peuvent être mis en lumière. Nous soumettons ici à la réflexion des constats d'ordre clinique (pour illustrer la valeur ajoutée de ce type de recherche pour les milieux de pratique et les professionnels au cœur des interventions), mais aussi d'ordre méthodologique (pour illustrer les défis, les enjeux et les bénéfices d'une telle démarche dans l'optique de la recherche universitaire appliquée et de l'avancée des connaissances).

4.1 Constats cliniques

La combinaison de la réflexivité et de la délibération éthique a permis, dans ce projet, la création d'un contexte de dialogue et de conversation pour les professionnels en exercice. Leurs discours et leurs savoirs professionnels et expérientiels les ont conduits à réfléchir ensemble, à débattre, à argumenter, à se questionner.

L'intérêt des participants à la recherche pour le projet est révélateur d'un besoin dans les milieux de pratique d'offrir ce genre d'espaces de discussion, qui stimulent les questionnements et incitent la réflexivité collective.

Et voir que les décisions qu'on prend, elles ne sont pas faciles et c'est au quotidien qu'on a des décisions à prendre [...] dans des discussions comme ça, je me dis qu'on n'a pas un rôle facile et on les tient, c'est nous qui les prenons les décisions. C'est lourd. Et ça amène la conscientisation, la réflexion par rapport à ce que l'on vit et qu'on ne voit pas (participante, Lambert, 2013, p. 204).

En fait, ce que [sic] je prends conscience aujourd'hui, c'est qu'on le fait tellement systématiquement dans notre pratique [...] aujourd'hui, je vais repartir de la rencontre en gérant peut-être d'autres risques, mais en le

faisant de manière différente, en me questionnant sur ce que je pourrais faire (participante, Lambert, 2013, p. 205).

Les connaissances cliniques qui découlent de l'exercice des entretiens de groupe sont riches pour les milieux de pratique. L'analyse apprend que pour les professionnels, les logiques diverses se mettent en place et commencent à se construire à travers l'articulation de différentes perspectives dès la première lecture d'une situation nouvelle.

S'en suit tout un processus de prise de décision où les différents facteurs en cause (personnels, professionnels ou organisationnels) s'articulent pour mener au choix de l'intervention. Des postures plurielles se dégagent, principalement influencées par le sens donné à l'intervention à réaliser. Ainsi, malgré un cadre légal clair, les professionnels œuvrant en protection de l'enfance adoptent des postures différentes qui influencent la trajectoire, la logique des interventions posées et ultimement les décisions qui seront prises. À cet égard, l'expérience de mise en mots de leur prise de décision est significative.

La difficulté d'engager un langage commun est aussi mise en lumière dans la manière d'aborder les situations et de percevoir les réalités familiales. Les distinctions interdisciplinaires et interstatuts au sein des entretiens de groupe soulèvent des défis d'arrimage et d'uniformité. C'est à travers la rencontre des différents professionnels au sein des espaces de délibération qu'il est possible d'en arriver à dégager ces multiples informations. Le rôle primordial du dialogue et de la conversation entre les professionnels est mis au jour. Pour reprendre les propos de Quinche,

ce n'est que par le langage que la présence des personnes prend une dimension supplémentaire. Son aspect créateur se révèle dans le dialogue qui permet aux croyances de se dire et aux arguments de se développer en se soumettant aux questions (Quinche, 2005, p. 223).

Les constats cliniques qui se dégagent de l'analyse des données portent à mieux comprendre la pratique, mais également à envisager des pistes prometteuses pour son amélioration. La mise au jour de différentes dimensions prises en compte par les professionnels dans leur processus de décision permet de nombreuses ouvertures réflexives sur la pratique. Il a d'ailleurs été possible, à la suite du projet, de développer de la formation et des outils de réflexion visant à perpétuer les impacts positifs de la recherche et permettant de valoriser les savoirs professionnels et expérientiels.

4.2 Constats méthodologiques

Plusieurs constats peuvent être soulevés en ce qui a trait à l'arrimage épistémologique construit et à la méthodologie inventée pour appréhender la pratique. Le défi de créer un espace de dialogue propice à la compréhension de la pratique est d'abord relevé. La combinaison de la réflexivité et de la délibération éthique a atteint son objectif comme choix méthodologique permettant l'accès aux savoirs des professionnels. Les entretiens de groupe s'avèrent être un espace de délibération riche, ce que nous avons appelé un microclimat délibératif (Lambert, 2013), propice aux réflexions. Le fait de laisser émerger les réflexions et la discussion entre des professionnels de professions et de statuts différents propulse dans toute la profondeur de l'interdisciplinarité et de l'interstatut : les prises de conscience quant aux visions différentes et aux diverses lunettes utilisées à l'analyse d'une même situation sont bonifiées par ce contexte.

Malgré les craintes énoncées par le milieu de pratique quant à la rencontre de professionnels ayant un rôle hiérarchique différent dans l'organisation, les discussions interstatuts ont contribué à mettre en lumière des langages différents et orientés et ainsi à favoriser les échanges de points de vue et leur compréhension. L'expérience nous a permis d'observer que la composition hétérogène des entretiens de groupe stimule l'effet catalyseur des points de vue (Lambert, 2013) : la délibération encourage les participants vers une ouverture à la compréhension de l'autre et aux perspectives différentes. Racine maintient que « c'est dans la

multiplicité des réponses, parfois contradictoires, à la situation qu'« un travail de co-élaboration de sens peut se produire » (Racine, 2000, p. 83). À cet effet, la composition interdisciplinaire et interstatut des entretiens de groupe permet de mieux saisir la construction et la coconstruction des options possibles et met de l'avant des interrogations qui seraient difficilement accessibles dans des groupes homogènes : l'homogénéité dirige vers de multiples a priori conjoints, des orientations implicites acceptées en raison d'une discipline, d'un rôle, de l'appartenance à une même équipe ou d'un statut commun. À cet égard, les bénéfices et la richesse de l'interdisciplinarité et de l'interstatut s'avèrent importants.

Théâtre neutre, les entretiens de groupe réalisés dans le cadre de cette recherche ont également offert une mise à distance de la pratique directe, favorisant la discussion et la mise en perspective à travers une situation fictive qui n'engageait pas de la même manière que dans la pratique réelle les enjeux émotifs et relationnels de l'intervention. Ce contexte de discussion encourageait les professionnels à maintenir une certaine distance émotive et un pas de côté propices à la réflexivité.

Aussi, il n'est pas possible d'ignorer l'effet des interactions du groupe, de la dynamique et des interinfluences provoquées par les échanges. Cependant, comme il n'y a pas de bonne décision en soi, ni de mieux de l'acte (Wahl, dans Parent, Boulianne, Beaulieu, & Dumais, 2004) au cœur de l'exercice de délibération, peu d'enjeux décisionnels étaient présents : le processus était alors beaucoup plus important que le résultat, ce qui a favorisé un contexte d'ouverture et permettait aux participants d'énoncer confortablement leurs idées. L'objectif étant de délibérer, de questionner et de mieux comprendre, tant pour la chercheuse que pour les participants, la délibération devenait alors réflexive plus que décisionnelle. À cet égard, l'utilisation des entretiens de groupe en combinaison avec la réflexivité et la délibération éthique favorisait le décloisonnement de la discussion au sein des groupes.

Évidemment, nombre de constats proviennent des enjeux rattachés à l'animation des entretiens de groupe, particulièrement en ce qui concerne les multiples rôles exercés par la chercheuse. Comme chercheuse, il est impossible de prétendre favoriser une perspective réflexive chez les participants sans adopter soi-même cette posture. Le défi réside donc dans la capacité de trouver l'équilibre entre la posture de neutralité importante pour la validité des données recueillies et l'implication nécessaire favorisant la réflexion des professionnels. Il faut jouer de flexibilité pour une plus grande richesse des données (Geoffrion, 1995) tout en maintenant le cap sur les objectifs encourus par la recherche. Or la chercheuse faisant partie intégrante de la dynamique de discussion ne peut pas, par souci de cohérence, minimalement s'engager pour favoriser la démarche réflexive. De fait, dans un objectif de relance des discussions, la chercheuse s'est elle-même permis quelques réflexions à partir des propos des participants, en demeurant évidemment vigilante quant à l'influence que cela pouvait avoir sur le déroulement des entretiens de groupe.

Au final, les constats méthodologiques issus du projet de recherche confirment que l'utilisation des entretiens de groupe délibératifs, dans le cadre de pratique d'interventions complexes, est un choix méthodologique qui permet aux professionnels de discuter plus largement que dans un cadre procédurier de situations et de ce qui doit être fait. Cela supporte également l'importance de valoriser ce type d'échanges dans les organisations. Les résultats démontrent le besoin d'un espace de réflexivité pour les professionnels qui se voient plongés dans un contexte de travail où les exigences, les critères de compétence, les impératifs légaux et les actes prescrits ne cessent de se multiplier, comme le met en lumière la citation de cette participante :

Moi j'ai un dernier commentaire... moi je cherche depuis plusieurs années... Pourquoi dans une réunion d'équipe, on n'arrive pas à faire ce qu'on a fait aujourd'hui? C'est extraordinaire la richesse, on vient de

sauver... si je pars avec ça, vous venez de me faire sauver des heures de réflexion... C'est effrayant parce que les clients dépendent de ça...
(participante, Lambert, 2013, p. 207).

Conclusion

L'approche réflexive engagée dans la recherche, tant pour la posture de la chercheuse tout au long du processus que pour le contexte de la cueillette de données auprès de professionnels en exercice, a demandé l'ouverture nécessaire à une certaine créativité méthodologique. En cours de démarche, la combinaison de la réflexivité et de la délibération éthique s'est construite dans un souci d'adapter le cadre méthodologique aux ambitions de la recherche, mais également au milieu de pratique. Il est donc possible de voir autrement et d'innover dans les manières d'appréhender un sujet de recherche. La démarche de délibération employée est non menaçante pour les professionnels et permet un espace réflexif favorable aux dialogues et aux échanges. Elle favorise une mise en mots, une recherche de sens inhérente à la prise de décision associée à la gestion des risques en protection de l'enfance.

La situation de la recherche qualitative invite [...] à rompre avec la tradition de la construction linéaire de la problématique de la recherche et de la thèse. Un esprit ouvert et bien formé représente, dans cette optique, un meilleur outil qu'un esprit rempli de connaissances et de certitudes. Et il ne s'agit pas seulement d'être d'accord avec cette grande maxime, il faut assumer ce qu'elle implique et ce qu'elle interdit : elle implique de rechercher une formation fondamentale, une aisance théorique, une assise expérientielle; elle interdit d'empiler les connaissances (jusqu'à l'indigestion), de croire les théories et de s'oublier soi-même (Paillé, 2007, p. 409).

Dans l'idée d'un esprit ouvert, le mariage réussi entre réflexivité et délibération éthique aura permis de développer une méthodologie permettant de saisir les discours

des acteurs et reconstituer leur processus de prise de décision pour en comprendre les rouages. Les constats, tant cliniques que méthodologiques, mettent en lumière la pertinence des résultats de la démarche pour la pratique comme pour le milieu de la recherche.

Finalement, c'est lors de la réception des commentaires et réflexions des professionnels, à la lumière de la diffusion des résultats de recherche, que l'on est à même de constater que la réflexivité peut être un moteur puissant de développement de la pratique professionnelle. Permettant un pas de côté nécessaire à une réflexion profonde, elle guide les professionnels vers une meilleure compréhension de leur pratique. Réalisée de manière collective à partir d'espaces de délibération, la perspective réflexive conforte mais en même temps ébranle les convictions, interroge et remet en question les pratiques mais conduit également vers leur amélioration. Elle permet alors « d'appréhender la pensée dans l'action et l'action dans la pensée » (Le Moigne, 1999, p. 324) et encourage les professionnels et les chercheurs à, ensemble, bien penser.

Notes

¹ Il s'agit ici de notre démarche doctorale dont la thèse s'intitule *Logiques d'action et quête de sens : le risque en protection de l'enfance*, réalisée à l'Université de Montréal au programme de Sciences humaines appliquées et terminée en 2012.

² Plus communément appelée au Québec « protection de la jeunesse », en référence à la Loi sur la protection de la jeunesse.

Références

- Anadón, M. (2013). La recherche sociale et l'engagement du chercheur qualitatif : défis du présent. *Recherches qualitatives, Hors-série, 14*, 5-14.
- Barbier, J.- M., & Durand, M. (2006). *Sujets, activités, environnements*. Paris : Presses universitaires de France.

- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bossé, P.- L., Morin, P., & Dallaire, N. (2006). La délibération éthique : de l'étude de cas à la citoyenneté responsable. *Santé mentale au Québec*, 31(1), 47-63.
- Bouquet, B. (2003). *Éthique et travail social*. Paris : Dunod.
- Cyr, M. (2004). L'aide contrainte : de l'ombre à la lumière. *Défi jeunesse*, XI(1), 14-27.
- Deslauriers, J. P., & Kérésit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayers, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 85-112). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratique. Initiation au compagnonnage réflexif*. Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Geoffrion, P. (1995). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (pp. 391-414). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Giddens, A. (1989). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Paris : Presses universitaires de France.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.
- Gouvernement du Québec. (2007). *Loi sur la protection de la jeunesse*. Québec : Publications du Québec.
- Groulx, L.- H. (1998). Sens et usage de la recherche qualitative en travail social. Dans J. Poupart (Éd.), *La recherche qualitative : diversité des champs et des pratiques au Québec* (pp. 1-50). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Guignon, S., & Morrissette, J. (2006). Quand les acteurs mettent en mots leur expérience. *Recherches qualitatives*, 26(2), 19-38.
- Guillemette, F., Luckerhoff, J., & Baribeau, C. (2010). Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrage I. *Recherches qualitatives*, 29(1), 1-4.
- Ion, J. (2005). *Le travail social en débat*. Paris : La Découverte.

- Kourilsky, F. (2002). *Ingénierie de l'interdisciplinarité. Un nouvel esprit scientifique*. Paris : L'Harmattan.
- Lambert, A. (2012). *Logiques d'action et quête de sens : le risque en protection de l'enfance* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Lambert, A. (2013). *La gestion des risques en protection de l'enfance. Logiques d'action et quête de sens*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G.- A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique. Manuel d'aide à la décision responsable*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Moigne, J.- L. (1999). Pragmatique et complexité : que sera le prochain pas? *La lettre chemin faisant*, 33, 3-5.
- Miles, M.- B., & Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck.
- Paillé, P. (Éd.). (2006). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Collin.
- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative. Une méthodologie de la proximité. Dans H. Dorvil (Éd.), *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche* (pp. 409-443). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Parent, P. P., Boulianne, B., Beaulieu, M., & Dumais, M. (2004). *Intervenir auprès des familles : guide pour une réflexion éthique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de professionnels réflexifs en alternance. Dans P. Lhez, D. Millet, & B. Séguier (Éds), *Alternance et complexité en formation* (pp. 10-11). Paris : Éditions Seli Arslan.
- Quinche, F. (2005). *La délibération éthique : contribution du dialogisme et de la logique des questions*. Paris : Éditions Kimé.
- Racine, G. (1997). La production de savoirs d'expérience : un processus ancré dans la participation à une pratique commune. Dans C. Néglise (Éd.), *L'intervention : les savoirs en action* (pp. 183-196). Sherbrooke : Collection GGC.
- Racine, G. (2000). *La production de savoirs d'expérience chez les intervenants sociaux. Le rapport entre l'expérience individuelle et collective*. Paris : L'Harmattan.

- Richard, S. (2008). La délibération éthique chez les travailleuses et les travailleurs sociaux en contexte d'intervention difficile : quand le recours au « gros bon sens » et au raisonnement normatif est insuffisant pour interpréter la règle ou remettre en question la décision envisagée et l'action qui en découle. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 14(1), 200-217.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Soulet, M.- H. (1997). *Petit précis de grammaire indigène du travail social*. Fribourg : Éditions universitaires Fribourg.
- Soulet, M.- H. (2003). Penser l'action en contexte d'incertitude : une alternative à la théorisation des pratiques professionnelles. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 125-141.
- Steinhauer, P. D. (1996). *Le moindre mal*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Touré, E. A. (2010). Réflexion épistémologique sur l'ancrage des focus groups : fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 5-27.
- Van der Maren, J.- M. (2010). *Méthodologie de l'entrevue*. [Document de formation]. Montréal : Université de Montréal.
- Watzlawick, P. (1988). *L'invention de la réalité. Contribution au constructivisme*. Paris : Le Seuil.

***Pratique réflexive et organisation communautaire :
le point de vue de professionnels sur la stratégie de soutien
au développement des communautés en santé publique***

André-Anne Parent
Université de Montréal

Résumé

Les organisateurs communautaires (OC) des Centres de santé et services sociaux du Québec¹ sont appelés à mettre en œuvre la stratégie de soutien au développement des communautés afin d'améliorer la santé de la population. Quoiqu'elle soit inscrite dans les documents de santé publique depuis 2003, on sait peu de choses sur la stratégie. Afin de comprendre son effet sur la pratique des OC, les chercheurs ont mis en place un groupe de pratique réflexive. Quatre rencontres ont permis d'analyser les perceptions des participants quant à leur pratique et d'en dégager les principales composantes de la réflexivité selon Issitt (2003). Il fut démontré que la mise en place du groupe a favorisé l'émergence d'une réflexivité formative et critique qui s'est traduite par divers mécanismes de soutien à la pratique.

Mots-clés : Pratique réflexive, organisation communautaire, développement des communautés

Introduction

Confronté à une transition épidémiologique et démographique sans précédent, à la croissance d'inégalités sociales de santé et à la présence de problèmes sanitaires et sociaux complexes, le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (MSSS) a procédé à une réorganisation des services de santé et des services sociaux au début du XXI^e siècle (Breton, Lévesque, Pineault, Lamothe, & Denis, 2008, 2009). En 2003, il crée les Centres de santé et de services sociaux (CSSS) dont la mission, *prévenir, guérir, soigner*, reflète bien l'esprit de la fusion des Centres locaux de services communautaires (CLSC), des Centres d'hébergement et de soins de longue durée et des Centres hospitaliers de soins généraux et spécialisés en une entité organisationnelle, le CSSS (Lacourse, 2011). Toujours en 2003, il adopte un Programme national de santé publique (PNSP) qui se décline en plans d'action

régionaux et locaux de santé publique, élaborés respectivement par les Agences de santé et services sociaux et les CSSS (MSSS, 2008; Parent, O'Neill, Roy, & Simard, 2012). Selon St-Pierre et Richard (2006), la création des CSSS de même que la rédaction et la mise en œuvre du PNSP et des plans d'action régionaux et locaux de santé publique sont venues structurer l'action pour l'ensemble des paliers du système de santé québécois.

Le PNSP détermine des objectifs et des cibles d'actions prioritaires et précise les interventions favorables à la santé à déployer par les institutions de santé publique, en lien avec divers types de partenaires (Massé & Morisset, 2008). Sa mise à jour de 2008 propose trois stratégies d'action transversales : soutenir le développement des communautés, soutenir l'action intersectorielle favorable à la santé et au bien-être ainsi que promouvoir et soutenir les pratiques cliniques préventives (MSSS, 2008). Le soutien au développement des communautés est proposé comme une stratégie « prometteuse » permettant au réseau de la santé et des services sociaux d'« accompagner chaque communauté vers son développement global, sain et durable » (MSSS, 2008, p. 62). Le PNSP définit le développement des communautés comme :

Un processus de coopération volontaire, d'entraide et de construction de liens sociaux entre les résidents et les institutions d'un milieu local. Ce processus vise l'amélioration des conditions de vie sur les plans social, culturel, économique et environnemental (MSSS, 2008, p. 61).

Un document produit par l'Institut national de santé publique (Leroux & Ninacs, 2002) sur la contribution de la santé publique au développement des communautés balise le processus à suivre en identifiant cinq principes d'intervention incontournables : 1) la participation citoyenne; 2) l'*empowerment*²; 3) la concertation et le partenariat; 4) la lutte à la pauvreté et la réduction des inégalités; 5) l'harmonisation et la promotion de politiques publiques favorables à la santé. Ce document est généralement utilisé comme cadre de référence en développement des

communautés dans le réseau de la santé et des services sociaux du Québec. En reprenant ces principes et en affirmant que le processus de développement des communautés est soutenu par l'action communautaire, le MSSS positionne ainsi les organisateurs communautaires des Centres de santé et de services sociaux (CSSS) comme des acteurs clés de l'amélioration de la santé et du bien-être des populations au Québec (Bourque, 2008; Bourque & Lachapelle, 2010; Lachapelle, Bourque, & Foisy, 2010; Regroupement québécois des intervenantes et intervenants en action communautaire en CSSS (RQIIAC), 2010).

1. Problématique

La stratégie de soutien au développement des communautés s'apparente à de nombreuses autres façons de considérer le développement, notamment le développement social, le développement local et les approches de revitalisation territoriales intégrées (Comeau, 2007, 2009; Comeau, Favreau, Lévesque, & Mendell, 2002; Séguin & Divay, 2004). Selon Comeau et al. (2002), le développement social trouve ses assises dans le partenariat entre l'État et les communautés locales qui se coresponsabilisent à travers l'économie sociale et le développement local. Le développement local devient une tendance significative à partir du milieu des années 1980, à la faveur du contexte socioéconomique difficile qui amène une redéfinition des fonctions de l'État, l'identification d'un problème d'exclusion sociale et une réorganisation du travail. À ce moment, l'impératif de la création d'emplois mobilise des groupes de la société civile pour faire émerger de nombreuses initiatives locales issues de la concertation entre le mouvement associatif, l'État, le patronat et les syndicats (Comeau et al., 2002).

Les organisateurs communautaires de CSSS ont été, et sont toujours, particulièrement interpellés par le développement local, une des quatre pratiques inscrites dans la typologie des pratiques en organisation communautaire (Bourque, Comeau, Favreau, & Fréchette, 2007). Le développement local de type communautaire joint la création d'emplois à des objectifs sociaux et repose sur

l'initiative des individus et de la collectivité pour créer diverses formes d'entreprises (privées, publiques et collectives). Trois expressions désignent le développement local en organisation communautaire : le développement communautaire, le développement social et le développement économique communautaire. Ces pratiques ont en commun l'ancrage dans un territoire, la citoyenneté, l'*empowerment*, le progrès de la communauté et la gouvernance civique (Comeau et al., 2002).

De nombreux organisateurs communautaires sont aujourd'hui également impliqués dans des actions de développement et de revitalisation territoriales. Nées d'initiatives citoyennes puis promues par l'État dans les années 2000 comme des démarches de développement social, ces actions sont associées notamment à la Stratégie nationale de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale et à la Politique nationale de la ruralité. Conceptualisées comme des approches novatrices, elles sont axées sur un processus d'élaboration et de mise en œuvre participatif. Elles visent la transformation de quartiers défavorisés ou de milieux dévitalisés à partir du développement de la capacité d'action des organisations collectives du milieu dans une logique multisectorielle, multiniveaux, multiéchelles et multipartenaires (Joyal & El-Batal, 2008; Séguin & Divay, 2004).

Quoique toutes ces actions s'apparentent au développement des communautés et visent l'amélioration des conditions de vie des citoyens par une action concertée, seule la stratégie de soutien au développement des communautés a pour cible l'amélioration de la santé de la population. Elle est également la seule stratégie à être officiellement inscrite dans les documents de santé publique qui interpelle le réseau de la santé et des services sociaux dans son ensemble. Cependant, la stratégie, telle que présentée dans les documents de santé publique, demeure peu étudiée, tous champs d'intervention confondus et, selon Côté, « peu de choses sont encore connues des expérimentations sociales menées en son nom et de leurs effets » (2009, p. 16). Quelques recherches sur des expériences qui se réclament d'une approche de développement des communautés (sans utiliser nécessairement la définition et les

principes du cadre de référence de l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ)) ont été réalisées, principalement sous la forme d'études de cas, et nous informent sur la mise en place de projets dans certains milieux (Caillouette, Garon, Dallaire, Boyer, & Ellyson, 2009; Lachapelle et al., 2010). D'autres travaux ont étudié le développement des communautés à partir de la perspective de la participation citoyenne ou des acteurs locaux (Côté, 2009; Lachapelle et al., 2010; Mercier, Bourque, & St-Germain, 2009).

Le soutien au développement des communautés en tant que stratégie de santé publique est en émergence. Plusieurs éléments le caractérisent et en font une stratégie novatrice : 1) son orientation territoriale; 2) l'accent placé sur la participation des citoyens et leur *empowerment*; 3) la lecture sanitaire des inégalités sociales qu'il commande; 4) la prise en compte des politiques publiques favorables à la santé; 5) le caractère intersectoriel dont il est porteur. Ces éléments sont associés à la promotion de la santé et sont généralement connus des praticiens de santé publique. Mais la promotion de la santé, tant du point de vue de son vocabulaire que de ses approches, n'est pas un domaine pour lequel les organisateurs communautaires des CSSS, qui proviennent majoritairement du travail social, ont été formés.

La littérature concernant l'organisation communautaire mentionne plusieurs défis à l'intégration de la stratégie dans la pratique des organisateurs communautaires de CSSS, dont la formation de base des organisateurs communautaires au regard du soutien au développement des communautés, tel qu'il est proposé par la santé publique, leurs possibilités de formation continue, les ressources allouées à l'actualisation de la stratégie, l'arrimage entre les services dans les communautés et l'objectif même poursuivi par le soutien au développement des communautés (Bourque & Favreau, 2003; Caillouette et al., 2009; Comeau, 2009; Lachapelle et al., 2010; Parent et al., 2012; RQIIAC, 2010). Comme les organisateurs communautaires des CSSS sont considérés comme un des principaux acteurs de la stratégie de soutien

au développement des communautés au Québec, il semblait important de documenter leur point de vue sur la question.

2. Objectif général et objectifs spécifiques

Attendu la portée possible de la stratégie de soutien au développement des communautés quant à l'amélioration de la santé de la population et à ses effets sur les professionnels qui sont appelés à la mettre en œuvre, et étant donné le peu de connaissances actuelles à son propos, l'objectif principal de cette recherche était de documenter la pratique de soutien au développement des communautés par les organisateurs communautaires des CSSS, à partir du cas du CSSS de la Vieille-Capitale. De façon spécifique, nous avons voulu répondre aux trois objectifs suivants :

1. Étudier le processus de mise en place d'une démarche de développement des communautés à partir d'un cas concret dans un quartier.
2. Décrire, du point de vue d'organiseurs communautaires d'un CSSS, de quelle façon leur pratique se transforme en regard du discours sur le développement des communautés proposé par les instances québécoises de santé publique.
3. Déterminer les éléments favorables ou non à l'intégration de la stratégie de soutien au développement des communautés dans la pratique des organisateurs communautaires et des organisations qui les emploient.

Dans le cadre de cet article, nous présentons la démarche utilisée pour aborder le deuxième objectif, soit entendre le point de vue d'organiseurs communautaires.

3. Méthodologie

Nous avons fait le choix de nous intéresser aux pratiques des individus à partir de leur point de vue, en inscrivant la recherche dans un paradigme interprétatif. L'inscription de la recherche dans ce paradigme permettait de s'attarder au sens accordé à la stratégie dans le contexte de pratique qui lui est propre. Selon Rossman et Rallis

(2003), la recherche interprétative cherche à comprendre le monde social à partir de l'expérience individuelle, d'où son intérêt pour les visions subjectives des acteurs sociaux. Toujours selon ces auteurs, le but de la recherche interprétative est de générer une description dense du point de vue de l'acteur, un acteur qui participe aussi à créer son monde. Le rôle du chercheur est donc de dégager un sens de ce qu'il apprend, tout au long du processus, en interaction avec son objet d'étude. L'information recueillie par le chercheur est ainsi filtrée par le regard qu'il porte sur le monde – sa lentille. Ce faisant, il construit un savoir interprétatif qui pourra, dans des démarches ultérieures, être confronté à d'autres interprétations et même éventuellement étudié auprès de l'ensemble des personnes et organisations concernées (Rossman & Rallis, 2003). Enfin, la recherche interprétative s'intéresse au sens que les individus attribuent aux interactions sociales et se sert des symboles, tels que le langage, pour en comprendre la création (Walter, 2010).

Afin de baliser la démarche scientifique, une approche inductive a été adoptée. Selon Anadón et Guillemette (2007), la recherche interprétative est essentiellement, quoique non exclusivement, inductive car elle met de l'avant l'interaction sujet-chercheur, elle prend en considération le contexte et la volonté d'expression du sujet en tant qu'acteur social et, finalement, elle est centrée sur le vécu et l'interprétation de ce vécu par le sujet lui-même. Pour Atwood et Hinds (1986), l'approche inductive est particulièrement appropriée quand l'état des connaissances sur un sujet est mince, ce qui était le cas de notre recherche. Morse et Field (1995) croient également que l'approche inductive est pertinente quand on connaît peu le phénomène observé et que certains savoirs devraient être mis en valeur. En outre, la logique inductive de Cresswell (2014), partant de la collecte de l'information à l'énoncé de tendances générales et de théories, s'est avérée pertinente pour illustrer la démarche utilisée.

Le CSSS retenu pour mener la recherche est le CSSS de la Vieille-Capitale³. Ce choix a d'abord été fait parce que ce centre, parmi les divers CSSS du Québec, était un de ceux qui avaient explicitement choisi de s'orienter vers une approche de soutien

au développement des communautés et qu'il mettait en place, au moment d'amorcer ce projet, les structures nécessaires à cette orientation. Il apparaissait donc comme une sorte de cas exemplaire à étudier, particulièrement révélateur pour faire émerger les dimensions importantes à considérer pour tout CSSS qui souhaite mettre en place une telle stratégie et orienter une partie du travail de ses organisateurs communautaires et du reste de son personnel dans cette direction. De plus, le personnel de direction du CSSS de la Vieille-Capitale, le personnel de la coordination de l'organisation communautaire et les organisateurs communautaires de cette organisation acceptaient de participer au projet de recherche, conscients de la pertinence de mieux documenter le sujet pour l'avancement des connaissances et des pratiques.

Afin de collecter le point de vue des organisateurs communautaires sur les transformations de leur pratique au regard du discours sur le soutien au développement des communautés proposé par les instances québécoises de santé publique, nous avons procédé à la mise en place d'un groupe de pratique réflexive. La formation de ce groupe nous a semblé être l'outil idéal pour expliciter les pratiques et réfléchir aux enjeux qui s'y rattachent (Dolbec, 1998). La pratique réflexive est largement utilisée dans le milieu de l'éducation et dans les professions qui impliquent une relation d'aide, notamment les sciences infirmières, la psychologie ou la médecine. Cependant, la pratique réflexive est encore peu explorée en organisation communautaire au Québec. En outre, le groupe de pratique réflexive s'inscrivait de façon harmonieuse dans le paradigme de recherche adopté, utilisé de la même façon que le groupe de discussion (*focus group*).

Selon Tremblay, Richard, Brousselle et Beudet (2013) et Issitt (2003), la réflexivité est cruciale pour le développement de la pratique professionnelle, car elle permet d'intégrer la théorie et la pratique, de transformer les expériences en apprentissages et d'acquérir de nouvelles compétences. Tremblay et al. (2013) définissent la réflexivité comme « une activité intellectuelle intentionnelle dans

laquelle des individus explorent ou examinent une situation, un enjeu ou un objet particulier sur la base de leurs expériences passées, en vue de développer de nouvelles compréhensions qui vont influencer leurs actions »⁴ [traduction libre] (p. 2). Ces derniers distinguent deux formes de pratique réflexive : formative et critique. La réflexivité formative permet aux professionnels de donner un sens aux situations vécues et de relever des apprentissages pertinents pour la pratique dans le but de l'améliorer. La réflexivité critique, quant à elle, amène les professionnels à s'interroger sur les prémisses de la pratique ainsi que les enjeux de pouvoir qui la sous-tendent (Tremblay et al., 2013).

Amulya (2011) distingue la pratique réflexive individuelle de la pratique réflexive collective. Quoique les deux types soient mutuellement dépendants, cette dernière rend le travail plus efficace et innovant, à travers la mise en lumière continue des apprentissages et la capacité à réaliser des changements de plus grande ampleur (Amulya, 2011). Issitt (2003), qui s'intéresse à la réflexivité en promotion de la santé, s'inspire de théories propres au champ de l'éducation et considère qu'il y a trois niveaux de réflexivité : le premier concerne l'atteinte des objectifs, le deuxième s'intéresse à la prise en compte du contexte et le troisième intègre une perspective transformative à l'action. Ce dernier niveau est particulièrement pertinent pour la promotion de la santé, car il permet de transformer les connaissances et de comprendre leur effet dans le monde professionnel en alliant les dimensions personnelles, professionnelles et politiques (Issitt, 2003).

Comme la pratique réflexive est essentiellement structurée autour de questionnements (Amulya, 2011) et que cette recherche visait à entendre le point de vue des organisateurs communautaires sur une stratégie qui soulevait de nombreuses questions pour eux, il était pertinent d'aborder le sujet sous l'angle de la réflexivité. Ainsi, un groupe de pratique réflexive, composé d'organisateur communautaires responsables de projets qui s'apparentaient ou contribuaient au développement des communautés, a été mis en place à l'automne 2011. Tous les organisateurs

communautaires du CSSS de la Vieille-Capitale ont été invités à y participer sur une base volontaire, de même que leur coordonnatrice professionnelle. La chercheuse principale a animé quatre rencontres avec les participants en s'appuyant sur une grille (voir Tableau 1) élaborée spécifiquement pour ce projet de recherche. En sus de la discussion autour des données présentées dans la grille, la chercheuse a animé la discussion à partir des quatre questions suivantes :

1. Quels sont les enjeux soulevés par cette approche pour les organisateurs communautaires?
2. Quelles sont les conditions de base pour qu'une intervention en organisation communautaire intègre l'approche et les principes du développement des communautés?
3. Quelle est l'influence du discours de santé publique en développement des communautés sur le travail des organisateurs communautaires?
4. Quels sont les liens possibles entre le travail de développement des communautés et les programmes/services du CLSC? Et avec une approche par clientèle?

D'une durée moyenne de deux heures et quinze minutes, les rencontres ont eu lieu entre les mois d'octobre 2011 et avril 2012. Sur une possibilité de dix-huit, quinze organisateurs communautaires ont participé à une ou plusieurs rencontres. Comme la participation était volontaire, le nombre de participants variait d'une rencontre à l'autre, mais la grande majorité des participants ont été présents aux quatre rencontres (la participation variait de douze à quinze personnes).

Ces rencontres ont pris la forme d'études de cas. Avant chaque rencontre, l'ensemble des organisateurs communautaires était sollicité afin qu'une personne se propose pour présenter un projet qu'elle avait préalablement analysé à l'aide de la grille (Tableau 1). Suivant les dimensions de la grille, le cas était présenté pendant

Tableau 1
Grille d'analyse réflexive

Nom du projet :	Communauté ou territoire concernés :
Financement : <ul style="list-style-type: none"> • Sources • Montage financier • Durée • Utilisation • Mandataires (si pertinent) • Etc. 	Initiateurs de l'intervention : <ul style="list-style-type: none"> • À la demande de qui? • À la suite de? • Partenaires impliqués dans la mise en place du projet • Implication des citoyens • Réponse à un besoin du milieu ou offre de financement?
Gouvernance mise en place : <ul style="list-style-type: none"> • Forme de gouvernance : conseil d'administration, table de concertation, etc. • Partage du pouvoir décisionnel • Fréquence des rencontres • Participation citoyenne 	Description de l'intervention : <ul style="list-style-type: none"> • Mission • Programmation • Activités • Objectifs • Personnes rejointes
Rôle de l'organisateur communautaire : <ul style="list-style-type: none"> • Zones de confort/inconfort • Compétences sollicitées par l'intervention • Changements apportés à sa pratique • Apprentissages à faire • Temps demandé • Reconnaissance du travail par le supérieur immédiat • Reconnaissance du travail par les partenaires • Liens avec les partenaires : communautaires, institutions, etc. 	Principes mis en œuvre et stratégies utilisées : <ul style="list-style-type: none"> • Participation citoyenne • <i>Empowerment</i> • Concertation et partenariat • Réduction des inégalités sociales de santé • Promotion des politiques publiques favorables à la santé
Objets d'intervention (quels déterminants de la santé sont considérés?) :	Facteurs favorables et défavorables au projet :

la rencontre et des questions de clarification étaient posées pendant la présentation. Une discussion sur le processus de mise en place du projet, sa contribution au développement des communautés, les techniques utilisées pour le réaliser, les enjeux qu'il soulevait ainsi que les éléments favorables ou non à sa réalisation s'ensuivaient. Avec l'accord de tous, les rencontres ont été enregistrées et les grands thèmes, les orientations, les décisions et les questionnements ont été transcrits. Tout au long du processus, le CSSS de la Vieille-Capitale et les organisateurs communautaires ont appuyé la démarche.

