

APPROCHES
INDUCTIVES

Approches inductives
Revue scientifique

VOLUME 3, NUMÉRO 2
(Automne, 2016)

***Approches inductives
en pédagogie***

DIRECTION DU NUMÉRO:

François Guillemette

Jason Luckerhoff



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 2

Approches inductives en pédagogie

Sous la direction de François Guillemette et Jason Luckerhoff

François Guillemette et Jason Luckerhoff

Introduction : Passer de la séquence théorie-pratique à la séquence pratique-théorie

Pages 1-11

Olivier Champagne-Poirier

Les données autoethnographiques comme base à une théorisation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement des approches inductives

Pages 12-40

Stéphanie Demers, Charles-Antoine Bachand et Claudia Leblanc

Les approches inductives au service de l'agentivité épistémique et des finalités éducatives émancipatrices

Pages 41-70

Dominique Mercure et Sylvie Rivard

Le développement de la réflexivité et de la pensée critique comme piliers à l'émergence de la créativité dans la formation des futurs travailleurs sociaux

Pages 71-91

Viviane Vierset

Une approche inductive sur un parcours de stage en médecine pour faciliter l'émergence de postures réflexives chez les accompagnateurs d'apprentissage

Pages 92-116

Benoît Hurtel et Jacques M. Chevalier

De l'évaluation institutionnelle à la pédagogie inductive : l'exemple d'une recherche collaborative avec des enfants sur l'évaluation d'un dispositif éducatif

Pages 117-137

Hors-thème

Myriam Durocher

Analyse discursive et approche inductive : Justin Trudeau et les enjeux de pouvoir produisant le politicien célèbre

Pages 138-165

Marie-Josée Drolet et Joanie Maclure

Les enjeux éthiques de la pratique de l'ergothérapie : perceptions d'ergothérapeutes

Pages 166-196

Introduction :
Passer de la séquence théorie-pratique à la séquence pratique-théorie

François Guillemette

Université du Québec à Trois-Rivières

Jason Luckerhoff

Université du Québec à Trois-Rivières

Depuis quelques décennies, la recherche en pédagogie est en pleine effervescence, notamment dans les milieux académiques anglophones et francophones. Spécifiquement dans la recherche en enseignement, les chercheurs et les professionnels sont passés d'un modèle dit traditionnel, qui consiste à transmettre la matière, à un modèle où l'enseignement consiste à guider l'apprenant dans son activité d'apprentissage. Une des raisons de cette transition se trouve dans le constat de l'inefficacité du modèle transmissif, notamment parce qu'il maintient l'apprenant dans la passivité et parce qu'il ne vise que la rétention de l'information transmise sans développer les habiletés comme le transfert des connaissances ou l'analyse et la créativité. De plus, ce ne sont que les plus performants, parmi les apprenants, qui réussissent à tirer profit de ces stratégies transmissives. Et encore, c'est souvent parce qu'ils ont appris à revoir par eux-mêmes les connaissances transmises lorsque vient le moment de les réinvestir dans des situations concrètes comme des exercices ou des situations d'évaluation, par exemple. Lorsque la pratique habituelle consiste à vérifier si l'apprenant est capable de se débrouiller seul avec les connaissances qu'on lui a transmises, il n'est pas surprenant de constater que ceux qui sont déjà autonomes le deviennent davantage, alors que les autres sont abandonnés à eux-mêmes, sans soutien au transfert et sans aide pour relever des défis toujours plus grands. Vygotsky (1978) a montré, au début du siècle dernier, que l'abandon est le contraire de l'autonomisation. Laisser un élève qui aurait besoin d'être soutenu se débrouiller seul ne favorise donc pas son autonomie, mais le place dans une situation d'échec en raison de l'abandon.

Dans ce contexte de transition fondamentale en pédagogie, les approches inductives se présentent comme une façon de placer l'apprenant au centre de son apprentissage. C'est lui qui apprend. En français, le verbe *apprendre* peut être synonyme d'*enseigner*, mais son sens premier signifie que c'est l'apprenant qui apprend et non l'enseignant qui lui apprend. Évidemment, cela ne signifie pas que l'enseignant ne fait rien, au contraire. Les recherches montrent que l'apprentissage et la réussite sont grandement favorisés par la manière dont les enseignants soutiennent et guident l'apprentissage. Ce dernier facteur est de loin le plus important, bien avant la motivation de l'apprenant ou ses antécédents scolaires.

Au fond, la question essentielle est peut-être la suivante : l'enseignant doit-il être un maître ou un pédagogue? Ici comme ailleurs, il est utile de recourir à l'étymologie :

Le pédagogue (*païdagôgos* en grec, *paidagogus* en latin) était l'esclave chargé de mener (*ageîn*) l'enfant ou l'adolescent de son domicile à l'école. Il guidait ses pas, partageait ses jeux et sa conversation. En conduisant son petit maître, il lui apprenait à se conduire (Vallet, 1999, p. 157).

Dans la Rome antique, le pédagogue guidait l'enfant vers le maître. On trouve donc les deux rôles chez l'enseignant d'aujourd'hui, celui du pédagogue et celui du maître. Le problème avec le modèle transmissif, c'est qu'il ne valorise que le rôle du maître. Au final, si personne ne joue le rôle de guide, l'apprenant n'apprendra rien du maître, à moins, comme mentionné plus haut, d'être un élève très performant capable de devenir son propre guide. C'est là que se trouve toute la pertinence, voire la nécessité absolue des approches inductives. Essentiellement, elles assurent que l'apprenant demeure au centre de l'activité, le moteur de son apprentissage et la ressource première de la tâche qu'il accomplit. Le rôle de pédagogue est au service de l'apprenant, en soutien; il assure le pilotage. Il est essentiel à l'apprentissage parce que c'est lui qui conduit. Le mot *conducteur* est de la même famille latine

qu'*éducateur* (et que *duce*, en italien, *docentes* en espagnol). C'est le leader. Le suffixe *gogie* dans le terme *pédagogie* est très rare en français. Il vient du grec ἀγωγός (*agogos*) qui signifie *guide* ou *conducteur*.

Le rôle de maître correspond davantage au modèle traditionnel de transmission et, dès lors, aux approches déductives en enseignement, tandis que le rôle de pédagogue correspond davantage aux approches inductives en enseignement.

Essentiellement, les approches inductives exigent de partir de l'apprenant parce que c'est lui qui apprend et qu'on ne peut pas apprendre à sa place. Partir de l'apprenant, c'est d'abord partir de ce qu'il sait déjà. Le pédagogue invite l'apprenant à faire des liens entre les nouveaux apprentissages et ceux qu'il a déjà faits. On sait, notamment grâce à Piaget (1970), qu'on ne peut construire que sur du construit. Consciemment ou non, l'apprentissage commence toujours par de l'assimilation, c'est-à-dire par une phase de « reconnaissance » des informations en les identifiant à du connu. En d'autres mots, l'apprentissage commence toujours par la perception que l'on connaît déjà ce qu'on s'apprête à connaître. C'est la perception d'une connaissance qui est préalable à ce que l'on s'apprête à connaître davantage. En neuropsychologie, on dira que les liens nouveaux qui se font dans le cerveau sont possibles d'abord et avant tout parce que les informations cheminent en empruntant des liens anciens. Et l'on sait que ce processus d'assimilation commence dans le cerveau humain dès le premier trimestre de la vie intra-utérine. Les synapses (liens entre deux neurones) laissent des traces (ou des chemins) dans le cerveau et ces traces servent de schémas d'accueil des informations pour la construction ou la réorganisation (ou l'accommodation, en termes piagétiens) continue des schèmes. Les approches inductives, notamment parce qu'elles invitent l'apprenant à faire constamment et consciemment des liens avec ce qu'il connaît déjà, favorisent l'apprentissage ou la construction de nouvelles connaissances.

Partir de l'apprenant, c'est aussi le rendre actif et le garder actif. C'est le pédagogue qui dirige l'action, mais ce n'est pas lui qui agit. On ne peut pas apprendre

à la place de l'apprenant, mais on doit le guider parce qu'il ne connaît pas le chemin. Dans le modèle transmissif, l'apprenant est passif, surtout s'il n'a qu'à retenir le contenu qui lui est exposé pour qu'il puisse rendre ce contenu lors d'un examen. La recherche a montré, et ce, depuis longtemps, que la rétention ne dure que très peu de temps après avoir servi et après que l'apprenant ait livré le contenu retenu, lors d'un examen, par exemple.

De plus, si c'est lorsqu'on reçoit passivement un contenu exposé par le maître que l'on retient le moins, la recherche montre que c'est lorsqu'on transmet ce contenu qu'on le retient le plus. Cela signifie que, dans le modèle transmissif, ce sont les enseignants qui apprennent le plus, surtout dans le sens de la rétention. Ainsi, les approches pédagogiques inductives favorisent l'apprentissage, entre autres, parce qu'elles invitent à placer souvent l'apprenant en position d'exposer ses apprentissages à d'autres apprenants, par exemple lorsque l'enseignant pose des questions ouvertes aux étudiants en grand groupe, lorsqu'il propose des mises en situation en petits groupes, lorsqu'il incite les étudiants à discuter ou à résoudre des problèmes en dyades. Le pédagogue ne doit pas seulement mettre les apprenants en équipe. Il doit encadrer rigoureusement ce travail pour faire en sorte que chaque membre de l'équipe ait l'occasion de participer activement en enseignant aux autres membres. L'entraide dans l'équipe ne consiste pas tant à aider ceux qui n'ont pas compris le contenu en leur expliquant ce contenu, mais elle consiste surtout à écouter celui qui donne des explications, lui permettant ainsi de mieux apprendre. Le travail d'équipe n'est pas là pour que les forts enseignent aux faibles parce que, dans ce cas, ce sont les forts qui vont apprendre davantage, alors que les faibles régresseront, entre autres parce qu'ils auront pris conscience encore davantage de leurs faiblesses. Donc, les forts seront encore plus forts et les faibles seront encore plus faibles. Le travail d'équipe est là pour permettre à chacun d'enseigner aux autres. C'est ainsi que chacun progresse dans ses apprentissages. De plus, le travail d'équipe fait en sorte que les interactions

ne se font pas seulement avec l'enseignant, mais aussi avec des pairs qui ont chacun leurs richesses personnelles.

Dans les approches inductives, l'enseignant n'est pas en retrait. Il dirige, il donne des consignes claires, il présente explicitement l'activité d'apprentissage, il explique les concepts nécessaires à la compréhension de la tâche, il guide les apprenants durant la réalisation de la tâche, notamment pour ne pas les laisser avancer dans une voie erronée. On retrouve ces principes de pédagogie inductive dans l'approche du *direct instruction*, par exemple, que l'on traduit souvent par enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette, & Richard, 2013). Dans cette approche, jamais l'enseignant n'apprend à la place de l'apprenant. Il le guide dans son propre apprentissage. Et l'enseignant retire peu à peu son soutien pour que l'apprenant réussisse de plus en plus sans aide. Il s'agit de favoriser l'autonomie en s'assurant de ne pas faire vivre un échec à l'apprenant. L'enseignant est présent en cas de problème et il ne l'abandonne pas sous prétexte que l'apprenant doit apprendre par lui-même. Au contraire, c'est avec le soutien et sous la direction d'un pédagogue compétent que l'apprenant se développe de manière de plus en plus autonome.

Il y a bien des façons de guider dans une perspective inductive et autonomisante (Vermunt, 1989). Nous avons déjà vu que le pédagogue peut inviter l'apprenant à faire des liens avec ses connaissances antérieures, au lieu que ce soit l'enseignant qui fasse un exposé sur ces liens. Il y a aussi le modelage qui est une façon de guider parce qu'il consiste à se mettre à la place de l'apprenant et non de demander à l'apprenant de se mettre à la place de l'enseignant (« faites comme moi »).