4. Analyse des données

L'ensemble des données a été analysé selon une approche inductive générale à l'aide du logiciel NVivo9 (Blais & Martineau, 2006; Thomas, 2006). Saldana (2011) soutient que « ce qui est inductif est ce que nous explorons et qui peut être transférable, du particulier au général, basé sur ce qui semble évident et sur l'accumulation de connaissances »⁵ [traduction libre] (2011, p. 93). Blais et Martineau en parlent de leur côté comme d'un « processus de réduction des données en décrivant un ensemble de procédures visant à “donner un sens” à un corpus de données brutes, mais complexes, dans le but de faire émerger des catégories favorisant la production de nouvelles connaissances en recherche » (2006, p. 2).

Suivant cette logique, nous avons condensé les données en grands thèmes puis les avons regroupées en catégories, selon les objectifs de recherche à atteindre. Trois grands thèmes sont ressortis, regroupant chacun quatre à neuf catégories. Le Tableau 2 présente une synthèse des thèmes et catégories.

Cette façon de procéder a facilité le résumé des données brutes, permis d'établir des liens entre les objectifs de recherche et les catégories issues de l'analyse et d'organiser ces catégories selon un cadre cohérent permettant de répondre aux questions (Thomas, 2006). La démarche inductive générale s'est avérée être un moyen simple et systématique, à partir de procédures balisées (Thomas, 2006), pour

analyser les données de façon à produire les résultats qui seront présentés dans la prochaine section.

Tableau 2
Catégories et thèmes d'analyse

Thème	Catégorie
Préoccupations de nature épistémologique ou conceptuelle	<ul style="list-style-type: none"> • Action sur les déterminants sociaux de la santé et intégration des principes d'intervention du développement des communautés • Compréhension du développement des communautés • Les « environnements favorables », une opportunité? • Enjeux éthiques • Définition de communauté • L'évaluation : où, quand, comment, par qui? • Prendre en considération la culture d'un milieu • Des croisements de savoirs fructueux • Le discours scientifique sur les inégalités et les déterminants sociaux : une opportunité pour les OC?
Préoccupations à propos des interactions organisationnelles requises avec différents partenaires	<ul style="list-style-type: none"> • Financer des démarches de développement des communautés • Développement des communautés et charge de travail de l'OC • Liaison avec les services cliniques du CSSS • Comment assurer un investissement à long terme de l'OC dans une démarche?
Préoccupations par rapport aux habiletés à développer ou à améliorer par l'organisateur communautaire	<ul style="list-style-type: none"> • Participation citoyenne • Clarifier le rôle de l'OC dans les processus de développement des communautés • Préoccupations liées au mode de gouvernance • Animation de quartier et développement des communautés : comment faire le passage? • Utilisation des médias sociaux : comment les utiliser de façon intelligente? • Comment utiliser les données pour faire un portrait du milieu? • Comment unifier plusieurs démarches dans un même milieu? • Rôle de la ville et des conseils de quartier dans les démarches de développement des communautés • Travailler avec des groupes caritatifs dans une perspective de développement des communautés

Une recherche interprétative nous amène à reconnaître le savoir de l'autre, ce qui suppose de l'entendre et place le chercheur dans une position délicate. Nos préoccupations éthiques se sont inscrites dans cette réflexion. Conséquemment, nous avons porté une attention particulière aux effets négatifs indirects de notre recherche en ce qui a trait au consentement, au droit à la vie privée et à la confidentialité des données (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, & Instituts de recherche en santé du Canada, 2010). Le projet a été mené à la suite de l'approbation du Comité d'éthique de la recherche du CSSS de la Vieille-Capitale en 2011 (projet no 2011-2012-08) puis renouvelé annuellement et exempté par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval par entente entre les deux comités.

5. Résultats

À la suite de l'analyse inductive présentée ci-haut, nous avons choisi de présenter les résultats selon l'approche de Issitt (2003). Bien qu'il n'y ait pas de consensus sur la façon d'évaluer ou de conceptualiser les diverses formes de réflexivité (Tremblay et al., 2013), l'approche de Issitt vise à outiller les professionnels pour qu'ils appliquent une pensée réflexive dans le cadre d'un processus plus large de changement social et de développement professionnel. Il nous a donc semblé pertinent de présenter les résultats selon les trois niveaux de réflexivité rapportés par cette auteure, quoique l'analyse des données n'ait pas été effectuée dans une logique déductive. Les trois niveaux sont les suivants : 1) Atteinte des objectifs; 2) Prise en compte du contexte; 3) Capacité à intégrer une perspective transformative à l'action. Ces trois niveaux sont présentés de façon distincte ci-après.

5.1 Atteinte des objectifs

Comme il a été mentionné dans la problématique, la stratégie de soutien au développement des communautés vise l'amélioration de la santé de la population. Lorsque mis en œuvre, le développement des communautés est soutenu par un

processus d'action communautaire selon les cinq principes d'intervention nommés précédemment. La concertation, reconnue comme un moyen efficace pour agir sur diverses problématiques sociales et sanitaires (Barr, Pederson, Pennock, & Rootman, 2008; Bourque, 2008; Potvin, Moquet, & Jones, 2010), est généralement considérée comme le mécanisme par lequel se concrétise une démarche de développement des communautés. Toutefois, dans le cadre des rencontres du groupe, les organisateurs communautaires ont largement remis en question la mise en œuvre des mécanismes de concertation. Ils rapportent que régulièrement, ils sont interpellés par diverses institutions, dont les organisations du réseau de la santé et des services sociaux et des bailleurs de fonds, pour y jouer des rôles de soutien logistique ou d'animation. Cependant, ils ne sont pas certains que ces rôles s'inscrivent dans le cadre de leur pratique de soutien au développement des communautés. De surcroît, ils se questionnent quant à l'apport des concertations mises en place par ces institutions au développement des communautés, comme l'illustre la citation suivante :

Comment un projet de ce type peut contribuer au développement des communautés? Dans le cas de XXX en Forme, ce n'est pas clair que le projet peut aller en ce sens. Présentement, le rôle de l'organisation communautaire est plus de l'ordre de la gestion de projet que du développement des communautés (Organisateur communautaire C, première rencontre).

Dans certains cas, il peut être difficile d'intégrer les principes associés au développement des communautés, tels que la participation citoyenne ou l'*empowerment*, aux concertations initiées par les institutions ou par des bailleurs de fonds, par exemple les projets locaux de Québec en Forme ou les approches territoriales intégrées (ATI). Affectés à ces concertations par leurs gestionnaires, les organisateurs communautaires peuvent se retrouver en porte à faux entre les tâches qu'ils doivent y effectuer et des orientations de développement des communautés, comme le rapporte un participant :

Certains dossiers sont assignés aux organisateurs communautaires et ils n'ont pas la latitude d'accepter d'y travailler ou non. Ce ne sont pas des projets issus du milieu. Dans ce cas, il n'est pas évident d'y intégrer les principes du développement des communautés (Organisateur communautaire M, première rencontre).

5.2 Prise en compte du contexte

L'analyse des résultats a mis en évidence des changements dans la pratique des organisateurs communautaires. Bien qu'ils soient impliqués dans des démarches de développement de toutes sortes, les organisateurs rencontrés considèrent que la stratégie de soutien au développement des communautés, en ciblant l'amélioration de la santé de la population, les amène à revoir leur action autrement. Quoiqu'ils aient été formés sur le développement local en organisation communautaire, les objets et les principes d'intervention peuvent être appelés à changer dans le cadre de la stratégie de soutien au développement des communautés. La citation qui suit illustre bien le défi d'intégrer la stratégie dans la pratique des organisateurs communautaires :

Pour les organisateurs communautaires, il faut pouvoir porter la vision de développement des communautés dans les concertations. Mais avant ça, il faut se demander si on la maîtrise bien. Ça veut dire quoi exactement le développement des communautés et comment l'intégrer dans différents projets? (Organisateur communautaire P, première rencontre).

Le contexte dans lequel la pratique se situe s'est largement modifié depuis ses débuts dans les années 1970 dans les CLSC. Les organisateurs communautaires rencontrés constatent que leur pratique est de plus en plus associée à des questions sanitaires, particulièrement autour des saines habitudes de vie. À cet égard, le développement des communautés, qui prône l'action sur les déterminants sociaux de la santé pour réduire les inégalités sociales de santé dans une perspective de développement territorial, est porteur pour l'organisation communautaire. Il leur

permet d'aborder les dimensions sociales de la santé et d'aller au-delà des changements de comportement individuels et des enjeux d'accès aux services de santé pour discuter des conditions de vie des populations défavorisées. La citation suivante présente la possibilité d'intégrer ce regard dans une concertation qui cible avant tout la réussite scolaire des enfants d'un quartier :

Même si la concertation n'est pas à proprement parler du développement des communautés, on essaie d'utiliser cette concertation comme levier et voir quelles sont les prises pour mettre les citoyens en commun et développer des projets. Comment est-ce que les citoyens peuvent travailler en commun dans ce contexte? Comment utiliser les réseaux que les autres créent pour favoriser l'*empowerment* individuel et collectif? (Organisateur communautaire A, quatrième rencontre).

On nous présente une concertation qui, historiquement, est partie de la Commission scolaire autour de la persévérance scolaire et qui s'est élargie à la question des habitudes de vie, mais qui touche les jeunes et qui a trois chantiers de travail pour les 0-17 ans. [...] Comme nos études de cas sont centrées sur le développement des communautés, on pourrait continuer en se demandant où sont les poignées dans l'esprit où on aimerait participer à une démarche plus large qui va viser les déterminants sociaux de la santé, la réduction des inégalités, la participation citoyenne, etc. Cette démarche illustre bien ce défi (Organisateur communautaire D, quatrième rencontre).

5.3 Intégrer une perspective transformative à l'action

Même si la stratégie de soutien au développement des communautés représente l'occasion de mettre en pratique des éléments fondamentaux de l'organisation communautaire, tels que la démocratie, la participation citoyenne, la justice sociale et la réduction des inégalités sociales (Blais & Perron, 2010), l'intégration de la

stratégie dans les activités représente tout de même un défi que le groupe nous a permis de documenter. Ces défis, rapportés dans un article publié dans *Nouvelles pratiques sociales* (Parent, Roy, Lavoie, Gauthier, O'Neill, & Simard, 2013), se traduisent notamment par des changements organisationnels et professionnels, l'acquisition de nouvelles compétences ou leur consolidation et le développement de nouveaux outils d'intervention. À ce sujet, les organisateurs communautaires expriment les idées suivantes :

- ✚ Ça demande d'avoir une marge de manœuvre pour faire des contacts dans le milieu. C'est important d'être présent dans le milieu, de savoir ce qui se passe, de se réseauter. Il faut prendre le temps de prendre un café, d'être là auprès des gens (Organisateur communautaire N, deuxième rencontre).
- ✚ L'analyse des enjeux n'est plus enseignée en organisation communautaire. On ne retrouve pas ça dans une approche de développement des communautés qui est plus consensuelle. Nous aurions intérêt à remettre sur la « map » ce type d'analyse parce que chaque groupe ou personne a ses intérêts quand il s'implique dans un milieu et il faut être capable d'analyser c'est quoi les intérêts et les valeurs de chacun. Il faut être capable de nommer les intérêts qui sont en jeu même dans une approche qui se veut consensuelle (Organisateur communautaire E, deuxième rencontre).

L'intégration de la stratégie demande en outre aux CSSS de mieux arrimer les pratiques de gestion aux conditions d'intervention du développement des communautés. Les organisateurs communautaires considèrent que l'intégration de la stratégie de soutien au développement des communautés suscite un changement de paradigme dans les CSSS. Si les organisateurs communautaires considèrent qu'il est intéressant de définir leur pratique en fonction des prémisses du développement des communautés, les CSSS ont également intérêt à se situer par rapport à cette stratégie.

Cela peut vouloir dire de mettre de l'avant la notion d'équité en santé, de rattacher la stratégie aux orientations stratégiques de l'établissement, de développer une politique de soutien au développement des communautés, de reconnaître davantage le rôle des organisateurs communautaires, d'assurer un meilleur arrimage entre les CSSS et la population et de développer une connaissance approfondie des démarches entreprises par différents groupes dans la communauté.

- ✚ Les organisateurs communautaires ont un rôle de chien de garde dans l'établissement pour rappeler à nos directions que c'est des processus qui demandent du temps et de la continuité (Organisateur communautaire M, deuxième rencontre).
- ✚ Travailler de plus près avec la ville et avec la personne qui compile les appels de citoyens nous aiderait également à connaître les préoccupations citoyennes dans le milieu (Organisateur communautaire F, quatrième rencontre).

6. Discussion

Comme cette démarche, à l'image de la pratique réflexive, a été structurée autour de questionnements, il a été possible de documenter concrètement les pratiques des organisateurs communautaires et la perception qu'ils en ont. De plus, nous avons pu observer différentes composantes du soutien au développement des communautés, son intégration à la pratique et les éléments favorables et défavorables à cette intégration. La formation du groupe de discussion visait à créer un espace de parole pour ceux qui soutiennent des démarches de développement des communautés ou des interventions qui y contribuent et supposait une transformation à la fois de l'acteur et de son action (Dolbec, 1998). Il a ainsi été possible d'exercer un meilleur contrôle sur la définition même de la pratique.

6.1 Un groupe qui favorise la réflexivité formative

Si certains auteurs prétendent que le développement des communautés est une pratique déjà habituelle dans les CSSS et leurs services d'organisation communautaire (Bourque & Lachapelle, 2010; Comeau, 2009; Favreau & Larose, 2007), le groupe que nous avons accompagné a fourni des informations empiriques permettant de spécifier et de nuancer une telle affirmation. Le fait d'entendre le point de vue des organisateurs communautaires sur l'influence de la stratégie au regard de leur pratique a permis d'en cerner les possibilités et les difficultés.

Le soutien au développement des communautés est complexe et il représente un changement pour les organisateurs communautaires (Parent et al., 2012, 2013). Quoiqu'il repose sur des pratiques bien connues des organisateurs communautaires présents dans les CLSC depuis les années 1970-1980, les cohortes récentes n'ont pas nécessairement bénéficié des mêmes connaissances et expériences (Desrosiers, 1999; Favreau & Larose, 2007). En effet, les organisations pour lesquelles ils travaillent ont largement changé avec le temps et la place que le développement des communautés y occupe aujourd'hui demeure somme toute marginale, influençant par le fait même les possibilités de développer ou de mettre en œuvre les habiletés professionnelles requises (Bourque & Lachapelle, 2010).

Dans *Concertation et partenariat*, Denis Bourque (2008) discute des conditions nécessaires à l'intervention de soutien au développement des communautés. Selon lui, une des conditions du succès est l'addition des expertises, c'est-à-dire la mise en place d'un processus de consultation et de participation de divers professionnels, organisations et citoyens du milieu. Afin de réaliser ce processus, il considère les organisateurs communautaires comme étant les plus qualifiés et les plus expérimentés, grâce à leur connaissance du milieu et de ses possibilités.

Les organisateurs communautaires rencontrés considèrent cependant qu'ils ont peu de temps pour se faire connaître dans la communauté, y créer des réseaux et

devenir des acteurs importants pour les citoyens et les organisations, notamment à cause de leur accaparement par les lieux de concertation thématiques ou clientèles. Ils ont mentionné que le soutien offert aux citoyens pour favoriser leur participation est généralement relégué aux organismes communautaires et que l'organisateur communautaire joue dans ce cas un rôle de soutien aux organismes communautaires, d'animation des concertations et de création de liens entre les partenaires. La capacité des organisateurs communautaires à soutenir la participation des citoyens dans une perspective d'*empowerment*, un des principes centraux du développement des communautés, peut ainsi être remise en question. Pourtant, nous l'avons vu dans la section précédente, ce type de participation est essentiel au processus. Cette prise de conscience, propre à la réflexivité formative (Tremblay et al., 2013), a permis d'identifier des paradoxes dans la pratique des organisateurs communautaires. Ainsi, les résultats de la recherche ont révélé que les organisateurs communautaires ont à jongler avec de nombreux impératifs : les principes auxquels ils devraient adhérer pour s'inscrire dans une perspective de développement des communautés, le reflet des penseurs du champ de l'organisation communautaire et finalement, les contraintes liées aux conditions de pratique.

6.2 Un groupe qui favorise la réflexivité critique

Les organisateurs communautaires ont rapporté que leur présence dans le milieu et les activités qu'ils y soutiennent ne sont pas nécessairement valorisées par les gestionnaires du réseau de la santé et des services sociaux, puisque ces derniers ont des comptes à rendre sur la performance des interventions, l'atteinte de cibles et de résultats et l'application de programmes venant d'instances supérieures normées selon des balises précises. Devant cet état de fait, les organisateurs communautaires nous ont mentionné adopter parfois une attitude que certains ont qualifiée de « rebelle » ou de « délinquante ». Ils ne suivent pas à la lettre les programmes normés, ne s'intéressent pas à une seule clientèle cible, mais plutôt à l'ensemble d'une population et ne considèrent pas une problématique comme une cible

d'intervention, mais plutôt comme un angle parmi d'autres pour aborder une situation de façon globale. Ils nous ont également rapporté que les liens entre eux et les intervenants cliniques seraient bénéfiques au développement des communautés, mais nos observations nous font croire qu'il n'est pas certain que tous les intervenants auraient l'attitude rebelle qui semble nécessaire pour soutenir ainsi les processus. Cette forme de réflexion peut être qualifiée de réflexivité critique (Tremblay et al., 2013), car elle questionne les prémisses de la pratique et les relations de pouvoir qui sous-tendent sa mise en œuvre.

La démarche réalisée a ainsi facilité l'identification de zones d'ombre, haussant la capacité de nommer certains défis. Les auteurs qui se sont intéressés à la réflexivité considèrent celle-ci comme une activité intellectuelle dans laquelle des individus et des groupes explorent leurs expériences afin de développer de nouvelles compréhensions qui, ultimement, modifieront leurs actions (Boud, Keogh, & Walker, 1985; Mann, Gordon, & MacLeod, 2009). Elle permet donc de remettre en question les pratiques régulières pour en dégager un espace critique (Tremblay et al., 2013). Au moment de mettre en place le groupe de pratique réflexive, les organisateurs communautaires avaient nommé le besoin de réfléchir à la venue de la stratégie de soutien au développement des communautés. La mise en place du groupe a facilité le passage entre la réflexivité individuelle et la réflexivité collective et contribué au développement des compétences des organisateurs communautaires à travers la mise en commun des expériences. Le groupe a haussé le niveau de réflexion, fait émerger un discours collectif, cohérent et critique sur la pratique, créant par le fait même une synergie à l'intérieur de l'équipe d'organisation communautaire du CSSS. L'expérience, largement appréciée par les participants, a été si concluante que deux ans après la fin de la collecte de données, les organisateurs communautaires ont poursuivi par eux-mêmes l'expérience du groupe.

L'utilisation d'un groupe de pratique réflexive comme outil de collecte de données n'est cependant pas toujours aisée et il est impérieux de mentionner certains

enjeux associés à cette méthode. Tout d'abord, il a été constaté que le chercheur a besoin d'être bien connu et crédible dans le milieu de pratique. Les participants doivent avoir confiance en lui. Ils doivent également avoir un certain niveau de confiance entre eux afin de partager leur expérience dans les études de cas. Le participant doit se sentir à l'aise de présenter son travail à ses collègues et ouvert à la possibilité de se faire questionner. Finalement, on ne peut passer sous silence les contraintes organisationnelles liées à cette forme de collecte de données. En effet, il s'agit d'une méthode qui consomme énormément de temps et pour laquelle le chercheur ne contrôle pas l'horaire.

Conclusion

Cette recherche s'est intéressée à la mise en œuvre de la stratégie de soutien au développement des communautés par les organisateurs communautaires de CSSS. Un des trois objectifs de la recherche était d'entendre le point de vue des organisateurs communautaires de CSSS sur la façon dont leur pratique se transforme au regard de la stratégie. La mise en place d'un groupe de pratique réflexive en tant que méthode de recherche s'est ainsi inscrite dans un processus de définition et d'appropriation de la stratégie par les organisateurs communautaires.

L'utilisation de la pratique réflexive a permis aux organisateurs communautaires d'analyser leur pratique et le contexte dans lequel elle s'inscrit. La création du groupe a facilité l'expression du point de vue de tous les organisateurs communautaires sur la question, ce qui s'est traduit, notamment, par des mécanismes de soutien à la pratique et des séances de formation collective. L'utilisation du groupe comme méthode de recherche a ainsi pu contribuer à la réflexivité formative et critique et à l'avancement des pratiques dans une perspective d'équité en santé.

Comme la stratégie de soutien au développement des communautés vise l'amélioration de la santé de la population, la mise en relation des champs sociaux et sanitaires s'avère essentielle. Afin de contribuer à la discussion, il semble toutefois

essentiel de maintenir la pratique des organisateurs communautaires dans ses bases paradigmatiques. La pratique réflexive collective pourrait être utilisée pour clarifier le rôle des organisateurs communautaires dans les démarches de développement des communautés, soutenir leur travail à l'intérieur des CSSS, contribuer à leur reconnaissance en santé publique, orienter les programmes de formation et finalement, développer de nouvelles connaissances. Ce travail permettrait d'allier les dimensions personnelles, professionnelles et politiques, et d'intégrer une perspective transformative de l'action des organisateurs communautaires. Enfin, un accompagnement sur le plan de la recherche serait souhaitable pour documenter le processus et évaluer les retombées.

Remerciement

L'auteure aimerait remercier le programme de formation en recherche transdisciplinaire 4P pour son soutien financier.

Notes

¹ Depuis le 1^{er} avril 2015, le CSSS de la Vieille-Capitale est fusionné au nouveau Centre intégré universitaire en santé et services sociaux (CIUSSS) de la Capitale-Nationale.

² Dans ce texte, la notion d'*empowerment* réfère à la capacité concrète des personnes (individuellement ou collectivement) d'exercer un plus grand contrôle sur ce qui est important pour elles, leurs proches ou la collectivité à laquelle elles s'identifient (Le Bossé, 2004).

³ Les participants ont choisi de nommer le CSSS où s'est déroulée la recherche pour faire connaître le travail qui y est réalisé.

⁴ « *Although there is no single definition of reflexivity, in this paper it is conceived as an intentional intellectual activity in which individuals explore or examine a situation, an issue or a particular object on the basis of their past experiences to develop new understandings that will ultimately influence their actions* » (Tremblay et al., 2013, p. 2).

⁵ « *Induction is what we explore and infer to be transferable from the particular to the general, based on an examination of the evidence and an accumulation of knowledge* » (Saldana, 2011, p. 93).

Références

- Amulya, J. (2011). What is reflexive practice? *Community Science*. Repéré à : <http://www.communityscience.com/images/file/What%20is%20Reflective%20Practice.pdf>
- Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors-série, 5*, 26-37.
- Atwood, J. R., & Hinds, P. (1986). Heuristic heresy : application of reliability and validity criteria to products of grounded theory. *Western journal of nursing research, 8*(2), 135-154.
- Barr, V., Pederson, S., Pennock, M., & Rootman, I. (2008). *L'équité en santé grâce à l'action intersectorielle : analyse d'études de cas dans 18 pays*. Organisation mondiale de la santé et Agence de la santé publique du Canada. Repéré à : http://publications.gc.ca/collections/collection_2008/phac-aspc/HP5-67-2008F.pdf
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives, 26*(2), 1-18.
- Blais, M., & Perron, J. (2010). *Modèle de profil de compétences en organisation communautaire en CSSS*. [Document de référence]. Regroupement québécois des intervenantes et intervenants en action communautaire en CSSS.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection : turning experience into learning*. New York, NY : Routledge Falmer.
- Bourque, D. (2008). *Concertation et partenariat : entre levier et piège du développement des communautés*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourque, D., Comeau, Y., Favreau, L., & Fréchette, L. (2007). *Organisation communautaire : fondements, approches et champs de pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourque, D., & Favreau, L. (2003). *Développement des communautés, santé publique et CLSC*. Hull : Université du Québec en Outaouais, Centre d'étude et de recherche en intervention sociale.

- Bourque, D., & Lachapelle, R. (2010). *L'organisation communautaire en CSSS : service public, participation et citoyenneté*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Breton, M., Lévesque, J. F., Pineault, R., Lamothe, L., & Denis, J. L. (2008). L'intégration de la santé publique à la gouverne locale des soins de santé au Québec : enjeux de la rencontre des missions populationnelle et organisationnelle. *Pratiques et organisation des soins*, 39(2), 113-124.
- Breton, M., Lévesque, J. F., Pineault, R., Lamothe, L., & Denis, J. L. (2009). Integrating public health into local healthcare governance in Quebec : challenges in combining population and organizational perspectives. *Healthcare policy*, 4(3), e159-e178.
- Caillouette, J., Garon, S., Dallaire, N., Boyer, G., & Ellyson, A. (2009). *Étude de pratiques innovantes de développement des communautés dans les sept Centres de services de santé et de services sociaux de l'Estrie. Analyse transversale de sept études de cas*. Montréal : Cahiers du Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES).
- Comeau, Y. (2007). L'approche de développement local en organisation communautaire. Dans D. Bourque, Y. Comeau, L. Favreau, & L. Fréchette (Éds), *L'organisation communautaire. Fondements, approches et champs de pratique* (pp. 57-79). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Comeau, Y. (2009). *Intervention et développement des communautés : enjeux, défis et pratiques novatrices*. Actes du colloque du 76^e congrès de l'ACFAS. Gatineau : Université du Québec en Outaouais, ARUC-ISDC.
- Comeau, Y., Favreau, L., Lévesque, B., & Mendell, M. (2002). *Emploi, économie sociale et développement local : les nouvelles filières*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, & Instituts de recherche en santé du Canada. (2010). *Énoncé de politique des trois Conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains*. Repéré à http://www.ger.ethique.gc.ca/pdf/fra/eptc2/EPTC_2_FINALE_Web.pdf

- Côté, J. (2009). *Le point de vue des acteurs sociaux locaux de la MRC Le Rocher-Percé sur le développement des communautés et la santé : étude des opinions, des représentations et des enjeux*. [Rapport de recherche]. Gaspé : Agence de la santé et des services sociaux de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, Direction de santé publique.
- Creswell, J. H. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Desrosiers, G. (1999). Le système de santé au Québec bilan historique et perspective d'avenir. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 53(1), 3-18.
- Dolbec, A. (1998). La recherche-action. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (pp. 467-496). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Favreau, L., & Larose, G. (2007). Le développement des communautés aujourd'hui au Québec : essai d'analyse politique. Dans D. Bourque, Y. Comeau, L. Favreau, & L. Fréchette (Éds), *L'organisation communautaire. Fondements, approches et champs de pratique* (pp. 41-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Issitt, M. (2003). Reflecting on reflective practice for professional education and development in health promotion. *Health education journal*, 62(2), 173-188.
- Joyal, A., & El-Batal, K. (2008). La gouvernance rurale vue à travers la politique nationale de la ruralité. *Revue canadienne des sciences régionales*, XXXI(3), 601-615.
- Lachapelle, R., Bourque, D., & Foisy, D. (2010). Les apports de l'organisation communautaire en CSSS aux infrastructures communautaires de développement des communautés. *Service social*, 56(1), 1-14.
- Lacourse, M.- T. (2011). *Sociologie de la santé*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Le Bossé, Y. (2004). De « l'habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51.
- Leroux, R., & Ninacs, W. A. (2002). *La santé des communautés : perspectives pour la contribution de la santé publique au développement social et au développement des communautés*. Montréal : Institut national de santé publique.

- Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education : a systematic review. *Advances in health sciences education, 14*(4), 595-621.
- Massé, R., & Morisset, J. (2008). Enjeux et défis en santé publique. *Santé & solidarité, 7*(2), 83-90.
- Mercier, C., Bourque, D., & St-Germain, L. (2009). *Participation citoyenne et développement des communautés au Québec : enjeux, défis et conditions d'actualisation*. Gatineau : Université du Québec en Outaouais, ARUC-ISDC.
- Morse, J. M., & Field, P. A. (1995). *Qualitative research methods for health professionals* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). (2008). *Programme national de santé publique 2003-2012*. Québec : Santé et services sociaux. Direction générale de la santé publique.
- Parent, A. A., O'Neill, M., Roy, B., & Simard, P. (2012). Entre santé publique et organisation communautaire : points de convergence et de divergence autour du développement des communautés au Québec. *Revue de l'Université de Moncton, 43*(1-2), 67-90.
- Parent, A. A., Roy, M., Lavoie, C., Gauthier, A., O'Neill, M., & Simard, P. (2013). Organismes communautaires et développement des communautés : une pratique d'intervention sociale territoriale qui mérite réflexion. *Nouvelles pratiques sociales, 26*(1), 118-132.
- Potvin, L., Moquet, M.-J., & Jones, C. (Éds). (2010). *Réduire les inégalités sociales de santé*. Saint-Denis : INPES.
- Rossman, G. B., & Rallis, S. F. (2003). *Learning in the field : an introduction to qualitative research* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Regroupement québécois des intervenantes et intervenants en action communautaire en CSSS (RQIIAC). (2010). *Pratiques d'organisation communautaire en CSSS. Cadre de référence du RQIIAC*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. New York, NY : Oxford University Press.

- Séguin, A. M., & Divay, G. (2004). La lutte territorialisée contre la pauvreté : examen critique du modèle de revitalisation urbaine intégrée. *Lien social et politiques*, 52, 67-79.
- St-Pierre, L., & Richard, L. (2006). Le sous-système de santé publique québécois et la promotion de la santé entre 1994 et 2006 : progrès certains, ambiguïtés persistantes. Dans M. O'Neill, S. Dupéré, A. Pederson, & I. Rootman (Éds), *Promotion de la santé au Canada et au Québec, perspectives critiques* (pp. 183- 204). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Tremblay, M.-C., Richard, L., Brousselle, A., & Beaudet, N. (2013). Learning reflexivity from a health promotion professional development program in Canada. *Health promotion international*, 29(3), 1-11.
- Walter, M. (2010). *Social research methods*. South Melbourne : Oxford University Press.

La pratique réflexive dans la formation en travail social. Le parcours de professionnalisation et le mémoire de recherche

Yvette Molina¹

Institut de Formation Sociale des Yvelines (IFS Y)

Résumé

Cet article se propose d'analyser les enjeux de la pratique réflexive dans le champ professionnel du travail social au prisme du cadre théorique de la sociologie des professions. S'agissant des métiers du social dont les missions sont orientées vers le traitement de situations singulières et complexes, la posture réflexive s'impose au praticien comme une nécessité dans sa pratique au-delà des techniques et des méthodes d'intervention. Il s'agit de faire face à des situations conjecturelles qui obligent à des délibérations complexes et qui engagent le praticien dans des pratiques prudentielles au sein d'organisations de travail elles-mêmes réflexives. La pratique réflexive passe par un apprentissage dans un processus de professionnalisation au moment de la formation initiale. La démarche d'acquisition d'une posture réflexive du futur praticien est illustrée à travers deux dispositifs de formation : l'autoévaluation du parcours de professionnalisation et l'initiation à la recherche.

Mots-clés : Réflexivité, formation, travail social, autoévaluation du parcours de professionnalisation, mémoire d'initiation à la recherche

Introduction

Le propos de cet article repose sur un questionnement relatif à la pratique réflexive au sein de la formation en travail social en France.

La problématique retenue s'inscrit dans un questionnement qui interroge en quoi l'introduction de la réflexivité au sein de la formation initiale est considérée comme une nécessité pour la construction d'un praticien réflexif dans le champ des professions sociales.

Ce questionnement se pose avec acuité s'agissant des métiers du social dont les missions sont orientées vers le traitement de situations singulières où se jouent des questions de vie et de mort dans un milieu où sont imbriquées questions sociales et

sanitaires (Brodiez-Dolino, Von Bueltzingsloewen, Eyraud, Laval, & Ravon, 2014). Il s'agit, en d'autres termes, de faire face à des situations de vulnérabilité qui obligent à des délibérations complexes et qui engagent le praticien dans des pratiques prudentielles (Champy, 2011) pour lesquelles la posture réflexive s'impose alors à lui comme une nécessité dans sa pratique, au-delà des techniques et des méthodes d'intervention. La socialisation professionnelle, lors de la formation initiale, passe alors par la construction d'une posture réflexive comme une garantie de professionnalisme pour l'intervention sociale.

La contribution prend appui sur un matériau empirique analysé à partir de deux études dans le champ de la formation en travail social en région parisienne en France.

Ce matériau empirique porte plus précisément sur deux dispositifs de formation qui sont étudiés comme analyseurs d'une double réflexivité dans la construction d'une posture réflexive du formé dans le champ du travail social. Le premier concerne un outil apparu en 2004 au sein des référentiels de certification de la formation d'assistant de service social : l'autoévaluation du parcours de professionnalisation. Le deuxième, plus ancien dans la formation en travail social, concerne la réalisation d'un mémoire d'initiation à la recherche de fin d'études.

Cette contribution met au jour la manière dont ces deux outils distincts participent de l'acquisition d'une posture réflexive professionnelle en construction au sein d'une même formation.

L'autoévaluation du parcours de professionnalisation place l'étudiant en situation d'introspection, de réflexivité biographique (Delory-Momberger, 2009), par rapport à sa propre progression dans sa professionnalité et le situe de ce fait comme coévaluateur de ses acquisitions dans une posture formative.

Le mémoire d'initiation à la recherche qui nécessite une distanciation par rapport au sens commun (Paugam, 2010) interroge quant à lui les objets de

l'intervention sociale et le sens qui lui est donné par le futur professionnel en formation.

En somme, tout se passe comme si ces deux dispositifs de formation accompagnaient l'étudiant en formation sur ce double volet de la posture réflexive : l'une centrée sur soi et l'autre centrée sur la vision du monde qui entoure le professionnel en devenir. La relation d'accompagnement, de conseil ou de guidance en formation intervient alors avec l'objectif de « l'avènement d'un sujet réflexif » (Paul, 2009).

L'article est présenté en deux temps. Le premier pose le cadre théorique de la sociologie des professions afin d'appréhender les enjeux de ce double mouvement de la pratique réflexive pour l'acquisition de la professionnalité. Le deuxième présente le matériau empirique mobilisé à travers l'exposition de la méthode et les résultats des deux études portant sur chacun des dispositifs de formation, les resituant dans leur contexte, leurs outils, leurs modalités d'application, leurs caractéristiques et enfin leurs enjeux pour la construction d'une posture professionnelle réflexive.

1. La réflexivité dans la sociologie des professions

1.1 Une pratique professionnelle réflexive au sein d'une organisation réflexive

La question de la réflexivité est un thème peu abordé en sociologie des professions (Champy 2009). Pour autant, les courants théoriques qui se sont penchés sur la notion de professionnalisation ne font pas l'impasse sur les différents types de savoirs nécessaires à l'acquisition de la professionnalité, qu'il s'agisse de savoirs théoriques référencés à des disciplines scientifiques ou des savoirs issus de l'expérience professionnelle. Certains travaux comme ceux de Donald Schön (1983/1994) dans le champ de la formation des adultes se sont intéressés à la réflexivité pour le cas de certaines professions. Le « praticien réflexif » apparaît comme la figure idéale typique du professionnel s'agissant de la pratique réflexive en milieu de travail.