Partir de l'apprenant, c'est aussi faire vivre des réussites progressivement au lieu de faire vivre des échecs en étant trop exigeant par rapport à la prochaine marche à monter. Il ne s'agit pas de réduire le nombre de marches à monter au final, mais de les faire monter une à la fois. En d'autres mots, il ne s'agit pas d'abaisser les exigences de réussite terminale, mais de guider l'apprenant dans l'avancement vers le but, en passant par des stades de développement qu'il va atteindre (ou réussir) un à la

fois. Dans les approches pédagogiques inductives, l'apprentissage est perçu comme un processus et non comme une addition d'acquisitions. Le pédagogue inductif sait que l'apprenant ne peut pas brûler des étapes. Dans un sens métaphorique, on dira qu'on ne peut pas passer de l'état gazeux à l'état solide sans passer par l'état liquide.

Partir de l'apprenant, c'est lui faire vivre des réussites qui lui permettent d'expérimenter ses compétences, ses capacités. Lui donner des défis plus grands, c'est lui permettre de vivre des réussites plus grandes et, donc, plus valorisantes. Il s'agit de le conduire et de le soutenir, comme le parent qui aide son enfant à avancer sur sa bicyclette. Son rôle est primordial, mais ne consiste pas à expliquer de façon magistrale à l'enfant ce *qu'il* doit faire et le laisser aller seul sur sa bicyclette par la suite. La pratique de l'apprenant doit être guidée et soutenue.

Partir de l'apprenant, c'est l'aider à se connaître, à prendre conscience de ses propres processus d'apprentissage, qui sont nécessairement différents d'un apprenant à l'autre. Plus l'apprenant connaît ses processus personnels d'apprentissage, plus il sera en mesure de les réguler et d'améliorer son activité cognitive. Les approches pédagogiques inductives nécessitent, chez l'enseignant, une ouverture aux différences des apprenants. Comme le disait le poète G. K. Chesterton au début du siècle dernier, « pour enseigner les mathématiques à John, il faut d'abord connaître John » (Chesterton, cité dans Camileri, 1996, p. 354). Nous ajoutons qu'il faut aussi connaître Paul, et Mary, et Thomas... dans une perspective de différenciation.

Partir de l'apprenant, c'est aussi l'inviter à vivre des expériences (par exemple, par des exercices ou des problèmes à résoudre) qui seront nécessairement personnelles parce que c'est lui qui les vivra. Ce n'est que par la suite que le pédagogue entamera avec les apprenants un processus de conceptualisation et de recours à des théories dans une véritable logique d'induction. En quelque sorte, on peut parler d'une pédagogie inversée en référence à une pédagogie traditionnelle dans laquelle le point de départ est une présentation de principes théoriques à appliquer dans des exercices. La séquence théorie-pratique, ou la logique de l'application, se

situé dans une perspective déductive. Dans les approches inductives, on inverse la séquence, et donc la logique, pour obtenir une séquence pratique-théorie. Ainsi, le pédagogue aura recours à des savoirs disciplinaires et à des savoirs généraux pour aider l'apprenant à comprendre ce qu'il a appris dans sa tâche d'apprentissage, pour l'aider à faire sens de ce qu'il a appris dans sa pratique. Dans cette logique, l'exposé d'un contenu théorique fait suite à l'apprentissage et ne le précède pas. Ce n'est pas par l'exposé que l'apprenant apprend, mais l'exposé l'aide à saisir ce qu'il a appris avant cet exposé.

Un enseignant habitué à une pédagogie déductive peut adopter une approche pédagogique inductive en commençant par des changements mineurs. Par exemple, au lieu de présenter des courants théoriques liés à un concept, il peut demander aux étudiants de trouver des ressemblances et des différences entre divers courants par la consultation de textes représentatifs des courants. L'enseignant peut aussi faire élaborer des schémas conceptuels par les étudiants et les commenter au lieu de présenter des schémas conceptuels prédéfinis. Aussi, au lieu de souligner les points à retenir dans un contenu, il peut demander aux apprenants de déterminer l'essentiel et de débattre entre eux sur leurs réponses. Il est également possible de demander aux apprenants de fournir des illustrations de l'application d'une théorie, notamment à partir de leurs propres expériences, au lieu de les donner de façon magistrale et de discuter ensuite. De même, plutôt que de suggérer des solutions à des problèmes, l'enseignant peut accompagner les étudiants dans leur processus de résolution de problèmes et, ce faisant, les encourager à prendre des décisions de planification.

Des modifications mineures permettent d'adopter une pédagogie inductive, mais il n'est pas étonnant que les enseignants soient nombreux à être réticents à le faire. En effet, même si les résultats de la recherche montrent que les apprenants retiennent peu de contenu d'un exposé magistral, il demeure que ces derniers expriment leur satisfaction par rapport à cette stratégie pédagogique. Ils vont donc fournir des appréciations institutionnelles positives aux enseignants qu'ils diront

cultivés, éloquents et en maîtrise de leur contenu. Celui qui se présente moins comme un maître et davantage comme un pédagogue se fait plus discret, de façon à placer l'apprenant au centre des activités académiques. Dans les approches pédagogiques inductives, on fait davantage de place à la responsabilité des apprenants qui ne peuvent pas rester passifs. Ainsi, le pédagogue doit valoriser les richesses diverses des apprenants et souligner toutes les réussites progressives, toutes les victoires sur les erreurs et l'ignorance. Il doit aussi valoriser les voix des apprenants – plutôt que la sienne – tout en les guidant, comme dans une chorale.

Ce numéro de la revue *Approches inductives* porte sur les spécificités des approches pédagogiques inductives. Il s'agit du premier numéro de la revue à porter spécifiquement sur la pédagogie et non sur les démarches de recherche inductives. Il s'agit également d'un objet de recherche riche et nous souhaitons qu'il soit le premier de plusieurs numéros consacrés à cette perspective qui mérite d'être davantage étudiée.

Cinq articles portent sur les approches pédagogiques. Deux articles hors thème, qui portent sur des recherches qui ont mobilisé des approches méthodologiques inductives, s'ajoutent à ce nombre.

Dans le premier article, Olivier Champagne-Poirier présente la démarche autoethnographique avec laquelle il a analysé son vécu en enseignement des méthodes de recherche inductives afin de porter un regard sur les liens qui existent entre les fondements des approches inductives et la pédagogie inductive. Il s'agit donc d'une démarche d'analyse inductive appliquée à une pédagogie inductive utilisée pour enseigner les méthodes inductives. L'auteur présente en détail ces liens entre les aspects méthodologiques et pédagogiques, de même que la discussion qu'on peut en faire.

Stéphanie Demers, Charles-Antoine Bachand et Claudia Leblanc se sont intéressés à l'agentivité épistémique en lien avec les approches pédagogiques

inductives et les finalités éducatives émancipatrices. Ils mettent en lumière le fait que les approches pédagogiques déductives, ancrées dans la dépendance épistémique, favorisent peu le développement d'une agentivité épistémique. Plus précisément, ils montrent que les approches pédagogiques inductives ont un effet favorable sur le développement des outils heuristiques nécessaires à la production et à la validation des savoirs.

Dominique Mercure et Sylvie Rivard proposent les résultats d'une recherche sur la pratique réflexive inductive chez de futurs travailleurs sociaux. Leur article présente les principes de la pensée critique et de la réflexivité qui ont été exploités dans le cadre d'une révision de programme de formation au deuxième cycle en service social à l'Université Laurentienne. Cette révision visait à réduire le nombre de crédits menant à l'obtention du diplôme, tout en visant un meilleur arrimage entre les cours et une continuité dans l'accompagnement pédagogique des étudiants.

Viviane Vierset signe un article sur une approche pédagogique inductive utilisée dans un parcours de stage en médecine. Elle montre comment cette approche a facilité l'émergence de postures réflexives chez les accompagnateurs des stagiaires autant que chez les stagiaires eux-mêmes. De plus, sa recherche lui a permis de mieux comprendre la perception que les médecins-accompagnateurs ont de leur fonction d'accompagnement pédagogique. L'auteure propose une modélisation des différentes postures pédagogiques adoptées par les médecins-accompagnateurs. Ici aussi, l'approche inductive est à la fois dans la méthodologie de la recherche et dans l'objet de la recherche en tant qu'approche inductive de formation pratique.

Benoît Hurtel et Jacques Chevalier présentent les résultats d'une de leurs recherches pour laquelle l'induction s'est en quelque sorte imposée à eux parce qu'ils ont étudié un phénomène vécu par des jeunes et que, pour de telles recherches, les outils méthodologiques sont plutôt rares. Ils soulignent le fait que le processus inductif de recherche qu'ils ont construit spécifiquement pour ce projet a constitué en lui-même une activité pédagogique inductive.

Dans le premier article hors thème, Myriam Durocher présente une compréhension des enjeux de pouvoir qui permettent l'existence et la circulation de certaines représentations particulières du politicien. Son texte propose un retour sur une démarche inductive utilisée pour mener une analyse discursive. L'auteure montre comment elle a analysé les représentations dont Justin Trudeau faisait l'objet dans le discours médiatique. Elle montre aussi comment, au moment de l'analyse, elle a laissé les concepts émerger des données.

Dans un texte qui rapporte des résultats de recherche sur les enjeux éthiques de la pratique de l'ergothérapie, Marie-Josée Drolet et Joanie Maclure présentent des aspects méthodologiques, dont les entretiens qualitatifs qu'elles ont réalisés auprès de 26 ergothérapeutes francophones du Québec de même que leur processus d'analyse inductive fondée sur la phénoménologie husserlienne. Leurs résultats montrent qu'il est difficile d'actualiser une pratique respectueuse des valeurs estimées importantes pour des ergothérapeutes. Plus précisément, elles mettent en lumière le fait que plusieurs valeurs sont compromises au quotidien dans la pratique ergothérapeutique.

Références

- Camileri, C. (1996). *Chocs de culture. Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *L'enseignement explicite et la réussite des élèves*. Montréal : Pearson-ERPI.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vallet, O. (1999). Le pédagogue est un esclave. *Mots. Les langages du politique*, 61(1), 157-159.
- Vermunt, J. D. H. M. (1989, Septembre). *The interplay between internal and external regulation of learning*. Communication présentée à la troisième Conférence de l'Association européenne pour la recherche sur l'apprentissage et l'enseignement, Madrid, Espagne.

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.

Les données autoethnographiques comme base à une théorisation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement des approches inductives

Olivier Champagne-Poirier

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Cet article se veut le rendu d'un projet de recherche autoethnographique mené selon les principes épistémologiques et méthodologiques de la théorisation enracinée et visant à produire un modèle pédagogique optimisant l'enseignement des méthodes de recherche inductives. En présentant l'analyse de notre vécu d'enseignement en tant que source de données empiriques, nous retraçons les étapes ayant mené à la production d'une structure permettant une prise en compte adaptée des différents processus cognitifs, bagages expérientiels et niveaux de compétences des apprenants. Il se dégage de cette analyse théorisante une incitation à maintenir une cohérence entre les apprentissages prescrits et la pédagogie mobilisée. Sans toutefois aborder cet enjeu de façon extensive, l'article se conclut par une mise en relief des similitudes entre les fondements des approches inductives et ceux de la pédagogie inductive.

Mots-clés : Autoethnographie collaborative, pédagogie inductive, théorisation enracinée

Introduction

Cet article porte sur un projet de recherche autoethnographique collaborative (Chang, Ngunjiri, & Hernandez, 2013) visant à produire, sous la forme d'une théorisation enracinée (Luckerhoff & Guillemette, 2012), une stratégie générale optimale pour l'enseignement des méthodes de recherche inductives. Nous traitons ici d'un processus collaboratif puisque notre terrain de recherche est constitué de cours universitaires d'initiation à la recherche en sciences sociales, dispensés dans une formule incluant deux enseignants¹. Nos données réflexives proviennent de deux prestations de cours.

Notre parcours de recherche a été tout sauf linéaire. Il a été constitué de nombreuses alternances entre des expériences empiriques, des périodes

d'explicitation et de réflexivité ainsi que des périodes d'intégration de théories existantes. Toutefois, à des fins de clarté et de concision, nous proposons, dans un premier temps, d'aborder le modèle de recherche ethnographique que nous avons adopté. Celui-ci permet d'analyser et de rendre compte d'expériences d'enseignement comme faisant partie d'une démarche empirique inductive. Dans un second temps, nous présentons la dynamique d'enseignement au sein de laquelle nous avons co-construit un vécu permettant une réflexion approfondie concernant l'enseignement universitaire des méthodes de recherche. Dans un troisième temps, nous proposons une analyse théorisante qui tente de mettre en lumière la pertinence de développer une pédagogie cohérente par rapport aux apprentissages visés. Dans un dernier temps, nous illustrons nos propos en relatant une application du modèle théorique dans l'enseignement d'une compétence particulière en recherche.

1. Autoethnographie collaborative et théorisation enracinée

Il existe plusieurs nomenclatures pour désigner les méthodes d'autoethnographie impliquant plus d'un chercheur, notamment la duoethnographie (Sawyer & Norris, 2009), la co-ethnographie (Ellis & Bochner, 1992) et l'autoethnographie communautaire (Toyosaki, Pensoneau-Conway, Wendt, & Leathers, 2009). Nous discuterons toutefois de notre démarche méthodologique selon la désignation d'autoethnographie collaborative (Chang et al., 2013; Garbati & Rothschild, 2016) puisque les écrits relatifs à celle-ci sont englobants tout en permettant une prise en compte nuancée de la complexe dualité chercheur-participant et de la profondeur d'analyse que permet une démarche en collaboration.

Comme l'entendent Chang et ses collaborateurs (2013), l'autoethnographie collaborative (AEC), ou *collaborative autoethnography*, est une méthode en sciences sociales constituée à la fois de « l'autoréflexion inhérente à l'autobiographie, de l'interprétation culturelle associée à l'ethnographie et des multiples subjectivités implicites à une collaboration »² [traduction libre] (p. 17). Le fondement de l'AEC consiste en la considération de l'expérience personnelle à titre de terrain qu'on

explore afin de mieux comprendre une dynamique sociale. Le phénomène à l'étude s'inscrit alors dans une expérience subjective et centrée sur une réflexion approfondie du vécu (Foster, McAllister, & O'Brien, 2006) dans laquelle la multiplicité des points de vue vient enrichir la profondeur de la réflexion (Stephens & Delamont, 2006). Cela dit, la nécessaire recherche d'une objectivité minimale, loin d'être jugée incompatible avec la subjectivité, se réalise dans une attention élevée à l'expérience subjective. En ce sens, la recherche qui prend comme objet l'expérience subjective implique une certaine façon de concevoir l'objectivité.

En effet, ici, l'objectivité se traduit par une préoccupation de rendre compte le plus possible du vécu en le plaçant devant soi et en l'observant dans un souci de ne pas le trahir. En d'autres mots, l'autoethnographie se situe en cohérence avec l'essentiel de la tradition ethnographique qui cherche à observer objectivement sans imposer au vécu observé ses propres préconceptions, ses préjugés ou ses préinterprétations. La tradition ethnographique vise une description, sans jamais prétendre à la possibilité d'une description qui ne serait pas en même temps une interprétation (Geertz, 1973). Ainsi, le souci de l'objectivité est opérationnalisé dans une prise en compte ouverte à la subjectivité de l'expérience dans le phénomène étudié, ce qui ne signifie pas de demeurer à distance du vécu étudié, mais plutôt de se distancier de ses propres préinterprétations de ce vécu. En ce sens, Pierre Paillé (2007) présente la recherche qualitative comme une méthodologie de la proximité.

L'autoethnographie collaborative propose une mise en commun d'expériences liées à un même objet de recherche afin de créer un récit qui n'est pas centré sur l'individualité, mais plutôt sur la collectivité. Cette production, par exemple dans une démarche incluant deux chercheurs, n'est donc pas le vécu du premier chercheur ni celui du deuxième. Elle constitue un troisième vécu qui s'est construit non pas dans l'expérience initiale, mais bien dans une expérience subséquente constituée de partage, d'échange et parfois de confrontation. Ce vécu, en s'éloignant d'une perspective individuelle, permet d'obtenir une compréhension globale riche arrimant

les différentes perspectives par rapport à l'objet de recherche. Il s'agit donc d'un vécu collaboratif.

Cela dit, il existe plusieurs méthodes pour effectuer cette mise en commun dialogique. Le partage des perceptions peut prendre la forme d'une discussion entre chercheurs et être construit en collectivité (Subedi & Rhee, 2008), tout comme il peut être un amalgame de construits individuels mis en contraste les uns avec les autres dans une même production, qu'elle soit écrite ou verbale (Chawla & Rawlins, 2004). Effectivement, certains autoethnographes peuvent juger qu'il est préférable de co-construire à l'aide de vécus individuels intacts, notamment en demandant aux chercheurs de mettre par écrit leurs perceptions, et d'ensuite colliger ces écrits, de façon inaltérée, dans un document commun.

Pour en revenir à notre projet de recherche, puisque celui-ci est constitué d'une démarche d'enseignement effectuée en duo, nous avons choisi d'opter pour un mode dialogique s'apparentant à l'entretien de recherche. Sur une base hebdomadaire, nous tenions des rencontres d'une heure durant lesquelles nous discutons de nos perceptions quant au déroulement des séances de cours antérieures et des idées qu'évoquait notre planification pédagogique. Durant ces entretiens, les rôles d'intervieweur et d'interviewé étaient assumés en alternance, de façon spontanée. Comme il s'agit d'une réflexion échelonnée sur deux sessions de cours universitaires (30 semaines), nous avons tenu une trentaine de rencontres qui nous ont permis d'explicitier nos perceptions par rapport à un contexte académique en mouvance constante. Conséquemment, l'extrait de notre emploi de l'autoethnographie collaborative a pris la forme d'un discours perçu comme cohérent par rapport au vécu de l'agir social que constitue l'enseignement d'un cours universitaire. Les traces de ce discours co-construit ont été colligées de manière continue grâce à un processus de prise de notes systématique. Et la transformation de nos planifications, de même que de nos pratiques pédagogiques, a aussi été réalisée de manière continue, c'est-à-dire au fur et à mesure de l'évolution de notre compréhension du phénomène.

Nous avons analysé inductivement les éléments de notre co-construction afin de la comprendre socialement et scientifiquement. Pour ce faire, nous avons adopté les fondements généraux de la méthodologie de la théorisation enracinée (Luckerhoff & Guillemette, 2012), telles l'acceptation et la valorisation du rôle du chercheur dans le processus de recherche, la prépondérance et la constante mise de l'avant des données de terrain ainsi qu'une proposition de résultats en tant que théorisation compréhensive (Glaser & Strauss, 1967).

2. Rendu autoethnographique

Afin de comprendre les recours théoriques qu'inspire notre démarche, il importe de tracer les contours du vécu que nous invoquons à titre empirique. Rappelons que notre terrain ethnographique est ancré dans une expérience pédagogique vécue lors de cours de premier cycle universitaire offerts durant deux sessions et qui incluaient une certaine formation à la méthodologie de la recherche sur le terrain. Cela dit, spécifions également que nos positions d'enseignants ont teinté notre discours d'une perspective étudiante évidente, cette dynamique s'expliquant par le fait que

l'autoethnographie, qu'elle soit faite en solo ou de façon collaborative, est un type de recherche qui est dépendant des relations. Lorsque nous tentons de livrer notre récit, nous constatons de façon inévitable que celui-ci implique l'autre. Ainsi, l'autoethnographie est l'étude de soi, mais il s'agit toujours de l'étude de soi dans une relation avec l'autre au sein d'un contexte social particulier³ [traduction libre] (Hernandez & Ngunjiri, 2013, p. 262).

Le vécu exploré dans cet article est donc intrinsèquement lié à nos relations avec les étudiants puisque ce sont ces mêmes relations qui placent et structurent ce vécu. Notre récit est ainsi en grande partie orienté par notre intentionnalité générale lors de cette expérience, soit de contribuer à un apprentissage chez les étudiants.

2.1 Objectifs pédagogiques généraux

Au préalable, mentionnons que lors d'expériences antérieures d'enseignement, nous avons senti que l'enseignement des méthodes inductives peut difficilement être effectué de façon classique. Par « classique », nous référons à une structure déductive débutant par les enseignements relatifs à l'établissement d'une problématique et d'un cadre de recherche, suivi des apprentissages liés à la formulation des questions de recherche et à l'élaboration d'une procédure méthodologique pour y répondre, puis terminé par les enseignements concernant l'analyse des données et la production de résultats, le tout organisé dans une logique séquentielle de présentation de la théorie et d'application, par la suite, de cette théorie dans des exercices. De façon effective, nous trouvons peu cohérent de présenter de façon déductive et linéaire une démarche inductive qui est itérative. Nous trouvons également que les étudiants avaient du mal à s'appropriier les prémisses inductives lorsque présentées dans cette forme. C'est donc dans un esprit de conciliation que nous avons entrepris de réfléchir à une structure d'enseignement permettant de dépasser ces éléments jugés problématiques.

Dans le cadre des cours que nous avons élaborés, les étudiants étaient amenés à collaborer à des projets de recherche avec des institutions et des organisations à l'extérieur de l'université. Afin de répondre aux interrogations larges des institutions, les étudiants devaient être aptes à conduire un processus de recherche complet, soit à mener des entretiens individuels auprès de participants, à transcrire et analyser les entretiens et à proposer une théorisation scientifique du vécu des participants.

Ce faisant, telle que la sommaire description du cours laisse comprendre, il s'agit de cours où les étudiants devaient réaliser une boucle de recherche complète en une session universitaire de 15 semaines. Toutefois, les classes étaient composées d'étudiants de deuxième année ayant déjà complété deux cours de méthodologie de la recherche et d'étudiants à leur première session d'université qui n'avaient jamais eu à réfléchir sur un processus de recherche. La structure pédagogique se devait donc de permettre à la fois à des étudiants déjà versés dans les procédures de recherche en

sciences sociales et à des étudiants néophytes dans celles-ci de développer leurs compétences.

2.2 Objectifs pédagogiques spécifiques

Afin de bien comprendre notre expérience, il est intéressant de porter une attention particulière à deux dimensions déterminantes. Nous percevons celles-ci comme constituant des volets venant diviser en deux chacun des cours. Le premier volet est constitué des actions pour enseigner les diverses dimensions liées à la sensibilité aux données durant la période de collecte. Le deuxième volet regroupe nos interventions pédagogiques mises en place dans le but de développer la sensibilité théorique des étudiants afin que ceux-ci puissent réaliser des analyses inductives.

2.2.1 La sensibilité aux données, un objectif et un défi de taille

Nous avons comme objectif d'enseigner une technique de collecte de donnée cohérente avec la démarche générale inductive préconisée (Luckerhoff & Guillemette, 2012). Cela dit, plusieurs méthodes de collecte s'offrent à un chercheur qualitatif s'intéressant au vécu des acteurs, notamment l'entretien, l'observation, l'autobiographie et le journal. Vu les modalités du cours et les objectifs qui les accompagnent, nous avons limité notre enseignement aux entretiens de recherche (Deslauriers, 1991). À cet effet, Poupart (1993) soutient que l'entretien constitue « une méthode efficace et valable en soi pour obtenir des témoignages sur les croyances et les pratiques d'un groupe particulier » (p. 96).