En sociologie des professions, le questionnement relatif à la pratique réflexive peut être analysé sous l'angle de la tension entre « incertitude » et « savoirs experts » des professionnels (Champy, 2009). Les professions amenées à travailler avec l'humain, comme toutes les professions de la relation (Demailly, 2008), prennent le risque du traitement de situations complexes et singulières. Malgré les savoirs scientifiques, l'incertitude, qui marque le caractère conjecturel de la pratique professionnelle, nécessite des ajustements permanents, une gestion des aléas. L'intervention réclame une délibération. Pour le champ du travail social, cette dernière se joue à partir d'histoires qui touchent la subjectivité des professionnels traversant des positions individuelles ou collectives au sein des organisations de travail. Les vulnérabilités rencontrées peuvent toucher l'intervenant social y compris dans sa vie personnelle. Il en est ainsi des questions de la mort, de la maladie, du handicap, de l'éducation par exemple. Ce prolongement possible entre vie personnelle et vie professionnelle se rencontre plus particulièrement pour les activités du *care* qui mobilise un travail émotionnel des intervenants sociaux et médico-sociaux (Hochschild, 2003; Molinier, 2006). Aussi, la pratique professionnelle des travailleurs sociaux se situe-t-elle dans un espace social qui génère de l'incertitude malgré la formation initiale ou continue, malgré le diplôme garant d'une « licence » au sens donné par Hughes (1996), au-delà des savoirs théoriques et techniques avec lesquels l'intervenant social a construit sa professionnalité. Il n'en reste pas moins que la dimension humaine, porteuse de complexité et de singularité sur laquelle repose l'activité de travail, ne confère pas la maîtrise de l'intervention professionnelle. Ces situations de travail avec autrui sont complexes et réclament plus que des gestes et des savoirs techniques.

La pratique réflexive se pose alors comme une nécessité afin d'assurer une fonction de régulation de cette incertitude et des risques encourus dans la pratique professionnelle. Cette pratique de la gestion des risques en situation professionnelle est caractérisée comme une « pratique prudentielle » (Champy, 2011).

Si la pratique réflexive semble aller de soi s'agissant des praticiens engagés dans un processus de délibération, elle interroge cependant les modalités de sa mise en œuvre. Parler de « praticien réflexif » renvoie également à la dimension individuelle de la responsabilité de l'acte professionnel. À ce stade, la pratique réflexive peut s'entendre au moins à deux niveaux possibles : celui du professionnel lié à ses positions individuelles elles-mêmes marquées par ses valeurs personnelles, et celui d'un collectif de travail où sont engagés des débats, des points de vue différenciés, des valeurs divergentes.

Ainsi, la réflexivité n'implique pas le seul praticien dans son acte professionnel, mais elle implique également une organisation de travail telle qu'elle est pensée, négociée dans des « mondes sociaux » (Bucher & Strauss, 1961) où se jouent des interactions elles-mêmes réflexives. D'une autre manière, il s'agit d'une organisation réflexive.

La pratique réflexive au sein des organisations de travail aborde un enjeu majeur. Il s'agit de la régulation des dilemmes moraux qui se posent aux professionnels. Véronique Guienne (2010) en donne une illustration saisissante s'agissant des médecins et des personnels soignants en milieu hospitalier à partir d'une enquête ethnographique. Les possibilités rencontrées se heurtent à des intérêts multiples qui peuvent se présenter de façon divergente selon les valeurs des différents protagonistes de l'intervention, mais aussi les conceptions que chacun a de son rôle, de son objet d'intervention, de sa profession, de son institution d'appartenance, de son « client ». Ces représentations individuelles ne sont pas toujours réfléchies, parlées, échangées au sein des organisations, tout du moins pas toujours de façon formelle. Pour autant, ce sont elles qui donnent du sens aux activités de travail. Si l'organisation ne favorise pas ces pratiques réflexives au sein d'espaces collectifs, elle prend alors le risque d'un éclatement des activités et du sens donné à ses missions par les différents protagonistes. L'autre risque consiste, par voie de

conséquence, à ne pas donner sens à l'intervention pour les publics dont les professionnels s'occupent.

Un autre enjeu de la réflexivité, proche des préoccupations de la sociologie des groupes professionnels, est articulé à la question de l'autonomie. De nombreux travaux de la sociologie des professions (Bercot, Divay, & Gadéa, 2012; Demazière & Gadéa, 2009) ont démontré les tensions traversées par les groupes pour gagner la reconnaissance de leur expertise et donc leur autonomie. Dans les processus de professionnalisation, l'acquisition de savoirs d'experts confère toute légitimité au groupe reconnu dans son expertise. Celle-ci est garante de son autonomie. Elle lui accorde du pouvoir à l'égard des régulations de contrôle, des employeurs, des clients.

Savoirs d'experts et réflexivité sont alors étroitement imbriqués afin que les professionnels puissent s'adapter aux situations contingentes sans pour autant être remis en cause dans leur légitimité.

1.2 La réflexivité dans la construction professionnelle en travail social

Les enjeux de la pratique réflexive au sein des organisations de travail, dont la mission première est celle du traitement de situations humaines, sont importants à la fois pour le praticien, pour l'organisation et *a fortiori* pour le client, usager des services. Elle est garante du professionnalisme des intervenants, et donc de leur légitimité, et elle est porteuse d'une culture commune au sein de l'organisation dans ses missions auprès des publics. Elle articule à la fois la dimension individuelle portée par les valeurs et les références propres au praticien et la dimension collective de ce monde social où se jouent des négociations entre les acteurs.

La réflexivité peut s'entendre comme un processus qui conduit les individus à adopter une posture réflexive en situation professionnelle. C'est l'un des rôles assignés à la formation initiale pour accéder à un diplôme et donc à un savoir expert reconnu et légitime (Boussard, Demazière, & Milburn, 2010).

La formation initiale est l'un des vecteurs de la socialisation professionnelle. Celle-ci est entendue comme l'acquisition de savoirs en tant qu'expertise, mais aussi comme la transmission d'un certain nombre de codes, de valeurs, de croyances professionnelles (Dubar, 2010a). Il s'agit comme l'explique Hughes (1956) dans *The making of a physician* de se représenter ce qu'est la maladie, ce qu'est le soin, et de se rapprocher des préoccupations du malade. En d'autres termes, il s'agit de transformer ses représentations profanes pour les convertir en représentations professionnelles. La socialisation professionnelle, en tant que processus, passe par une conversion identitaire (Dubar, 2010b) amenant le futur professionnel à une réflexion sur sa propre identité *ex ante* formation et comment celle-ci se transforme dans un nouvel environnement. C'est le passage d'une conception du sens commun profane à celle de l'expert professionnel.

Les lieux de socialisation professionnelle sont déterminants afin de construire cette posture. L'alternance en formation initiale est l'une des conditions de son acquisition (Kaddouri, 2008). Elle permet alors au formé d'articuler les différents savoirs théoriques dispensés par l'établissement de formation et les savoirs pratiques des situations rencontrées sur les terrains de stage. Vanhule, Baslev et Buysse (2012) identifient quatre types de savoirs acquis en formation à partir desquels les intervenants peuvent construire et formaliser des savoirs professionnels, c'est-à-dire des savoirs que le groupe professionnel identifie comme spécifiques à l'activité. Le premier type correspond aux savoirs académiques qui constituent des références scientifiques pour comprendre et concevoir la profession. Le second type est relatif aux savoirs institutionnels qui permettent d'orienter l'action en fonction des attentes de la société et des employeurs. Le troisième concerne les savoirs de la pratique issus des apprentissages sur le terrain en contact avec les professionnels. Le quatrième type fait référence aux savoirs associés aux expériences propres dont chacun est porteur par son histoire personnelle, familiale, ses croyances et ses valeurs personnelles, ses expériences professionnelles antérieures, etc.

Dans la formation en travail social en France, la formation initiale des travailleurs sociaux se déroule dans des écoles professionnelles spécialisées. L'alternance est une longue tradition depuis les débuts historiques de la professionnalisation du secteur (Molina, 2014). Aujourd'hui, les textes confirment le poids donné à l'alternance dans les formations :

L'alternance est un principe majeur de la formation préparant au diplôme d'État d'assistant de service social. Ce principe est fondateur du socle d'acquisition des compétences nécessaires à la qualification professionnelle de l'assistant de service social. L'alternance est un mode dynamique d'intégration de connaissance et de compétences [...] L'alternance représente donc un enjeu fondamental de réussite du parcours de formation (Ministère du travail, des relations sociales, de la famille et de la solidarité, 2008, p. 208).

Le diplôme d'État d'assistant de service social² se prépare en trois ans et le temps de la formation se déroule par moitié en stages et par moitié au sein des établissements de formation spécialisés. Les stages sont organisés selon une durée de 12 mois pour l'ensemble des trois ans de formation. Le stage de première année de 6 semaines a pour visée que l'étudiant confirme son choix d'orientation professionnelle par la découverte du milieu. Puis, les stages de deuxième et troisième années se déroulent pendant environ 5 à 6 mois chacun de façon continue avec des périodes de regroupement à l'École de travail social. Cette organisation existe depuis de nombreuses années et malgré les réformes successives qu'a connues le diplôme d'État d'assistant de service social, la volonté des instances de tutelle est de conserver ce modèle de professionnalisation par l'alternance.

Ces temps articulés entre terrain professionnel et établissement de formation sont pensés et organisés de façon à susciter une posture réflexive et par la suite une pratique professionnelle réflexive.

Deux niveaux de réflexivité sont mis en œuvre : une démarche individuelle de l'étudiant engagé dans un travail personnel et une démarche collective, notamment par une organisation pédagogique basée sur le travail de groupe au sein de l'établissement. Ce travail réflexif est suscité à différents moments de la formation. Qu'il s'agisse de cours magistraux dispensés sur des thématiques larges (phénomène de pauvreté, d'exclusion ou d'inclusion sociales, par exemple) ou des ateliers plus ciblés relatifs à la méthodologie d'intervention visant l'apprentissage des savoir-faire (conduire un entretien dans la relation d'aide par exemple), le matériau mobilisé par les intervenants formateurs avec les étudiants articule les apports théoriques des sciences humaines et sociales, et les situations rencontrées sur les terrains de stage. Cette dialectique est fondamentale dans l'accompagnement des étudiants à l'acquisition d'une posture réflexive. Celle-ci est possible si elle est autorisée à la fois en établissement de formation et sur les terrains de stage. En revanche, elle prend parfois le risque de la contestation et de la remise en cause des croyances de certains des différents acteurs intervenant sur la scène de la formation : des professionnels déjà en poste, des formateurs, des pairs étudiants. En ce sens et à l'instar des organisations de travail, il s'agit de mondes sociaux dans lesquels les interactions réflexives font l'objet de négociations entre les différents protagonistes. Ces négociations passent aussi par des conflits qu'il convient de réguler afin de permettre l'acquisition de la posture réflexive. La question de la régulation et des conditions de sa mise en œuvre est majeure car elle interroge, en arrière-plan, qui est en mesure d'assurer cette régulation, qui en a le pouvoir.

Au-delà d'une socialisation professionnelle à travers laquelle est recherchée une visée réflexive pour les futurs praticiens, une autre préoccupation vient interroger la formation en travail social. Elle concerne l'introduction des référentiels professionnels (Carignan & Fourdrignier, 2013). En France, les référentiels professionnels ont vu le jour depuis la décennie des années 2000 pour l'ensemble des diplômes du travail social. Si les référentiels n'évoquent pas en soi la posture

réflexive du futur professionnel, ils mettent l'accent sur les savoirs et les savoir-faire en termes de compétences à acquérir.

S'agissant de la conduite de l'intervention sociale d'aide à la personne pour le diplôme d'assistant de service social, par exemple, un certain nombre de savoirs sont déclinés : savoir recueillir des données nécessaires à la compréhension d'une situation, savoir clarifier les difficultés et les aspirations d'une personne, savoir identifier les potentialités d'une personne, savoir mesurer et gérer son implication personnelle. Si ces types de savoirs apparaissent comme un *listing* des compétences à acquérir afin de devenir un « bon professionnel » de l'intervention sociale, il n'empêche qu'ils ne se réduisent pas à un ensemble de techniques. Ils mobilisent des connaissances variées issues des disciplines en sciences humaines et sociales et des savoir-faire acquis sur le terrain de stage. Qu'il s'agisse des connaissances disciplinaires ou des connaissances expérientielles, la réflexivité, si elle n'est pas mentionnée en tant que telle dans les référentiels, est au cœur de la compréhension des mécanismes en jeu dans ces apprentissages. Pour autant, le risque est de réduire les référentiels à une seule liste d'activités à mettre en œuvre, sans en analyser la portée et le sens pour le praticien lui-même et pour les personnes à qui il s'adresse.

2. Construire une posture réflexive professionnelle : analyse de deux dispositifs de formation

Au-delà des modalités pédagogiques de la formation en travail social fondée en France sur le principe de l'alternance, deux dispositifs participant de l'acquisition de la posture réflexive sont retenus pour cet article.

Le choix d'étudier ces deux dispositifs s'explique par deux raisons principales. En premier lieu, ils s'inscrivent tous deux dans des épreuves de certification pour lesquelles est attendue une posture réflexive préprofessionnelle de la part des étudiants en formation. Cette posture aborde en filigrane la part de subjectivité qui traverse la réflexivité au risque de la confronter à la neutralité attendue du futur

professionnel. En second lieu, la raison qui motive l'étude de ces deux dispositifs réside en ce qu'ils sont analysés comme des marqueurs de l'acquisition de la posture réflexive dans les formations sociales.

Ils se présentent, néanmoins, selon deux supports dont la visée pédagogique est différenciée. Le premier concerne l'autoévaluation du parcours de professionnalisation portant sur une introspection propre à la progressivité de l'étudiant en formation. Le second mobilise le mémoire d'initiation à la recherche qui prétend ouvrir le praticien en construction à son futur environnement professionnel dans une perspective d'expertise sociale.

Chacun de ces dispositifs est présenté afin de contextualiser le propos dans le cadre de la formation en travail social en France, puis est explicitée la méthodologie retenue pour mener ces deux études et enfin sont exposés les principaux résultats.

2.1 L'autoévaluation du parcours de professionnalisation

2.1.1 Contexte et enjeux

L'autoévaluation du parcours de professionnalisation est un document rédigé par l'étudiant préparant le diplôme d'assistant de service social. Il constitue l'une des pièces du dossier de pratiques professionnelles qui vient certifier l'un des quatre domaines de compétences à valider pour accéder au diplôme d'État. Ce domaine de compétences est assez central par la place qu'il occupe dans l'ensemble de la certification, car il s'agit de l'intervention professionnelle en service social³. Dans le dossier présenté par le candidat figurent d'autres documents issus de l'analyse de situations rencontrées sur les terrains de stage articulée à la méthodologie d'intervention professionnelle. Outre le caractère technique et méthodologique du dossier, la dimension réflexive prend toute sa place par l'analyse que doit conduire l'étudiant à propos des situations rencontrées, mais aussi de sa propre implication en pratique préprofessionnelle. Si les objectifs de cette épreuve mettent l'accent sur la maîtrise de la méthodologie, il est rappelé en substance qu'elle « permet de s'assurer

de la capacité du candidat à analyser ses stratégies et son positionnement professionnels » ainsi que de vérifier sa capacité « à penser et agir une action sociale » (Ministère du travail, des relations sociales, de la famille et de la solidarité, 2008, p. 214). Ainsi, l'épreuve se présente non seulement comme un espace d'expression d'une posture réflexive élaborée en cours de formation, mais aussi comme un espace d'évaluation de cette même posture. Son acquisition est donc sanctionnée positivement ou négativement pour l'octroi de la certification pour ce qui concerne ce domaine de compétences. Les membres de jury sont eux-mêmes des professionnels et des formateurs issus du sérail du travail social (Verron, 2013). Ils appartiennent à une même communauté dont l'habitus entretient cette exigence de la réflexivité au cœur de l'intervention professionnelle.

L'autoévaluation du parcours de professionnalisation présente quelques caractéristiques. Ce document est assez vague quant à ses attendus, contrairement aux autres documents qui se réfèrent à une méthodologie professionnelle pour laquelle il s'agit de mettre en place des grilles d'analyse type fondées sur différentes méthodes de l'intervention sociale. Le texte qui régit l'épreuve stipule uniquement : « Une autoévaluation par l'étudiant de son parcours de professionnalisation, de la progressivité de ses acquis » (Ministère du travail, des relations sociales, de la famille et de la solidarité, 2008, p. 213). Cette brève présentation du document sur laquelle nulle autre précision n'est apportée s'apparente à un vaste programme dans lequel les frontières restent floues. S'agit-il d'étendre la question de la professionnalisation au parcours professionnel et étudiant avant la formation? S'agit-il de révéler ses acquis, mais aussi ses écarts, ses doutes, ses inquiétudes tout au long de son parcours? En d'autres termes, l'étudiant est amené à s'approprier un espace d'élaboration individuelle et personnelle par une posture réflexive sur lui-même relevant de l'ordre de l'introspection. Celle-ci demande à être lue, entendue et évaluée en termes d'acquisition d'une professionnalité (dossier écrit et soutenu devant un jury). Cette posture réflexive nécessite que l'étudiant accepte de se livrer à un travail sur soi et

qu'il accepte aussi de le rendre visible et de communiquer sur son contenu. Ainsi, contrairement aux autres documents qui sont placés à une certaine distance par l'approche méthodologique et technique, agissant comme un tiers, l'autoévaluation du parcours de formation place les candidats en situation de « nudité » et de subjectivité par rapport à leur propre réflexivité.

2.1.2 Méthodologie de l'étude 1

Le matériau empirique a été réuni et analysé à partir d'un corpus de travaux d'étudiants préparant le diplôme d'assistant de service social en début de première année de formation. Il concerne 40 documents analysés pour un même établissement de formation et une même cohorte d'étudiants en décembre 2008. Chacun des documents a été écrit par les étudiants après trois mois d'entrée en formation. L'exploitation repose sur des écrits anonymes, non lus et non annotés par les formateurs. L'analyse des documents a été conduite selon une grille de lecture portant sur deux indicateurs : les représentations portées sur la profession et les motivations pour l'orientation professionnelle choisie.

2.1.3 Principaux résultats de l'étude 1

Le matériau recueilli sur cette pratique réflexive préprofessionnelle au sein d'un établissement de formation permet d'en présenter quelques résultats majeurs.

L'analyse du corpus de documents met en lumière sept caractéristiques idéales typiques marquant à la fois les représentations et les motivations pour se diriger vers la profession d'assistant de service social : 1) une représentation sociale idéalisée de la profession : lutter contre l'injustice sociale; 2) des valeurs spécifiques transmises par le milieu familial : des valeurs humanistes; 3) la nécessité d'un bon équilibre psychologique pour exercer; 4) une profession d'engagement : sentiment d'utilité sociale; 5) une profession qui permet de rompre avec la routine : diversité des lieux et des publics; 6) une profession difficile : au plan psychologique, manque de moyens;

7) une représentation de la profession plutôt conforme à la définition des textes référentiels : le partenariat, la relation d'aide, le lien avec les politiques sociales.

2.2 Le mémoire d'initiation à la recherche

2.2.1 Contexte et enjeux

La tradition de la recherche n'est pas nouvelle dans le champ du travail social en France (Jaeger, 2012). Pour les premières formations d'assistant de service social au début du XX^e siècle, les étudiants devaient produire un mémoire de recherche sur une question sociale de l'époque (Guerrand & Rupp, 1978). Pour ce qui concerne le secteur de l'enfance en difficulté, les premières écoles d'éducateurs spécialisés, qui apparaissent pendant la Seconde Guerre mondiale, se sont adjoint des centres de recherche adossés le plus souvent à l'université (Chauvière, 1980).

S'agissant de la formation d'assistant de service social, les textes actuellement en vigueur précisent les attendus du mémoire d'initiation à la recherche⁴. Outre son caractère méthodologique propre à la démarche de recherche scientifique, il est attendu du candidat qu'il soit « capable de prendre de la distance vis-à-vis de la réalité sociale, déconstruire ses représentations et les reconstruire par rapport à des références théoriques et la réalité de terrain » (Ministère du travail, des relations sociales, de la famille et de la solidarité, 2008, p. 215). « Se distancier suppose donc tout un travail d'énonciation, d'interrogation et de remise en cause du regard posé sur le monde et de conditions sociales de production de données produites dans l'acte de recherche » (Buscatto, 2010, p. 27).

Cette mise à distance par l'initiation à la recherche en formation initiale participe d'une posture réflexive non seulement appliquée à la démarche rigoureuse scientifique, mais également à son objet imbriqué dans une relation professionnelle en construction du futur travailleur social.

L'enjeu consiste à former un professionnel doté d'une expertise dans son champ d'intervention, bien que le choix du sujet de mémoire est loin de se présenter

comme un pur produit d'objectivité pour l'étudiant. La part de subjectivité est très présente, soit parce que le sujet est en rapport direct avec son histoire biographique (par exemple : rupture conjugale, monoparentalité, maltraitance sur les enfants, interculturalité, chômage, surendettement), soit parce qu'il veut approfondir un sujet relatif à un secteur d'intervention professionnelle où il souhaiterait exercer à l'issue du diplôme et tel qu'il se représente le métier idéalisé (par exemple : le service social à l'hôpital, en milieu scolaire, en gérontologie, en entreprise). En d'autres termes, le choix du sujet est empreint de subjectivité qui nécessite pour l'étudiant de passer par une posture réflexive à un double niveau : sur le sujet et sur lui-même dans son rapport à son objet de recherche. S'agissant de la recherche, « le choix initial est souvent guidé par des sensibilités ou des orientations qui n'ont rien de scientifique et dont il faut s'affranchir progressivement » (Paugam, 2010, p. 7).

L'acquisition d'une expertise professionnelle à travers l'initiation à la recherche implique donc cette distanciation nécessaire entre l'étudiant et son sujet pour construire un objet en dehors du sens commun. Cette mise à distance passe par une réflexivité sur lui-même dans un travail de clarification et de compréhension de ses choix, de ses représentations portées sur le sujet et un regard critique sur les méthodes mises en œuvre.

L'expertise passe ainsi par cette pratique réflexive comme garantie de rigueur professionnelle afin d'éviter les biais de l'inévitable implication subjective du futur praticien expert pour la formation au travail social.

2.2.2 Méthodologie de l'étude 2

Aux fins de l'étude, 23 mémoires d'initiation à la recherche ont été retenus de façon aléatoire lors de l'épreuve visant l'expertise sociale du diplôme d'État d'assistant de service social en région parisienne en juin 2014 pour 14 établissements de formation de la région et pour environ 600 étudiants présentés (soit près de 4 %)⁵.

Ces mémoires ont été exploités de façon anonyme avec l'objectif d'extraire, à partir des écrits des étudiants, leur propre implication quant au sujet de recherche retenu.

L'analyse de ce corpus a été conduite selon les indicateurs suivants : 1) le sujet du mémoire; 2) l'origine du questionnement; 3) les représentations initiales sur le sujet choisi; 4) le lien du sujet avec la pratique professionnelle future; 5) les apports de la formation pris en compte pour la construction de l'objet de recherche; 6) le lien entre le choix du sujet et le projet professionnel futur.

2.2.3 Principaux résultats de l'étude 2

L'exploitation de ce corpus de mémoires révèle un certain nombre de constats qui mettent en lumière les caractéristiques du rapport entretenu entre l'étudiant et son sujet (voir Tableau 1).

L'étude révèle que le questionnement initial est le plus souvent référencé à une observation ou interpellation issue d'une activité préprofessionnelle en cours de stage. De même, la référence à la future pratique professionnelle est faite pour 16 cas sur 23 en termes d'acquisition formative en fin d'écriture du mémoire.

Un autre résultat se rapproche des deux précédents. Il concerne la mobilisation des supports de la formation pour l'aide à la construction du mémoire. Les stages sont nommés 16 fois comme source de matériau empirique mobilisé (observation participante, entretiens, etc.). Pour autant, un projet professionnel en lien étroit avec le sujet de recherche n'est mentionné que pour 4 étudiants sur les 23.

2.3 Une pratique réflexive en formation entre introspection et distanciation

Les deux dispositifs analysés à travers le matériau empirique mobilisé nous renseignent sur la construction d'une posture réflexive en formation initiale pour le secteur social.

Tableau 1
Caractéristiques du rapport entretenu entre l'étudiant et son sujet de mémoire

Items analysés	Résultats
Sujet du mémoire	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Divers : 73,9 % (n = 17) ✓ Protection de l'enfance : 17,4 % (n = 4) ✓ Maternités adolescentes : 8,7 % (n = 2)
À l'origine du questionnement	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Une observation ou une implication qui interpellent lors d'un stage en cours de formation : 56,5 % (n = 13) ✓ Une observation qui interpelle dans la vie ordinaire : 13 % (n = 3) ✓ À la suite de souvenirs d'enfance : (8,7 %) (n = 2) ✓ À la suite de lectures, de médias : (8,7 %) (n = 2) ✓ N'en parle pas dans le mémoire : (8,7 %) (n = 2) ✓ Des cours : (4,3 %) (n = 1)
Prise en compte des représentations initiales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oui : (69,5 %) (n = 16) ✓ Non : (30,5 %) (n = 7)
Lien avec la pratique professionnelle future	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oui : (69,5 %) (n = 16) ✓ Non : (30,5 %) (n = 7)
Apports de la formation mobilisés pour la construction de l'objet	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oui : stage : (52,2 %) (n = 12) ✓ Oui : stage et cours : (17,4 %) (n = 4) ✓ Oui : cours : (8,7 %) (n = 2) ✓ Non : (21,7 %) (n = 5)
Lien du sujet de mémoire avec un projet professionnel identifié à l'issue de la formation	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oui : (17,40 %) (n = 4) ✓ Non : (82,6 %) (n = 19)

L'exemple de l'autoévaluation du parcours de professionnalisation situe la pratique réflexive dans le champ de la formation au niveau de l'introspection la plus personnelle du parcours biographique et de sa mise en visibilité jusqu'à sa sanction. L'étudiant se livre sur les raisons qui l'ont conduit à l'orientation professionnelle choisie. Ce processus fait courir un risque au professionnel en construction, celui de se livrer d'une façon si subjective sur sa trajectoire biographique et son parcours de formation fait d'avancées, mais aussi de ruptures, qu'il ne corresponde pas aux attentes de la communauté professionnelle. Comme le démontrent les travaux de la sociologie des professions, celle-ci est garante de la reproduction de la culture du groupe par l'évaluation-contrôle qu'elle opère (Larson, 1977). La question des limites de la posture réflexive, dans le cadre de la formation, est posée dès lors qu'elle est porteuse d'une évaluation de type sanction faisant rentrer en tension la subjectivité du futur praticien aux valeurs de référence d'une communauté de pairs professionnels.

Pour ce qui concerne le dispositif de formation articulé à la démarche d'initiation à la recherche, visant une fonction d'expertise du futur praticien, l'un des constats majeurs consiste à observer la place prépondérante accordée par l'étudiant au milieu professionnel.

Les étudiants puisent leur questionnement initial, mais aussi leur réflexion, pour construire un objet de recherche, en milieu professionnel lors de leur formation pratique sur les terrains de stage, au-delà du terrain d'enquête qui représente lui-même un terrain professionnel.

Ainsi, la posture réflexive est encouragée dans le cadre de la formation initiale en alternance au travers de la démarche de recherche. Elle se construit à travers une imbrication mêlant à la fois les apports méthodologiques proposés par l'établissement de formation et les lieux d'observation et d'exercice de la future pratique professionnelle.

Cette pratique réflexive en construction situe le futur praticien dans une reconnaissance de son expertise à aborder des situations rencontrées pour les transformer en objets questionnés, transformés au-delà du sens commun. Il s'agit là du passage de la culture du profane à la culture du professionnel.

Conclusion

La socialisation professionnelle est le fruit d'un parcours dense et complexe marqué par des bifurcations, elles-mêmes composées de transitions et de ruptures (Bessin, Bidart, & Grossetti, 2009; Denave, 2015). Des temporalités composites marquent les différentes phases de la socialisation de l'individu : héritage familial, socialisation scolaire de l'enfance et l'adolescence, socialisation professionnelle par la formation initiale et, par la suite, les formations continues et les expériences professionnelles diverses. En somme, dans cette trajectoire s'imbriquent des connaissances et des savoirs cumulés qui constituent de réels viviers d'expériences. Aussi, la pratique réflexive du futur praticien passe-t-elle par une posture réflexive sur lui-même : ses valeurs, sa conception du monde, ses croyances, etc. Cette posture apparaît comme nécessaire alors même que les professions s'occupant de l'humain sont touchées par la propre subjectivité de leurs intervenants. Réguler les risques que fait encourir cette subjectivité pour les publics conduit le praticien à réfléchir sur sa pratique, aussi bordée soit-elle par les techniques et les méthodes rigoureuses dont le diplôme est posé comme garant. Cette réflexivité n'est possible que si elle est travaillée lors de la formation initiale, si elle se poursuit en formation continue et enfin si les organisations de travail où exercent les professionnels permettent et favorisent les conditions de son expression.

La pratique réflexive, qu'elle soit portée par l'individu à partir de sa posture ou qu'elle soit favorisée par l'organisation dans sa dimension collective, participe de la démarche inductive. Le professionnel, en prenant en compte son propre vécu du quotidien de travail, en partant des situations vécues par les publics telles qu'elles sont relatées par eux-mêmes, en posant un regard sur sa compréhension de la société,

ajuste son intervention aux savoirs d'experts qu'il aura acquis au cours de sa formation initiale.

Notes

¹ Sociologue, formatrice et chercheuse à l'Institut de Formation Sociale des Yvelines (IFSY) à Versailles, l'auteure est également membre de l'équipe Professions, réseaux, organisations (PRO) du Centre Maurice Halbwachs (CMH) de l'École Normale Supérieure de Paris.

² Il existe 14 diplômes de travail social en France reconnus par le Code de l'action sociale et des familles. Ils s'échelonnent selon cinq niveaux de qualification sur le plan national et donc de reconnaissance statutaire sur la grille salariale et les conventions collectives. Nous nous intéressons pour cet article au diplôme d'État d'assistant de service social, la plus ancienne profession du travail social en France dont le premier diplôme a été créé en 1932. Le diplôme est reconnu niveau *bachelor* dans l'espace de l'enseignement supérieur européen.

³ Les trois autres domaines de compétences à certifier sont : l'expertise sociale avec une épreuve de présentation d'un mémoire d'initiation à la recherche, la communication en travail social avec un certain nombre d'épreuves diversifiées relatives aux différentes formes de communication (écrite, orale, etc.) et une épreuve de connaissance des politiques sociales et implication dans les dynamiques partenariales institutionnelles et interinstitutionnelles.

⁴ Circulaire DGAS/4A n°2008-392 du 31 décembre 2008 relative à la formation et à la certification du diplôme d'État d'assistant de service social.

⁵ Les dernières statistiques publiées à ce jour relativement au nombre de diplômés par région sont celles de la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES) pour l'année 2012 (Nahon, 2014). Le taux de réussite au diplôme d'assistant de service social est en moyenne de 75 % chaque année en région parisienne (soit 494 diplômés en 2012).

Références

Bercot, R., Divay, S., & Gadéa, C. (Éds). (2012). *Les groupes professionnels en tension. Frontières, tournants, régulations*. Toulouse : Octarès Éditions.

Bessin, M., Bidart, C., & Grossetti, M. (Éds). (2009). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement*. Paris : La Découverte.

Boussard, V., Demazière, D., & Milburn, P. (Éds). (2010). *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Brodiez-Dolino, A., Von Bueltingsloewen, I., Eyraud, B., Laval, C., & Ravon, B. (Éds). (2014). *Vulnérabilités sanitaires et sociales. De l'histoire à la sociologie*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Bucher, R., & Strauss, A. L. (1961). Professions in process. *American Journal of sociology*, 66(4), 325-334.
- Buscatto, M. (2010). *La fabrique de l'ethnographe. Dans les rouages du travail organisé*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Carignan, L., & Fourdrignier, M. (Éds). (2013), *Référentiels de compétences et pratiques réflexives dans les formations sociales*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris : Presses universitaires de France.
- Champy, F. (2011). *Nouvelle théorie sociologique des professions*. Paris : Presses universitaires de France.
- Chauvière, M. (1980). *L'enfance inadaptée. L'héritage de Vichy*. Paris : Les Éditions ouvrières.
- Delory-Momberger, C. (2009). Un autre regard à l'approche biographique en formation. Dans J. M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J. C. Ruano-Borbalan (Éds), *Encyclopédie de la formation* (pp. 103-111). Paris : Presses universitaires de France.
- Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation. Sociologie des métiers et du travail de relation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Demazière, D., & Gadéa, C. (Éds). (2009). *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*. Paris : La Découverte.
- Denave, S. (2015). *Reconstruire sa vie professionnelle. Sociologie des bifurcations biographiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dubar, C. (2010a). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelle* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (2010b). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation* (4^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Guerrand, R. H., & Rupp, M. A. (1978). *Brève histoire du service social en France 1896-1976*. Toulouse : Privat.

- Guienne, V. (2010). *Sauver, laisser mourir, faire mourir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Hochschild, A. R. (2003). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. *Travailler*, 1(9), 19-49.
- Hughes, E. C. (1956). The making of a physician : general statement of ideas and problem. *Human Organization*, 14(4), 21-25.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris : École des hautes études en sciences sociales.
- Jaeger, M. (2012). *La coopération entre les établissements de formation préparant aux diplômes de travail social et les universités*. Rapport au ministère des Affaires sociales et de la Santé. Repéré à http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/RAPPORT_cooperationentreetabeddiplome-2.pdf
- Kaddouri, M. (2008). Les formations en alternance entre transition, socialisation et constructions identitaires. Dans M. Kaddouri, M. Maillebouis, C. Lespessailles, & M. Vasconcellos (Éds), *La question identitaire dans le travail et la formation* (pp. 173-191). Paris : L'Harmattan.
- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism. A sociological analysis*. Berkeley, CA : University of California Press.
- Ministère du travail, des relations sociales, de la famille et de la solidarité (2008). Circulaire DGAS/4 A n°2008-392 du 31 décembre 2008 relative à la formation et à la certification du diplôme d'État d'assistant de service social. *BO santé-protection sociale-solidarités*, 2009(2), 204-275. Repéré à http://www.sante.gouv.fr/fichiers/bo/2009/09-02/ste_20090002_0100_0104.pdf
- Molina, Y. (2014). Pratiques d'alternance et référentiels professionnels. Le cas de la formation d'assistant de service social en France. *Éducation et francophonie*, XLII(1), 65-79.
- Molinier, P. (2006). Temps professionnel et temps personnel des travailleuses du care : perméabilité ou clivage? Les aléas de la bonne distance. *Temporalités*. Repéré à <http://temporalites.revues.org/988>

- Nahon, S. (2014). *La formation aux professions sociales en 2012*. [Document de travail. Série et statistiques, n° 186, février]. Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES). Repéré à : http://www.orientation-paysdelaloire.fr/mediatheque/doc_num.php?explnum_id=22617
- Paugam, S. (2010). *L'enquête sociologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement : d'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique. Dans J. M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J. C. Ruano-Borbalan (Éds), *Encyclopédie de la formation* (pp. 613-646). Paris : Presses universitaires de France.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1983 sous le titre *The reflective practitioner : how professionals think in action*. London : Temple Smith.
- Vanhule, S., Baslev, K., & Buysse, A. J. (2012). Comprendre les processus discursifs de la construction des savoirs professionnels et leurs effets régulateurs en termes de développement. Dans J. Clénet, P. Maubant, & D. Poisson (Éds), *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité* (pp. 117-150). Paris : L'Harmattan.
- Verron, C. (2013). *Les formateurs en travail social : une professionnalisation impossible* (Thèse de doctorat inédite). École doctorale des Sciences humaines et sociales, Rennes.