Corbin et Morse (2003) ont également démontré que les entretiens qui ne sont pas orientés par des questions lourdes des aprioris d'un chercheur sont généralement plus riches en contenus. Cet aspect est d'ailleurs fort pertinent pour notre projet pédagogique puisque nous désirions encourager les étudiants à recueillir des discours permettant d'être pleinement attentif et ouvert à une réalité peu connue (Corbin & Strauss, 2015).

Cela dit, l'art de mener un bon entretien requiert des compétences qui s'acquièrent par l'entraînement et la pratique (Corbin & Strauss, 2015). Conséquemment, notre planification pédagogique valorise le développement de certaines compétences chez les étudiants, notamment de savoir maintenir une posture d'ouverture et de neutralité, de savoir gérer les moments de silence lors de l'entretien et de savoir valoriser les participants dans leurs discours.

Par l'objectif d'ouverture et de neutralité, nous désirions aider les étudiants à développer des compétences qui leur éviteraient de tomber dans des pièges pouvant affecter la qualité des discours à recueillir. Ceux-ci sont ici très bien décrits par le sociologue Jean Poupart (1993) :

Les entretiens à questions directes placent l'interviewé dans une dynamique de questions-réponses; les questions posées risquent elles-mêmes de suggérer les réponses ou de provoquer des réponses stéréotypées; au lieu de recueillir les convictions spontanées et réelles de l'interviewé, le choix par l'intervieweur des sujets abordés dans l'entretien risque de refléter davantage ses propres catégories que celles de l'interviewé; enfin, les réponses aux questions directes n'ont qu'une faible valeur en l'absence d'une connaissance suffisante du contexte dans lequel elles ont été énoncées (p. 98).

De concert avec l'importance de savoir contrôler la tendance à la suggestion, un autre aspect difficile pour un chercheur novice est de faire face au silence durant l'entretien (Corbin & Strauss, 2015). Effectivement, bien qu'un entretien individuel puisse avoir la forme d'une conversation entre deux personnes, ce n'en est pas une. L'entretien ne sert pas à développer une relation avec le participant, il doit plutôt permettre au chercheur de recueillir une description et une interprétation d'un processus ou d'un événement, et ce, d'une façon que le participant reconnaîtrait comme vraie (Rubin & Rubin, 2011). Il est donc fort probable que certains silences

surviennent lors de la période d'adaptation durant laquelle le participant s'adapte à la structure asymétrique de l'entretien (Mayer & Ouellet, 2000).

Il était primordial pour nous que les étudiants soient conscients de cet enjeu afin qu'ils préparent des scénarios visant à faire « oublier aux interviewés tout ce qui, dans le contexte de l'entretien, peut faire obstacle à l'énonciation de leur discours » (Poupart, 1997, p. 189), qu'ils soient à l'aise et qu'ils sachent mettre le participant à l'aise. En procédant de la sorte, nous minimisions les risques d'une première expérience négative pour les jeunes chercheurs lors de l'entretien, ce qui pourrait nuire à leur expérience d'apprentissage globale (Piaget, 1974).

Finalement, pour ce qui est de la valorisation positive du participant (Rogers, 1951), il s'agit de faire comprendre aux étudiants que de démontrer une forte considération envers les participants entraîne une hausse de la confiance de ceux-ci et, par le fait même, une plus grande facilité à produire du discours. De surcroît, selon les prémisses inductives, le participant est celui qui, par générosité, donne accès à son univers intérieur afin de contribuer à l'avancement de la recherche.

2.2.2 Produire une analyse inductive

Lors d'une démarche menée selon les prémisses de la MTE, l'extrant recherché prend la forme d'une théorisation des données. Il était donc demandé aux étudiants de produire une théorie, entendue dans le sens « d'un ensemble de catégories peaufinées (thèmes, concepts) qui sont systématiquement interreliées, par un discours de mise en relation, à un cadre conceptuel afin d'expliquer un phénomène »⁴ [traduction libre] (Corbin & Strauss, 2015, p. 62).

Cet objectif large implique certaines particularités. L'ensemble de catégories peaufinées doit provenir des données et doit, autant que possible, être exempt des aprioris du chercheur ou de tout cadre scientifique préalable. Nous devons donc, dans un premier temps, accompagner les étudiants dans l'acquisition des compétences leur permettant de faire une « suspension temporaire du recours aux cadres théoriques

existants » (Guillemette, 2006, p. 34) lorsque venait le temps de catégoriser leurs données.

Dans un deuxième temps, nous devions les encourager à suivre les pistes théoriques vers lesquelles les données pointaient et les conforter dans leurs analyses. Spécifions que la richesse amenée par la grande flexibilité dans le recours aux théories s'est aussi fait la plus grande source d'insécurité pour ces chercheurs débutants. En effet, un chercheur sensible aux données doit savoir suivre son instinct concernant ce qui semble important dans les données et doit partir de cela (Corbin & Strauss, 2015). La confiance nécessaire pour une telle autoconsidération n'est certainement pas innée et se bâtit généralement au fil de plusieurs expériences de recherche. Ce faisant, l'un des plus grands défis de ce projet pédagogique résidait dans une constante valorisation des capacités des étudiants afin de créer un climat de confiance dans lequel ils se sentiraient à l'aise de s'écouter eux-mêmes.

3. Une théorisation prônant la pédagogie inductive pour l'enseignement des approches inductives

Les recours théoriques qu'inspire notre démarche pédagogique, avec tous les objectifs qu'elle contient, peuvent être regroupés sous l'étiquette large des théories relatives à la pédagogie inductive. Effectivement, plusieurs des réflexions et questionnements que nous avons eus tout au long de notre expérience d'enseignement ont trouvé réponse et inspiration au sein de théories mettant de l'avant cette tradition d'enseignement centrée sur les expériences ou les actions des apprenants. Nous percevons cette tradition pédagogique comme particulièrement adaptée pour l'enseignement des méthodes de recherche inductive. Concrètement, nous sommes en mesure de comprendre et d'associer notre vécu à cinq thématiques spécifiques, soit aux réflexions fondatrices de la pédagogie inductive en tant que tradition, aux prémisses de l'enseignement explicite, à la prise en compte de la pratique réflexive en enseignement, aux structures pédagogiques permettant d'apprendre d'une expérience et aux actions de soutien au transfert lors des apprentissages.

3.1 La pédagogie inductive en tant que tradition

Les approches inductives en pédagogie appartiennent à une longue tradition que l'on peut retracer jusqu'à Aristote. Pour l'essentiel, l'approche aristotélicienne, comparativement à l'approche platonicienne, soutenait que, pour apprendre ou pour construire des connaissances, il faut partir de l'empirie pour chercher des redondances et des cohérences entre les données et, ainsi, construire des structures logiques qui se manifestent dans les phénomènes (Aristote, 2000), ces structures logiques pouvant prendre la forme de lois ou de modèles de comportements.

Plus spécifiquement en psychologie de l'apprentissage, Piaget (1974) rappelle qu'aucune nouvelle connaissance ne peut être construite si elle n'est pas liée à des connaissances antérieures. Ici, Piaget parle à la fois de construction et de relation avec le connu. La perspective inductive, dans cette vision constructiviste de l'apprentissage, se trouve dans l'idée que l'enseignement ne peut être de l'ordre de la transmission. Mais l'enseignement ne doit pas non plus constituer un abandon de l'apprenant en pensant qu'il va découvrir lui-même, au gré de ses explorations, ce qu'il doit apprendre. Il s'agit plutôt de fournir une guidance rigoureuse de la part de l'enseignant afin d'aider l'apprenant à établir les bons liens entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il est en train d'apprendre.

Cette approche est inductive parce que l'essentiel consiste à mettre l'apprenant en action cognitivement au lieu de lui transmettre des connaissances qu'il n'aurait qu'à retenir. La perspective de la transmission est une approche déductive. Il s'agit de transmettre des connaissances à mettre en mémoire et à appliquer dans des exercices qui sont censés permettre une meilleure rétention. Nous traitons donc ici d'une véritable pédagogie inversée, par comparaison à l'usage de cette désignation référant généralement à une inversion des lieux (école-maison) et non des temps. Dans l'inversion des lieux, les apprenants s'approprient la théorie, par exemple en lisant des textes ou en visionnant des vidéos à la maison, et ensuite font des exercices en classe, guidés par l'enseignant. Cette option diverge du modèle spatial traditionnel

dans lequel la théorie est donnée par l'enseignant en classe et les exercices sont réalisés principalement en devoir à la maison. Cela dit, bien que la pédagogie inversée permute les lieux, on demeure dans la logique séquentielle théorie-pratique. À l'opposé, la pédagogie inductive propose une inversion des temps en prescrivant de commencer par des « exercices » ou, plus justement, des activités, dans une pratique guidée et non spontanée, et de poursuivre par une théorisation de l'expérience ou par une objectivation conceptuelle des connaissances construites dans et par les expériences. En d'autres mots, on inverse la séquence théorie-pratique pour en arriver à une séquence pratique-théorie.

3.2 L'enseignement explicite

Bien qu'il ne soit pas désigné en des termes explicitement inductifs, il existe un courant en pédagogie qui se nomme en français l'enseignement explicite et qui traduit la séquence pratique-théorie. Nous estimons que les principes de ce courant s'inscrivent résolument dans une perspective inductive et, de ce fait, résonnent fortement avec notre vécu d'enseignants.

Premièrement, en enseignement explicite, on fait un rappel des connaissances antérieures avant de passer à de nouveaux apprentissages. L'induction réside alors dans le point de départ ancré dans le bagage expérientiel de l'apprenant puisque, en amorce de tout apprentissage, les nouvelles informations sont comparées aux schèmes existants. Celles-ci sont ainsi placées dans une organisation connue de l'apprenant. L'apprentissage n'est donc possible qu'à partir de liens avec les connaissances antérieures (Mason, 1996). Il s'agit d'un processus que Piaget (1974) nomme l'assimilation.

Cela dit, lorsque les informations ne sont pas assimilables à un schème existant, cela crée un déséquilibre et nécessite un processus d'accommodation. Celui-ci consiste à transformer les schèmes lorsqu'ils ne permettent plus l'assimilation complète des nouvelles informations. C'est dans l'accommodation que se produit

l'apprentissage et, dans la perspective de l'enseignement explicite, c'est l'enseignant qui favorise ce pont vers l'assimilation en activant les connaissances antérieures et en aidant l'apprenant à prendre conscience de ses acquis et de ce qu'il s'apprête à apprendre. Ainsi, dans la phase d'introduction d'une séance d'enseignement explicite, l'enseignant amène l'apprenant à identifier ses connaissances antérieures et explique clairement les liens existants entre ces connaissances et les objectifs spécifiques d'apprentissage nouveau.

Un autre concept clé s'inscrivant dans la tradition de l'enseignement explicite est celui de la « zone proche de développement » réfléchi par Vygotsky (1978). Ce concept réfère à une zone dans laquelle l'apprentissage est possible pour un apprenant. À l'intérieur de cette zone, l'apprenant réussit des tâches plus ou moins difficiles avec plus ou moins d'aide. Ainsi, une tâche d'apprentissage située en deçà de la zone, c'est-à-dire qui est trop facile pour l'apprenant, n'engendre pas d'apprentissage. Inversement, lorsqu'elle est trop difficile, elle se situe au-delà de la zone et elle mène à l'échec. Dans les deux cas, il ne peut y avoir de réel apprentissage. Un enseignement explicite doit donc tenir compte de cette zone en étant évolutif. Au début de la zone, l'apprenant réalise des tâches peu complexes, sans aide, en s'appuyant sur ses connaissances antérieures. Lorsqu'il progresse dans sa zone, il réalise des tâches plus complexes avec le soutien de l'enseignant, et ce, en maintenant l'appui sur les connaissances développées au début de la zone. Si le processus de l'apprenant n'inclut pas l'activation des connaissances antérieures, il risque de ne pas apprendre dans les tâches difficiles et de passer d'un échec à un autre. Dans cette perspective, l'apprenant n'apprend pas de ses échecs, mais bien de ses réussites (Piaget, 1974). À cet effet, les travaux en approches neurocognitives ont permis d'établir deux dyades d'effets de l'échec ou de l'erreur sur les individus : fermeture/ouverture et morcèlement/unification (Favre, 1995). Ainsi, si à la suite de l'erreur l'individu est laissé dans une situation de déséquilibre, l'erreur a le potentiel d'entraîner une fermeture et le morcèlement de certains de ses schèmes cognitifs. La

conséquence est alors un rejet de la situation ayant causé l'erreur. En contrepartie, si l'individu obtient le soutien nécessaire pour se rééquilibrer et surmonter son erreur, il s'ouvrira à la situation ayant initialement causé l'erreur et l'inclura dans le spectre de ses capacités. L'individu apprend donc de ses réussites et non de ses erreurs.

L'enseignant se doit ainsi de favoriser la progression dans la zone proche de développement en proposant à l'apprenant des occasions de réussir, avec le soutien approprié, des tâches d'apprentissage de plus en plus difficiles et pour lesquelles il dispose de connaissances suffisantes. Lorsque surviennent les erreurs, ce qui est inévitable, l'enseignant guide sans délai l'apprenant dans une voie de correction, favorisant ainsi un réel développement constant et non l'enlèvement dans une perception d'incompétence.

3.3 Le soutien au transfert

Le processus dans lequel se négocie l'acquisition de nouveaux schèmes en est un qui gagne à être guidé et réfléchi avec soin. Plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation se sont intéressés aux procédures par lesquelles un enseignant peut contribuer à l'arrimage que fait l'apprenant entre ses connaissances antérieures et de nouvelles connaissances. Compte tenu de notre vécu d'enseignement, les écrits portant sur le soutien au transfert (Tardif & Meirieu, 1996) sont particulièrement cohérents avec les objectifs que nous avons fixés dans notre projet.

Le transfert est décrit par Presseau (2000) comme étant « le processus par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un nouveau contexte, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches » (p. 517). Ce transfert implique plusieurs opérations cognitives (Bastien, 1997). D'abord, à la suite d'une tâche d'apprentissage, l'apprenant encode en mémoire une sélection de connaissances (Astolfi, 1993). Par cet encodage, il intériorise l'information en lui donnant un sens catégoriel. Pour que l'information soit intégrée à

la mémoire, elle doit présenter suffisamment de similarité avec les schèmes existants puisque ceux-ci servent de catégories de base. Le transfert peut donc seulement s'effectuer si ces catégories sont « activées lors de l'accomplissement d'une nouvelle tâche [...] en fonction de la similarité perçue entre tâche source et tâche cible » (Presseau, 2000, p. 518). Dans ce processus cognitif, c'est lorsqu'il y a perception de similarité entre une tâche antérieure servant de source et une tâche actuelle servant de cible que l'apprenant peut mobiliser et ajuster ses connaissances relatives à la tâche source afin de réaliser la tâche cible. Tardif et Meirieu (1996) proposent aux enseignants de soutenir le transfert en adoptant la séquence d'interventions suivante : contextualisation, décontextualisation et recontextualisation.

Ainsi, il est opportun de proposer une situation d'apprentissage facilitant le transfert chez l'apprenant en l'aidant à prendre conscience des éléments contextuels dans lesquels se trouve sa situation ou sa tâche d'apprentissage.

Après la réalisation de la tâche, il importe d'amener l'apprenant à décontextualiser la tâche afin qu'il puisse identifier dans son apprentissage ce qui ne dépend pas du contexte ou, en d'autres mots, les invariants. Piaget (1970) définit les invariants comme étant ce qui ne varie pas lorsqu'on passe d'un contexte à un autre.

Finalement, afin de démontrer la transférabilité des nouvelles connaissances ou compétences, Tardif et Meirieu (1996) proposent de demander à l'apprenant de les recontextualiser dans d'autres contextes. Demander de repérer des conditions de transférabilité permet à l'apprenant d'anticiper les situations subséquentes où il pourra se servir à nouveau des connaissances construites. L'enseignant soutient ce transfert en aidant l'apprenant à identifier ce qui est semblable dans la situation source et dans la situation cible et en trouvant les invariants, c'est-à-dire les connaissances acquises dans la situation source et qu'il doit utiliser dans la situation cible.

En suivant la séquence prescrite par Tardif et Meirieu (1996), l'apprenant développe des habiletés relatives à la situation spécifiquement ciblée par l'enseignement, mais également relative à une famille de situations (Roegiers, 2000). Ce concept désigne un ensemble de situations présentant des similarités les unes avec les autres. Par exemple, le fait de suivre des cours de conduite, même si suivis en été, permet de développer des compétences aidant à conduire une voiture en hiver, et ce, même si plusieurs éléments du contexte diffèrent. La clé du soutien au transfert réside dans la mise en lumière de la compréhension par l'apprenant du caractère transférable de la connaissance qu'il vient de construire (Barth, 1993). Cette finalité rejoint d'ailleurs l'objectif global que nous avons entretenu tout au long de nos expériences d'enseignement, soit de rendre les étudiants aptes à mener un processus de recherche hors des murs de la classe, dans d'autres activités académiques et lors de l'exercice de leur profession.

3.4 L'apprentissage expérientiel

La perspective inductive propose une inversion de la séquence traditionnelle en faisant des expériences le point de départ de tout apprentissage. Avec la guidance de l'enseignant, les apprenants s'engagent dans une compréhension de ce qu'ils ont réalisé comme tâche et ils entrent en relation avec des théories qui leur permettent de mieux comprendre, d'objectiver et d'adapter ce qu'ils ont appris (Piaget, 1974). Ils effectuent ainsi des apprentissages enracinés dans leur vécu et à partir desquels ils pourront continuer à apprendre lorsqu'ils seront confrontés à un vécu semblable subséquent. Cette perspective fait donc place à des apprentissages basés sur l'expérience ou des apprentissages expérientiels.

Toutefois, l'expérience n'est pas en elle-même porteuse d'apprentissage. À cet effet, l'expression de Dewey (1909) « *learning by doing* » a souvent été mal comprise puisqu'elle est associée à des adages comme « c'est en forgeant qu'on devient forgeron » ou « *practice makes perfect* ». Bien que Dewey affirme que l'apprentissage doit commencer par une expérience concrète, il soutient également

que c'est une réflexion exhaustive et rigoureuse sur l'expérience qui est source d'apprentissage. Seule une réflexion permettant de prendre conscience des problématiques présentes dans l'expérience mènerait à une objectivation de celle-ci et donc à un apprentissage.

Conséquemment aux indications de Dewey, David Kolb (1984) a réfléchi à un modèle présentant les phases par lesquelles passe un apprenant lorsqu'il réalise un apprentissage expérientiel. Selon ce chercheur, lorsque la relation théorie-pratique s'inverse, l'apprenant débute en réalisant une « expérience concrète ». Ensuite, par un processus de description et de prise de conscience métacognitive, il explicite les détails de son expérience. Cette phase d'« explicitation » constitue une mise de l'avant de ce qui est déjà connu. À la suite de l'expérience et à son explicitation, il lui faut procéder à une phase d'« explication » objective et théorique de ce qu'il a vécu. L'apprenant repère alors les idées et les théories qui ont guidé ses actions. Ses connaissances antérieures sont confrontées à d'autres idées ou théories pour acquérir de nouveaux savoirs. L'apprenant modélise son expérience et raffine sa connaissance. Finalement, à la lumière des nouvelles connaissances relatives à l'expérience, l'apprenant retient les transformations possibles qu'il désire intégrer pour améliorer sa façon de vivre l'expérience et planifie une « expérimentation » de cette action transformée dans une prochaine expérience similaire. C'est dans cette dernière phase que se produit le transfert des connaissances.

Bien évidemment, ce modèle ou cycle de Kolb (1984) doit être réfléchi telle une boucle devant être répétée sans cesse, un apprentissage complexe étant composé d'une longue suite de boucles. Lorsque cette logique est appliquée à une structure pédagogique, le rôle de l'enseignant consiste à faire vivre une expérience à l'apprenant qui est à l'intérieur de sa zone proche de développement, de favoriser l'apprentissage en invitant l'apprenant à mettre en lien l'explicitation de son expérience avec ses connaissances antérieures, de proposer d'autres savoirs pour que l'apprenant confronte ces derniers avec ses apprentissages, d'aider l'apprenant à

mobiliser ses nouvelles connaissances dans une phase de planification de la transformation de l'action, de laisser place à une répétition de boucles, au moins jusqu'à ce que les tâches semblables puissent être accomplies avec réussite de manière autonome.

4. De la théorisation à l'enracinement dans une expérience empirique

La section qui suit prend la forme d'une illustration sous la forme d'une simplification de notre vécu avec la pédagogie inductive pour l'enseignement d'une technique de collecte de données en recherche inductive. Concrètement, il s'agit de notre utilisation d'une approche pédagogique amalgamant les différentes prémisses de la pédagogie inductive, mais qui est segmentée selon les quatre phases du cycle de Kolb (1984). La suite du texte relate nos interventions afin de favoriser l'acquisition des compétences nécessaires à la réalisation d'un entretien de recherche de qualité.

4.1 Phase 1 : Faire l'expérience de l'entretien individuel

Puisque l'une des compétences visées par le cours était de mener un entretien individuel, l'expérience que nous avons proposée aux étudiants consistait à vivre un entretien dans le rôle de l'animateur, mais également dans le rôle du participant. Pour ce faire, il était demandé aux étudiants de former des dyades afin de réaliser des entretiens sur le vécu de leur non-fréquentation d'une institution culturelle. Lors de cette activité, les duos étaient composés d'un animateur et d'un participant, alternativement. Ainsi, l'expérience se déroulait en deux temps, ce qui permettait aux étudiants de vivre les deux rôles réciproquement.

À ce stade, la description de l'activité, tel que nous venons de la formuler, constituait la seule instruction concernant le déroulement de l'expérience. Nous n'avions pas proposé de thème pour l'entretien, pas de question. Nous désirions ainsi exploiter la richesse pouvant découler d'un processus le plus possible inductif. La seule instruction était de recueillir un discours portant sur la non-fréquentation des participants.

Comme nous nous y attendions, la plupart des étudiants n'étaient pas du tout à l'aise avec l'expérience et insistaient pour avoir plus d'informations. Conséquemment avec ce malaise, plusieurs des premiers entretiens qui devaient durer 15 minutes ont duré moins de 10 minutes. À la fin de l'expérience, plusieurs avaient l'impression que le discours qui avait été produit était sans valeur. De surcroît, malgré le fait qu'il n'y avait pas de directive concernant des thèmes à aborder, les étudiants ont terminé les entretiens en affirmant que ce qui avait été dit ne correspondait sans doute pas à ce que l'on cherchait à savoir.

Ainsi, l'expérience en tant que telle n'était pas porteuse d'un apprentissage relatif à l'art de mener un entretien individuel. Pour les étudiants, il ne s'agissait que d'une étrange discussion avec un collègue de classe. Il importait donc d'engager et d'entretenir une réflexion concernant l'expérience afin d'activer le cycle réflexif menant vers l'acquisition de connaissance.