***Vers une démarche d'ingénierie inverse pour étudier la réflexion sur la pratique et ses situations de déclenchement.
Illustration sur quatre études***

Philippe Chaubet

Université du Québec à Montréal

Enrique Correa Molina

Université de Sherbrooke

Colette Gervais

Université de Montréal

Johanne Grenier

Université du Québec à Montréal

Claudia Verret

Université du Québec à Montréal

Sylvie Trudelle

Université du Québec à Montréal

Résumé

L'article expose les principes d'une approche inductive de la réflexion sur la pratique de professionnels de divers domaines. Ancrée dans le vécu de sujets en formation ou en exercice, elle a commencé à reconstituer 1) des moments forts de transformation de leurs façons de voir et faire le métier liés à une pensée réfléchie; 2) les situations et conditions de ces changements. L'intérêt de cette ingénierie inverse? Capter et analyser des situations qui font réfléchir, mais restent peu documentées, car elles ne sont pas spécifiquement perçues comme réflexives par les acteurs ou formateurs. La méthode donne un accès potentiel à une pratique réflexive « sans étiquette » (Osterman & Kottkamp, 2004), discrète mais transformatrice, et à des dispositifs inédits et variés, capables de faire réfléchir et changer des professionnels. Nous y voyons une piste méthodologique pour comprendre, améliorer et valoriser la pédagogie universitaire et le développement des compétences dans l'enseignement supérieur.

Mots-clés : Induction, méthodologie qualitative, développement des compétences, pratique réflexive, enseignement supérieur

Introduction

Former des praticiens réflexifs est une belle idée. Mais comment fait-on? Pour certains, ce serait affaire de critères : déterminer des échelles de réflexion, les faire gravir, vérifier la hauteur atteinte. Mais pour des formations professionnalisantes, la réflexion n'est pas un but en soi. Elle doit accompagner le développement, le maintien et le renouvellement¹ des compétences. Or, dans les formations aussi bien qu'au travail, le lien réflexion/compétences est obscur. De plus, les nombreuses échelles de réflexion existantes, inséparables de jugements de valeur (des réflexions seraient meilleures que d'autres), finissent par apparaître arbitraires. Enfin, les individus qui comprennent les critères de ces échelles de réflexion apprennent à les détourner. Comment alors générer – et capter, c'est la question première ici – une réflexion plus développementale, signifiante avant tout pour le sujet, qui le construit et accroît ses compétences, qui assure aussi à la profession que cette personne est fiable, adaptable, capable d'apprendre? Un mouvement théorique marqué par Dewey et Schön suggère qu'une personne qui a réfléchi tend à changer de perspective et à se transformer, même subtilement. Là réside une clé méthodologique pour détecter de la réflexion et ses liens avec des compétences. Cependant, capter des traces de réflexion pour remonter à ses situations et conditions sources exige un travail inductif minutieux. Quatre études aux contextes différents illustreront brièvement les principes et le potentiel de cette approche originale, qui cherche à créer un catalogue des caractéristiques de situations et conditions empiriquement reconnues pour « faire réfléchir ». Les résultats s'interpellent encore trop entre les diverses études pour tirer des conclusions hâtives. Nous dégagerons plutôt des lignes persistantes de cette approche encore jeune. C'est une première prise de recul, un arrêt sur image pour mieux réfléchir sur une méthodologie inductive qui prend au corps la question de la réflexion transformative.

1. Problématique : recomposer les situations capables de provoquer la réflexion?

À l'origine de cette approche inductive se trouve le mouvement du praticien réflexif (Schön, 1983), répandu dans les universités depuis les années 1990 (Brockbank & McGill, 2007). Les mutations incessantes du monde obligent les praticiens à cultiver leur réflexion pour être compétents, c'est-à-dire, selon la didactique professionnelle, moins démunis devant des situations professionnelles inédites (Pastré, 2011; Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006). Mais que signifie *réfléchir*? À quoi voit-on qu'on a réussi à faire réfléchir quelqu'un dans une formation? Qui ou quoi a déclenché cette réflexion? Le cerner permettrait de mobiliser dans des contextes renouvelés le bon dosage de postures, gestes, dispositifs, etc., qui font réfléchir et changer à la fois. Car l'enjeu est bien le changement. Nous verrons que c'est aussi une clé méthodologique pour étudier la réflexion.

Les quatre projets illustratifs tentent de répondre à ces questions, chacun sous un angle différent. Ils reconstituent les objets de réflexion de professionnels en formation ou au travail en train de construire ou reconstruire leurs compétences. Ils analysent pour cela les changements de leurs façons de voir ou de faire leur métier. Nous mettrons l'accent sur les principes de la méthodologie inductive à l'effort. Car oui, la tâche est ardue. La réflexion est intime et volatile. On ne la capture pas comme une quantité de pluie tombée. Heureusement, elle laisse des traces dans l'esprit des gens. Le défi est de les éliciter de façon crédible.

Il faut en effet d'abord démontrer qu'un changement chez la personne n'est dû ni à ce que Dewey appelle l'acte de penser au hasard – flux de pensée désordonné ou involontaire – ni à l'adoption aveugle « d'hypothèses non contrôlées », qui finissent en croyances non interrogées (Dewey, 1933/2004). On cherche une pensée réfléchie liée à une enquête signifiante pour le sujet. Il faut ensuite recomposer les traits des situations qui, de manière formelle ou informelle, ont allumé l'étincelle de cette réflexion et de ce changement. Il faut enfin extraire de ces situations les invariants

peu sensibles aux contextes, reproductibles, conditions gagnantes d'une réflexion transformatrice.

La contribution scientifique potentielle de cette approche méthodologique tourne autour de trois questions : 1) Dans les formations ou en situation de travail, comment capter des traces crédibles de réflexion? 2) Comment en tirer les caractéristiques des situations qui font réfléchir? 3) Quels liens entretiennent cette réflexion et le développement des compétences?

Nous ne mettons pas ici en œuvre un dispositif réflexif, pour vérifier ensuite ses effets, dans une logique hypothéticodéductive. La démarche est inversée, inductive : repérer en aval, dans des données empiriques ancrées dans le vécu des acteurs, des traces de leur réflexion, puis les suivre pour en découvrir les sources en amont. Cela ouvre un large éventail de situations potentielles qui déclenchent la réflexion et favorisent le développement de compétences. Des dispositifs informels pourraient surgir, tout comme des situations et conditions apparemment isolées pourraient créer chez les formés des synergies de réflexion *sur* leurs compétences, *pour* leurs compétences.

2. Posture théorique des chercheurs et angle d'étude privilégié

Décrypter l'appel à former des praticiens réflexifs dans divers domaines d'études nous invite à explorer le champ théorique de la pratique réflexive. Il réactive les idées de Dewey, qui tisse des liens systémiques entre expérience, pensée réfléchie, apprentissage et société (Bourgeois, 2013). Par ailleurs, notre approche pragmatique et éducative se fonde sur une vision développementale du sujet, axée sur la construction de ses compétences et de son autonomie. Mesurer la réflexion n'y a pas de sens. Enfin, le cadre conceptuel possède un pont naturel avec la méthodologie : les bascules du voir ou de l'agir.

2.1 Approcher la réflexion du sujet capable depuis sa perspective de personne en développement

Dans le paradigme du praticien réflexif, pourquoi vouloir faire réfléchir? Pour mieux amener le professionnel en formation ou en exercice à construire ou affiner ses compétences. Ainsi, les quatre études illustratives partagent des visées centrées sur le sujet, *depuis* sa perspective :

1. **Comprendre des processus constructeurs du sujet**, à partir de son vécu : comment il se construit « sujet capable » (Rabardel, 2005) dans des approches par compétences invoquant la pratique réflexive (Guillemette & Gauthier, 2008);
2. Sur la base de cette compréhension, **transformer le sujet et la société** : améliorer les formations pour qu'elles favorisent le développement de compétences, le pouvoir d'agir (Clot, 2008) et le développement général du sujet – et de la société, par effet papillon;
3. **Autonomiser le sujet** : cultiver chez lui des habitudes de réflexion sur la pratique qui lui permettent de faire face à des situations inédites au long de sa vie. Il s'agit de compenser l'évolution rapide de la société (Frost, 2010) qui rend vite caducs des pans entiers des formations initiales;
4. **Émanciper le sujet** (Lyons, 2009) : développer chez lui un jugement critique par rapport aux jeux d'influence organisationnels (Argyris, 2006; Argyris & Schön, 1974) et sociétaux (Brookfield, 2009), au croisement desquels il agit.

2.2 Capter la réflexion du sujet de lui à lui : saisir sa réalité, non mesurable mais incontestable

Capter la réflexion du sujet – qui se construit, se transforme, s'autonomise et s'émancipe – sous forme de productions verbales, de comportements ou d'artéfacts à comparer ensuite à des échelles universelles de réflexion (Arredondo Rucinski, 2005; Larrivee, 2008) a pour nous peu de sens. Comment, par exemple, interpréter une

réflexion de 3,5 sur 7? Nous n'envisageons pas la réflexion dans une progression continue qui tomberait dans le vide à un moment donné, pointant alors le prochain objectif à atteindre vers une réflexion experte. Par ailleurs, les échelles de réflexion graduées se fondent sur une hiérarchie de jugements de valeur (petite, moyenne, grande réflexion, pour caricaturer) qui double la tâche méthodologique de capter de la réflexion d'un casse-tête de classification, parfois insoluble (Sumsion & Fleet, 1996). Ce qui nous intéresse, c'est le développement du sujet, ni hiérarchique ni linéaire (Chaubet, 2013b; Correa Molina, Collin, Chaubet, & Gervais, 2010), en coordonnées relatives à lui-même (Donnay & Charlier, 2008) : comment, sur quoi et à quelles occasions – reproductibles – il réfléchit à lui, sur ce qu'il était à ce qu'il devient, sur ce qu'il faisait à ce qu'il fera. Cette réalité-là, *sa* réalité, est incontestable.

2.3 Parler de réflexion plutôt que de réflexivité faute de pincés méthodologiques discriminantes

La même prudence nous incite à utiliser le terme global de *réflexion*, dans la foulée de Dewey (1933/2004), sans distinguer réflexion sur le monde et réflexivité sur soi. Nous ne voyons en effet pas d'instrument méthodologique assez fin pour différencier définitivement les deux dans un extrait de pensée verbalisée et décontextualisée. Cela n'enlève rien à l'intérêt conceptuel de la rupture épistémologique que Donnay et Charlier (2008) définissent entre deux moments professionnels et deux types de praticiens et de réflexion. Quand l'acteur, le nez dans le guidon de sa pratique, se pose des questions sur la route empruntée, il serait praticien *réfléchi*. Quand il prend de la hauteur, comme un aigle (Bolton, 2010), et se voit d'en haut pédaler dans le paysage, il peut soudain mieux saisir l'interaction entre qui il est (parcours, valeurs, croyances, aspirations, émotions, etc.) et son environnement de travail humain, organisationnel, culturel et social (Kelchtermans, 2009). Cette distanciation le fait praticien *réflexif*. Notre perplexité à propos de la capacité à capter de telles nuances dans des phénomènes aussi subtils et changeants que la réflexion est renforcée par la pléthore d'interprétations et théorisations autour des termes réflexion et réflexivité

dans la littérature scientifique (Beauchamp, 2012) et par les distorsions simplificatrices subies lors des transpositions de ces termes en milieux professionnels (Boud, 2010; Marcos, Sánchez, & Tillema, 2011).

2.4 Embrasser une perspective systémique et critique

L'engouement des professionnels à l'égard de la pratique réflexive (Scaife, 2010) pourrait venir des perspectives systémiques, organisationnelles et sociales que Dewey, Schön et leurs héritiers ont imprimé à leurs travaux (Chaubet, 2010a). Pour Dewey, les humains ont ainsi réfléchi à construire des phares pour éviter les naufrages d'autres humains (1933/2004). Argyris et Schön ont étudié les modes de réflexion coopératifs ou non dans des organisations qui fonctionnent bien ou qui s'enferment dans des processus organisationnels conservateurs et défensifs (Argyris, 2006; Argyris & Schön, 1974; Schön, 1983). Cette perspective systémique et critique nous semble convenir à une tentative de saisir la complexité de ce qui met en mouvement la réflexion d'autrui.

2.5 Concevoir les bascules du voir ou de l'agir comme pierre angulaire de la réflexion

Pour Dewey (1933/2004), le sujet en mode de pensée réfléchie (*reflective thinking*) entre dans une enquête en spirale souvent schématisée par un cycle où une investigation produit un changement de perspective :

1. Un objet rencontré dans le flux de mon expérience me bloque, me trouble, attise ma curiosité; bref, il m'interpelle.
2. Je *cherche* pour comprendre. J'observe, interroge, tourne autour de l'objet interpellant.
3. Par une analyse plus ou moins consciente, j'en viens à comprendre des facettes nouvelles de l'objet intrigant.

4. Une synthèse se dégage : une bascule dans ma manière de voir ou de faire les choses, un *voir autrement* (Brockbank & McGill, 2007), une *reconceptualisation* (Osterman & Kottkamp, 2004).
5. Je teste mon hypothèse sur le réel. Si elle échoue, je continue à observer, je cherche d'autres angles d'attaque, j'émetts d'autres hypothèses à tester, et ainsi de suite.

Le phénomène des bascules du voir ou de l'agir chez un sujet constitue ici une pièce maîtresse pour retrouver ce qui déclenche la réflexion chez lui.

3. Méthodologie

Nous exposerons ici uniquement les principes du noyau méthodologique des quatre études. À la section suivante, nous les contextualiserons lors de la présentation de chacune des recherches.

3.1 Constituer la bascule du voir ou de l'agir en prise méthodologique pour recomposer les situations stimulatrices de réflexion

L'acteur peut souvent pointer le moment approximatif (Brockbank & McGill, 2007) où s'est produite en lui une bascule entre ce qu'il voyait et faisait autrefois et ce qu'il voit et fait désormais. Cette bascule apparaît au cours ou au terme d'une investigation à propos d'un élément qui le gêne, le bloque, l'intrigue. Sur un plan méthodologique, elle est une trace potentielle de réflexion. Mais elle pourrait ne pas être cette modification profonde de structure psychique évoquée par Donnay et Charlier (2008). Elle pourrait être superficielle et instable (caprice, changement physiologique) ou issue de mécanismes d'apprentissage où la pensée réfléchie a peu à voir (entraînement behavioriste, adhésion aveugle à un dogme). Un faisceau d'indices peut toutefois aider à détecter une pensée réfléchie (Chaubet, 2010a) : interpellation, investigation, bascule – même légère – dans la façon de voir ou de faire les choses, effet psychophysiologique (énergie ou *empowerment*, sentiment de maîtrise,

d'appartenance accrue à une communauté, confiance en soi, etc.; Donnay & Charlier, 2008; Korthagen & Vasalos, 2009; Osterman & Kottkamp, 2004).

Cette bascule oriente une démarche à rebours, d'ingénierie inverse ou rétro-ingénierie, consistant à « analyser un produit fini [...] pour connaître la manière dont celui-ci a été conçu ou fabriqué » (« Ingénierie inverse », 2002). Les quatre études illustratives utilisent cette démarche inversée pour retrouver les situations qui ont stimulé des bascules de voir ou d'agir liées à une pensée réfléchie. Puis, elles les démontent pour en comprendre les mécanismes et conditions qui ont favorisé réflexion et changements (Figure 1). L'analyse est qualitative-compréhensive, inspirée de l'approche des catégories conceptualisantes de Paillé et Mucchielli (2012), nourrie des principes de la théorisation ancrée (Paillé, 1994).

3.2 Interroger les acteurs, bien placés pour rendre compte de leurs transformations

La question est de relever de façon fiable les traces de pensée réfléchie pour recomposer, par un travail archéologique dans les propos des acteurs, l'évolution de la pensée du sujet. Où a-t-il changé? Été interpellé? Où a-t-il cherché? Qu'est-ce qui l'a convaincu de changer sa façon d'agir? Serait-il prêt à revenir à ses anciennes façons de faire ou de voir? Sont-elles devenues si prégnantes et signifiantes qu'il ne voudrait plus s'en départir? D'ailleurs, les a-t-il déjà testées sur le réel? Peut-il nous donner des exemples? Plusieurs raisons nous laissent penser, avec Poupart (1997), que les acteurs sont bien placés pour parler de leur expérience vécue : l'histoire unique de chaque sujet, l'intimité de sa pensée, le sens qu'il donne aux choses, la subtilité et la complexité des changements qu'il peut vivre sans traces externes visibles, le fait que sa pensée est incorporée et chargée d'affect, ce qui peut la rendre difficile à communiquer et justifie un accompagnement bienveillant de reformulations, de relances, etc. (Boutin, 2006).

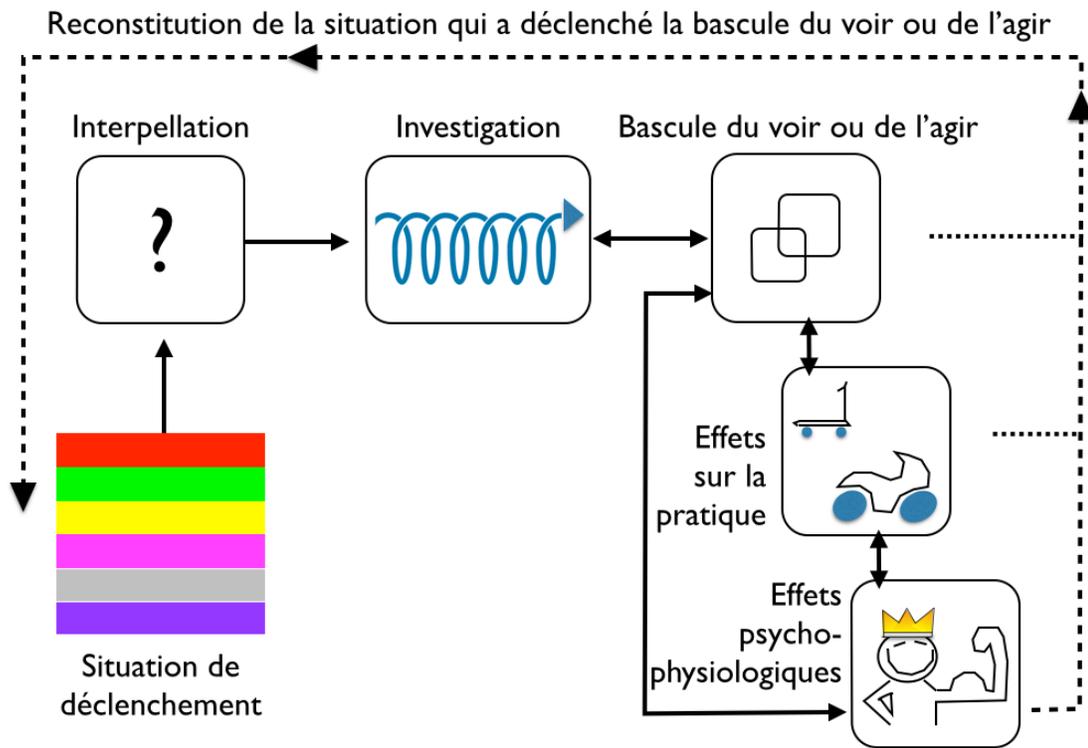


Figure 1. Principe d'ingénierie inverse des situations capables de déclencher une dynamique entre réflexion et compétences chez le sujet.

Les conditions particulières d'une situation (strates de couleur) interpellent le sujet, qui enquête pour satisfaire sa curiosité, sortir de l'incertitude ou du blocage. L'investigation lui fait peu à peu voir les choses autrement ou agir autrement (bascule, reconceptualisation), entraînant différents effets psychophysiques (*empowerment*, énergisation, etc.). La rétro-ingénierie consiste à retrouver dans le discours du sujet un faisceau d'indices (trace de bascules, interpellation, investigation, effets psychophysiques) pour remonter inductivement aux situations qui ont déclenché le processus de pensée réfléchie deweyenne et stimulé le développement des compétences.

Les thèmes adressés aux sujets, en entrevues semi-structurées, individuelles ou collectives visent les bascules du voir ou de l'agir, leurs liens avec les compétences et soi en général, les indices d'interpellation, d'investigation, d'effets psychophysiques. Le premier thème donne le ton constructif et concret de l'entretien en

même temps qu'il appelle discrètement les effets d'*empowerment* et d'« énergisation » (Tableau 1).

Tableau 1
Guide des entretiens semi-structurés individuels ou collectifs

En lien avec votre expérience récente (projet, formation, cours...)

1. Ses aspects motivants ou stimulants
2. Des changements de votre regard sur choses, gens, métier, vous
3. Des points efficaces
4. Vous avant/après
5. L'impression d'avoir avancé, d'être allé plus loin (dans votre métier, vos compétences, par exemple)
6. Des envies passées ou présentes de résoudre des problèmes ou d'explorer des questions.

Les thèmes permettent des éclairages croisés sur la réflexion des participants et les conditions qui l'ont favorisée. Au besoin, le chercheur demande des précisions sur les circonstances des bascules du voir ou de l'agir.

4. Illustration sur quatre études (2010-2015) du type de résultat que cette approche peut produire

Nous présentons ici brièvement des types de résultats qu'on peut obtenir à partir de la méthodologie de rétro-ingénierie adoptée, en contextualisant chaque étude, pour illustrer ses principes et son potentiel.

4.1 L'étude de 2010 : coopération internationale et français langue seconde

L'étude qualitative compréhensive de Chaubet (2010a), effectuée dans deux universités du Québec, développe les questions théoricométhodologiques de captation de réflexion pour forger une « pince à réflexion » (Chaubet, 2010b) qui permet d'examiner aussi les situations sous-jacentes à son déclenchement. Il s'agit de repérer

auprès de 25 participants des manifestations de réflexion dans le discours 1) d'étudiants en coopération internationale (n=6); 2) d'étudiants en enseignement du français langue seconde, FLS (n=14); 3) de chargés de cours universitaires chevronnés, en FLS, qui reviennent sur une expérience de travail collectif (n=5) (Chaubet, 2013a). Les entretiens collectifs et individuels permettent de décrire les bascules du voir ou de l'agir significantes pour les acteurs, liées à des indices d'une pensée réfléchie – interpellation, investigation, bascule, énergisation. L'expression *pic réflexif* (Figure 2) combine l'idée de bascule, de signifiante élevée pour le sujet et d'énergisation psychophysiologique (excitation d'avoir compris quelque chose ou débloqué une situation, effervescence de se sentir en meilleure maîtrise, etc.).

Le premier exemple illustre l'idée de pic réflexif. Une étudiante en coopération internationale, devant une situation-problème à résoudre – une crise humanitaire – explique comment elle a tissé une nouvelle base pour comprendre et agir dans son futur métier (bascule). Son enquête, en allers-retours entre des considérations pratiques et des savoirs (Chaubet & Gervais, 2014), s'accompagne chez elle d'une énergisation qui rappelle les situations de *flow* de Csikszentmihalyi (2008).

- ✚ Chercheur : [...] *Tu as trouvé le cours Intervention en situation d'urgence très stimulant, particulièrement l'exercice avec le nombre de bidons d'eau à calculer à la suite d'inondations en Haïti. Qu'est-ce qui était stimulant et comment ça s'est passé?*
- ✚ Brigitte : *Je ne savais pas la quantité d'eau qu'on utilise [...], juste pour se nettoyer les mains [...] fallait le multiplier par un nombre de personnes X dans une situation où [...] les installations d'eau ont été sûrement brisées [...] c'était stimulant [...] Ça a demandé beaucoup de recherches [...] On a fini par trouver des documents officiels où il y avait des normes. Notre prof aussi nous avait donné des documents [...] faut quand même trouver l'information et l'adapter à notre problématique [...]*

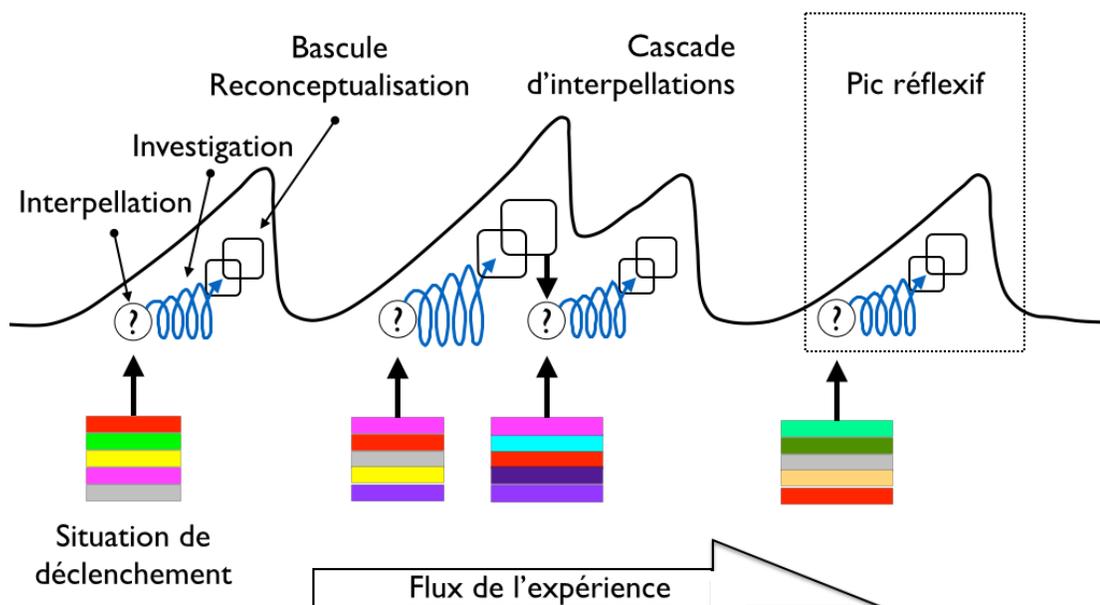


Figure 2. Pics de réflexion dans le flux de l'expérience du sujet.

Une suite de situations rencontrées au cours de l'expérience peut interpeller le sujet au point de déclencher chez lui des investigations, puis des reconceptualisations – bascules de façon de voir ou de faire le métier. Le sujet interrogé sur des pistes positives (le stimulant, l'efficace, capable de vous mener plus loin, etc.) parle volontiers de ce type de changements. Le chercheur lui demande de pointer les plus signifiants, souvent aussi les plus énergisants – d'où l'idée de pics –, et documente les conditions qui les ont provoqués. Une bascule interpelante peut provoquer à son tour une cascade d'interpellations. Les strates de couleur représentent les conditions constitutives des situations. La condition rouge, par exemple, traverse tous les pics réflexifs : condition gagnante pour provoquer de la réflexion et un développement des compétences du sujet?

- ✚ Chercheur : *C'était quoi le sentiment, une fois l'information trouvée? [...]*
- Brigitte : *[...] enfin, j'ai une base, mais là on pense à d'autres problèmes qui peuvent survenir. Plus on creuse l'information, plus [...] on veut étoffer notre projet.*

Ce type de pic réflexif contribue à faire émerger trois caractéristiques transversales de situations qui ont provoqué des bascules des façons de voir ou d'agir dans les trois groupes de l'étude. La réflexion y apparaît :

- 1) en situation d'activité (stage, mission à accomplir, situation-problème à résoudre);
- 2) en situation de confrontation interactive à autrui (débat, enquêtes en sous-groupes, etc.);
- 3) dans certaines conditions psychologiques (sentiment de sécurité, de confiance, de connexion à la réalité, d'utilité pour comprendre ou agir, etc.).

L'intérêt de cette étude est de poser les bases théoriques et méthodologiques d'une approche d'ingénierie inverse des situations et conditions qui font réfléchir. La recherche suivante tire partiellement profit de cette approche.

4.2 L'étude de 2008-2012 : compétence réflexive de stagiaires en enseignement

L'étude qualitative compréhensive de Correa-Molina et Gervais (2008-2012)² cherche à saisir, dans deux universités du Québec, l'évolution sur trois ans de la compétence à réfléchir sur sa pratique de stagiaires en formation à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale (stagiaires préoccupés d'élèves avec difficultés ou troubles d'apprentissage, par exemple). Les chercheurs interrogent les stagiaires (n=9), les enseignants expérimentés qui leur sont associés dans les écoles (n=12) et les superviseurs universitaires (n=8). Entre autres objectifs, la recherche vise à cerner des manifestations de la compétence réflexive et à identifier les conditions pouvant stimuler la réflexivité des stagiaires. La méthodologie susmentionnée complète une approche d'analyse de pratique vidéoscopée (Correa Molina et Gervais, 2010). Les 9 stagiaires sélectionnent chaque année un extrait filmé de leur pratique signifiant pour eux. Le chercheur les interroge en triade, dyade ou seuls. Une partie des entrevues s'enquiert de leurs changements de façon de voir ou de faire le métier, des interpellations et circonstances à la source de ces transformations. Elle a permis

- 1) de détecter des bascules du voir ou de l'agir chez les stagiaires;
- 2) d'analyser la fréquence des bascules (plus fréquentes, par exemple, en 2^e année qu'en 4^e, ce que les chercheurs interprètent comme une possible maîtrise croissante des concepts du métier);
- 3) d'étudier des cas et des situations riches du point de vue de la pensée réfléchie et de ses manifestations;
- 4) d'appuyer empiriquement la vision de progression non linéaire de la réflexion postulée par Correa Molina et al. (2010) et de réaffirmer la non-pertinence d'utiliser des échelles hiérarchisées de réflexion en contexte de formation voué au développement personnel de compétences (Correa Molina, Chaubet, & Gervais, 2013).

Prenons un exemple. Une stagiaire dans une classe d'autistes, au primaire, est tout de suite interpellée : que leur faire apprendre ? Comment? Elle questionne et expérimente. L'investigation se resserre sur Ariane, qui ne s'alimente plus. Une enseignante voisine fournit de la lecture. Une bascule dans le voir et l'agir se produit : d'incapable, la stagiaire se sent devenir efficace. Cela l'énergise pour continuer à trouver des solutions inédites, comme le confirme sa superviseure.

- ✚ Stagiaire : *Je me disais je ne sais pas si je vais être capable un jour... mais plus ça allait, plus j'étais à l'aise avec les élèves.*
- ✚ Chercheur : *Et toi [...], tu dis, on enseigne vraiment, même si l'élève ne parle pas?*
- ✚ Stagiaire : *C'est vraiment de l'enseignement parce que la première fois qu'on montre la tâche, elle ne sait pas quoi faire, on lui explique [...] ce qu'on attend d'elle, [...] c'est ça du main sur main, on passe à l'aide gestuelle, ensuite verbale, ça peut être du pointage... après c'est du renforcement... Oui, j'ai vraiment l'impression de lui apprendre quelque chose [...] Je suis arrivée là, je ne connaissais absolument rien [à l'enseignement aux autistes] [...]*

l'enseignante d'à côté m'a prêté un livre sur les méthodes behavioristes avec les enfants autistes. [...] ça m'a aidée à aller chercher des solutions pour les problématiques avec Ariane parce qu'elle avait des troubles alimentaires et l'enseignante ne savait pas quoi faire.

✚ Superviseure : [...] *toutes les avenues que [cette stagiaire] a exploitées pour essayer de découvrir les raisons pour lesquelles [cette élève] refusait la nourriture [...] l'enseignante [de l'école] m'avait dit : elle est arrivée avec des... pistes que les gens en place n'avaient jamais exploitées.*

Un intérêt de l'étude est de montrer l'adaptabilité de cette démarche inductive d'ingénierie inverse à des populations et des contextes différents de ceux de l'étude fondatrice. Elle démontre aussi l'avantage de compléter le point de vue des acteurs par celui de personnes proches (ici, la superviseure) pour mieux comprendre les bascules et les situations qui les ont provoquées. L'étude suivante reprend cette idée et aborde le rôle du corps dans la réflexion.

4.3 L'étude de 2013-2016 : dynamique réflexion/compétences en enseignement de l'éducation physique et de la danse

L'étude qualitative compréhensive de Chaubet³, dans une université du Québec, 1) capte sur trois ans les bascules du voir ou de l'agir significantes et liées à une pensée réfléchie pour 15 étudiants en enseignement de l'éducation physique ou de la danse; 2) cerne les points communs des situations capables de provoquer ces réflexions transformatrices; 3) s'efforce de comprendre en quoi elles ont engagé une dynamique entre réflexion et compétences. Le chercheur rencontre aussi les acteurs de la formation au rôle moteur dans les bascules du voir ou de l'agir relevées.

Liée à la corporéité dans les deux formations (éducation physique, danse), cette recherche ébranle déjà la conception tenace que la réflexion est seulement « dans la tête ». Elle rejoint d'une part l'idée de Vergnaud pour qui la pensée est un geste et « la plupart de nos connaissances sont des compétences » (1996, p. 276) et d'autre

part l'idée d'inscription corporelle de l'esprit chez Varela, Thompson et Rosch (1993). Par ailleurs, l'immédiateté apparente de nombreuses bascules, flagrante dès la première étude, revient souvent, promettant une théorisation intéressante. En voici un exemple.

Une future enseignante de danse, confrontée à une chorégraphie à apprendre, ne comprend pas le concept d'utilisation du poids corporel en danse contemporaine (interpellation). Elle cherche des solutions (investigation). Une enseignante lui propose de danser avec un lourd sac à dos. La bascule du voir et de l'agir est immédiate, l'énergisation forte. Mieux : l'étudiante y accroit sa compétence à enseigner la danse à ses propres élèves.

✚ Étudiante : [...] *je pense que [...] [je] me connaissais déjà bien mais encore plus maintenant. [...] On dirait que je sais plus comment aborder les choses maintenant. Je [ne] pense pas que j'aie de moment précis [où j'ai découvert ça], c'est au fil... [...] en interprétation, on faisait souvent [...] des explorations. [...] On m'a toujours dit en danse que souvent je manquais de poids [...] je suis un peu légère dans les airs [...] là, c'était une chorégraphie au sol, il fallait avoir plus de poids. Une exploration [de] la professeure m'avait fait danser avec un sac à dos plein [...] après ça quand je dansais cette chorégraphie-là [...] je transférais ce que j'avais vécu pour avoir plus de poids dans ma chorégraphie.*

✚ Chercheur : [...] *ça a changé quelque chose [...] quand tu enseignes? [...]*

✚ Étudiante : [...] *ta conception du poids est différente de ce que t'avais avant, t'es capable de mieux l'expliquer aux élèves. [...] tout ce genre d'exploration-là tu peux les faire vivre à tes élèves de façons différentes, puis si une élève [...] elle [n']a pas assez de poids, ben tu peux te dire : « Moi aussi j'étais comme ça. Je vais essayer de trouver un moyen pour qu'elle comprenne comment utiliser plus son poids dans son corps ».*

Un intérêt de l'étude est de montrer empiriquement comment des situations provoquées pour faire réfléchir se doublent d'investigations parallèles chez les professeurs. Les résultats de l'étude suivante éclairent aussi le rôle des professeurs dans les changements de leurs étudiants, mais par groupes entiers.

4.4 Le projet pilote de 2013-2015 : futurs enseignants d'éducation physique et à la santé

Chaubet, Grenier, Verret et Parent⁴ étudient dans une université du Québec un retour sur l'expérience de cours de 45 heures. Les entretiens d'étudiants volontaires (n=150) sont collectifs, ceux de leurs professeurs, individuels (n=4). Cette fois, les chercheurs-formateurs deviennent aussi participants. Ils enquêtent entre eux sur les « coups gagnants » de leurs collègues volontaires, jamais sur leur propre cours. Ils posent aux étudiants l'équivalent de la question : « Quelles sont les situations du cours de notre collègue qui ont changé vos manières de voir ou de faire votre profession? » Parallèlement, ils s'interviewent mutuellement pour estimer comment eux, professeurs, ont fait changer ou non les façons de voir et de faire de leurs étudiants. On compare ensuite pour voir si les changements sont ceux attendus par les professeurs, aux endroits où ils les attendaient.