4.2 Phase 2 : L'explicitation du déroulement tel que vécu par les étudiants

Afin que l'expérience qu'ils venaient de vivre puisse faire partie d'un processus menant à un nouvel apprentissage, les étudiants devaient d'abord réaliser qu'ils avaient complété l'expérience d'une certaine façon et que cette façon était la conséquence d'apprentissages antérieurs. Pour ce faire, nous avons invité les étudiants à expliciter les démarches qu'ils avaient faites lors de l'entretien. Tout d'abord, nous avons demandé aux étudiants qui avaient été animateurs durant la première portion de l'activité de rendre explicites les chemins qu'ils avaient pris durant l'entretien, les raisonnements sous-jacents à leurs choix et leurs impressions par rapport au drôle d'environnement dans lequel on leur demandait d'évoluer. Nous voulions, par exemple, que les animateurs soient explicites sur les sujets qu'ils avaient privilégiés durant l'entretien. Nous désirions qu'ils verbalisent les malaises qu'ils avaient vécus, les difficultés qu'ils avaient rencontrées. Mais nous voulions également, voire surtout, qu'ils rendent explicite ce qu'ils avaient apprécié, ce qu'ils considéraient être des réussites quant à l'objectif général de recueillir des discours.

En tant que responsables de l'activité pédagogique, nous devons nous assurer que la phase d'explicitation mettait en relief les réussites que les étudiants avaient connues dans leurs démarches et que ce processus ne soit pas centré sur leurs échecs (Bandura, 2003; Piaget, 1974). Bref, nous cherchions à générer une prise de conscience, une décontextualisation concernant le fait que l'expérience vécue ne constitue pas qu'une action globale, mais plutôt une série de petites actions orchestrées de manière consciente autour d'un objectif (Tardif & Meirieu, 1996).

4.3 Phase 3 : L'explication et la comparaison des savoirs théoriques

Après avoir aidé les étudiants à tracer les contours techniques et cognitifs de leurs expériences, nous avons orienté les efforts réflexifs vers une mise en lien avec les savoirs théoriques. À ce stade, les étudiants avaient bâti une compréhension suffisante quant à la façon dont ils avaient vécu l'expérience pour pouvoir avancer vers des voies de théorisation. Toutefois, afin de maintenir l'ancrage dans l'unicité des apprenants, nous avons commencé cette phase en encourageant les étudiants à évoquer leurs référents antérieurs, leurs acquis théoriques cohérents avec la compétence en apprentissage. Par la suite, en maintenant un effort de proximité avec les composantes de l'expérience vécue par les étudiants, nous avons cheminé vers l'exploration des savoirs scientifiques externes, mais en lien avec les bagages expérientiels des apprenants.

Une des difficultés que nous avons rencontrées pour cette phase était le manque de temps. Comme nous l'avons mentionné antérieurement, nous ne disposions que de 15 semaines afin d'accompagner les étudiants dans un processus de recherche complet. Ainsi, nous n'avions pas assez de temps pour laisser une période suffisamment longue afin que les étudiants se lancent dans une recension autonome des écrits relatifs au déroulement d'entretiens qualitatifs. Pour surmonter cet obstacle, nous avons soumis aux étudiants un guide pratique qui recensait et résumait les principes développés par quelques dizaines d'auteurs, notamment Boutin (1997), Daunais (1992), Kvale (1996), Seidman (1991) et Warren (2002). Ce guide permettait

aux étudiants de rapidement sélectionner certaines idées et conseils pratiques qui étaient susceptibles de les aider à mieux comprendre leur façon de faire et à corriger certaines méthodes qu'ils estimaient défectueuses. En procédant ainsi, nous cherchions à amener les étudiants à découvrir par eux-mêmes, tout en les guidant, les outils pouvant s'avérer pertinents par rapport à leurs expériences et par rapport aux apprentissages visés.

Cette dynamique illustre la notion de *scaffolding/descafolding* dans la zone proche de développement décrite par Vygotsky (1978). Effectivement, selon ce chercheur, plus un apprentissage est difficile, plus l'enseignant doit s'engager dans l'accompagnement de celui-ci (*scaffolding*) afin que l'apprenant demeure dans une zone de développement. Inversement, plus un apprenant est à l'aise avec un apprentissage, plus l'enseignant peut retirer (*descafolding*) son soutien.

Conséquemment, pour cet apprentissage précis, si nous n'avions pas ajouté cette structure facilitante et que nous avons demandé aux étudiants de s'approprier les connaissances théoriques pertinentes dans un cadre temporel aussi restreint, il est de notre avis que nous aurions visé un objectif hors de leur zone proche de développement. Si tel avait été le cas, la *self-efficacy* ou la perception de compétence (Bandura, 2003) des étudiants aurait été faible, l'apprentissage global s'en serait vu compromis et le bon déroulement du cours aurait été menacé.

4.4 Phase 4 : L'expérimentation : un moment pour planifier

La dernière phase avant de vivre l'expérience du deuxième temps de notre activité pédagogique consistait à la planification du déroulement de ce deuxième temps. Dans le cas présent, il s'agissait de vivre la même expérience, mais en inversant les rôles. Dans les dyades, les animateurs devenaient les participants et les participants devenaient les animateurs. En procédant de la sorte, les étudiants pouvaient tenir compte du processus ayant découlé de la première expérience, et ce, même s'ils ne l'avaient pas entièrement vécu. En effet, puisque le processus réflexif s'effectuait en

groupe, un étudiant qui jouait le rôle du participant lors du premier temps de l'activité a également pu cheminer dans le parcours réflexif menant à l'acquisition des compétences d'animation. Inversement, les animateurs du premier temps ont pu prendre conscience de ce qui est attendu d'un participant lors d'un entretien et du malaise qui peut en découler.

Les planifications, donc, pouvaient être variées et dépendaient de la façon dont chacun avait vécu la première expérience. Pour donner un exemple de planification, un étudiant qui avait constaté, lorsqu'il était participant, que l'animateur parlait beaucoup lors du premier entretien avait décidé d'intégrer des techniques visant à minimiser son impact sur le discours du participant. En se référant aux auteurs vus dans le guide pratique, le nouvel animateur prévoyait demander à son participant de peaufiner ses points de vue en appliquant les techniques de répétition proposées par Deslauriers (1991), de maintenir des questions de relance brèves, comme le suggère Savoie-Zajc (1997), et de respecter les moments de réflexion silencieuse du participant, comme Van der Maren (1996) le conseille. C'est donc en recontextualisant les connaissances nouvellement acquises que les étudiants ont pu anticiper leurs nouveaux rôles (Tardif & Meirieu, 1996).

4.5 Retour vers l'expérience

En ayant en main une appropriation personnelle de l'expérience vécue ainsi qu'un outillage théorique pour celle-ci, les étudiants étaient prêts à vivre une nouvelle expérience qui, bien entendu, relève de la même famille de situations (Roegiers, 2000). Bien que le cycle décrit se soit déroulé dans un temps restreint d'environ 90 minutes, les étudiants ne ressentaient plus de malaise par rapport à l'expérience et, sans surprise, le deuxième temps de l'activité s'est très bien déroulé. Les dyades avaient maintenu des entretiens qui auraient pu largement dépasser les 15 minutes allouées et qui étaient très riches en contenus. Ce faisant, en constatant que les étudiants avaient cheminé vers une zone de développement dans laquelle ils étaient maintenant autonomes dans la réalisation de l'expérience, nous avons pu poursuivre

le processus d'apprentissage vers une autre dimension de la recherche inductive, c'est-à-dire vers un autre apprentissage.

Conclusion

En recourant à une structure favorisant l'apprentissage basé sur l'expérience lors d'un cours d'initiation aux procédures inductives de la recherche en sciences sociales, nous estimons avoir contribué à une appropriation extensive des processus chez les étudiants et nous estimons être restés fidèles aux prémisses de la MTE tout au long du projet. Ces deux extrants, initialement nos objectifs, ont été rendus possibles grâce à un programme pédagogique enraciné dans le vécu des apprenants. Effectivement, nos activités pédagogiques, réfléchies dans l'optique de générer des apprentissages expérientiels (Balleux, 2000; Dewey, 1938), ont contribué à rendre des étudiants ayant des parcours académiques différents autonomes dans la réalisation d'un projet de recherche inductif. De surcroît, l'initiation des étudiants à l'apprentissage expérientiel a permis à ceux-ci de développer des compétences outrepassant le simple cadre des cours de 15 semaines. En ayant maintenu les mêmes étapes réflexives tout au long des séances de cours, les étudiants ont cheminé vers une forme d'autonomie dans la pratique réflexive elle-même.

Nous concluons cet article par une piste de réflexion qui, nous le croyons, saura alimenter tout pédagogue cherchant à générer des apprentissages relatifs aux approches inductives. En effet, au cours de l'élaboration de ce projet pédagogique, nous n'avons pu nous empêcher de remarquer une forte cohérence entre les démarches lors d'un apprentissage expérientiel guidé par la pratique réflexive et les démarches prescrites pour un chercheur désirant évoluer en suivant la MTE. Bien que la vocation principale de cet article ne réside pas dans le développement d'une réflexion méthodologique, pointons tout de même que le principe voulant qu'un apprentissage soit formé par une suite continue d'expériences réfléchies (Dewey, 1938) réfère à des fondements similaires à ceux de la prémisse qu'en MTE la réflexion du chercheur évolue sur la base d'une trajectoire hélicoïdale (Plouffe &

Guillemette, 2012). Il est également intéressant d'observer que le cycle réflexif de Kolb (1984) prône tout d'abord qu'un apprenant vive une expérience. Ensuite, il propose qu'un premier regard d'explicitation soit porté par l'apprenant. À la troisième phase, Kolb (1984) incite à une combinaison entre un recours aux aprioris de l'apprenant et un recours aux savoirs théoriques afin d'obtenir une compréhension étoffée de l'expérience. Finalement, le cycle se termine par la planification d'un retour vers une nouvelle expérience afin de mettre en pratique les apprentissages et d'ainsi augmenter la compétence de l'apprenant dans l'apprentissage global.

Conséquemment, si l'on tente de simplifier sous forme de modélisation une démarche d'analyse en MTE, il est prescrit d'entamer un processus de recherche par une exposition aux données relatives à la problématique que l'on désire mieux comprendre (Glaser & Strauss, 1967). Par la suite, il est conseillé de valoriser et de catégoriser ces données recueillies pour ce qu'elles constituent, tout en s'efforçant de faire fi de ses préconceptions de chercheurs (Guillemette, 2006). On peut voir des ressemblances certaines entre cette phase d'analyse inductive des données et la phase d'explicitation du cycle de Kolb. Après avoir obtenu une compréhension au plus possible cohérente avec les données, le chercheur est amené à effectuer une théorisation des catégories compréhensives à l'aide d'écrits scientifiques permettant d'amener des nuances et de peaufiner son regard sur la problématique étudiée (Charmaz, 2006). Des ressemblances entre cette phase d'analyse théorisante et la phase d'explication dans le cycle de Kolb sont notables ici. Finalement, comme la MTE propose une perspective itérative entre l'analyse et la collecte sur le terrain (Luckerhoff & Guillemette, 2012), le chercheur retournera collecter des données jusqu'à ce qu'il atteigne une saturation théorique permettant une compréhension satisfaisante de la problématique (Birks & Mills, 2011).

Devant une telle résonance entre l'apprentissage expérientiel et la MTE, nous ne pouvons qu'encourager une pédagogie prenant en compte les caractéristiques des deux approches. De ce fait, nous avons pu observer une grande réceptivité des

étudiants en ce qui a trait à la cohérence entre ce que nous tentions d'enseigner et notre façon de l'enseigner. Il est d'ailleurs de notre avis qu'il serait fort intéressant d'examiner davantage la dynamique sous l'angle pédagogique, mais également sous l'angle méthodologique.