Dans le premier cours de 45 h analysé, les étudiants expriment comment le concept central du cours – différenciation pédagogique –, flou à l'origine, a modifié chez nombre d'entre eux leurs façons d'enseigner à l'université (microenseignement entre pairs), en milieu scolaire (stage ou remplacements) ou dans un club sportif (Chaubet, Grenier, Verret, Parent, Trudelle, Abel, & Gilbert, 2014). Dans l'exemple, un étudiant en enseignement, entraîneur de jujitsu dans le dojo de son père, vient de vivre à l'université une bascule de sa façon de voir l'enseignement. L'énergisation paraît dans sa détermination à convaincre son père de l'intérêt de modifier l'enseignement au dojo, malgré la complexité pressentie.

✚ Étudiant : [La professeure] *nous a demandé « faites un plan de cours qui va différencier à plusieurs niveaux » [...] Par la suite je me suis dit : « Bon, je pourrais peut-être changer [...] au jujitsu, ma façon d'enseigner. » [...] J'ai aussi confronté mon père parce que c'est lui qui est en charge du dojo, mais c'est moi qui suis en charge des groupes d'enfants. Sur la méthode d'évaluation, par exemple pour une ceinture jaune [...] en ce moment [...] tu dois faire ça ça ça. [...] [Dans la méthode que je propose] les jeunes vont pouvoir choisir un peu ce qu'ils vont faire. Donc ils vont commencer avec les choses qui sont plus faciles et à un moment donné ils vont être confrontés aux choses plus difficiles. On regarde, le résultat est le même, par contre les jeunes sont un peu plus libres de choisir ce qu'ils vont présenter [...] C'est intéressant justement que les jeunes se disent, moi je veux apprendre X qui est une défense. C'est bon. Tu veux l'apprendre? Eh bien, apprends-le! Là tu vas savoir c'est quoi, parce que c'est toi qui l'as choisi. Donc ça rentre un peu plus dans les mémoires, mais c'est un peu plus de complexité pour les [...] plus jeunes [...] Je vais jaser à mon paternel ce soir et on va prendre les décisions [...] ça crée des changements dans tout ce qu'on pratique.*

Ce genre de propos a amené à distinguer pour ce cours trois caractéristiques des situations qui ont favorisé ce type de bascules. La comparaison avec les données des autres cours sous analyse pourrait modifier ces catégories émergentes :

- ✚ être congruent entre l'approche théorique et la pratique en classe : la professeure différencie pour faire comprendre comment différencier;
- ✚ faire utiliser aux étudiants des outils structurants (matrices, tableaux, cartes conceptuelles) qui aident à nommer et visualiser des aspects du concept enseigné;
- ✚ provoquer des situations d'enquêtes à réaliser (Chaubet et al, 2014; Chaubet, Verret, Grenier, Gilbert, & Poirier, 2015).

Cette étude est la seule des quatre à adopter uniquement des entrevues collectives d'étudiants. Cela pose plusieurs questions : jusqu'où les tours de parole influencent-ils la reconstitution de situations déclencheuses de réflexion au détriment d'autres? Ce qu'on perd en profondeur de description individuelle des bascules du voir ou de l'agir est-il compensé en triangulation sur un petit nombre de situations?

5. Discussion

La discussion comporte trois axes transversaux aux quatre études : des éléments de résultats, des considérations méthodologiques, puis épistémologiques.

5.1 Discussion liée aux résultats

Les quatre études livrent encore des résultats, mais que peut-on déjà dire des bascules du voir ou de l'agir? Quelles premières conditions émergent pour recréer des environnements propices à la réflexion dans l'enseignement supérieur?

5.1.1 Les bascules du voir ou de l'agir : des sources de construction de compétences et d'identité signifiantes et énergisantes pour les sujets

Aussi bien en situation de travail (professeurs expérimentés de FLS) que de formation (futurs enseignants en adaptation scolaire et sociale, en éducation physique, en danse, en langue; aspirants coopérants internationaux), les bascules du voir ou de l'agir des étudiants, liées à une pensée réfléchie, s'accompagnent souvent de « *là, je me sentais capable de...* », « *ça m'a aidé à saisir ceci* », « *désormais je fais autrement, je...* ». Des gains de confiance, de vitalité et d'*empowerment* sont perceptibles, comme avec d'autres dispositifs conçus, eux, pour reconnecter l'acteur à ses forces et qualités quand il se sent peu compétent (Korthagen & Vassalos, 2009; Leroux, 2010). Ce type d'approche inductive capte donc bien des objets qui comptent pour les participants : interpellations, évolutions marquantes des façons de voir, de se voir et d'agir dans la profession, « expériences cruciales » vygotskiennes (Vanhulle, 2005). La méthode de l'investigation appréciative (*appreciative inquiry*) obtient des résultats similaires dans le champ des organisations, toujours à partir des pratiques qui fonctionnent

(Cooperrider & Whitney, 2005). La psychologie positive fournit de solides bases scientifiques à ce type d'approche (Pluskota, 2014).

5.1.2 Une pratique réflexive « sans étiquette » ou « par escarmouches »

La réflexion documentée se développe souvent hors des dispositifs connus, auxquels on associe généralement l'idée de réfléchir (portfolios, ateliers d'analyse de pratique, supervision réflexive, etc.) et conçus expressément pour soutenir la démarche réflexive (Charlier, Beckers, Boucenna, Biemar, François, & Leroy, 2013; Pineau, 2013; Robo, 2002; Vacher, 2011). Des formateurs stimulent ainsi une pratique réflexive systématique ou ponctuelle chez leurs étudiants, sans l'appeler ainsi, ni toujours en avoir conscience, comme M. Jourdain qui faisait de la prose sans le savoir⁵. La méthode semble donc douée d'un réel potentiel pour explorer des modalités d'une pratique réflexive « sans étiquette » (Osterman & Kottkamp, 2004) ou « par escarmouches »⁶. Elle pourrait valoriser la pédagogie à l'université, y améliorer le développement des compétences et alimenter ainsi le vaste chantier des innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur (Bédard & Béchard, 2009).

5.1.3 Quelques conditions émergentes favorables à la création d'environnements propices à la réflexion

Dans un tableau provisoire, en émergence, trois grandes conditions favorisant la réflexion reviennent. Ainsi, le sujet réfléchit :

- 1) **Devant une situation qui l'intrigue ou le bloque** : une étudiante se demande comment calculer l'eau pour sauver des vies; une autre est confrontée à une autiste qui ne s'alimente plus; une autre cherche à comprendre son poids quand elle danse; un étudiant cherche une nouvelle façon d'enseigner dans son dojo. Un risque pointe toutefois pour qui voudrait exploiter dans l'enseignement postsecondaire ces situations intrigantes : quand l'étudiant sait que sa réflexion va être évaluée, il apprend vite à la simuler (Chaubet, Correa Molina, & Gervais, 2015). D'autres études le suggèrent aussi (Boud, Cressey, & Docherty,

2006; Campanalle, Dejemeppe, Vanhulle, & Saussez, 2010; Francis & Ingram-Starrs, 2005; Hobbs, 2007; Perrenoud, 2010; Scaife, 2010).

- 2) **Quand il se confronte à autrui et interagit avec lui** : la future coopérante discute de la quantité d'eau avec son groupe; la stagiaire avec les élèves autistes consulte des enseignantes expérimentées; la future enseignante de danse teste la sensation du poids corporel avec sa professeure. Donnay et Charlier (2008) parlent de confrontation à l'altérité favorisant la réflexion.
- 3) **Quand il jouit d'espaces d'écoute et de respect** : le professeur des coopérants a confiance en leur capacité à proposer des parades à la crise de l'eau; les étudiants du cours de différenciation louent les qualités d'écoute et de respect de leur professeure. La littérature abonde dans ce sens (Bolton, 2010; Boud et al., 2006; Donnay & Charlier, 2008; Hoyrup & Elkjaer, 2006; Scaife, 2010).

5.2 Discussion méthodologique

Nous discutons ici des forces, limites et points d'intérêts de la méthode.

5.2.1 Une force de l'approche de rétro-ingénierie : son adaptabilité à des contextes variés

Cette approche de rétro-ingénierie s'adapte bien à des conditions variées de recherche : disciplines (coopération internationale, formation à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale, en langue, en éducation physique, en danse), type d'activité (formation universitaire ou exercice d'une profession) ou profil des participants (jeunes adultes en formation ou au sortir du système éducatif; adultes du monde du travail). Le volontariat pourrait avoir opéré un tri naturel de participants, curieux de recherche, par exemple. L'argument est faible, car le projet pilote avec les futurs enseignants en éducation physique mobilise un volontariat accessible, à bas seuil d'engagement, sur le site même de leurs études, et obtient des résultats similaires aux autres, aux modalités de participation exigeantes (répondre à une invitation, convenir d'un rendez-vous, s'y déplacer).

5.2.2 Un effet secondaire du dispositif de recherche : lui-même un dispositif réflexif?

Les interlocuteurs, en entrevue, s'interrompent : « *Votre remarque me fait penser à...* ». Le doute prend alors le chercheur : dans ce que j'entends, quelle est la part de bascule vécue avant l'entretien et quelle est celle, peut-être préréfléchie (Vermersch, 2004), qui émerge grâce à lui? Barbier (2013) décrit bien cette complexité entre vécu, élaboration et communication de l'expérience. Limite ou potentiel inhérents à l'exploitation de données verbales sur le vécu des acteurs? Difficile de trancher.

5.2.3 Une spécificité de la méthode : éclairer les déclenchements de réflexion réussis

L'originalité de l'approche consiste à recomposer inductivement les scénarios qui possèdent le potentiel développemental de transformer la pensée et l'agir des acteurs, sur le terrain, au quotidien. Le négatif, non constructeur, tombe de fait hors du champ de la caméra. C'est que les acteurs parlent volontiers de ce qui a fait d'eux des sujets capables (Rabardel, 2005) et les a énergisés, pas de ce qui les a bloqués ou démoralisés. Dans l'étude croisée où des professeurs d'université interrogent mutuellement leurs classes, c'est plus qu'une spécificité méthodologique, c'est une nécessité pragmatique et éthique : combien de volontaires laisseraient des collègues examiner les dysfonctionnements de leurs cours?

5.2.4 Une limite de la méthode : éclairer le développement des compétences sans le prouver

Le chercheur repère des indices de développement de compétences dans des affirmations (« *maintenant, je me sens/je suis capable de...* ») et descriptions (« *maintenant, j'agis différemment. Par exemple, l'autre jour, j'ai...* »). Il ne peut décrire plus précisément le contour des schèmes d'action des acteurs. C'est une limite des méthodologies de retour sur l'expérience avec accès au vécu du sujet depuis sa perspective, plutôt qu'avec observation externe. C'est aussi une limite inhérente à la

logique de l'approche : nous essayons de montrer le développement des compétences à *travers* la réflexion. Cela concentre l'effort méthodologique sur la captation – fiable – de celle-ci, qu'on peut difficilement observer *in situ*.

5.2.5 Une force et une limite à la fois : la cohérence entre posture théorique et méthodologie

Les bascules du voir ou de l'agir sont au cœur de la définition de la réflexion synthétisée par Chaubet (2010a, 2010b) : réfléchir laisse des traces, on voit les choses différemment d'avant. Ces bascules donnent une prise méthodologique : capter les différences avant/après à l'intérieur d'un faisceau d'indices de pensée réfléchie (interpellation, investigation, bascule, effets psychophysiologiques). Mais l'emboîtement théorie-méthodologie pourrait faillir localement. L'étude de Chaubet (2010a, 2010b) expose le phénomène passionnant et troublant des compréhensions subites – les *insights*. Courtes, sans raisonnement manifeste, elles ne ressemblent pas à « réfléchir ». Pourtant, quand un sujet de la première étude dit qu'il vient de comprendre un problème qui le préoccupait depuis 20 ans, on relativise soudain la compréhension subite. Celle-ci fragilisera-t-elle ou enrichira-t-elle cette approche inductive basée sur l'investigation? Un élément nous rassure. L'approche inductive utilisée produit des résultats empiriques détaillés sur la façon dont les sujets se voient transformés et vivent ce changement, et ce qu'ils en font. Elle dit donc tout de même quelque chose sur le développement des sujets, notamment sur la construction de leurs compétences.

5.3 Discussion épistémologique

Au vu de la posture théorique de départ, jusqu'où peut-on dire que l'approche est inductive ou s'apparente à de la théorisation enracinée?

5.3.1 Une approche complètement inductive?

Une amorce hypothéticodéductive nourrit l'approche. SI une pensée réfléchie amène souvent des bascules du voir ou de l'agir, ALORS, en les recueillant dans un faisceau

d'indices de ce type de pensée, nous documentons de la réflexion. Cela oriente la collecte de données, puis son premier : il faut d'abord isoler des bascules du voir ou de l'agir, des interpellations, des effets psychophysiologiques, des traces d'investigation, les conditions sous-jacentes, etc. Le logicodéductif (Glaser & Strauss, 1967/2010) détermine la structure de boîtes de catégories préconstruites qui attendent ces données précises. L'induction commence seulement après, avec l'observation attentive des données « tombées » dans les catégories réceptacles. Quelles sont les interpellations et comment fonctionnent-elles? Les bascules de pensée ou d'agir? Les conditions qui facilitent les enquêtes? En fait, la réalité est plus complexe, encore à explorer, car ces boîtes-là constituent un tout organique postulé (la réflexion), mais artificiellement divisé (chaque trace) (Chaubet, 2014). Pour comprendre les conditions qui favorisent la réflexion, une fine écoute des données de terrain demeure inévitable. Elle oblige à mettre entre parenthèses la théorie deweyenne de la réflexion, à quitter toute pensée de vérification. Un grand nombre de catégories émergent ainsi, à organiser les unes par rapport aux autres, inductivement, comme dans l'approche par catégories conceptualisantes de Paillé et Mucchielli (2012).

5.3.2 Vers une conceptualisation enracinée qui cannibaliserait ses concepts-guides

Avec un peu de recul, cette approche inductive pourrait constituer une forme de théorisation enracinée⁷. D'une part, réinvestie et affinée de projet en projet, autour d'un noyau d'objectif commun – comprendre les liens entre réflexion et compétences dans les situations de formation ou de travail qui les provoquent –, à travers des champs variés, cette approche ouvre des possibilités de comparaison et de récursivité entre analyse et collecte des données caractéristiques de la théorisation enracinée (Guillemette, 2006; Paillé, 1994).

D'autre part, elle en partage le principe de produire de la théorie (Corbin, 2012; Glaser & Strauss, 1967/2010). Car l'idée ici n'est pas de reconduire indéfiniment le

concept de pensée réfléchie deweyen. Déjà, on le voit, les bascules « subites », fort peu semblables à des investigations, perturbent ce concept. Une approche inductive, selon nous, s'inscrit dans ce que Paillé et Mucchielli (2012) décrivent comme une attitude d'ouverture, d'écoute et de respect des données, capable de remettre en question les acquis. La posture théorique des chercheurs qui sert de toile de fond à l'interprétation (Paillé & Mucchielli, 2012) pourrait en être modifiée, renversée ou subsumée, laissant place progressivement à une théorisation du développement professionnel par la réflexion, enracinée dans des données empiriques détaillées, issues de divers horizons professionnels.

Enfin, cette méthodologie de rétro-ingénierie pour étudier la réflexion trouve aussi écho dans les propos de Juliet Corbin (2012) autour de la théorisation enracinée :

Si une méthodologie ouvre la voie à une meilleure compréhension du comportement humain, qu'elle est applicable au traitement de situations et de problèmes pratiques et qu'elle fournit un cadre pour l'étude de problèmes sociaux et comportementaux pertinents, on peut dire qu'elle est légitime (p. x).

En effet, la visée générale de mieux comprendre comment les adultes apprennent et se développent à l'université répond à un enjeu social : élaborer des dispositifs de formation capables de mieux générer apprentissage et développement, sur un long continuum de situations d'apprentissage (par transmission, par milieux artificiels construits par des pédagogues, par travail tutoré, par exemple; Pastré, 2008).

Or cette approche, conceptualisée en 2010, est encore jeune. La saturation théorique n'est pas atteinte (Glaser & Strauss, 1967/2010; Guillemette, 2006). La collecte de données issues de champs divers alimente toujours la théorisation. Par ailleurs, l'épistémologie de l'*inquiry* de Dewey et l'épistémologie de la pratique chez

Schön nous invitent, comme chercheurs, à une chasse aux dogmes méthodologiques (Paillé, 2010). Il reste à suivre les encouragements à la transparence et à la rigueur de Glaser et Strauss (1967/2010) : « Notre objectif principal [en écrivant *La découverte de la théorie ancrée*] est d’inciter d’autres théoriciens à codifier et à publier leurs propres méthodes pour produire de la théorie » (p. 92).

Conclusion

Nous avons décrit et analysé quelques principes d’une approche inductive liée au paradigme de la pratique réflexive dans l’enseignement supérieur. Dewey y est incontournable, pour avoir lié expérience, éducation, réflexion et développement du sujet et de la société. Schön et ses héritiers l’ont rapproché du monde des professions et des organisations. La présente approche suit un mouvement d’ingénierie inverse afin de reconstituer empiriquement dans une variété de contextes et du point de vue du sujet : 1) des pics réflexifs, manifestés par des bascules énergisantes du voir ou de l’agir, liés à des enquêtes menées par le sujet; 2) les caractéristiques de situations formelles et informelles d’apprentissage dans lesquelles les compréhensions et façons d’agir se modifient et aident à construire ou affiner les compétences du sujet. L’approche est émergente, innovante et vigilante sur ses limites méthodologiques. Ses chantiers actuels d’opération favorisent un mode de progression comparatif qui pourrait remettre en question sa posture théorique initiale, dans un réel effort de produire de la théorie sur la réflexion et le développement des compétences chez les adultes en situation de formation ou de travail.

Notes

¹ Ce texte se conforme à la nouvelle orthographe.

² Le projet de Enrique Correa Molina et de Colette Gervais, intitulé *Développement de la compétence réflexive de futurs enseignants*, a bénéficié du soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada de 2008 à 2012.

³ Le projet de Philippe Chaubet, intitulé « *Réfléchir pour faire bouger* » : *évolution de la dynamique entre réflexion et compétences chez de futurs enseignants. Contextes de l’éducation physique et à la*

santé, et de la danse, a bénéficié du soutien financier du Fonds de recherche du Québec - Société et culture.

⁴ Le projet pilote de Philippe Chaubet, Johanne Grenier, Claudia Verret et Patrick Parent, intitulé *Cartographier et modéliser les sources, conditions et objets de la réflexion de professionnels formés dans une approche par compétences. Regards croisés en éducation physique et à la santé*, s'est déroulé à l'Université du Québec à Montréal de 2013 à 2015. Il a été renouvelé jusqu'en 2017.

⁵ Dans la célèbre pièce de Molière, *Le Bourgeois gentilhomme*, M. Jourdain se rend soudain compte que toute sa vie il a parlé en prose. Le parallèle est frappant. Nous sommes de l'avis que de nombreux formateurs font faire de la pratique réflexive sans même en mobiliser le concept.

⁶ Merci à Dominique Verpoorten, de l'Université de Liège, pour la suggestion de l'expression *pratique réflexive par escarmouches*.

⁷ Théorisation ancrée ou enracinée? Tout en reconnaissant des usages fréquents d'*ancré*, nous sommes d'accord avec Luckerhoff et Guillemette (2012, p. 7) qu'*enraciné* est plus proche du terme anglais (*grounded*).

Références

- Argyris, C. (2006). *Reasons and rationalizations*. Oxford : Oxford University Press.
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Arredondo Rucinski, D. (2005). Standards of reflective practice. Dans S. P. Gordon (Éd.), *Standards for instructional supervision* (pp. 77-90). Larchmont, NY : Eye On Education.
- Barbier, J.- M. (2013). Vécu, élaboration et communication de l'expérience. Dans J.- M. Barbier, & J. Thievenaz (Éds), *Le travail de l'expérience* (pp. 13-37). Paris : L'Harmattan.
- Beauchamp, C. (2012). Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. Dans M. Tardif, C. Borges, & A. Malo (Éds), *Le virage réflexif en éducation* (pp. 21-45). Bruxelles : De Boeck.
- Bédard, D., & Béchard, J.- P. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier. Dans D. Bédard, & J.- P. Béchard (Éds), *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 29-43). Paris : Presses universitaires de France.
- Bolton, G. (2010). *Reflective practice : writing and professional development* (3^e éd.). London : Sage.

- Boud, D. (2010). Relocating reflection in the context of practice. Dans H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster, & M. Zukas (Éds), *Beyond reflective practice* (pp. 25-36). London : Routledge.
- Boud, D., Cressey, P., & Docherty, P. (Éds). (2006). *Productive reflection at work*. New York, NY : Routledge.
- Bourgeois, É. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois, & M. Durand (Éds), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 13-38). Paris : Presses universitaires de France.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education* (2^e éd.). Maidenhead : Open University Press.
- Brookfield, S. (2009). Critical reflection as an adult learning process. Dans N. Lyon (Éd.), *Handbook of reflection and reflective inquiry* (pp. 215-236). New York, NY : Springer.
- Campanalle, F., Dejemeppe, X., Vanhulle, S., & Saussez, F. (2010). Dispositifs d'autoévaluation socialisée en formation : une contrainte pervertissante ou une opportunité formatrice? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (Éds), *L'évaluation, levier du développement professionnel?* (pp. 193-205). Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, É., Beckers, J., Boucenna, S., Biemar, S., François, N., & Leroy, C. (Éds). (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive?* Bruxelles : De Boeck.
- Chaubet, P. (2010a). *La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Chaubet, P. (2010b). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive : d'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Éducation et francophonie*, 38(2), 60-67.
- Chaubet, P. (2013a). Des conditions favorables à une réflexion collective de l'expérience. *Éducation permanente*, 196, 53-63.

- Chaubet, P. (2013b). Réflexion sur la pratique et développement des compétences professionnelles : évaluer le levier ou les objets soulevés? Dans D. Groux, P. Maubant, & L. Roger (Éds), *Cultures de l'évaluation et dérives évaluatives* (pp. 27-43). Paris : L'Harmattan.
- Chaubet, P. (2014, Mars). *Vers une ingénierie inverse des situations à fort potentiel de réflexion en formations professionnalisantes*. Communication présentée à l'Université de Paris 8, Paris, France.
- Chaubet, P., Correa Molina, E., & Gervais, C. (2015, Mai). *Réfléchir vraiment ou « faire semblant »?* Communication présentée à l'ACFAS, Rimouski, Canada.
- Chaubet, P., & Gervais, C. (2014). Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer? *Éducation et francophonie*, 42(1), 151-168.
- Chaubet, P., Grenier, J., Verret, C., Parent, P., Trudelle, S., Abel, K., & Gilbert, M. (2014, Juillet). *Cartographier les situations à fort potentiel de réflexion et de développement professionnel dans une formation en enseignement de l'ÉPS*. Communication présentée à la 8^e biennale de l'Association pour la recherche sur l'intervention en sport (ARIS), Genève, Suisse.
- Chaubet, P., Verret, C., Grenier, J., Gilbert, M., & Poirier, J. (2015, Mai). *Des activités signifiantes et intégratrices pour modifier les façons de penser d'étudiants en enseignement? Contexte d'éducation physique et à la santé* Communication présentée au Colloque «La réflexion : entre l'expérience déstabilisante et le changement » (ACFAS), Rimouski, Canada.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cooperrider, D., & Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry*. San Francisco, CA : Berrett-Koehler.
- Corbin, J. (2012). Préface. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages* (pp. VII-XII). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Correa Molina, E., Chaubet, P., & Gervais, C. (2013, Septembre). *Développer une compétence réflexive en formation à l'enseignement : questions méthodologiques autour d'un dispositif longitudinal*. Communication présentée au REF, Genève, Suisse.

- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P., & Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Éducation et francophonie*, 38(2), 135-154.
- Correa Molina, E., & Gervais, C. (2010). Une adaptation de l'approche de Fenstermacher pour explorer la communication du savoir d'expérience. Dans F. Yvon, & F. Saussez (Éds), *Analyser l'activité enseignante* (pp. 229-250). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York, NY : Harper Perennial Modern Classics.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond. (Ouvrage original publié en 1933).
- Donnay, J., & Charlier, É. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques* (2^e éd.). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Francis, D., & Ingram-Starrs, L. (2005). The labour of learning to reflect. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 11(6), 541-553.
- Frost, N. (2010). Professionalism and social change. Dans H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster, & M. Zukas (Éds), *Beyond reflective practice* (pp. 15-24). London : Routledge.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée*. Paris : Armand Collin. (Ouvrage original publié en 1967).
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory*; pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Guillemette, F., & Gauthier, C. (2008). La pratique réflexive, condition essentielle au développement des compétences en stage. Dans M. Boutet, & J. Pharand (Éds), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp. 127-152). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hobbs, V. (2007). Faking it or hating it : can reflective practice be forced? *Reflective Practice*, 8(3), 405-417.
- Hoyrup, S., & Elkjaer, B. (2006). Reflection : taking it beyond the individual. Dans D. Boud, P. Cressey, & P. Docherty (Éds), *Productive reflection at work* (pp. 29-42). New York, NY : Routledge.

- Ingénierie inverse (2002). *Le grand dictionnaire terminologique*. Repéré à http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8392653
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message : self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257-272.
- Korthagen, F., & Vassalos, A. (2009). Going to the core : deepening reflection by connecting the person to the profession. Dans N. Lyon (Éd.), *Handbook of reflection and reflective inquiry* (pp. 529-552). New York, NY : Springer.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360.
- 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 inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (Éds). (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lyons, N. (2009). Reflection and reflective inquiry. Dans N. Lyons (Éd.), *Handbook of reflection and reflective inquiry* (pp. 3-22). New York, NY : Springer.
- Marcos, J. M., Sánchez, E., & Tillema, H. H. (2011). Promoting teacher reflection : what is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 21-36.
- Osterman, K., & Kottkamp, R. (2004). *Reflective practice for educators* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P. (2010). Une « enquête de théorisation ancrée » : les racines et les innovations de l'approche méthodologique de Glaser et Strauss. Dans B. G. Glaser, & A. L. Strauss (Éds), *La découverte de la théorie ancrée* (pp. 23-77). Paris : Armand Collin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.

- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. Dans Y. Lenoir, & P. Pastré (Éds), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (pp. 53-79). Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse : la didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Perrenoud, P. (2010). Et si l'évaluation institutionnelle paralysait le développement professionnel? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (Éds), *L'évaluation, levier du développement professionnel?* (pp. 37-47). Bruxelles : De Boeck.
- Pineau, G. (2013). Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif. *Éducation permanente*, 196, 9-24.
- Pluskota, A. (2014). The application of positive psychology in the practice of education. *SpringerPlus*, 3(1), 147.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, & A.-P. Pires (Éds), *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal : Gaëtan Morin.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel, & P. Pastré (Éds), *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 11-30). Toulouse : Octarès.
- Robo, P. (2002). L'analyse des pratiques professionnelles. *Le nouvel éducateur*, 136, 28-34.
- Scaife, J. (2010). *Supervising the reflective practitioner*. London : Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY : Basic Book.
- Sumsion, J., & Fleet, A. (1996). Reflection : can we assess it? Should we assess it? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22(2), 121-130.
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive : un concept et des mises en œuvre à définir. *Recherche et formation*, 66, 65-78.

- Vanhulle, S. (2005). Favoriser l'émergence du « je » professionnel en formation initiale : une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 157-176.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.- M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : Presses universitaires de France.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation permanente*, 160(6), 71-80.

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

Sacha Stoloff

Université du Québec à Trois-Rivières

Carlo Spallanzani

Université de Sherbrooke

Jean-Pierre Brunelle

Université de Sherbrooke

Résumé

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

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

Introduction

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

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

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

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

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

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

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

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

Cadre théorique

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

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

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

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

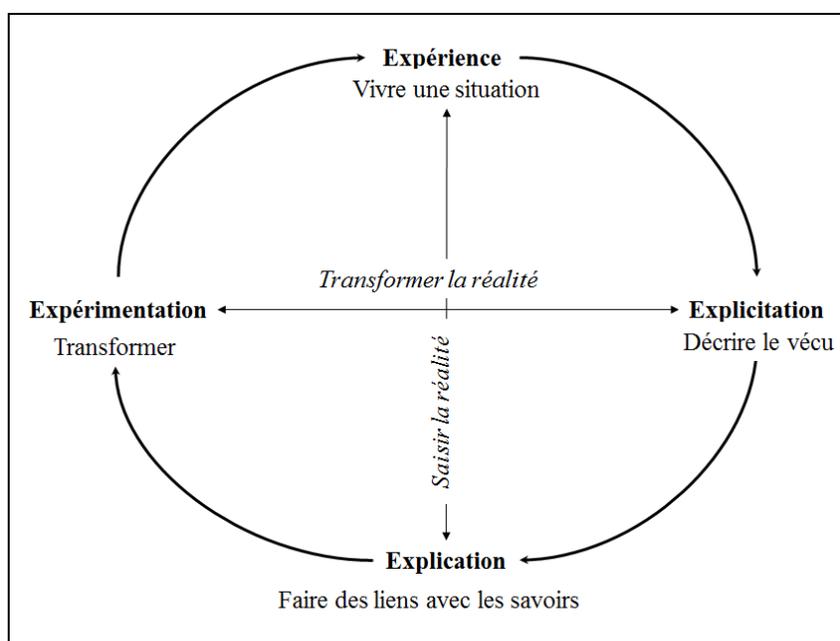


Figure 1. Cycle de Kolb (1984) combinant les interprétations de Guillemette (2012) et de Boutet (2004).

2. Méthodologie

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

2.1 Contextualisation de l'étude

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

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

2.2 Participants

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

2.3 Démarche d'accompagnement et objectif de recherche

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

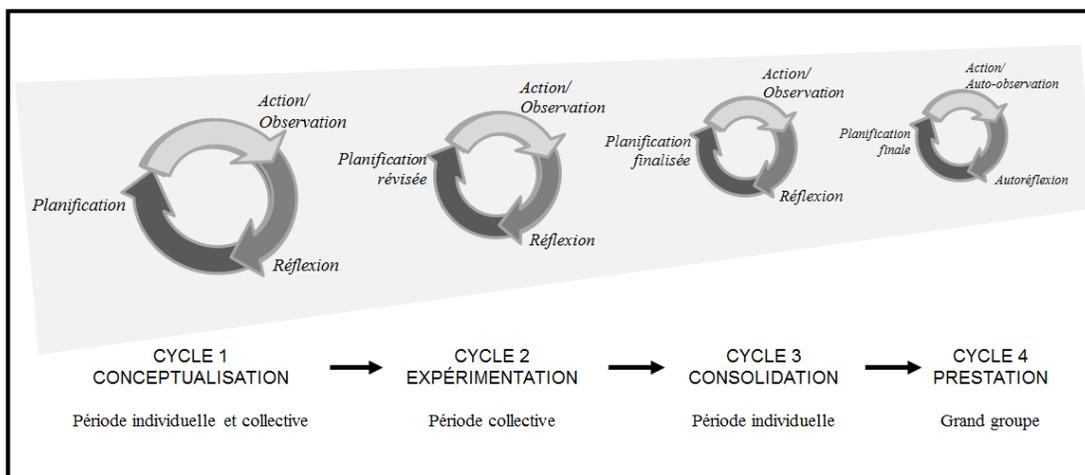


Figure 2. Démarche d'accompagnement en quatre cycles.

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

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

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

2.4 Méthode de collecte de données

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

2.4.1 Déroulement de l'entretien de groupe

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

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

2.4.2 Analyse des données

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

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

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

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

3. Résultats

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

3.1 Cycle 1 de l'accompagnement : la conceptualisation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

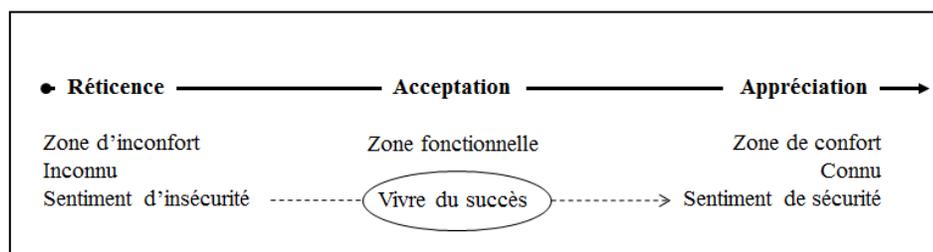


Figure 3. Réactions des supervisés par rapport au changement provoqué.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Discussion

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

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

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

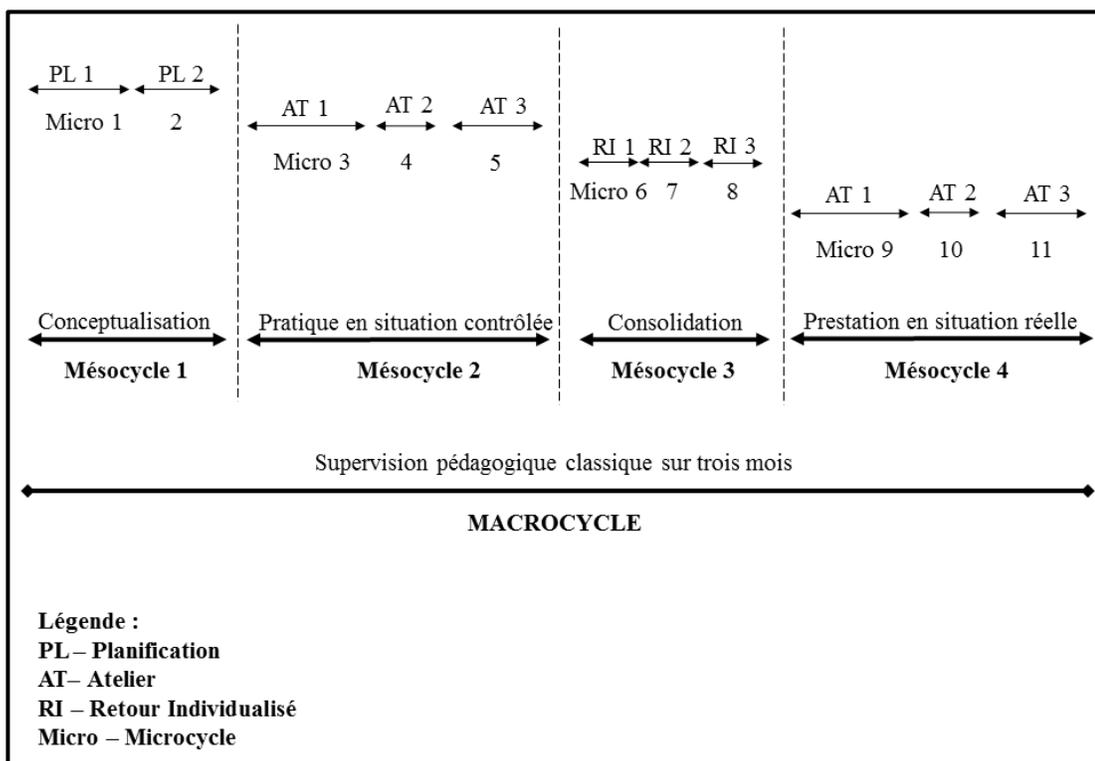


Figure 4. Récapitulation du processus de supervision pédagogique en trois niveaux : macro, méso et microcycles.