Notes

¹ Nous remercions le professeur Jason Luckerhoff pour sa participation à titre de responsable des cours et pour son apport réflexif à ce projet.

² « *self reflexivity associated with autobiography, cultural interpretation associated with ethnography, and multi-subjectivity associated with collaboration* » (Chang et al., 2013, p. 17).

³ « *Autoethnography, whether solo or collaborative, is a research genre that is dependent on relationships. As we attempt to tell our stories, we inevitably find that these incident involve others. Thus, autoethnography may be the study of self, but it is the studies of self in relation to others within a particular social setting* » (Hernandez & Ngunjiri, 2013, p. 262).

⁴ « *a set of well-developed categories that are systematically developed in terms of their properties and dimensions and interrelated through statements of relationship to form a theoretical framework that explains something about a phenomenon* » (Corbin & Strauss, 2015, p. 62).

Références

- Aristote. (2000). *Organon. Seconds analytiques*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Astolfi, J.- P. (1993). *L'école pour apprendre*. Paris : Éditions sociales françaises.
- 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. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Barth, B.- M. (1993). *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.
- Bastien, C. (1997). *Les connaissances : de l'enfant à l'adulte*. Paris : Armand Colin/Masson.

- Birks, M., & Mills, J. (2011). *Grounded theory : a practical guide*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chang, H., Ngunjiri, F. W., & Hernandez, K. A. C. (2013). *Collaborative autoethnography*. Walnut Creek, CA : Left Coast Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Chawla, D., & Rawlins, W. K. (2004). Enabling reflexivity in mentoring relationship. *Qualitative Inquiry*, 10(6), 963-978.
- Corbin, J., & Morse, J. (2003). The unstructured interview: issues of reciprocity and risk when dealing with sensitive topics. *Qualitative Inquiry*, 9(3), 335-354.
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Daunais, J.- P. (1992). L'entretien non directif. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale* (2^e éd., pp. 273-293). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J.- P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1909). *Moral principles in education*. Boston, MA : Houghton Mifflin.
- Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Ellis, C., & Bochner, A. P. (1992). Telling and performing personal stories: the constraints of choice in abortion. Dans C. Ellis, & M. G. Flaherty (Éds), *Investigating subjectivity: research on lived experience* (pp. 79-101). Newbury Park, CA : Sage.
- Favre, D. (1995). Conception de l'erreur et rupture épistémologique. *Revue française de pédagogie*, 111(1), 85-94.
- Foster, K., McAllister, M., & O'Brien, L. (2006). Extending the boundaries : autoethnography as an emergent method in mental health nursing research. *International Journal of Mental Health Nursing*, 15(1), 44-53.

- Garbati, J., & Rothschild, N. (2016). Lasting impact of study abroad experiences : a collaborative autoethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum : Qualitative Social Research*, 17(2). Repéré à <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2387/3969>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York, NY : Basic Books.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory*; pour innover. *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Hernandez, K. C., & Ngunjiri, F. W. (2013). Relationships and communities in autoethnography. Dans S. Holman Jones, T. E. Adams, & C. Ellys (Éds), *Handbook of autoethnography* (pp. 262-280). Walnut Creek, CA : Left Coast Press inc.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mason, C. L. (1992). Concept mapping : a tool to develop reflective science instruction. *Science education*, 76(1), 51-63.
- Mayer, R., & Ouellet, F. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. Dans H. Dorvil (Éd.), *Théories et méthodologies de la recherche. Tome III* (pp. 409-433). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses universitaires de France.

- Plouffe, M.-J., & Guillemette, F. (2012). La MTE en tant qu'apport au développement de la recherche en art. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages* (pp. 88-109). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Poupart, J. (1993). Discours et débats autour de la scientificité des entretiens de recherche. *Sociologie et sociétés*, 25(2), 93-110.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Presseau, A. (2000). Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 515-544.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: its current practice, implications and theory*. Boston, MA : Houghton Mifflin.
- Roegiers, X. (2000). Les compétences à atteindre par les élèves : qui les définit et comment? Dans C. Bosman, F. M. Gérard, & X. Roegiers (Éds), *Quel avenir pour les compétences?* (pp. 93-96). Bruxelles : De Boeck Université.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2011). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale* (pp. 263-285). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sawyer, R. D., & Norris, J. (2009). Duoethnography: articulations/(re)creations of meaning in the making. Dans W. S. Gershon (Éd.), *The collaborative turn: working together in qualitative research* (pp. 127-140). Rotterdam : Sense.
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education*. New York, NY : Teachers College Press.
- Stephens, N., & Delamont, S. (2006). Balancing the berimbau embodied ethnographic understanding. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 316-339.
- Subedi, B., & Rhee, J. (2008). Negotiating collaboration across differences. *Qualitative Inquiry*, 14(6), 1070-1092.

- Tardif, J., & Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98(7), 4-7.
- Toyosaki, S., Pensoneau-Conway, S. L., Wendt, N. A., & Leathers, K. (2009). Community autoethnography: compiling the personal and residuating whiteness. *Cultural Studies, Critical Methodologies*, 9(1), 56-83.
- Van der Maren, J.- M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Warren, C. A. B. (2002). Qualitative interviewing. Dans J. F. Gubrium, & J. A. Holstein (Éds), *Handbook of interview research. Context & method.* (pp. 83-101). Thousand Oaks, CA : Sage.

Les approches inductives au service de l'agentivité épistémique et des finalités éducatives émancipatrices

Stéphanie Demers

Université du Québec en Outaouais

Charles-Antoine Bachand

Université de Montréal

Claudia Leblanc

Université du Québec en Outaouais

Résumé

L'École¹ comme institution s'articule autour d'un mandat épistémique dont la finalité ultime est de rendre libre. À l'instar de Kant (1784/1991) et de Reboul (1984), nous avançons que pour arriver à cet état de liberté, il importe pour l'élève de développer et d'exercer son agentivité épistémique. Pour savoir, savoir comment savoir et comment savoir que ce qu'il sait est vrai, l'élève doit disposer d'un pouvoir sur et avec les savoirs et se concevoir comme membre d'une communauté épistémique envers laquelle il se sent redevable, mais qui lui permet dans ses relations symétriques de participer activement à la construction du savoir, et aussi à l'élaboration et à la correction des normes et des règles qui valident son adéquation à la vérité. Ainsi, nous postulons que les approches pédagogiques déductives, ancrées dans la dépendance épistémique, sont peu cohérentes avec les finalités énoncées plus haut, mais qu'à l'inverse, les approches pédagogiques de nature inductive favorisent le développement d'une agentivité épistémique substantive.

Mots-clés : Agentivité épistémique, finalités éducatives, approches pédagogiques inductives

Introduction

Kant nommait *minorité* l'état de ceux qui ne peuvent se servir de leur propre entendement et, conséquemment, qui restent leur vie durant asservis aux savoirs et au pouvoir d'un autre. Il imputait la responsabilité de cet asservissement d'abord aux maîtres qui, dressant leur « bétail » obéissant, ont

[...] soigneusement pris garde que ces paisibles créatures n'aient pas la permission d'oser faire le moindre pas, hors du parc où ils les ont enfermé[es]. Ils leur montrent les dangers qui les menacent, si elles essayent de s'aventurer seules au dehors. [...] Il est donc difficile pour chaque individu séparément de sortir de la minorité qui est presque devenue pour lui, nature. Il s'y est si bien complu, et il est pour le moment réellement incapable de se servir de son propre entendement, parce qu'on ne l'a jamais laissé en faire l'essai (Kant, 1784/1991, p. 3).

Kant (1784/1991) oppose à cet état de minorité le concept de liberté, conçu comme le pouvoir sur soi-même, de décider de son sort en déployant son entendement (sa raison), sans la direction d'autrui, afin d'accomplir ce que l'on croit nécessaire pour atteindre ses buts. Certains critères propres à l'usage de notre raison dans une telle perspective relèvent de ce que l'on pourrait nommer l'autonomie intellectuelle, ou plus précisément, puisqu'il est question pour Kant du citoyen qui *fait un usage* de sa raison au sein de sa communauté, d'agentivité épistémique.

1. L'agentivité épistémique comme condition de liberté

Conceptualisée récemment par des épistémologues², l'agentivité épistémique requiert notamment l'exercice par l'individu d'une intelligence exécutive sur les informations qui lui sont proposées (Coady, 2002) et, conséquemment, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être (dispositions et vertus) qui autorisent cette intelligence (Robertson, 2009), afin qu'il puisse agir conséquemment.

Or, bien que l'on reconnaisse à la communauté humaine dans son ensemble la tâche d'éduquer les générations qui suivent, l'École, comme institution, est reconnue comme mandataire particulière des dimensions éducatives liées aux savoirs. Les fins qu'elle poursuit, selon Russell (1926/1969), se situent entre le désir de certains d'inculquer des états intellectuels (savoirs) et moraux prédéfinis et l'aspiration au développement du jugement autonome pour agir. Le premier pôle sous-entend une

hétéronomie épistémique de l'élève, le second le libère d'un cadre qui ne pourrait être tout à fait sien. Nous avançons, comme Freire (1974) et Reboul (1984) avant nous, que seule une éducation qui prend comme fin la liberté – cette condition de l'homme qui a le pouvoir d'agir sans contrainte, selon sa volonté moralement située et autoréfléchie – est digne de ce nom. De cette posture téléologique, nous posons dans les lignes qui suivent le problème de la cohérence entre cette fin et les approches pédagogiques mobilisées pour son atteinte. Nous définissons ensuite dans la deuxième section les concepts qui forment le noyau de ce problème, soit l'agentivité épistémique et les approches pédagogiques déductives et inductives. Enfin, nous proposons d'examiner en quoi ces approches favorisent l'atteinte d'une finalité éducative émancipatrice.

L'École est socialement responsable de finalités épistémiques et doit être orientée au départ par une conception du savoir et des rapports à y entretenir. À ce sujet, à l'instar de Robertson (2009), d'Elgin (2013) et de Reed (2013), il est possible d'établir que les savoirs sont des croyances que l'on peut valider et justifier comme étant vraies (du moins provisoirement et contextuellement), à l'aide des outils épistémiques propres aux disciplines, et que le rapport à y entretenir dans une perspective éducative est minimalement celui de l'apprentissage. Ainsi, si l'éducation vise les savoirs et que les savoirs ont leurs assises dans la validation de leur adéquation à la vérité (Robertson, 2009), il en découle que le développement d'une intelligence exécutive dans un cadre scolaire doit impliquer l'apprentissage et le déploiement d'un jugement de validité et de « justifiabilité » des savoirs, y compris ceux construits par les élèves eux-mêmes, de façon progressive selon l'âge (Elgin, 2013; Robertson, 2009). Le développement de l'agentivité épistémique devient en ce sens une finalité éducative.

Ce jugement de validité et de « justifiabilité », c'est-à-dire d'adéquation des propositions à la vérité, repose sur la raison, au sens large³. Elgin (2013), tout comme Robertson (2009), insiste sur l'idée que cette raison comprend des dimensions

partagées, consensuelles, dynamiques et modifiables de ce qui constitue le vrai, le valide et le justifiable. Elgin (2013) soutient que l'agentivité épistémique découle en partie d'une conception du soi apprenant comme membre délibérant actif d'un corps législatif épistémique. À l'école, en salle de classe, ce corps législatif composé des élèves du groupe-classe conçoit, examine et corrige les règles, les méthodes, les normes et les critères qui sous-tendent l'activité épistémique minimale (validation et justification des savoirs). Ce cadre normatif unit ceux qui y souscrivent rationnellement. Robertson (2009) propose plutôt que les élèves se conçoivent comme des apprentis des communautés cognitives qui produisent le savoir, c'est-à-dire comme des producteurs de savoirs en mesure de soumettre les savoirs qu'ils produisent et ceux produits par d'autres à l'épreuve de la validation et de la justification. Si la proposition d'Elgin (2013) ne présume pas que l'élève peut aussi construire ses savoirs, et limite ainsi l'agentivité épistémique à la validation des savoirs des autres et à l'élaboration des normes et critères de validité, Robertson (2009) admet cette possibilité. À l'inverse, si la première proposition reconnaît le pouvoir de l'élève d'agir sur et selon les critères et les normes qu'il contribue à établir, la seconde n'effleure qu'indirectement cette possibilité.