4.1.1 Quatre mésocycles

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

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

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

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

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

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

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

Notes

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

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

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

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

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

Références

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

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

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

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

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

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

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

***Vers un modèle d'apprentissage réflexif.
Recueil de traces d'apprentissage formulées dans les log books
des stagiaires en médecine***

Viviane Vierset
Université de Liège

Résumé

En faculté de médecine de Liège, les étudiants de 3^e master en médecine parcourent différents lieux de formation clinique pour intégrer des apprentissages au sein des départements de spécialisations médicales. Depuis l'année académique 2008-2009, un dispositif pédagogique réflexif (Vierset, 2015) est installé au département de Gynécologie-Obstétrique (G-O) pour accompagner les apprentissages des stagiaires lors de leur parcours clinique. La question posée dans cet article est la suivante : comment se manifeste la posture réflexive dans les *log books* des stagiaires et quelles formes prend-elle dans les traces formulées par les stagiaires? Autrement dit : que nous disent les traces récoltées à ce propos? La méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) (Corbin & Strauss, 2014; Glaser, 1965, 1978, 1992; Glaser & Strauss, 1967/2010; Guillemette, 2006; Luckerhoff & Guillemette, 2012) propose une analyse compréhensive et interprétative des données. Les données (dans ce cas, des écrits des stagiaires) sont soumises, les unes après les autres, à une circularité d'analyses multiples afin d'identifier les liens conceptuels qui se construisent entre elles tout en les comparant progressivement les unes aux autres. Ce processus a permis l'émergence de catégories conceptuelles, à la fois enracinées dans le vécu des acteurs de terrain et théorisables (Glaser, 1965), dans le sens où le chercheur les organise petit à petit en une théorie émergente des données recueillies. Le résultat est présenté sous la forme d'une modélisation des postures réflexives adoptées par les stagiaires qui dessine les différents axes de réflexivité avec leurs seuils menant à la *c-ré-action* (Vierset, 2015) d'une nouvelle professionnalité ancrée dans une dynamique en changement.

Mots-clés : Stages cliniques, professionnalisation, posture réflexive, axes et seuils de réflexivité, changement de perspective

Introduction

La formation clinique des stagiaires au département de Gynécologie-Obstétrique (G-O) de l'Université de Liège constitue le centre du projet pédagogique mis en place avec les stagiaires de 3^e master en médecine et les médecins qui les accompagnent.

Car, bien que la formation théorique soit organisée majoritairement sous la forme d'apprentissage par problème (APP; en anglais *Problem Based Learning* (PBL)), et d'apprentissage du raisonnement clinique (ARC), le transfert des apprentissages n'est pas organisé sur le parcours des stages des étudiants. Ceux-ci éprouvent des difficultés à mobiliser leurs acquis et à les organiser sur un terrain pratique. Or, par essence, les stages cliniques correspondent potentiellement au lieu de résurgence optimal des savoirs acquis et de leur mobilisation dans une logique de développement des compétences professionnelles. C'est pourquoi, durant l'année universitaire 2008-2009, un dispositif pédagogique réflexif a été mis en place sur le parcours des stages en G-O. Sa finalité est d'accompagner les apprentissages des stagiaires *externes* le plus souvent guidés par des médecins *internes*, nommés aussi assistants ou résidents selon les contextes d'apprentissage. Ce dispositif réflexif (Vierset, 2015) est organisé selon sept modalités pédagogiques :

1. L'utilisation d'un référentiel de compétences (Vierset, De Ketele, & Foidart, 2010) nommé Guide d'apprentissage et d'accompagnement (GAA);
2. La formulation de livrets-guides pédagogiques destinés aux stagiaires;
3. L'organisation et l'animation d'ateliers fondés sur l'analyse d'incidents critiques rencontrés par les stagiaires lors de leurs vécus en situation professionnelle. Les ateliers d'apprentissage de la communication clinique (ACC) et les ateliers d'apprentissage de la pratique réflexif (APR) s'organisent autour d'entretiens réflexifs qui soutiennent le questionnement et le positionnement au sujet des situations cliniques que les stagiaires ont vécues;
4. L'installation d'un outil d'apprentissage et d'accompagnement réflexifs (*log book*, carnet de route ou journal de bord) dans lequel les stagiaires formulent trois cas cliniques qu'ils ont rencontrés lors du stage en faisant référence aux capacités à développer pour exercer la profession, telles que d'ARC, d'APR et d'ACC, formulées dans le référentiel de compétences;

5. L'organisation d'un processus d'auto-évaluation/co-évaluation/auto-régulation;
6. L'accompagnement des accompagnateurs le plus souvent assumé par de jeunes médecins (assistants, internes ou résidents) qui ne bénéficient pas pour autant d'une formation ou d'un accompagnement pédagogique facilitant l'exercice de cette fonction pédagogique;
7. Une planification des postes de travail au sein du service de G-O avec un système de rotation, semaine après semaine, afin que chaque stagiaire ait l'occasion de rencontrer les différentes réalités du terrain de G-O.

Ces modalités sont toutes intégrées les unes aux autres dans le but d'engager les acteurs de la relation pédagogique dans l'adoption d'une posture réflexive, porteuse du transfert des apprentissages et de (trans)formation des savoirs (cognitifs, sociocognitifs et affectifs-relationnels) toujours renouvelés, sinon à renouveler.

1. Problématique

Bien que les stagiaires adhèrent de plus en plus à ce nouveau dispositif, nous nous posons la question des postures réflexives qu'ils adoptent. La posture réflexive étant une posture de base facilitant la création de nouveaux apprentissages transférables à des situations inédites, il est essentiel d'en trouver des traces dans leur parcours d'apprentissage. Dans le cadre du dispositif réflexif qui a été organisé pour accueillir plus d'une centaine de stagiaires de 3^e master par année académique, il a été proposé à chacun de construire un *log book* (modalité 4). Les stagiaires ont ainsi rédigé un *log book* lors de leur stage d'un mois effectué sur leur terrain clinique d'accueil de G-O. La recherche présentée dans cet article est focalisée sur l'analyse des traces réflexives relevées dans cet outil pour trouver des réponses à notre questionnement. Le principal point d'appui – point de repère ou guide de réflexivité – communiqué aux stagiaires pour rédiger ce *log book* est le processus DQRpA (Vierset, 2015) inspiré des phases du processus réflexif d'explicitation proposé par Kolb (1984)¹ :

- ✚ Description (D) de l'expérience (la prise en charge d'une patiente par un médecin);
- ✚ Questionnement (Q) et explicitation lors du processus de conscientisation à propos de l'observation de cette prise en charge, des attitudes prises, des représentations et des ressentis évoqués par les acteurs en présence, c'est-à-dire, tout au moins, le médecin, la patiente et le stagiaire (qu'est-ce que je me suis dit à ce moment-là? Qu'est-ce qui se passe pour moi? Quelles sont mes croyances à ce sujet?);
- ✚ Recherche (R), positionnement (p) vis-à-vis de la prise en charge et explication fondée sur des ressources fiables (biblio et/ou humaines);
- ✚ Identification des acquis (A) à investir dans l'action future, expérimentation, en vue de l'amélioration de son efficacité;

Les stagiaires ont le choix de la présentation de leur processus réflexif dans leur *log book* tout en sachant qu'ils ont un guide DQRpA pour les soutenir dans la réalisation de cette tâche. Toutefois, ces points de repère proposés par le DQRpA doivent être représentés en tenant compte d'un niveau de lisibilité facilitant le travail de l'accompagnateur réflexif. Ce guide va leur servir de cadre au sein duquel les stagiaires s'expriment et, s'ils pensent que c'est nécessaire, en sortir ou l'ajuster selon leurs besoins et leurs motivations contextuelles. Les objectifs de la réalisation de cet outil concernent la mise en conscience des savoirs, des attitudes, des stratégies et des émotions par le questionnement réflexif afin de faciliter les transferts des apprentissages (re)construits lors des situations vécues formulées par les stagiaires. Ils peuvent se référer à une grille d'auto-évaluation d'apprentissage de la pratique réflexive (APR) fondée sur la posture réflexive DQRpA. Cette grille est nommée Grille d'auto-évaluation APR², elle pourrait tout autant s'appeler Grille d'auto-réflexivité.

2. Objectifs de recherche

Le premier objectif de cette présente recherche est de relever les différentes formes données par les stagiaires à leur posture réflexive. Autrement dit, la question posée se résume ainsi : sous quelles formes se manifeste la pratique réflexive chez les stagiaires? Le deuxième objectif, lié au premier, concerne le transfert des ressources acquises lors des ateliers d'apprentissage de la communication clinique (ACC) et des ateliers d'apprentissage de la pratique réflexive (APR) organisés lors des stages en G-O (ou lors des cours organisés par la faculté). Autrement dit, la question posée se résume ainsi : les ressources discutées, construites et/ou conceptualisées avec les stagiaires dans un cadre théorique *in vitro* (en dehors de la réalité) sont-elles mobilisées sur le terrain de pratique clinique *in vivo* (sur le terrain clinique)? Ces deux questions sont liées dans la mesure où le but de toute pratique réflexive est d'aboutir à une transformation des pratiques.

3. Fondements de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE)

La *Grounded Theory* a été créée par Barney Glaser et Anselm Strauss, sociologues américains, dans les années 60. Pour bien indiquer que la *Grounded Theory* est une méthodologie et non une théorie, les anglophones la nomment de plus en plus *Grounded Theory Methodology* (GTM). C'est pour cette raison que nous avons choisi, à l'instar de Luckerhoff et Guillemette (2012)³, la traduction méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). Cette approche méthodologique constitue d'abord et avant tout une démarche de théorisation des vécus des acteurs. Glaser (1978) précise que cette activité fait intervenir la « sensibilité théorique » du chercheur, c'est-à-dire la capacité de tirer un sens des données, de nommer les phénomènes en cause, d'en dégager les implications et de les ordonner dans un schéma explicatif. En d'autres termes, il s'agit de théoriser les données. La théorisation correspond essentiellement à un processus d'analyse et de conceptualisation d'un vécu, d'un événement, d'un phénomène, d'une situation ou d'une fonction portée par des acteurs d'un contexte donné, à un moment donné (Corbin & Strauss, 2014; Glaser & Strauss, 1967/2010).

L'approche de cette théorisation fait alterner systématiquement collectes et analyses des données dans un processus itératif en utilisant une méthode de comparaison constante entre les données récoltées, d'un côté, et celles à récolter, de l'autre. Progressivement, ce processus de recherche empirique oscillant entre les données relatives aux vécus des acteurs et l'analyse par comparaisons et interprétations successives conduit à l'émergence d'une théorie. Un des principes fondateurs de la MTE (principe 1) exige que, quel que soit le niveau de théorisation atteint, le résultat soit « enraciné » dans les données du vécu des acteurs de terrain. Le chercheur doit donc assurer une étroite correspondance entre la théorie qui se construit et les données recueillies et assimilées progressivement comme matériau de construction prioritaire à privilégier lors de l'analyse. Une double structure hélicoïdale comme celle de l'ADN (voir Figure 1) pourrait représenter ce processus avec, d'un côté, un axe de recueil de données et, de l'autre, un axe d'analyse; entre les deux axes se trouvent les ponts successifs entre ces deux phases de la recherche.

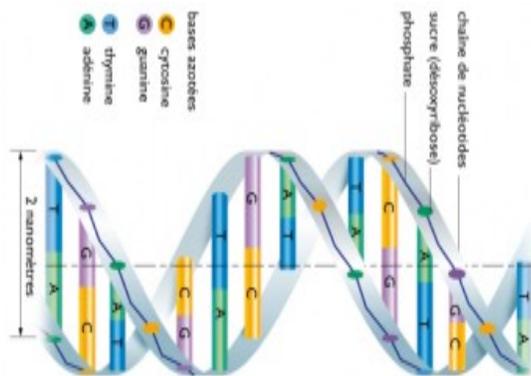


Figure 1. Double structure hélicoïdale d'ADN.

Le processus d'analyse systématique étant censé faire émerger les propriétés essentielles encore inédites du phénomène étudié, des comptes rendus représentent

des traces précieuses à garder si le chercheur veut (se) rendre compte du suivi et de la complexité de son processus de recherche. Chaque phase du processus est verbalisée dans ces comptes rendus. Du vécu de terrain à la modélisation, en passant par l'étiquetage, la catégorisation et la recherche de supports théoriques sélectionnés par le chercheur, toutes les phases de recherche sont formulées de manière soit opérationnelle, soit descriptive, soit analytique. Une procédure systématique est proposée par les auteurs de la MTE tout en valorisant les démarches inductive et comparative.

Il est important de préciser que si les phases de codage relèvent d'un processus systématique, elles n'en sont pas moins inscrites dans un mouvement simultané où la récolte et l'analyse des données sur les vécus des acteurs se soutiennent étroitement. Une explication rigoureuse complète et détaillée pourrait s'avérer très lourde à saisir pour un novice, surtout si l'objectif de la méthode lui échappe : faire émerger une catégorie centrale pouvant être reliée aux différents axes de codage qui ont été dégagés des données, représenter l'ensemble sous forme de schémas et/ou de cartes conceptuelles tout en évoquant des théories existantes qui y sont liées. Le sens de ce travail est de proposer des montées en abstraction des vécus des acteurs, de les relier à des théories existantes pour approfondir les thèmes abordés.

Dans le même ordre d'idées, à l'instar de Paillé (1994), nous insistons sur le fait que les chercheurs qualitatifs considèrent la construction de sens comme un processus complexe dans lequel l'acteur questionné dispose de degrés de liberté non négligeables. Ainsi, le chercheur qualitatif est invité à se laisser surprendre par ce qu'il peut découvrir au cours de la recherche. Une démarche inductive (Charmaz, 1999; Glaser, 1965; Lukerhoff & Guillemette, 2012) se dessinant pas à pas entre le chercheur et les acteurs du terrain promet d'aborder l'inconnu et sa complexité potentielle. Guillemette souligne :

L'attention portée à ce qui émerge du terrain (ou des acteurs qui vivent les phénomènes) permet de découvrir des points de vue inédits, d'autant

plus que cette attention implique que l'analyse se développe selon des questionnements qui proviennent du terrain et non de cadres théoriques existants (2006, p. 33).

Dans ce sens, on peut dire que la MTE favorise l'innovation en recherche scientifique.

4. Analyse des traces formulées dans les *log books* des stagiaires

Les traces réflexives concernent ce que le stagiaire a observé, ressenti, pensé et/ou appris lors de la situation clinique qu'il a observée et à laquelle il a eu l'occasion de participer. Les stagiaires de 3^omaster ne pouvant pas encore gérer cliniquement les situations qu'ils rencontrent, cette pratique réflexive liée à une observation participante (Malinowski, 1926; Winkin, 1981) constitue le premier stade d'apprentissage de la réflexivité précédant le stade d'une pratique réflexive à propos de leurs propres actions cliniques.

Guillemette (2006) insiste sur le fait que l'on ne formule pas d'hypothèse de recherche *a priori*, que l'on n'identifie ni les paramètres de la situation sociale que l'on veut étudier ni leur variation dans le contexte analysé. Un autre principe de la MTE (principe 2) est que l'objet de recherche est défini davantage comme un territoire à explorer que comme une question de recherche posée *a priori*. On parle alors d'hypothèses formulées *a posteriori*, c'est-à-dire à la suite des premiers entretiens ou, de préférence, de questionnements émergent.

Une analyse qualitative des traces réflexives relatives à l'observation de situations cliniques vécues par les stagiaires de 3^omaster sur le terrain clinique de G-O pour ce qui concerne la prise en charge des patientes par des médecins (médecins en G-O et/ou internes) est présentée ci-dessous. Ces traces sont formulées par les stagiaires dans leur *log book*, un outil intégratif de l'apprentissage de la pratique réflexive (APR) en ce qui concerne l'apprentissage du raisonnement clinique (ARC) et l'apprentissage de la communication clinique (ACC) du stagiaire.

Si nous avons insisté sur l'intégration de ces deux capacités (ARC et ACC) dans la construction du *log book*, c'est parce qu'elles constituent deux capacités intégratives de la compétence à gérer une situation clinique, compétence formulée dans le GAA. Toutefois, l'analyse se focalise ici uniquement sur les traces réflexives liées à la communication clinique construite lors de la relation médecin-patiente en G-O, observée et formulée par les stagiaires dans leur *log book*. Avant d'élaborer notre recherche proprement dite, nous avons donc d'abord réalisé un tri entre les données concernant l'ACC et les données concernant l'ARC de soixante *log books* rédigés par les stagiaires accueillis sur les terrains cliniques de G-O durant l'année 2012-2013. La pratique réflexive soutenant le transfert des apprentissages, nous nous sommes parallèlement intéressée aux ressources théoriques relatives à l'ACC qui ont été mobilisées par les stagiaires lors de leur analyse de la situation clinique.

4.1 Émergence d'une première catégorie : « Acteurs inscrits dans une situation clinique »

Après plusieurs lectures des traces d'ACC dans soixante *log books*, nous en avons choisi dix en fonction de leurs différents apports et de leurs limites lors d'une première phase de codage⁴. Ces dix textes porteurs de traces réflexives relatives aux ACC ont été lus et relus plusieurs fois. Lors de ces lectures, Glaser (1978) conseille d'apprendre « à ne pas savoir » dans un but d'ouverture optimale à ce qui peut émerger des données; il s'agit là d'un autre principe de la MTE (principe 3).

Les lectures répétées de ces *log books* nous ont guidée vers la distinction des propos relevant du médecin responsable de la situation clinique (et de son entourage), des propos de la patiente (et de son entourage) et de ceux des stagiaires. Certains stagiaires ont choisi d'écrire à propos des trois acteurs inscrits dans la relation, y compris eux-mêmes, au moment de l'action, c'est-à-dire lors de l'observation de la situation à gérer par le médecin. D'autres ne se sont pas inclus dans la situation observée. D'autres encore ont évoqué préférentiellement les relations entre le médecin et la patiente en parlant peu de la patiente sinon pas du tout. Ce premier

compte rendu de codage nous invite à établir un lien avec un concept émergeant également lors des ateliers ACC : le principe de résonance.

Le principe systémique de résonance, tel qu'il est abordé par Elkaïm (1989), nous est apparu comme une ressource à investir d'emblée dans cette analyse, comme nous le faisons lors d'un exercice proposé dans un des ateliers d'ACC⁵. Un modèle qui résonne dans une école, un hôpital, une famille ou dans n'importe quelle autre institution s'appelle un *isomorphisme*. Pour comprendre le concept d'isomorphisme, intimement lié aux résonances d'attitudes d'un individu à un autre ou d'une structure à une autre, ou encore d'un système à un autre, nous faisons appel aux concepts utilisés en analyse systémique (Benoît, Malarewicz, Beaujean, Colas, & Kannas, 1988) :

Le terme d'isomorphisme désigne d'abord un concept mathématique selon lequel, lorsque deux structures peuvent être superposées de manière isomorphique, à chaque élément d'une structure correspond un élément de l'autre structure, en ce sens que chacun des éléments joue le même rôle dans leurs structures respectives (p. 2).

Nous envisageons dans cette recherche la question de la résonance (de représentations, d'attentes, de besoins, d'émotions, etc.) que la relation induit tant chez la patiente que chez le médecin, voire chez le stagiaire. Le processus de résonance (Elkaïm, 1989) peut être décelé chez toute personne qui a une profession intimement liée à la relation professionnelle avec un individu ou un groupe d'individus, qu'elle soit psychologue, psycho-pédagogue, assistante sociale, médecin ou autre. Dans ce cadre d'analyse de traces réflexives, le repérage de la résonance dans la relation médecin-patient est une piste qui se dessine lors des premières lectures des *log books*.

Nous décidons alors d'organiser les situations formulées dans les dix *log books* des stagiaires selon une structure commune dans laquelle s'inscrivent les trois acteurs

de la relation. Cette structure proposée pour soutenir la conceptualisation est une structure dont nous nous servions pour conceptualiser le principe de résonance lors des ateliers ACC.

Dans cette structure apparaissent le stagiaire, le plus souvent en observation participative, le médecin, en acteur agissant et, enfin, la patiente, comme actrice s'il en est de la relation thérapeutique en construction lors d'une consultation clinique. Cette structure rendue commune aux dix premières situations cliniques formulées dans les *log books* constitue le compte rendu de ce premier codage. La catégorie émergente est nommée « Acteurs inscrits dans une situation clinique ». Elle est constituée de trois dimensions représentant les réactions et attitudes des trois acteurs de la situation clinique : la patiente, le médecin et le stagiaire. Chaque situation clinique analysée est envisagée selon la structure commune proposée. Dix cartes conceptuelles sont ainsi construites, une par situation choisie dans les *log books*.

4.2 Émergence d'une deuxième catégorie : « Posture réflexive »

Tout en alimentant la structure commune selon la première catégorie émergente définie jusqu'ici, s'extrait progressivement une autre catégorie émergente⁶. En effet, il apparaît de plus en plus clairement que le processus réflexif DQRpA s'inscrit dans les traces analysées. Le codage des traces se réalise alors selon une logique réflexive impliquant les trois acteurs entrant en résonance dans la relation. Voici les propos formulés par un stagiaire pour une situation qu'il a vécue et restructurés selon le processus DQRpA :

- ✚ Description de l'expérience (mes émotions et mes réactions, les réactions et émotions que j'observe chez la patiente, les émotions et réactions que j'observe chez le médecin) : « Moi, j'étais interpellé par la situation. La patiente d'origine italienne était assez exubérante. Elle criait et semblait avoir très mal. Elle présentait des signes tangibles de douleur. » Quant à lui, « le médecin paraissait très énervé et frustré devant le manque d'indices cliniques ».

- ✚ Questionnement et explicitation (ce que je me dis dans ma tête) : « Je me demande si le ressenti de la patiente n'a pas été perturbé par la dubitation que nous éprouvions à son égard. Je me demande si dire à la patiente "je ne sais pas ce que vous avez" et reconnaître ne pas avoir la réponse à tout est si compliqué et rabaissant pour le médecin. »
- ✚ Recherche, positionnement et explication (en référence, dans ce cas-ci, à ce que le médecin m'en a dit, en tant que personne-ressource) : « Il est difficile de ne pas étiqueter les patients. Le sentiment d'impuissance devant un cas comme celui-ci peut nous irriter et nous amener à perdre patience. »
- ✚ Identification des acquis et non-acquis et expérimentation (ce que j'ai appris, comment je me positionne et ce que je retiens pour ma pratique future) : « Ce cas m'a permis d'apprendre qu'il ne faut pas juger trop vite les patients. Je pense que pour gérer la frustration que nous pose ce genre de cas, il faut avant tout garder son calme, et ce, même devant le sentiment d'impuissance que nous inspire ce genre de situation. »

Au niveau des ressources bibliographiques, bien que les recherches à propos de la communication clinique (ACC) restent rarement évoquées, les stagiaires commencent à se documenter de ce côté-là lorsqu'ils veulent approfondir le sujet. Toutefois, ce point reste le plus souvent négligé, à la différence du raisonnement clinique (ARC) qui croule sous les propositions de références bibliographiques. Dans leur *log book*, les stagiaires formulent généralement, mais non systématiquement, ce qu'ils ont appris soit aux ateliers d'ACC, soit au cours de psychologie clinique de 1^{re} année de master auquel ils ont participé en faculté, soit des ressources humaines rencontrées sur le terrain clinique (médecins, infirmières, psychologues, etc.) et qu'ils ont questionnées à ce sujet. C'est pourquoi la phase d'explication identifie soit « ce que le médecin en disait », soit « ce que j'ai retenu des ateliers d'ACC », soit « ce que j'ai retenu du cours de 1^{er} master », soit, bien que trop rarement, une référence bibliographique plus précise abordant le sujet de la relation médecin-patient ou tout

autre sujet abordant la communication, par exemple l'analyse transactionnelle (Berne 1961), l'écoute active (Gordon, 1981), etc.

Nous tenons à préciser que, dans le cadre de ce dispositif, les entretiens réflexifs ainsi que les moments de partages réflexifs et les écrits récoltés dans les *log books* évoquent la pratique réflexive comme faisant partie du moment de décontextualisation de l'action. Or, initialement, la réflexivité évoque la réflexion *in action* (Schön, 1983/1994). Ce qui est essentiel à comprendre, selon Schön, c'est que cette réflexion porte non sur la réflexion après l'action (décontextualisation), mais sur la réflexion pendant ou dans l'action *hic et nunc*, même si cela se réalise après coup, tel un *flashback* (contextualisation). Autrement dit, dans le cadre de rédaction du *log book*, le moment d'explicitation devrait, selon Schön (1983/1994), Kolb (1984), Vermersch (2011) et Saint-Arnaud (2001), maintenir l'acteur dans le moment présent de la contextualisation de l'action, car c'est ce moment qui contient l'essence de la posture réflexive, la mise en conscience. Cependant, comme le souligne Vermersch :

Il ne s'agit pas de privilégier de manière absolue une position de parole au détriment de l'autre, ce serait absurde. Mais, plus de rétablir l'équilibre entre ces deux points de vue complémentaires. Il me semble important de voir la valeur des deux positions, et encore plus l'intérêt de la flexibilité qui permet, selon les besoins et les buts, de passer d'une pensée formelle décontextualisée [désincarnée] à une pensée incarnée [contextualisée] (2011, p. 59).

Sur ce plan, au fur et à mesure des lectures et des analyses simultanées des *log books* selon le principe de la MTE (principe 4) de comparaison constante et de circularité des exercices de recueil et d'analyse de l'information recueillie (Glaser & Strauss, 1967/2010), nous identifions l'utilisation de plusieurs temps de conjugaison, allant du présent à l'imparfait en passant par le passé composé, et ce, dans la formulation d'une même situation clinique. Or, la conjugaison au présent (Vermersch, 2011) indique l'importance d'être présent à soi-même lors de

l'expérience tout autant que lors de l'évocation de l'expérience en *flashback*. Cet approfondissement de la posture réflexive n'a pas été ni soulevé, ni investi au sein du dispositif installé en G-O.

En relisant encore les *log books*, nous voyons que les étudiants parlent soit au « nous » (membres d'une communauté de médecins), soit au « je » (individuel professionnel), soit au « il » (le médecin) ou « elle » (la médecine), soit au « on/il » (impersonnel). Nous choisissons de nommer cette catégorie émergente « Posture réflexive » en référence à Vermersch (2011) qui suggère l'utilisation du « je » lors de la phase d'explicitation pour mieux fournir l'occasion au stagiaire d'exprimer sa subjectivité.

4.3 Sélection de la catégorie centrale : « Posture réflexive »

Comme nous le verrons ci-dessous, au fur et à mesure que la recherche a progressé, quatre axes indicateurs de réflexivité ont émergé : l'indicateur d'engagement personnel (axe 1), l'indicateur de subjectivation des savoirs (axe 2), l'indicateur de projection dans la professionnalité future (axe 3) et l'indicateur de prise de position personnelle par rapport à celle prise par le médecin responsable de la situation clinique (axe 4). Ces axes étant intimement reliés au développement de la pratique réflexive, nous avons choisi de définir la catégorie « Posture réflexive » comme catégorie centrale qui émerge des données, celle-ci répondant à notre question de recherche concernant l'analyse de traces réflexives formulées par les stagiaires. Nous développons maintenant chaque axe, un après l'autre, en faisant le lien avec des théories existantes. La théorie sera fondée à partir des données recueillies empiriquement.

4.3.1 Axe 1 : Indicateur d'engagement personnel

Le premier axe qui émerge est l'indicateur d'engagement personnel du stagiaire dans le questionnement au sujet de la situation clinique (voir Figure 2). Selon ce que nous avons pu retirer des données, cet axe se développe selon quatre seuils. Le premier

seuil correspond à une très grande implication et/ou à une intégration précoce dans le corps médical lorsque le stagiaire s'y identifie en utilisant le « nous » en tant que faisant partie d'une communauté de praticiens (1). Le deuxième seuil se rapporte à l'utilisation du « je » en tant que médecin (2). Le troisième seuil correspond à un éloignement de l'individu moins directement concerné par la situation; c'est « la médecine » qui est concernée (3). Le quatrième seuil regroupe l'utilisation de formules impersonnelles, toutes faites (4). Les extraits présentés ci-dessous proviennent de différents *log books* – ils ont donc été écrits par des stagiaires différents –, et illustrent chacun des seuils :

1. « [...] que nous éprouvions à son égard »; « [...] la frustration que nous pose ce genre de cas... »; « [...] ce sentiment d'impuissance que nous inspire ce genre de situation. »
2. « Je ne savais que faire devant le désespoir de cette jeune femme... J'ai été choquée de voir la préparation du bébé mort. »
3. « À travers le suivi de cette personne, j'ai réalisé à quel point le versant humain et communicationnel de la médecine est important. » « Je me suis rendu compte de l'implication émotionnelle qu'un médecin pouvait avoir avec un patient. »
4. « J'ai appris qu'il fallait rester critique aux informations données par le patient. »

À la recherche de repères théoriques, nous faisons appel, une fois encore, à Vermersch (2011) qui rappelle :

La position de parole « formelle » s'accompagnera de généralisation : chaque fois que je fais, en général, la plupart du temps, jamais [...] mais aussi de nominalisation, c'est-à-dire tous les mots abstraits qui renvoient à un sens idéal : la liberté, l'intérêt, la méthodologie [la médecine]. Ces indicateurs montrent que le sujet ne s'exprime pas au sujet d'un vécu spécifique, mais qu'il est au niveau d'une classe de tâches. Inversement,

la prise de parole incarnée [posture réflexive] se manifestera sous la forme d'un vocabulaire spécifique, descriptif, concret, relié à des connotations sensorielles. Il semble aussi que lorsque l'évocation est fortement présente, le sujet verbalise facilement au présent, en prenant la parole de manière directe (présence de « je ») (p. 62).

Au sujet de l'engagement d'un stagiaire sur un terrain de stage, Jorro et De Ketele (2011) rappellent ceci : « Non seulement, il est possible d'imaginer un cheminement de l'acteur au point de vue de l'incorporation de compétences mais aussi une affirmation de soi dans ses modes d'action [et de réflexion] » (p. 9). L'utilisation du « je » nous apparaît, dans ce cas, comme synonyme d'une affirmation de soi dans ses modes de réflexion.

4.3.2 Axe 2 : Indicateur de subjectivation des savoirs

Le deuxième axe, l'indicateur de subjectivation des savoirs (voir Figure 3), se développe également selon quatre seuils. Le premier seuil correspond à une très grande capacité de subjectivation des savoirs tout en tenant compte des principes déontologiques de la communauté de praticiens dans laquelle le stagiaire s'inscrit (1). Le deuxième seuil concerne la mise en conscience de ses croyances personnelles (2). Le troisième seuil se rapporte à l'intention de n'envisager que la subjectivité du patient (3). Cela signifie que le stagiaire n'indique pas qu'il a conscience de sa propre subjectivité, mais uniquement de celle du patient. Le quatrième seuil s'en tient à une formulation généralisante et impersonnelle (4). Les extraits suivants tirés des *log books* exemplifient chaque seuil :

1. « J'ai appris à me détacher de nos propres principes pour pouvoir entendre ce que la patiente nous dit d'elle et de sa vie. »
2. « Cette situation m'a fait comprendre que la relation médecin-malade ne se résume pas à devoir gérer les émotions de son patient. Il est tout aussi important

de savoir contrôler mes propres émotions. » « J'ai parfois difficile de dépasser mes a priori négatifs. »

3. « Il est important de prendre en compte la subjectivité du patient. »
4. « On doit prendre en compte l'aspect relationnel avec le patient. »

Lors de notre recherche théorique sur ce sujet, nous faisons appel au propos de Vanhulle (2009) :

Nous ne prétendons pas qu'elle [l'écriture réflexive] soit le mode de subjectivation par excellence. Mais, elle peut être explorée comme un véritable instrument de co-construction de soi et des objets : 1. Dans la mesure où elle est de la pensée en train de se forger et de se transformer au fil de la mise en discours (d'une idée, d'une réaction, d'une expérience, d'un espoir, d'un sentiment, d'un rien ou d'un trop-plein). 2. Dans la mesure où elle consiste à mobiliser sans cesse le langage avec ses caractéristiques, ses mécanismes, ses codes et ses ressources (p. 246).

L'exercice de subjectivation des savoirs se situe dans les formes que les stagiaires donnent à ce qu'ils ont appris. Ces formes varient en fonction de chaque individu et en fonction de son rythme, du sens qu'il y trouve, de sa motivation à s'y engager, des enjeux sous-jacents qui tracent ses développements écrits et de son potentiel de remise en question de ses savoirs, de ses croyances, de ses actes et de ses attitudes.

Nous remarquons que ces deux premiers axes qui émergent dans chacun des dix *log books* sont intimement liés. À ce propos, Vanhulle (2009) souligne :

Un fait remarquable est que les étudiants qui investissent le plus dans l'écriture réflexive et qui, ce faisant, vont plus loin dans la transformation des significations, sont ceux qui s'engagent le plus dans les dispositifs et prennent dès lors le plus les tensions en charge (p. 247).

Après l'analyse des dix premiers *log books*, nous vérifions la récurrence de ces deux axes sur cinq autres *log books*. Nous pouvons dire que les deux axes qui émergent s'articulent au sein d'une seule catégorie nommée « Posture réflexive ». La catégorie émergente sélectionnée se révèle selon deux axes de codage qui évoluent de manière concomitante : l'axe indicateur d'engagement personnel et l'axe indicateur de subjectivation des savoirs.

4.3.3 Axe 3 : Indicateur de prise de position personnelle

Un troisième axe est identifié lors des lectures des *log books*, il s'agit de l'indicateur de prise de position personnelle par rapport au positionnement du médecin (voir Figure 4). Cet axe se compose lui aussi de quatre seuils qui renseignent sur la façon dont les stagiaires disent qu'ils sont d'accord, ou pas, avec le médecin responsable de la situation clinique. Certains stagiaires formulent une position différente de celle qu'a prise le médecin, allant ainsi à l'encontre de la manière dont il l'a gérée, alors que d'autres confirment la position prise par le médecin (1). D'autres stagiaires s'associent au médecin pour discuter leur prise de position (2). Le troisième seuil se rapporte à un questionnement, mais sans formuler de prise de position (3). Le quatrième seuil correspond à un vide, une absence de formulation à ce sujet (4). Voici des extraits des *log books* qui illustrent les trois premiers seuils :

1. « Je trouve que dire à la jeune fille ce que le médecin a dit est discutable alors qu'elle vivait très mal cette annonce »; « Je pense que la prise en charge par le médecin était adéquate. En effet, des recherches que j'ai faites avec d'autres intervenants, il en ressort [...] »
2. « Je pense que l'interne, et moi-même, aurions dû prendre plus de temps pour expliquer à la patiente sa pathologie. »
3. « Je me pose encore des questions au sujet de la position asymétrique [paternaliste], comme l'a prise le médecin, à prendre avec une patiente dans le but de lui faire prendre conscience de l'importance du suivi thérapeutique. »

4. Pas de prise de position formulée. Pas de questionnement.

Il n'était pas facile pour le stagiaire de faire cet exercice, car les prises de position, surtout par écrit, ne lui sont pas familières, et encore moins lorsqu'il s'agit de formuler ses questionnements à propos de l'action d'un médecin qui l'accompagne. Il serait bien trop téméraire pour lui de s'engager dans cette voie réflexive s'il n'a pas pu précédemment interagir avec le médecin pour lui faire part de ses questionnements au sujet de la situation clinique formulée dans son *log book*. Dans le cas contraire, ses questionnements pourraient être perçus par le médecin comme un jugement ou comme une critique, surtout si ce dernier n'a pas adopté lui-même une posture réflexive vis-à-vis des questions du stagiaire. Et si une relation de partenariat entre les deux acteurs se reconnaissant mutuellement engagés dans l'interaction professionnelle qu'ils vivent *hic et nunc*, chacun ayant sa place au sein de la résolution d'un problème, facilite le processus réflexif (Vierset, 2015), il n'est pas dit qu'à l'heure actuelle ce soit le type de relation pédagogique le plus couramment proposé aux stagiaires. En effet, Jorro et De Ketele (2011) précisent :

Les stagiaires énoncent à quel point la traversée des contextes [différents lieux de stages cliniques] les expose à des modes différenciés de reconnaissance. Dans tel lieu, ils se sentent reconnus et ont le sentiment de pouvoir s'accomplir. Dans d'autres lieux, le régime d'invisibilité les fragilise : ils ne se sentent pas à leur place (p. 14).

4.3.4 Axe 4 : Indicateur de projection dans la professionnalité future

À la (re)lecture des *log books*, un quatrième axe s'ajoute à la catégorie émergente, celui de l'indicateur de projection dans la professionnalité future (voir Figure 5). Tant les « je devrais faire » et « j'aurais dû faire » peuvent être considérés comme des vœux pieux, tant la conjugaison des verbes au futur, par exemple « je ferai », « je proposerai », peuvent s'inscrire dans un futur professionnel. Cet axe, comme les précédents, se développe selon quatre seuils. Le premier seuil correspond à une

grande capacité de projection dans le futur (1). Le deuxième seuil identifie clairement une position dans le présent, à dépasser dans l'avenir (2). Le troisième seuil regroupe les questionnements sur leurs possibilités dans l'avenir (3). Le quatrième seuil se rapporte aux propos d'une grande généralité formulés par les stagiaires (4). Des extraits des *log books* exemplifient les seuils décrits :

1. « Ce cas me permettra de mesurer avec plus de facilité la balance des bénéfiques/risques de chacune de mes décisions dans ma pratique médicale future »; « Cette situation m'a permis de vivre une situation réelle (pathologie vue au cours d'endocrinologie mais pas en situation de grossesse) qui me permettra à l'avenir de communiquer de façon optimale avec mes confrères et de garantir la meilleure prise en charge de mes patientes »; « À l'avenir, je resterai aux côtés de la maman. »
2. « Il faut réussir à garder une certaine distance affective tout en cherchant le bien-être de la patiente par l'empathie. Je ne pense pas avoir assez de maturité pour gérer actuellement ce genre de situation et dépasser cette dualité. »
3. « [...] je ne sais pas si j'aurais son répondant ».
4. « Je pense avoir encore beaucoup à apprendre en la matière. »

Selon Vassileff (1997),

la projection [dans la professionnalité] exprime la démarche de l'individu qui donne du sens à ses pensées et à ses actes à partir de ses propres conceptions. C'est cette démarche, expression du désir, qui fonde l'autonomie et qu'il convient en premier lieu de développer chez les formés [les apprenants].

Ainsi, les stagiaires, en se projetant dans le futur professionnel à partir d'une situation clinique qu'ils ont analysée, construisent précocement leur manière de s'y engager ou de chercher à s'engager dans une communauté de praticiens.

Les quatre figures représentant les quatre axes de réflexivité et leurs seuils régressifs sont présentées ci-dessous.

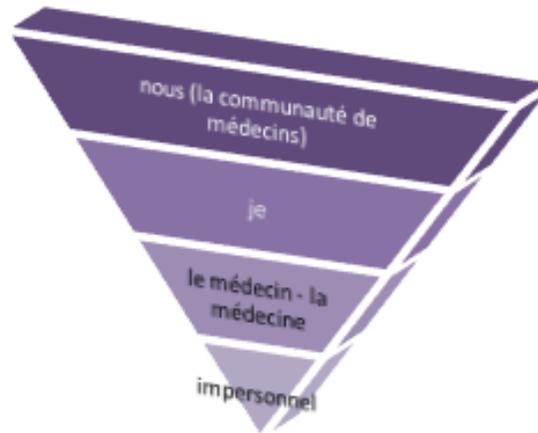


Figure 2. Axe 1. Seuils indicateurs d'engagement personnel dans la gestion de l'action.

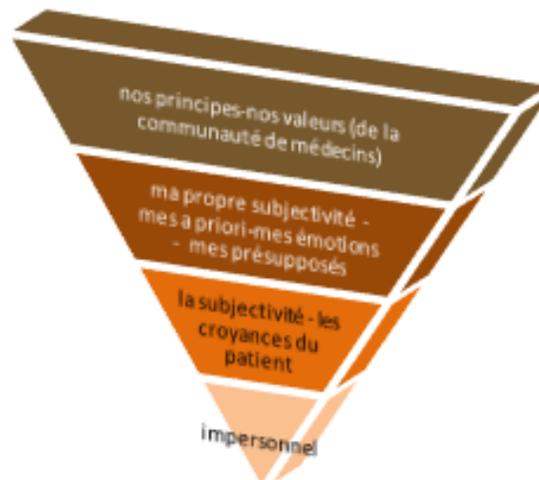


Figure 3. Axe 2. Seuils indicateurs de subjectivation des savoirs dans la gestion de l'action.

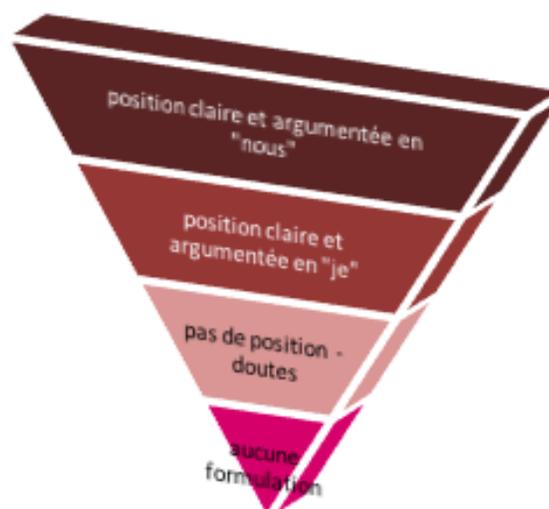


Figure 4. Axe 3. Seuils indicateurs de prise de position personnelle dans la gestion de l'action.



Figure 5. Axe 4. Seuils indicateurs de projection dans le futur professionnel lors de la gestion d'une action.

5. Modélisation de la posture réflexive adoptée par les stagiaires

Pour indiquer la profondeur, voire la progression, de l'ancrage de la posture réflexive chez le stagiaire, nous proposons quatre schémas de forme pyramidale, un pour chaque axe. Les Figures 2, 3, 4 et 5 représentent les quatre axes émergents des données du vécu des acteurs de terrain selon différents seuils de pratique réflexive. Si nous organisons ces quatre axes sous la forme d'un moulin à vent fonctionnant avec quatre ailes catalysant le processus de pratique réflexive (Figure 6), nous pouvons dire, suivant cette analogie, que plus l'envergure des ailes (axes de réflexivité) se développe dans un cadre d'apprentissage/accompagnement réflexifs en situation d'apprentissage contextualisé authentique, plus la posture réflexive (le cercle rouge au centre) activera la mobilisation, la réorganisation et la transformation – le transfert – des connaissances (flèches vertes qui entrent et sortent du moulin) d'une situation connue (vert clair) à une situation inconnue que l'étudiant est en train de vivre (vert foncé), tout en s'incarnant dans une professionnalité émergente, que Jorro et De Ketele (2011) définissent ainsi :

La professionnalité émergente suppose une « première construction d'un soi professionnel » pour des stagiaires se destinant en formation initiale vers le monde du travail. Elle renvoie également à la « construction renouvelée d'un soi professionnel » pour les acteurs qui ont déjà une expérience. Il ressort de ces deux situations que la professionnalité émergente pourrait être entendue comme la caractéristique de tout professionnel cherchant à se développer professionnellement, voire à se perfectionner tout au long de son activité professionnelle et faisant l'expérience de tâtonnements qui conduisent à des restructurations du soi professionnel. [...] Le fait d'attribuer un caractère professionnel à l'activité d'un stagiaire revient à identifier des savoirs en cours de construction ou déjà incorporés qui demandent encore d'être reliés à d'autres composantes identitaires, sociales et institutionnelles (p. 9).

professionnalité future (axe 3) et de la prise de position personnelle (axe 4). Les fondements méthodologiques de cette recherche par MTE se différencie de l'approche méthodologique utilisée par Vanhulle qui souligne :

En abordant nos analyses de cas, nous savions déjà que les processus énonciatifs, ou les manières dont les sujets se construisent peu ou prou à travers leur discours, ne seraient pas à proprement parler « modélisables » [...] Sans doute peut-on décrire et expliquer des activités de subjectivation dans la mesure où l'on pratique une méthode permettant de déceler leur orientation, leur mouvement (Bronckart & Friedrich, 1999) (p. 243).

Dans ce cas, nous pouvons dire que la MTE a permis de déceler le mouvement et l'orientation des activités d'engagement dans l'action, de subjectivation des savoirs, de positionnement et de projection dans le futur professionnel des stagiaires.

En résumé, cette recherche aboutit à une modélisation de la pratique réflexive articulée autour de quatre axes émergents, chacun proposant quatre seuils de réflexivité :

- ✚ Axe 1 : Indicateur d'engagement personnel : formulation au « nous », faisant partie d'une communauté de médecins (1); formulation au « je » (2); formulation distanciée en invoquant ce que dit « la médecine » (3); formulation impersonnelle (4).
- ✚ Axe 2 : Indicateur de subjectivisation des savoirs : évocation de « nos valeurs » en tant que valeurs de la communauté de médecins (1); évocation de « sa propre subjectivité » (2); évocation de la « subjectivité du patient » (3); évocation impersonnelle (4).
- ✚ Axe 3 : Indication de prise de position : prise de position claire et argumentée au « nous », faisant partie d'une communauté de médecins (1); prise de position

claire et argumentée au « je » (2); pas de prise de position, expression de doutes (3); aucune formulation à ce sujet (4).

- ✚ Axe 4 : Indicateur de projection dans la profession future : « je ferai » (1); « actuellement je ne peux pas faire » (2); « je ne sais pas si je saurai faire » (3); formulation impersonnelle (4).

Ainsi, nous pouvons dire que le processus réflexif a été adopté par les stagiaires selon ce qu'ils étaient prêts à en faire et selon les seuils qu'ils ont décidé (consciemment ou non) de franchir. La constatation *a posteriori* que ces quatre axes correspondent aux quatre moments proposés par le processus DQRpA (guide communiqué pour construire les *log books*) est plutôt rassurante en soi, surtout si, celui-ci a été abordé de manière très personnalisée et très différenciée par les stagiaires : Axe 1 : Description de la situation et expérience; D. Axe 2 : Questionnement et explicitation; Q. Axe 3 : Recherche, prise de position et explication; Rp. Axe 4 : Acquis d'apprentissage, projection dans le futur et expérimentation; A.

Conclusion

Bien que les stagiaires adhèrent au dispositif réflexif de manière exponentielle d'année en année, nous nous sommes posé la question des postures réflexives qu'ils adoptent. La posture réflexive étant une posture de base facilitant la création de nouveaux apprentissages transférables à des situations inédites, il est important d'analyser les traces réflexives formulées au cours d'un parcours d'apprentissage comme celui des stages. Notre questionnement porte sur les effets engendrés par le dispositif à l'égard de la posture réflexive, envisagée comme une des compétences à développer durant le stage en G-O. La construction du *log book* représente une des modalités du dispositif réflexif mis en place pour les stagiaires de 3^e année de master en médecine accueillis sur plusieurs terrains cliniques de G-O. Ainsi, tous les stagiaires ont un *log book* à réaliser lors de leur stage.

La recherche présentée dans cet article se focalise sur l'analyse des écrits de cet outil investi très différemment par les stagiaires afin de trouver des réponses à notre questionnement : sous quelles formes se manifeste la pratique réflexive chez les stagiaires? Le premier objectif de cette présente recherche est donc d'identifier les différentes formes données par les stagiaires à leur posture réflexive (objectif de recherche 1). Le deuxième objectif, lié au premier, concerne le transfert des ressources acquises, soit lors des ateliers organisés dans le cadre des stages en G-O, soit lors des cours communiqués en faculté (objectif de recherche 2). Autrement dit, les ressources discutées, construites et/ou conceptualisées avec les stagiaires dans un cadre théorique *in vitro* (en dehors de la réalité clinique) sont-elles mobilisées sur le terrain de pratique clinique *in vivo* (sur un terrain pratique)?

Cette recherche aboutissant à une modélisation répond au premier objectif. En effet, les stagiaires ont fait preuve de réflexivité sous différentes formes, chacun ayant développé son *log book* selon des seuils de réflexivité représentatifs de leur état de progression, allant de la formulation impersonnelle d'une situation clinique à la prise de position vis-à-vis de l'action gérée par un médecin. Ce processus de réflexivité a pu s'organiser grâce à la contextualisation des apprentissages, aux ateliers d'ACC et d'APR organisés sur les lieux de stages, et à l'accompagnement (groupal et individuel), toujours en lien avec les ateliers, que nous avons pu leur proposer pour approfondir leur questionnement à propos de leur manière d'envisager la relation thérapeutique avec les patientes suivant des situations qu'ils avaient vécues. La modélisation proposée devrait pouvoir guider les apprenants lors de leurs exercices réflexifs tout en les soutenant lors de l'adoption de cette posture réflexive, non coutumière dans notre université.

Concernant le deuxième objectif, nous pouvons dire que les stagiaires utilisent et re-crésent (« transfert créatif », selon Roussel, 2011) leurs acquis d'ACC en fonction de la situation contextualisée authentique et des acteurs qui la vivent.

Ces deux objectifs de recherche sont intimement liés dans la mesure où le but de toute pratique réflexive est d'aboutir à un niveau de transfert facilitant la transformation des pratiques.

La MTE a permis de faire émerger, au travers des *log books*, la progression individuelle de chaque stagiaire. La verbalisation écrite de l'action aide à se recentrer sur la situation telle que celui-ci l'a vécue, ce qu'il y a apporté, ce qu'il n'y a pas apporté, et à exprimer ses craintes, ses valeurs et ses attentes. L'apprenant peut aussi décider de maintenir la distance qui lui semble la plus appropriée à son état de développement réflexif ou de dépasser cette limite à son rythme quand il sent que c'est juste pour lui.

Nous ne pouvons pas résister à communiquer quelques phrases, formulées de manière tout à fait spontanée de la part de quatre stagiaires :

- ✚ « Ce *log book* est un outil pédagogique qui selon moi permet de nous investir d'une manière qu'on ne retrouve pas dans les autres stages, tout aussi bien avec le personnel médical qu'avec les patients. Il nous pousse à observer, à nous questionner et également à oser aller vers les autres. Étant quelqu'un d'assez inhibé d'une manière générale, l'écriture de ce *log book* m'a encouragée à sortir de ma coquille afin d'aller parler avec les patients, d'apprendre à communiquer avec eux et surtout m'a particulièrement poussée à être attentive à la manière de communiquer – verbale et non verbale – des médecins qui m'entouraient et ainsi à pouvoir m'inspirer pour le futur médecin que je serai. »
- ✚ « Ce *log book*, même s'il prend du temps et de l'énergie, nous a permis de nous motiver et de nous investir de manière plus profonde dans ce stage de gynécologie-obstétrique, encore plus que dans les autres stages. Il nous a permis de remettre constamment en question ce qu'on entendait de la part des médecins et patients, de ne pas considérer les choses comme acquises, de ne pas nous reposer sur un matelas confortable. »

- ✚ « D'un point de vue communicationnel, ce cas m'intéressait beaucoup en raison des difficultés linguistiques et culturelles qu'il présentait. Il s'agit d'une réalité que l'on peut comprendre seulement en situation réelle. C'est pourquoi j'ai décidé de le développer dans mon log book »
- ✚ « Cela m'a permis de voir, lors de la rédaction de ce *log book*, la théorie d'une autre façon. »

Pour terminer, voici une piste de questionnement à propos d'une citation de Dessoy (1997), psychologue systémicien à l'Université de Liège qui, en parlant d'une institution thérapeutique, nous invite à nous questionner en tant qu'acteur faisant partie d'une institution pédagogique :

Du moins au début du traitement, l'institution n'échappera sans doute jamais à la répétition en ses murs du modèle qui fait vivre et souffrir le patient [l'étudiant]. Mais au lieu de considérer ce phénomène comme un problème funeste, nous aurions intérêt à en accepter l'idée et à repérer activement le processus en train de naître..., à partir de sa reconnaissance, il est possible de construire une nouvelle approche thérapeutique [pédagogique] (Dessoy 1997 cité dans Schrod, 2004, parag. 48).

Notes

¹ Guillemette nomme ce modèle, le modèle des 4 EXs. (Vierset & Guillemette, 2014).

² Cette grille destinée au stagiaire présente exactement les mêmes items que la grille d'évaluation APR destinée au professeur lors de l'examen de G-O fondé sur la présentation du *log book* par le stagiaire.

³ Luckerhoff & Guillemette (2012) expliquent : « Nous avons choisi de traduire l'expression "*Grounded Theory*" par "Méthodologie de la théorisation enracinée" pour des raisons essentiellement sémantiques. Il existe une quinzaine de traductions françaises différentes. Une de celles-ci est "théorisation enracinée". La plus répandue est "théorie ancrée". [Or] la *Grounded Theory* n'est pas d'abord une théorie mais une approche méthodologique générale de recherche qui permet la construction d'une théorie. De plus, bien que le terme "*grounded*" ait plusieurs significations en anglais, jamais il ne signifie "ancré" [...] Par contre, la symbolique de l'enracinement est une façon de nommer le processus que constitue cette méthodologie, un processus qui n'est jamais complètement

terminé. Le terme “enracinée” correspond à la famille sémantique anglaise des mots “*field*”, “*root*”, “*ground*”, etc. » (p. 7).

⁴ La première phase de codage de la MTE est nommée codage ouvert (Corbin & Strauss, 2014; Glaser, 1978).

⁵ Lors de cet exercice, nous proposons aux stagiaires de construire un tableau de deux colonnes pour qu'ils y précisent ce en quoi, pour eux, un médecin est un « bon médecin » et ce en quoi, pour eux, un patient est un « bon patient ». Nous obtenons alors une représentation groupale du médecin et du patient « idéaux ». Il apparaît, à chaque atelier, chaque fois différemment formulée, une résonance entre les comportements perçus comme idéaux chez le médecin et chez le patient.

⁶ Cette phase de codage de la MTE constitue la phase de codage axial (Corbin & Strauss, 2014; Glaser, 1978).

Références

- Benoît, J.- C., Malarewicz, J.- A., Beaujean, J., Colas, Y., & Kannas, S. (1988). *Dictionnaire clinique des thérapies familiales systémiques*. Paris : ESF.
- Berne, E. (1961). *Transactional analysis in psychotherapy*. New York, NY : Grove Press.
- Bronckart, J.- P., & Friedrich, J. (1999). Présentation. Dans L. S. Vygotski (Éd.), *La signification historique de la crise en psychologie* (pp. 15-69). Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Charmaz, K. (1999). Stories of suffering : subjective tales and research narratives. *Qualitative Health Research*, 9(3), 362-382.
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (2014). *Basics of qualitative research* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Elkaïm, M. (1989). *Si tu m'aimes, ne m'aime pas. Approche systémique et psychothérapie*. Paris : Seuil.
- Glaser, B. G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social Problems*, 12(4), 436-445.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity. Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis : emergence vs forcing*. Mill Valley, CA : Sociology Press.

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1967).
- Gordon, T. (1981). *Enseignants efficaces. Enseigner et être soi-même*. Québec : Le Jour.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded theory*; pour innover? *Recherche Qualitative*, 26(1), 32-50.
- Jorro, A., & De Ketele, J.-M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance?* Bruxelles : De Boeck.
- Kolb, D. A. (1984). *Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Malinowski, B. (1926). *Myth in primitive psychology*. New York, NY : Norton.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahier de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Roussel, J.-F. (2011). Le transfert des apprentissages en milieu organisationnel : réflexions, perspectives et nouvelle taxonomie. *Travail et apprentissages*, 8(2), 11-29.
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17-27.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1983).

- Schrod, H. (2004). Violence potentielle des professionnels en lien avec différents contextes. *Thérapie familiale*, 3(25), 323-338. Repéré à : www.cairn.info/revue-therapie-familiale-2004-3-page-323.htm
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je »*. *Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne : Peter Lang.
- Vassileff, J. (1997). *La pédagogie du projet en formation*. Lyon : Chronique Sociale. Repéré à www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/V/Vassileff_1997_A.html
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation* (7^e éd.). Paris : ESF.
- Vierset, V. (2015). Émergence de postures d'accompagnement et d'apprentissage réflexifs. Effets d'un dispositif professionnalisant inscrit sur le parcours de stages des étudiants en médecine (Thèse de doctorat inédite). Université de Liège, Liège, Belgique.
- Vierset, V., De Ketele, J.- M., & Foidart, J.- M. (2010). *Guide d'apprentissage et d'accompagnement, GAA* [Document inédit]. Liège : Faculté de médecine, Université de Liège (ULg), Belgique.
- Vierset, V., & Guillemette, F. (2014, Mai). *Le log book, support d'apprentissage et d'accompagnement de la pratique réflexive*. Communication présentée au Symposium de l'AIPU, Mons, Belgique.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology*. Buckingham : Open University Press.
- Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.

Le pari de l'accompagnement pour la formation de praticiens réflexifs de l'enseignement : possibilités et limites d'un système de stages

Marc Boutet

Université de Sherbrooke

Manon Arsenault

Université de Sherbrooke

Lise Ferland

Université de Sherbrooke

Lise Francoeur

Université de Sherbrooke

Line Gagné

Université de Sherbrooke

Résumé

Dès le début de l'implantation d'un nouveau système de formation pratique au BEPP de l'Université de Sherbrooke en 2003, notre équipe a mis en place un dispositif de collecte continu de données auprès de ses acteurs qui nous a permis d'en faire un objet de recherche. Notre article décrit d'abord brièvement le fonctionnement de ce système, puis pose les quatre problématiques qui ont fait l'objet d'une évaluation de notre part : l'organisation générale de la formation pratique, l'intégration cours-stages, le développement des compétences des stagiaires et l'accompagnement offert par les superviseurs et les enseignants associés. Les résultats des analyses, qui ont été réalisées à l'aide d'une grille dont les catégories ont émergé des données recueillies, nous permettent ensuite de discuter des enjeux et des conséquences du dispositif d'accompagnement de la pratique réflexive que nous avons mis en place. Nous terminons par un ensemble de propositions issues de cette analyse.

Mots-clés : Formation à la pratique réflexive, accompagnement de la réflexion sur l'action, système de stage, supervision, intégration cours-stages

Introduction

En congruence avec la thématique de ce numéro, cet article porte un regard à la fois rétrospectif et prospectif sur les enjeux du développement d'une pratique réflexive de

l'enseignement en situation de stages¹ auquel notre équipe, l'équipe des stages du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire (BEPP) de l'Université de Sherbrooke², s'est consacrée de 2003 à 2013. Nos travaux ont en fait débuté en 2001, s'inscrivant dans le cadre de la révision des programmes de formation à l'enseignement, demandée aux universités par le ministère de l'Éducation du Québec, pour les aligner sur le nouveau Programme de formation de l'école québécoise (ministère de l'Éducation du Québec, 2000), alors en implantation.

Au fil des années, les responsabilités de l'équipe des stages se sont exercées à différents niveaux : mise en place de formules de stage, encadrement des stagiaires, formation des personnes superviseuses et soutien à leur travail sur le terrain, renforcement du partenariat avec le milieu scolaire, intégration de la formation, développement et recherche sur la formation en milieu de pratique, gestion administrative du système. Un processus continu de collaboration a marqué toutes ces actions. À titre d'exemple, chaque nouveau stage, mis en place de 2003 à 2007, a d'abord été discuté avec les partenaires du milieu scolaire et avec l'équipe responsable du BEPP.

Concrètement, ces changements se sont reflétés dans les documents de stage – guide général, description de chaque stage, documents d'évaluation – et dans les pratiques d'accompagnement en milieu de pratique. Des traces de ces décisions ont été consignées dans les procès-verbaux de toutes les rencontres de l'équipe des stages de même que dans les comptes rendus des rencontres avec les stagiaires (au moins deux par année pour chaque stage), avec les enseignants associés (deux par année par stage) et avec les superviseurs (sept demi-journées de coordination par année).

Afin de faire un bilan documenté de cette expérience et d'en dégager des propositions pour aller plus loin, nous décrirons d'abord le contexte de notre travail, puis nous cernerons les quatre principales problématiques auxquelles nous avons consacré nos efforts. L'éclairage théorique que nous avons utilisé pour conceptualiser la pratique enseignante, la formation à l'enseignement et, plus spécifiquement, les

stages comme lieu d'intégration de la formation sera par la suite exposé. Enfin, nous présenterons le dispositif méthodologique de collecte et d'analyse de données, ainsi que les résultats de l'évaluation qu'il nous a permis de produire au regard des problématiques centrales de notre système de formation pratique.

1. Contexte

Le BEPP implanté depuis 2003 s'échelonne sur quatre années au cours desquelles plus de trente cours sont offerts : la moitié en formation didactique, le quart en formation pédagogique, les autres étant consacrés à la formation fondamentale, à des activités dites d'intégration ou à des cours optionnels. Vingt-quatre des cent vingt crédits du programme, soit 20 %, sont consacrés aux stages, ce qui représente presque une année complète de formation. En réalité, les stages sont répartis sur les quatre années du programme. Un étudiant au BEPP de l'Université de Sherbrooke passera 900 heures (environ 150 jours) dans le milieu de pratique, soit 200 heures de plus que la prescription ministérielle au Québec pour les programmes de formation à l'enseignement. Certains cours sont répartis sur l'année afin de favoriser une alternance cours-stages. L'aménagement de la grille-horaire tente de privilégier des cours en lien avec le vécu et les besoins en stage. Par exemple, en deuxième année de formation, les cours sont centrés sur les jeunes élèves et le stage se fait dans des classes du préscolaire ou du premier cycle du primaire.

Le dispositif d'accompagnement de ces expériences de stage par les superviseurs comprend :

- ✚ des périodes d'observation directe en classe qui sont suivies de rencontres de rétroaction (trois par stage);
- ✚ des analyses vidéos (deux par stage);
- ✚ des séminaires de réflexion collective sur l'expérience (quatre séminaires de 90 minutes par stage, en groupes de six à douze stagiaires);

- ✚ de la rétroaction sur des textes de réflexion préaction et postaction écrits par les stagiaires, notamment dans un premier portfolio, déposé à la fin du stage II, un devis d'organisation de la classe à la fin du stage III et un second portfolio, à la fin du stage IV.

De plus, un effort de concertation du travail des superviseurs est orchestré autour de trois journées et demie annuelles de rencontres de coordination, ainsi que de leur participation aux rencontres des équipes-sessions, qui sont constituées des professeurs, des chargés de cours ainsi que des personnes superviseuses qui interviennent auprès des étudiants d'une même session afin de favoriser une formation intégrée.

Les actions de l'équipe responsable au sein du système des stages du BEPP peuvent être regroupées en six catégories : production de documents pédagogiques, encadrement des stagiaires et des superviseurs, formation des superviseurs et des enseignants associés, partenariat avec le milieu scolaire, gestion administrative et recherche sur la formation pratique.

La qualité de la supervision a été la priorité de l'équipe des stages depuis 2003. C'est pourquoi les personnes superviseuses ont été invitées à s'inscrire à un microprogramme de trois cours (neuf crédits) sur l'accompagnement réflexif. Offert depuis l'automne 2004, il a été suivi au complet par une majorité des formateurs de terrain du BEPP. Au Québec, il est unique dans sa durée ainsi que dans son orientation résolument réflexive (par contraste avec normative) pour une préparation à ce rôle. Il a été élaboré autour de quatre intentions principales :

- ✚ Permettre aux formateurs de terrain d'explicitier leur théorie d'action de la pratique d'accompagnement. Le premier des trois cours porte principalement sur cette intention. Les participants sont amenés à réfléchir sur leurs conceptions de l'éducation, de l'enseignement et de l'apprentissage comme fondements de leur pratique d'accompagnement.

- ✚ Développer les compétences nécessaires à l'exercice d'un accompagnement réflexif. Le deuxième cours permet aux participants de traduire dans les gestes professionnels de l'accompagnement (observation, rétroaction, analyse vidéo, animation de séminaires) leur théorie d'action à partir d'études de cas, d'analyses de pratiques enseignantes et de divers exemples d'accompagnement.
- ✚ Accompagner les formateurs de terrain dans une analyse de leurs pratiques effectives afin de les aider à réduire l'écart entre leur théorie professée et leur théorie pratiquée de l'accompagnement. Ce n'est qu'au troisième cours que chaque participant est accompagné individuellement dans une analyse de sa pratique d'accompagnement par le formateur. Cette rencontre d'analyse vise d'une part à modéliser une façon d'accompagner intégrée et d'autre part, et surtout, à induire une réflexion authentique du formateur de terrain sur sa pratique actuelle et comment il souhaite qu'elle évolue.
- ✚ La quatrième intention est poursuivie tout au long du microprogramme. Il s'agit de contribuer à l'émergence d'une communauté de pratique professionnelle au sein d'un groupe de personnes œuvrant en situation d'accompagnement des pratiques enseignantes, que ce soit en formation initiale, en insertion professionnelle ou en formation continue.

2. Problématiques

Afin d'être en mesure d'évaluer les résultats des choix que nous avons faits pour le fonctionnement du système de formation pratique du BEPP, nous avons regroupé nos questionnements autour de quatre problématiques qui nous paraissaient centrales au regard de nos actions.

2.1 L'organisation générale de la formation pratique au BEPP

En vue d'élargir le regard porté sur le système, nous avons, à la fin de chaque année d'implantation et pendant quelques années subséquentes, distribué des questionnaires détaillés qui ont été remplis par les enseignants associés, les stagiaires et les

superviseurs. Tous ces groupes ont de plus été invités à s'exprimer au sujet de la formule du stage lors de diverses rencontres tenues avec eux. Les positions exprimées par les formateurs universitaires, soit lors des rencontres d'équipes-session soit lors des assemblées départementales, ont également été prises en considération dans le travail de régulation effectué par l'équipe des stages à la fin de chaque année.

La posture épistémologique que nous avons adoptée par rapport à l'acte d'enseigner, et qui est décrite dans la section suivante, nous a conduits, d'une part, à placer l'accent sur la réflexion ainsi que l'exercice de capacités d'observation, d'analyse, d'interprétation et de prise de décision par les stagiaires et, d'autre part, à confier aux personnes superviseuses le mandat d'accompagner le développement de ces capacités. Nous avons situé leur analyse des pratiques enseignantes comme un moment d'un cycle continu d'apprentissage expérientiel de la profession, plutôt que comme un moment d'évaluation-sanction à l'extérieur de ce cycle. Nous leur avons fait valoir que, pour parvenir à s'inscrire au cœur de l'acte d'enseigner, leur analyse doit savoir faire place aux intentionnalités (réflexion préaction) et aux interprétations (réflexion postaction) des enseignants; elle tente d'accéder au sens qui se construit dans l'action/réflexion de l'acteur. De plus, nous les avons invités à faire en sorte que leur analyse contribue en même temps à créer un intérêt, chez leurs stagiaires, pour l'interprétation que d'autres, praticiens ou chercheurs, ont construit des situations professionnelles rencontrées par un enseignant.

2.2 L'intégration cours-stages

En étroite collaboration avec les autres composantes du programme de BEPP, nous avons voulu offrir une formation de plus en plus intégrée où les activités des cours et des stages se complèteraient de façon à favoriser le développement des compétences essentielles à l'accomplissement des nombreuses tâches d'un professionnel de l'enseignement.

Les référents didactico-pédagogiques ou praxiques pour réfléchir aux pratiques enseignantes sont très nombreux. Nous n'avons pas voulu réduire la richesse de cette diversité en imposant, comme peuvent le faire certaines grilles d'évaluation, une vision unique et restreinte des composantes de l'acte d'enseigner, par exemple en suggérant un seul modèle de gestion des comportements ou d'enseignement d'une matière. Ce n'est pas ainsi que nous avons voulu favoriser l'établissement de liens cours-stages.

À cette fin, nous avons plutôt cru utile et nécessaire de préciser le type d'enseignant que nous souhaitions former. Cet exercice s'est révélé impossible à compléter pour l'ensemble des intervenants du programme de BEPP : trop de conceptions différentes, voire opposées; trop peu de temps pour en discuter. Nous l'avons donc limité aux acteurs de la formation pratique – stagiaires, enseignants associés, directions d'école et superviseurs – en inscrivant dans le Guide général des stages (Faculté d'éducation, 2003) que :

Essentiellement, le système de formation en milieu de pratique mis en place à l'Université de Sherbrooke vise à former des enseignantes ou des enseignants : centrés sur les élèves, équitables pour tous les élèves, capables de donner sens aux apprentissages scolaires, habiles à collaborer, démontrant des habitudes réflexives, cohérents, engagés dans leur profession (p. 21).

Nous avons formulé et partagé cette description en vue de fournir un repère réflexif significatif au sein de notre système et de concerter les efforts de formation des différents acteurs. Ce choix s'inscrivait dans notre conception, décrite dans la section suivante, que les stages doivent être considérés comme le lieu d'intégration de la formation.

2.3 Le développement des compétences des stagiaires

Nous avons élaboré un dispositif de formation pratique qui, tout en étant cohérent avec les intentions de formation formulées pour l'ensemble des cours de chacune des quatre années du nouveau BEPP, ne considère pas les stages comme moments d'application des contenus des cours, mais cherche plutôt à reconnaître leur contribution originale à la formation d'un professionnel au même titre qu'est reconnu l'apport de chacun des cours.

Cette posture s'appuie sur l'idée que les stages permettent le développement de compétences spécifiques en milieu de pratique. Elle nous a permis d'identifier des objets de formation propres aux activités de stage et de les traduire dans de multiples instruments et démarches visant à favoriser leur appropriation par les stagiaires. Après avoir fait la synthèse de nombreuses listes de compétences nécessaires à l'enseignement, nous sommes parvenus à en identifier trois qui, selon nous, se développent principalement en stages :

1. Gérer un groupe d'élèves d'âge préscolaire et primaire pour favoriser leur apprentissage; cette compétence est directement liée au cycle de l'action professionnelle de l'enseignant (préaction – interaction – postaction) et caractérise l'essentiel de son expertise professionnelle.
2. Collaborer avec différentes personnes dans les divers contextes liés à la profession enseignante; malgré les simulations et préparations possibles en salle de cours, nous estimons que les réels enjeux des exigeantes et très diversifiées collaborations de l'enseignant ne peuvent être saisis qu'en situation réelle.
3. Réfléchir professionnellement de façon à reconstruire dans la pratique les propositions des cours et de façon à construire son identité professionnelle; cette compétence réflexive est au cœur de l'évolution d'une pratique enseignante à partir des premières expériences de stages et tout au long de la carrière.

Nous avons donc structuré l'instrument d'évaluation des stages à partir de ces trois compétences plutôt qu'à partir du référentiel québécois (ministère de l'Éducation du Québec, 2001), de façon à permettre aux acteurs du système des stages de mieux cibler les visées d'apprentissage propres aux activités de formation en milieu de pratique. Nous avons par ailleurs établi des liens explicites entre ces visées et celles plus nombreuses et plus larges de l'ensemble du programme de BEPP qui, lui, poursuit, par ses cours et par ses stages, le développement des douze compétences du référentiel.

2.4 L'accompagnement par les superviseurs et par les enseignants associés

La contribution des stages à la formation initiale des enseignants est aussi de favoriser la mise en relation de toutes les composantes d'un programme au profit d'une pratique professionnelle cohérente. La reconnaissance de cette fonction a permis de définir des modes d'accompagnement de l'expérience de stage pour soutenir les stagiaires dans la mobilisation des nombreuses ressources qui leur sont offertes tout au long de leur formation et qui peuvent être illustrées ainsi :

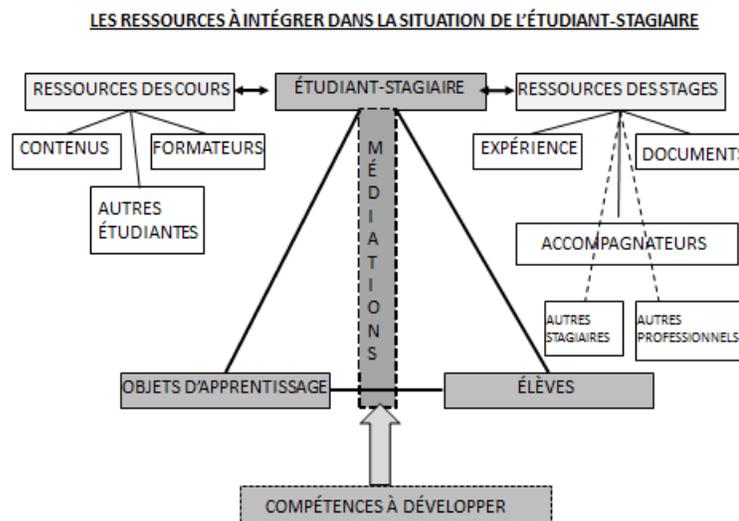


Figure 1. Les ressources offertes aux stagiaires.

Nous plaçant du point de vue de l'étudiant confronté à autant de propositions diverses, voire parfois contradictoires, à mettre en œuvre dans les médiations qu'il exerce entre les élèves et leurs objets d'apprentissage, développant ainsi ses compétences, nous nous sommes appuyés sur l'idée que les stages sont le lieu d'intégration de la formation. Cela signifie que c'est en stage que peuvent à la fois se construire et se démontrer les compétences professionnelles, le reste des activités de formation contribuant à l'acquisition par les étudiants de ressources pour l'action réelle. Ce choix ne constitue pas un jugement sur la relative importance des cours et des stages, mais cherche plutôt à situer clairement leur complémentarité pour le développement de l'expertise professionnelle.

Avant de présenter la façon dont nous avons procédé pour faire le point sur ces quatre problématiques dans le cadre de l'évaluation du système de stages du BEPP, nous devons d'abord préciser les éclairages théoriques qui ont guidé nos actions.

3. Cadre conceptuel

Nos conceptions de la pratique de même que de la formation à l'enseignement sont d'abord présentées, puis nous nous attardons au cadre le plus directement lié à l'enjeu, prioritaire, selon nous, pour rendre compte de la réussite d'un système de formation pratique, celui de l'intégration de la formation.

3.1 Conception de la pratique et de la formation à l'enseignement

Nous concevons l'enseignant comme un chercheur dans sa pratique (Duckworth, 1986), au sens où les matériaux de son expérience d'intervention, qu'ils soient positifs ou négatifs, nourrissent constamment son apprentissage professionnel. Comme pour tout apprenant, l'absence d'une continuité dans son expérience marque l'amorce d'une démarche que Dewey (1938) nomme démarche d'enquête (*inquiry*). Cette démarche combine l'action et la raison dans le monde. Elle permet à l'être humain de construire ses connaissances, au sens de les relier les unes aux autres dans un mouvement d'élargissement de son univers de signification. Nous qualifions de

réflexive la pratique de l'enseignement, car en accord avec Schön (1994), face à la complexité grandissante et au caractère constamment changeant des cas, nous pensons qu'il n'est pas possible d'appliquer des solutions toutes faites aux problèmes rencontrés, mais qu'il faut plutôt reconnaître qu'une partie du savoir nécessaire à une intervention pertinente réside dans l'agir professionnel lui-même. Ce concept d'enseignant réflexif renvoie à l'image du praticien qui envisage sa pratique comme une action réfléchie productrice de savoirs à la fois utiles et conceptuellement fondés.

L'activité réflexive de l'enseignant le conduit à de nouvelles compréhensions des situations rencontrées. Même lorsqu'elle s'appuie sur des résultats de recherche, la réflexion professionnelle joue avant tout un rôle de reconstruction de l'expérience, qui peut éventuellement conduire à une transformation de la pratique. L'action est toujours le creuset de cette activité réflexive. L'enseignant réflexif est celui qui dialogue avec la situation dans laquelle il intervient, qui est à l'écoute des éléments composant le contexte de son action. Sa pratique s'amorce d'abord et avant tout par l'expérience d'une situation d'enseignement : même dans sa forme la plus immédiate, cette expérience s'accompagne d'un savoir-dans-l'action intuitif, tacite, instinctif, engrammé et appuyé sur des préstructures qui guident l'action et qui déterminent la réaction première à la situation rencontrée (Schön, 1994). Le premier pas de distanciation par rapport à ce savoir entièrement contenu dans l'action, c'est une réflexion-dans-l'action qui n'a pas nécessairement besoin du support des mots et qui permet des ajustements dans l'action sans en interrompre le déroulement. À la suite d'une situation expérimentée, la réflexion-sur-l'action s'exerce de deux façons. Elle peut être un effort pour découvrir les significations que l'on s'est formées dans l'action; cela exige de revoir mentalement le déroulement de l'action et de tenter de retracer la réflexion-dans-l'action qui s'y est opérée. L'autre type de réflexion-sur-l'action est celui de la conversation réflexive avec la situation qui permet de construire du sens à partir de l'ensemble des matériaux qu'offre l'expérience

d'intervention (incluant donc à la fois l'agent, le sujet et l'objet de la situation d'enseignement-apprentissage).

La complexité de l'intervention éducative en contexte scolaire et la multiplicité des variables simultanément en jeu dans les situations d'enseignement-apprentissage (Lenoir, 2009) font de l'acte d'enseigner une expérience professionnelle d'une grande densité. Les dimensions cognitives, affectives, sociales et morales des personnes interagissant au sein de ces situations sont constamment sollicitées. Dans un contexte souvent instable et imprévisible, la capacité réflexive de l'enseignante ou de l'enseignant au cœur de ce contexte est source de stabilité. En effet, elle lui permet de développer une intervention éducative qui est à la fois rigoureuse et pertinente. La rigueur est souvent associée aux savoirs théoriques, à cause de leur mode de production. Mais cette rigueur ne suffit pas pour affronter les multiples exigences de l'action concrète en situation de groupe-classe. Par ailleurs, les savoirs pratiques sont souvent perçus comme plus pertinents puisqu'ils sont élaborés en contexte. Cependant, la diversité des élèves, l'ampleur des contenus à aborder, la complexité des problèmes rencontrés sont telles que le recours à des référents professionnels théoriques devient indispensable pour favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Rigueur et pertinence devraient donc caractériser le rapport aux savoirs théoriques et pratiques induit par un parcours de formation à l'enseignement.

3.2 L'intégration de la formation

La Figure 2 (Boutet, 2005) illustre les principales composantes de notre façon de poser le défi de l'intégration de la formation :

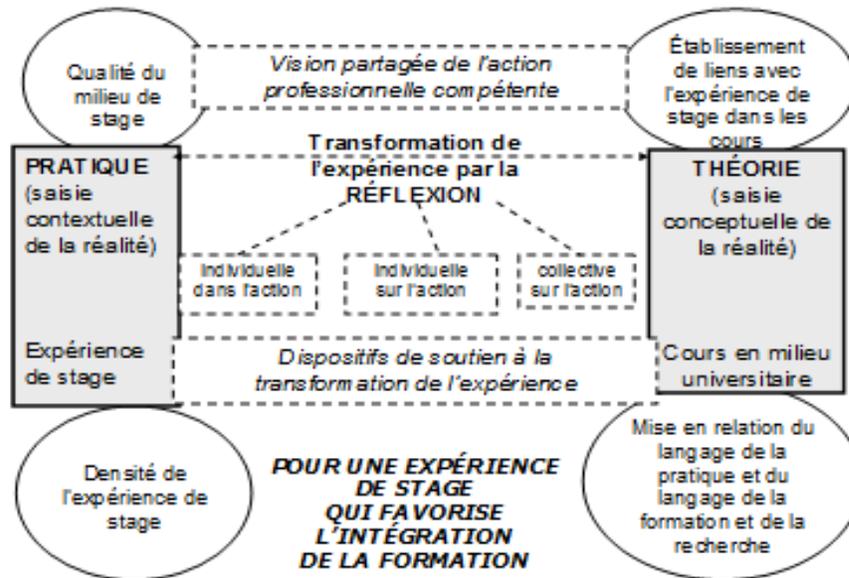


Figure 2. Le stage comme lieu d'intégration de la formation.

Notons d'abord que le schéma n'oppose pas pratique et théorie, les présentant plutôt comme deux modes différents de saisie de la réalité de l'enseignement, réunis par une démarche réflexive définie comme transformation de l'expérience par la réflexion. Certes, toute profession doit pouvoir s'appuyer sur un certain ensemble de savoirs théoriques pour fonder ses actions; l'éclosion de nombreuses professions au XX^e siècle repose d'ailleurs en grande partie sur un effort de mise en relation de savoirs théoriques avec des situations de vie réelle; les cours universitaires présentent de tels savoirs aux étudiants. Par ailleurs, au fil des interventions professionnelles en contexte réel, des savoirs se construisent, savoirs qui s'avèrent utiles pour affronter les exigences concrètes de la profession et avec lesquels les étudiants sont mis en contact à l'occasion de leurs stages. Le statut de ces savoirs, que l'on peut qualifier de savoirs pratiques, et la nature de leur lien avec les savoirs théoriques font l'objet de débats depuis fort longtemps. En les plaçant ainsi à égalité, nous concevons l'apprentissage en stage comme une démarche d'apprentissage expérientiel (Bourassa, Serres, & Ross, 1999; Dewey, 1938; Kolb, 1984), ce qui nous semble

particulièrement pertinent pour la profession enseignante, puisque des propositions théoriques directement applicables aux situations de pratique y sont rares.

Le schéma illustre également que la démarche d'apprentissage en stage est favorisée par les éléments de contexte décrits dans les cercles qui l'encadrent. En contexte scolaire, la qualité du milieu de stage réfère aux caractéristiques du modèle d'enseignement offert aux stagiaires dans la classe et dans l'école qu'ils fréquentent, alors que la densité de l'expérience de stage varie selon les plus ou moins grandes responsabilités professionnelles confiées aux stagiaires. En contexte universitaire, les efforts qui sont faits dans les cours pour établir des liens entre leurs propositions didactico-pédagogiques et l'expérience de stage, de même que ceux faits pour mettre en relation le langage de la pratique avec le langage de la formation et de la recherche, sont favorables à une démarche réflexive de chaque étudiant lui permettant de lier cours et stages.

La présence de ces contextes favorables n'est cependant pas suffisante pour assurer une formation intégrée. Le cœur du schéma illustre le rôle et l'importance de dispositifs de soutien à la transformation de l'expérience. La supervision pédagogique est au centre de ces dispositifs : entre guides de stage, grilles d'évaluation, journaux de bord, etc., elle s'applique à accompagner les processus individuels de développement des compétences professionnelles. C'est pourquoi les superviseurs devraient être, à nos yeux, des professionnels spécialistes du soutien à la réflexion transformatrice de l'expérience. Le véritable objectif de leur intervention est de contribuer à ce que dans la tête de chaque stagiaire s'effectue la liaison entre les savoirs propositionnels et les situations réelles de pratiques, liaison qui ne peut s'effectuer que par la réflexion des stagiaires sur les composantes de leur action réelle auprès des élèves. C'est donc une relation d'accompagnement de la réflexion bien plus que d'évaluation des compétences qu'ils devraient établir avec leurs stagiaires. En adoptant cette posture, ils peuvent favoriser le nécessaire dialogue entre les multiples savoirs qui circulent dans les situations d'enseignement-apprentissage et

l'interprétation que chaque stagiaire en fait; ils peuvent également soutenir la construction d'une identité professionnelle qui doit pouvoir et savoir s'affirmer au sein de ces situations. Nous considérons donc la supervision comme une médiation à la fois intégratrice et émancipatrice, qui tente constamment de se rapprocher des pratiques effectives du stagiaire et de son univers de signification. Son principal outil est l'analyse des pratiques.

4. Dispositif méthodologique

Nous avons mené une recherche-action de nature descriptive et évaluative. En tant qu'acteurs quotidiens fortement engagés dans un système de formation pratique, nous avons un réel défi de nous en distancier suffisamment pour l'observer sous différents aspects et identifier ses conséquences sur les stagiaires. À cette fin, nous avons dès le début et de diverses façons été attentifs aux perspectives des autres acteurs du système. Cela s'est traduit par une collecte de données continue de 2003 à 2008; à partir de là, l'implantation des nouveaux stages I-II-III et IV étant complétée, nous avons recueilli ponctuellement quelques données supplémentaires. Nous présentons l'ensemble dans la section 4.1 alors que dans la section 4.2 nous décrivons le travail d'analyse et de synthèse qu'elles nous ont permis de faire. Les constats que nous avons pu tirer de ce travail pour tracer un bilan sont présentés dans la dernière partie de l'article, de même que les propositions que nous avons pu en dégager pour des actions futures.

4.1 Données recueillies

Le Tableau 1 offre un portrait de l'ensemble des données recueillies. Précisons d'abord que les questionnaires annuels (plus de 1500) ont tous adopté la même forme : une première section portait sur les orientations du stage, une seconde sur les aspects organisationnels incluant l'articulation du stage avec les autres composantes du programme et une troisième sur l'accompagnement. Ils comportaient tous au moins une question ouverte, permettant l'expression de commentaires et de

suggestions par les répondants, car nous voulions nous assurer de bien entendre les opinions des divers acteurs des nouvelles formules de stages.

Soulignons ensuite que plusieurs entretiens de groupe semi-dirigés (plus d'une vingtaine), qui ont rejoint près de 150 personnes, ont été conduits. À la différence des questionnaires, les entretiens n'ont pas rejoint tous les groupes d'acteurs de tous les stages. Compte tenu des contraintes de temps et de déplacements liées à l'organisation d'entretiens de groupe, nous avons plutôt ciblé, pour chaque stage, des participants dont la perspective sur des problématiques spécifiques se posant dans tel ou tel stage nous intéressait. Même si nos intentions de discussion lors de ces entretiens étaient plus ciblées, nous avons quand même fait place aux autres préoccupations exprimées par les participants et les avons également notées et retranscrites aux fins d'analyse.

Quant aux comptes rendus de rencontres, ils ont été rédigés et consignés dans le cadre des actions normales de l'équipe des stages. Nous les avons utilisés principalement pour avoir accès à des données révélant les délibérations ayant cours au sein du système de stages relativement aux divers cas d'étudiants en difficulté et aux aspects problématiques de l'organisation des stages.

Notons enfin que nous avons eu la chance au fil des années de recueillir 34 entretiens individuels de rétroaction tenus par différents superviseurs avec leurs stagiaires, à la suite d'une observation en classe. Il n'est pas facile ni fréquent de pouvoir s'approcher aussi près des pratiques réelles d'accompagnement. La rencontre de rétroaction est certes la composante la plus significative de la tâche des personnes superviseuses et la plus révélatrice de leur manière d'exercer leur rôle. Ces données sont donc précieuses et très riches pour nous permettre en quelque sorte de voir notre système à l'œuvre.

Tableau 1
 Données recueillies

Sources des données	Participants rejoints	Nombre de participants et description des rencontres			
		Stage I (03-08)	Stage II (04-08)	Stage III (05-08 + 10-11)	Stage IV (06-09)
Questionnaires	Stagiaires	717	475	177	88
	Enseignants associés	254	189	142	120
	Superviseurs	50	39	62	34
Entretiens de groupe	Stagiaires	∅	∅	31	∅
	Enseignants associés	35	∅	28	25
	Superviseurs	9	27	14	∅
Comptes rendus de rencontres 2003-2011	Superviseurs	15 rencontres de coordination avec l'équipe des stages. En moyenne, de 40 à 45 superviseurs à chaque rencontre avec un taux de rotation d'environ 10 % d'une année à l'autre.			
	Directions d'école et cadres scolaires des 3 c.s. de l'Estrie	12 rencontres du comité consultatif avec l'équipe des stages. En moyenne, de 6 à 8 directions d'école et cadres scolaires à chaque rencontre.			
	4 conseillères pédagogiques et 1 professeur responsable	Plus de 100 rencontres de l'équipe des stages.			
Rencontres individuelles de rétroaction à la suite d'une observation en classe	Superviseurs et stagiaires	34 rencontres réunissant une personne superviseure et une stagiaire, dont les propos ont été retranscrits et analysés.			

Ce corpus considérable de données brutes a été recueilli sur plusieurs années avec une intention générale de documenter l'implantation de notre système de

formation pratique, mais sans qu'aient été précisés au départ des objectifs spécifiques d'une recherche-évaluation.

4.2 Analyse des données

Ce n'est qu'a posteriori, en analysant les données quantitatives et qualitatives pour leur donner sens, que nous avons pu relier les catégories découlant des données avec les problématiques plus précises auxquelles nous souhaitions répondre par la recherche. En ce sens, nous avons adopté une approche inductive, d'autant plus justifiée et adéquate à notre démarche que notre objet, en raison de son unicité et de sa nouveauté, avait un caractère exploratoire, pour lequel nous n'avions évidemment « pas accès à des catégories déjà existantes dans la littérature » (Blais & Martineau, 2006, p. 4).

Les réponses aux questionnaires ont été en très grande majorité exprimées sous la forme d'un choix à partir d'une échelle de Likert qui comprenait les échelons suivants : *fortement en désaccord – en désaccord – plus ou moins en accord – en accord – fortement en accord – je ne peux pas me prononcer*. Nous en avons fait une analyse statistique qui a permis de dégager des pourcentages d'accord/désaccord avec un ensemble d'énoncés (en moyenne 35) portant sur les divers aspects de l'organisation de chaque stage. Les quelques commentaires ouverts formulés par les répondants ont fait l'objet d'une analyse de contenu qui s'est amorcée par une lecture ouverte suivie de relectures successives conduisant à la définition de catégories stables permettant de situer les propos au regard des questionnements que nous avons cernés lors de l'élaboration du questionnaire. Dû au grand nombre de répondants rejoints au fil des années, nous considérons que nous avons ainsi pu évaluer, sinon le degré de qualité, au moins le niveau de satisfaction des divers groupes d'acteurs envers la qualité de l'organisation générale du système de formation pratique du BEPP autant dans ses dimensions logistiques (calendriers, documentation, etc.) que dans ses dimensions pédagogiques, notamment le choix de miser sur la réflexion des stagiaires et d'accompagner la transformation de leurs

expériences d'observation, d'analyse, d'interprétation et de prise de décision en situation réelle. La congruence des opinions exprimées par les divers acteurs renforce notre conviction que nous sommes parvenus à avoir l'heure juste à ce sujet.

L'analyse des questionnaires a été complétée par une analyse des propos tenus par les participants lors des entretiens de groupe réalisés pour approfondir des problématiques plus spécifiques. Nous avons d'abord repéré, pour chaque rencontre, les propos portant sur la problématique dont nous voulions principalement discuter. Ainsi, en stage I, nous avons interviewé des enseignants associés et des superviseurs sur les modifications substantielles que nous avons apportées à l'organisation de ce stage qui, auparavant, était un stage d'aide aux devoirs. En stage II, c'est le choix de placer deux stagiaires par classe qui a été discuté avec les personnes superviseuses du point de vue du développement des compétences des stagiaires. En stage III, nous avons rencontré les trois groupes (les stagiaires, les enseignants associés et les superviseurs), car le calendrier de ce stage posait problème, particulièrement au regard de l'intégration cours-stages sur laquelle tous les formateurs du BEPP III, universitaires et de terrain, misaient beaucoup. Enfin, c'est auprès des enseignants associés du stage IV que nous avons vérifié la satisfaction envers la qualité de l'accompagnement offert par les superviseurs et leur contribution au développement des compétences des stagiaires en préparation à leur insertion professionnelle. Par la suite, notre analyse de contenu a porté sur les propos touchant aux autres aspects : comme nous avons respecté la même structure que celle du questionnaire, il a été aisé de relier cette analyse à celle du questionnaire, confirmant et parfois nuancant les principales satisfactions et insatisfactions ainsi que les constats et recommandations au sujet de l'organisation générale du système.

L'analyse des comptes rendus des rencontres de l'équipe des stages avait commencé avant que nous n'amorçons la démarche de bilan décrite dans cet article. En effet, par souci d'équité dans le traitement des nombreuses demandes et dans la résolution des problèmes des stagiaires en difficulté, nous les avons regroupés dans

des catégories auxquelles nous pouvions référer pour prendre nos décisions, établissant ainsi une sorte de « jurisprudence » des cas de notre pratique. Cet exercice s'est révélé fort utile par rapport à l'évaluation du développement des compétences des stagiaires. Par ailleurs, les comptes rendus contenaient également des références à l'ensemble des composantes du système dont nous étions responsables. L'analyse de tous les comptes rendus a permis de mettre en lumière les réflexions de notre équipe sur l'évolution des multiples aspects du dispositif de formation pratique au BEPP.

Quant à l'analyse des rencontres de rétroaction à partir d'enregistrements, elle a été faite par trois étudiantes, dont une en a fait l'objet de son doctorat et une autre, de son essai de maîtrise; la troisième a travaillé comme assistante dans le cadre d'une recherche sur la supervision-médiation financée par le Fonds québécois pour la recherche sur la société et la culture (FQRSC)³ :

- ✚ la doctorante a tenté d'identifier, à l'aide d'une grille prédéfinie, les principales composantes de la théorie d'action de la personne superviseure, observables dans neuf de ces rencontres (Dufresne, 2014);
- ✚ l'essai de maîtrise a tenté de décrire la plus ou moins grande réflexivité du dialogue superviseur-stagiaire ayant cours dans huit de ces rencontres (Gagné, 2009);
- ✚ le travail accompli dans le cadre de la recherche sur la supervision-médiation a décrit de façon plus globale le contenu des interventions faites par la personne superviseure dans dix-sept de ces rencontres, selon qu'elles portaient sur la situation observée, l'expression de ses points de vue, ses réactions aux propos de la stagiaire ou l'exercice d'une médiation cours-stages. L'étudiante qui a fait cette analyse a par ailleurs choisi de mettre l'accent sur l'intégration cours-stages dans l'essai de maîtrise qu'elle a complété par la suite, cette fois à l'aide d'un questionnaire rempli par des personnes superviseures (Thiffault, 2012).

L'analyse de contenu des propos tenus lors de ces rencontres est assez unique en raison de sa proximité de la pratique réelle de personnes superviseuses. Elle nous a permis d'apprécier avec réalisme l'accompagnement offert dans notre système, notamment sous l'angle de sa contribution au lien cours-stage.

5. Bilan et pistes d'action à partir des résultats de l'analyse

À partir de 2009, nous avons été en mesure de dégager et de formuler les principaux constats à partir des résultats de l'analyse. Ils ont pris la forme d'énoncés validés dans les rencontres que nous avons continué d'avoir avec les personnes superviseuses, les autres formateurs universitaires, les directions d'écoles, les enseignants associés et les stagiaires. Ils ont ainsi été partagés et discutés avec de nombreux intervenants; ils sont donc stabilisés et font l'objet d'un large consensus. Nous les avons regroupés en fonction des quatre problématiques que nous avons évaluées.

5.1 L'organisation générale de la formation pratique au BEPP

- ✚ Elle est globalement adéquate.
- ✚ Les calendriers de stages sont variés et cohérents avec les intentions de chaque stage sauf pour le stage III. C'est d'ailleurs pourquoi ce dernier a été modifié à partir de 2010-2011.
- ✚ Les outils sont pertinents pour soutenir la réflexion avant, pendant et après l'action.
- ✚ Le partenariat avec les écoles est transparent et évolue de plus en plus vers la mise en relation des besoins de formation des stagiaires avec des contextes de classe appropriés.

5.2 L'intégration cours-stages

- ✚ Le dialogue entre les superviseurs et les formateurs universitaires progresse.

- ✚ Il y a très peu de traces explicites de liens cours-stages dans les rencontres de rétroaction entre superviseurs et stagiaires.

- ✚ Il y a peu de réflexion significative sur l'expérience de stage pendant les cours.

5.3 Le développement des compétences des stagiaires

- ✚ Les stagiaires manquent de modèles pour se préparer à l'action en classe. Les modèles qui leur sont proposés, notamment dans les cours de didactique, malgré leur intérêt et leur importance pour la formation, sont peu adaptés aux exigences de la tâche d'un enseignant.

- ✚ Les stagiaires n'utilisent pas une grande diversité de stratégies pour enseigner, même si plusieurs leur sont présentées dans les cours.

- ✚ Il n'y a pas de modélisation rigoureuse des propositions théoriques, que ce soit dans les cours (approches de formation peu exemplaires) ou dans les stages (pratiques peu exemplaires en ce qui concerne la collaboration entre intervenants ou les démarches pédagogiques).

- ✚ La deuxième composante de la compétence réflexive, à savoir la construction de l'identité professionnelle, est davantage un objet de préoccupation pour les formateurs de terrain que ne l'est l'autre composante, à savoir la reconstruction dans la pratique des propositions des cours.

- ✚ Les stagiaires saisissent peu les enjeux éthiques liés à la profession enseignante.

5.4 L'accompagnement par les superviseurs et par les enseignants associés

- ✚ La qualité de l'accompagnement s'améliore, grâce à une formation continue des superviseurs et une formation ponctuelle des enseignants associés.

- ✚ La pertinence du rôle des superviseurs qui n'était reconnue que par 60 % des stagiaires en 2003 l'est maintenant par 80 % d'entre eux.

- ✚ Il est très difficile de rejoindre les enseignants associés et de travailler avec eux comme coformateurs.
- ✚ La tâche des personnes superviseuses est trop remplie par rapport à leur rémunération.

5.5 Pistes d'action

Une fois ce bilan complété, il nous est apparu difficile d'aller beaucoup plus loin dans l'état actuel du contexte du programme et des ressources allouées à la formation pratique. Évidemment, des améliorations mineures demeurent toujours possibles, par exemple l'ajout d'outils pour mieux soutenir la réflexion préaction des stagiaires.

Aller vraiment plus loin, ce serait, à nos yeux, faire en sorte que l'expérience de stage joue davantage son rôle intégrateur de la formation à l'enseignement. Cela suppose en tout premier lieu qu'au sein du programme ce rôle soit reconnu. Une meilleure intégration de la formation se traduirait par un plus grand impact de notre programme de formation sur les pratiques enseignantes. Il est connu que les programmes les plus efficaces à cet égard sont ceux où les formateurs concertent leurs actions (Darling-Hammond & Bransford, 2007; Guyton & McIntyre, 1990). Sur la base de notre bilan, il nous semble nécessaire d'apporter quelques précisions pour traduire ce principe de concertation dans la réalité de nos dispositifs de formation et surtout dans les pratiques des futurs enseignants. Nous avons formulé les trois propositions suivantes à cette fin :

- ✚ *en lien avec la problématique de l'organisation générale de la formation pratique au BEPP* : développer entre tous les formateurs, incluant les enseignants associés, des perspectives partagées sur l'enseignement-apprentissage par l'analyse vidéo conjointe de situations de classe;
- ✚ *en lien avec la problématique de l'intégration cours-stages* : mandater et former les superviseurs pour exercer des médiations entre cours et stages dans leur accompagnement réflexif de l'expérience de stage;

- ✚ *en lien avec la problématique du développement des compétences des stagiaires* : mandater et former les superviseurs pour accompagner les enseignants associés, non seulement dans l'exercice de leur rôle auprès de leurs stagiaires, mais aussi dans l'analyse de leurs propres pratiques;
- ✚ *en lien avec la problématique de l'accompagnement* : faire en sorte que les superviseurs aient plus de temps de contact avec les stagiaires et avec les enseignants associés.

Il est clair que ces propositions induisent une redéfinition des rôles et des interactions entre les formateurs intervenant au sein du programme. La fonction d'accompagnement y devient centrale. À nos yeux, la solution de l'accompagnement pour repousser les limites de la formation n'a pas encore été véritablement mise à l'épreuve. En fait, il nous apparaît que cette fonction doit se professionnaliser par une formation accrue des personnes qui l'exercent. Même s'ils sont bien placés pour soutenir l'intégration des propositions théoriques aux situations de pratique, les superviseurs n'y parviennent pas vraiment, ajoutant souvent leurs propres suggestions à la diversité des propositions qui sont faites aux stagiaires. La professionnalisation de l'accompagnement aurait pour corollaire l'allocation de ressources supplémentaires à cette fonction et se traduirait par un redéploiement des dispositifs de formation et d'intégration autant en milieu universitaire qu'en milieu scolaire : augmentation des activités de médiation entre cours et stages et du temps consacré au soutien à la réflexion individuelle et collective, maintien d'un dialogue constant entre chercheurs et praticiens, multiplication de démarches de recherche-action collaborative et de résolution de problèmes, explicitation et mobilisation de savoirs pratiques.

Nous avons traduit ces possibilités en un plan d'action qui est articulé autour des objectifs généraux suivants :

1. *Pour l'organisation générale de la formation pratique* :

- a) concevoir le système de formation pratique comme un espace de partage d'expertises détenues par de multiples acteurs, qui pourrait donner lieu à un échange continu de documents pédagogiques;
 - b) créer un réseau d'écoles partenaires, sur le modèle des *Professional Development Schools* (Darling-Hammond, 1994; Holmes Group, 1995);
 - c) animer le système de formation pratique au BEPP comme un système de recherche-formation-pratique, notamment par la mise en place d'une communauté de pratique en ligne pour soutenir les personnes superviseuses dans leur pratique et pour recueillir des données de façon continue à partir de leur travail en milieu scolaire;
 - d) concevoir le placement comme une démarche de mise en relation d'un projet de stagiaire avec un projet d'enseignant associé et un projet d'école.
2. *Pour l'intégration cours-stages :*
- développer la capacité des superviseurs à saisir les occasions d'établir des liens pratique-théorie pendant les rencontres de rétroaction et pendant les séminaires de stage.
3. *Pour le développement des compétences des stagiaires :*
- a) former les superviseurs pour soutenir les enseignants associés dans l'explicitation de leurs propres pratiques;
 - b) mandater les superviseurs pour contribuer au développement professionnel à la fois des stagiaires (formation initiale) et des enseignants associés (formation continue).
4. *Pour l'accompagnement :*
- a) redéfinir le rôle des personnes superviseuses comme celui d'accompagnement d'un projet de coformation (commun à l'enseignant associé et au stagiaire);

- b) trouver des modalités et des ressources financières pour rejoindre les enseignants associés et travailler régulièrement avec eux en tant que coformateurs;
- c) développer une procédure permettant d'assurer un accompagnement de qualité par les enseignants associés, du double point de vue de leurs pratiques d'enseignement et de leur réflexivité.

Conclusion

Apprendre à enseigner n'est pas simple. L'objet de cet apprentissage, le savoir enseigner, est un savoir complexe se construisant à l'intersection de savoirs disciplinaires et de savoirs professionnels en enseignement, constitués en partie de savoirs pratiques et en partie de savoirs théoriques (Shulman, 1987). Le développement d'une capacité à mettre en relation ces multiples savoirs et à les mobiliser dans une pratique cohérente, du point de vue de l'intervention éducative, et efficace, du point de vue de l'apprentissage des élèves, représente selon nous le principal défi de la formation des enseignants.

Le système de formation pratique que nous avons mis en place a su relever en partie ce défi. Nous en éprouvons une grande satisfaction, particulièrement du point de vue de la cohérence que nous sommes parvenus à établir entre ses diverses composantes et du point de vue de l'équité dont nous avons fait preuve dans nos relations avec les acteurs; un climat de réflexion collective s'est installé au fil des années, source de nombreux ajustements et approfondissements.

Le bilan présenté ici révèle cependant des limites aux actions que nous avons accomplies. La principale solution à laquelle nous en sommes arrivés pour surmonter ces obstacles est celle d'un soutien continu à l'intégration des gestes professionnels de l'enseignant. Elle s'appuie sur la conception que l'enseignant est un professionnel nécessairement réflexif à cause de la complexité de la situation dans laquelle il intervient. Notre posture au regard de la formation, initiale et continue, des

enseignants contraste donc avec celle qui est adoptée lorsqu'on forme l'enseignant par la simple addition de propositions à appliquer dans sa classe. L'enseignant professionnel construit des solutions à partir des matériaux de la situation d'intervention (Schön, 1994). L'amélioration de sa pratique passe en grande partie par le développement de sa capacité de construction de sens. Nous croyons qu'une certaine forme d'accompagnement du développement professionnel à partir des situations de pratique pourrait permettre une telle construction de sens à toutes les étapes de la carrière enseignante et repousser les limites de la formation formelle pour la transformation des pratiques. C'est donc une posture professionnelle d'accompagnement que nous proposons et que nous avons traduite dans un plan d'action dont la mise à l'essai représenterait certes un changement majeur dans les programmes de formation à l'enseignement. Cette posture est toutefois de plus en plus reconnue et de mieux en mieux définie, non seulement en formation à l'enseignement, mais également dans un ensemble de domaines de formation ainsi qu'à diverses étapes de la carrière (Jorro, 2004; Lamaurelle, 2010; Paul, 2004). Nous sommes convaincus qu'il vaut la peine d'en explorer les possibilités.

Notes

¹ Ce système de formation pratique, sous la responsabilité de l'équipe des stages, se caractérise par un ensemble complexe d'interactions entre de multiples acteurs occupant des positions différentes au regard de la formation pratique dans le système :

- ± 700 stagiaires
- ± 600 enseignants associés
- ± 50 superviseurs
- ± 120 directions d'école
- ± 30 commissions scolaires dont 7 accueillent la grande majorité des stagiaires : des personnes responsables du dossier stage et/ou des cadres de ces commissions scolaires sont appelés à interagir avec l'équipe des stages pour diverses raisons.

² De 2003 à 2013, l'équipe responsable des stages au BEPP a été constituée :

- d'un professeur spécialiste de la formation à l'enseignement à partir des situations de pratique; il a consacré la moitié de sa tâche d'enseignement (2 unités sur 4) à sa fonction de responsable;

- de deux conseillères pédagogiques permanentes et à plein temps, professionnelles spécialisées en accompagnement réflexif et en pédagogie des stages, qui se sont partagé l'ensemble des dossiers;
- de deux conseillères pédagogiques surnuméraires à temps partiel qui sont intervenues dans certains dossiers spécifiques en fonction des besoins, par exemple le stage à l'international; en moyenne, elles ont travaillé 60 jours par année chacune depuis 2003;
- d'une commis aux stages permanente et à temps plein;
- d'un étudiant engagé 15 heures par semaine dans le cadre du Programme études-travail pour aider au travail de secrétariat.

³ Sous la direction de Marc Boutet, le projet intitulé *Pour une supervision pédagogique en formation initiale à l'enseignement au préscolaire-primaire orientée vers la médiation cours-stages* a bénéficié du soutien financier du FQRSC – programme Établissement de nouveaux professeurs-chercheurs de 2004 à 2007.

Références

- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bourassa, B., Serre, F., & Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. (2005, Juin). *Évaluer des compétences en situation de formation en milieu de pratique professionnelle*. Communication présentée dans le cadre du troisième colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Lille, France.
- Darling-Hammond, L. (1994). *Professional development schools : schools for developing a profession*. New York, NY : Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Éds). (2007). *Preparing teachers for a changing world : what teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA : John Wiley & Sons.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY : Macmillan.
- Duckworth, E. (1986). Teaching as research. *Harvard Educational Review*, 56(4), 481-495.
- Dufresne, M. (2014). *Exploration de la théorie d'action de personnes superviseuses de stage en formation initiale à l'enseignement au préscolaire et primaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, QC.

- Faculté d'éducation (2003). *Guide général des stages*. Sherbrooke : Faculté d'éducation. Repéré à https://www.usherbrooke.ca/epp/fileadmin/sites/epp/documents/Stage/Guide_general_des_stages_2014-2015.pdf
- Gagné, L. (2009). *Analyse des interventions de personnes superviseuses au BEPP en rencontre de rétroaction* (Essai de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, QC.
- Guyton, E., & McIntyre, D. (1990). Student teaching and school experiences. Dans W. R. Houston, M. Haberman, & J. P. Sikula (Éds), *Handbook of research on teacher education* (pp. 514-534). New-York, NY : McMillan.
- Holmes Group. (1995). *Tomorrow's schools of education: a report of the Holmes Group*. East Lansing, MI : The Holmes Group.
- Jorro, A. (2004). Les formateurs et l'accompagnement des professeurs stagiaires dans l'écriture du mémoire professionnel. Dans A. Gonnin-Bolo, & J.-P. Benoît (Éds), *Le mémoire professionnel en IUFM : bilan de recherches et questions vives* (pp. 197-207). Saint-Fons : INRP.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Lamaurelle, J.-L. (2010). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Paris : Hachette
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (MEQ). (2000). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* (J. Heynemand & D. Gagnon, Trad.). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching : foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Thiffault, C. (2012). *Le superviseur, médiateur de liens cours-stages* (Essai de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, QC.