De cette prémisse épistémique normative, soit que la liberté passe par l'agentivité épistémique et que celle-ci implique que l'élève ait un pouvoir sur le savoir et grâce à lui, émerge un certain nombre de questions qu'il nous semble essentiel de poser quant aux finalités intrinsèquement portées par les approches pédagogiques dans toute entreprise éducative. La première de ces questions paraît évidente, mais est d'une grande complexité : l'éducation formelle dans son état actuel rend-elle libre? Les approches pédagogiques mises en œuvre en salle de classe permettent-elles aux élèves de sortir de la minorité au sens où l'entend Kant (1784/1991) ou, au contraire, les enferment-elles dans une dépendance incompatible avec l'exercice d'une intelligence exécutive, du pouvoir sur soi? La deuxième question découle de la première et nous ramène aux savoirs et à leur apprentissage :

quelles approches pédagogiques permettent aux élèves l'exercice d'une intelligence exécutive sur les savoirs qui lui sont proposés, ou autrement dit, lesquelles développent l'agentivité épistémique essentielle à la liberté?

Puisque ces deux questions se rapportent au pouvoir et au rôle des acteurs du savoir et de la validation de ce dernier, il importe que l'on détermine d'abord un concept épistémologique qui permette d'examiner ces dimensions de l'activité épistémique dans le cadre scolaire et, plus précisément, dans la salle de classe. Sur ce plan, il apparaît que les pôles déductif et inductif des conceptions épistémologiques normatives sont particulièrement porteurs, surtout en éducation (Prince & Felder, 2006). Ces deux façons de concevoir le rôle des acteurs par rapport au savoir et à sa validité fournissent en effet un cadre de référence qui permet d'aborder ces questions complexes dans leur globalité. À ce titre, nous proposons d'examiner le potentiel des approches pédagogiques qui s'inscrivent dans les pôles déductif et inductif au regard du développement de l'agentivité épistémique comme condition de liberté. Pour y arriver, il importe de définir plus explicitement ce concept.

2. Cadre théorique

Dans cette section, nous proposons d'abord une définition de l'agentivité épistémique sous ses formes minimale et substantive. Ensuite, nous définissons les approches pédagogiques déductives et inductives à l'aide de la typologie développée par Prince et Felder (2006), et nous soumettons les caractéristiques principales des deux approches à l'adéquation aux conditions du développement de l'agentivité épistémique.

2.1 L'agentivité épistémique

Le concept d'agentivité humaine (*agency*) est un concept fortement sollicité dans le domaine de la sociologie et associé, selon les auteurs, au libre arbitre, à la volonté, à l'intentionnalité, au choix et à l'initiative, ainsi qu'à la liberté (Emirbayer & Mische, 1998). Plus sommairement, il peut être défini comme le pouvoir d'agir (Giddens,

1979). Si l'agentivité a longuement été le pendant de la structure, et donc objet de ses limites, elle est désormais envisagée comme un processus d'engagement temporellement ancré, informé par le passé et l'évaluation pragmatique du présent, mais dirigé vers l'avenir, notamment dans la capacité d'imaginer prospectivement un répertoire de possibilités alternatives (Emirbayer & Mische, 1998). L'agentivité épistémique, dans cette perspective, se définirait comme un processus d'engagement par rapport au savoir, et inclut l'idée de savoir comment savoir, de savoir comment savoir que ce que l'on sait est vrai (à partir de repères de notre passé, mais également dans le contexte présent, avec les informations et les outils qui nous sont disponibles), et de comment mobiliser ces savoirs pour formuler et atteindre un but (au sein d'un répertoire de possibilités) (Elgin, 2013).

L'agentivité épistémique est en ce sens prioritairement subjective, puisqu'elle relève du pouvoir de l'individu d'agir en dirigeant d'abord sa conscience vers lui-même pour s'engager envers les savoirs, formuler ses buts par rapport à eux, évaluer son contexte d'action épistémique et agir conséquemment (Zagzebski, 2013). Comme elle implique que l'individu assume la responsabilité de son action quant au savoir, c'est-à-dire son action épistémique, elle repose également sur le développement des outils lui permettant de faire confiance à ses choix d'action, selon les règles et les critères qu'il établit pour lui-même et, ainsi, sur son autodétermination rationnelle. Il en découle que l'agentivité épistémique requiert que l'individu dispose du pouvoir d'évaluer, de valider et de justifier l'adéquation à la vérité des savoirs qui lui sont proposés.

La validité et la fiabilité de ces savoirs et de leurs sources ne sont pas facilement établies au premier regard (Fricker, 2006). De plus, si les savoirs produits convergent parfois, il est illusoire de penser qu'ils font tous consensus dans les communautés scientifiques. Il existe de telles différences dans les situations, les contextes de vie et les caractéristiques des penseurs – la culture, le genre, l'oppression, par exemple – que ces différences sociales ne peuvent être occultées des

savoirs qui y sont produits et de la façon dont ils sont évalués par ceux qui entrent en contact avec eux (Robertson, 2009). Comme les contextes de production de savoirs et les postures qui les teignent sont souvent si différents, des savoirs divergents, voire contradictoires, se côtoient. La compréhension, l'analyse et l'évaluation de ces conditions de production et de diffusion des savoirs propositionnels contribuent à déterminer l'adéquation des propositions à la vérité et constituent ainsi un des piliers de l'agentivité épistémique.

Pourtant, tous ne peuvent individuellement évaluer tous les savoirs avec lesquels ils sont appelés à interagir. Il existe ainsi nécessairement une certaine forme de dépendance épistémique sur le témoignage savant – le savoir – des autres (Fricker, 2006; Robertson, 2009). En cette période actuelle de l'expérience humaine, où les sociétés se définissent comme des « sociétés du savoir » (UNESCO, 2005), le recours au jugement et aux témoignages experts des autres est inévitable. Il existe des chemins sociaux vers le savoir, qui est un accomplissement collectif. Les savoirs qui forment les curricula et qui constituent les corpus publics de formation sont les résultats de l'activité cognitive de communautés de penseurs, de chercheurs. Ainsi, bien que les élèves doivent apprendre à penser d'eux-mêmes, ils doivent aussi développer des outils épistémiques leur permettant d'exercer un jugement intelligent, raisonné sur les savoirs de témoignages d'experts, notamment en ce qui concerne la fiabilité des experts, la rigueur de leur processus de production et d'évaluation de savoirs (leur expertise, leur compétence) et les preuves ou démonstrations qui accompagnent les savoirs (Fricker, 2006). Le scepticisme raisonnable, la corroboration auprès d'autres sources expertes et la prise en compte des biais inhérents aux contextes de production font également partie de l'outillage à la base de l'agentivité épistémique.

L'exercice d'une agentivité épistémique minimale exigerait ainsi ces outils épistémiques permettant à l'élève et au citoyen qu'il deviendra d'évaluer l'adéquation des savoirs propositionnels à la vérité afin d'en faire usage. Dans un contexte

scolaire, le pouvoir de l'élève, dans une telle perspective, serait celui de rejeter ou d'accepter les propositions, selon des critères de validité, de fiabilité et d'évaluation des contextes de production, et d'agir conséquemment. Les composantes de cette agentivité minimale sont présentées en italique dans le Tableau 1. Il est toutefois aussi possible de définir une agentivité épistémique plus substantive et potentiellement plus adéquate pour atteindre la finalité émancipatrice de l'éducation énoncée en introduction. Cette dernière conjuguerait au pouvoir dont dispose l'élève de juger de la validité des savoirs propositionnels pour agir le pouvoir de produire des savoirs (Robertson, 2009) et d'agir comme membre législateur d'une communauté épistémique responsable d'établir, d'évaluer et de corriger les normes, les critères et les règles qui régissent sa validation des savoirs (Elgin, 2013). Ces pouvoirs plus extensifs sur et par le savoir, présentés dans le Tableau 1, impliqueraient un engagement accru envers les savoirs, puisqu'il rend l'élève responsable du respect et de la défense des règles et des normes – de véracité, de validation, de « justifiabilité », de rigueur – qu'il endosse par sa participation à leur élaboration. En ce sens, l'élève ne pourrait proposer n'importe quel savoir à sa communauté épistémique, il devra s'assurer que ce qu'il propose peut réussir l'épreuve de l'adéquation à la vérité selon les critères établis par cette communauté, tant sur le plan de la méthode d'élaboration des propositions que sur leur validité (Elgin, 2013). L'élève est ainsi épistémiquement libre et actif, puisqu'il détient le pouvoir d'agir sur et par les savoirs, certes, mais également sur les normes et conventions qui assurent qu'il agit de façon rigoureuse, publiquement responsable et en fonction de savoirs validés comme vrais.

L'éducation doit donc présenter les conditions pour développer les outils épistémiques requis pour savoir, mais également les occasions de les exercer et de les évaluer. Zagzebski (2013) nomme la pratique d'autoréflexion consciencieuse une condition qui paraît préalable à la participation active à une communauté épistémique législative telle que décrite plus avant. Cette dimension de l'agentivité épistémique

substantive, synthétisée dans le Tableau 1, s'inscrit résolument dans une posture constructiviste qui reconnaît que sans la mobilisation de la subjectivité de l'élève, il ne peut y avoir apprentissage.

Tableau 1

Synthèse : acteurs et objets de l'agentivité épistémique substantive (et minimale, en italique)

Acteur épistémique	Objet	Action	Critère
L'élève et sa communauté épistémique	Critères de validation	<ul style="list-style-type: none"> • Formuler/légiférer • Évaluer • Corriger 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Adéquation à la vérité</i> • <i>Examen critique des contextes de production</i> • <i>Examen critique de la fiabilité des producteurs de savoirs/de la rigueur de leurs méthodes</i>
	<i>Savoirs propositionnels</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Valider (si savoirs externes)</i> 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Construire puis valider 	<ul style="list-style-type: none"> • Rigueur de la méthode
L'élève	Démarche de raisonnement	<ul style="list-style-type: none"> • Formuler • Évaluer • Corriger 	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion consciencieuse <ul style="list-style-type: none"> ○ réflexion, jugement dirigé vers soi et vers son action épistémique ○ orientée par un désir d'autocorrection, d'amélioration ○ évaluation et choix d'action future

L'autoréflexion est la réflexion, le jugement dirigé vers soi et vers son action (cognitive, physique, émotive, etc.). L'autoréflexion est consciencieuse lorsqu'elle est orientée par un désir d'autocorrection, d'amélioration de cette action et de ses effets, lequel mène à une évaluation et à un choix d'action future. L'individu qui peut prendre en charge cette réflexion consciencieuse – qui ne subit pas de contrainte externe ou interne gênant l'exercice de sa raison – et agir en fonction de ses propres choix d'autocorrection devient un penseur autonome et libre (Zagzebski, 2013). Pour

Coady (2002), il s'agit de la différence entre l'individu éduqué et celui qui, n'ayant pas développé d'outils épistémiques ou d'autonomie intellectuelle, n'est que bien informé. Le premier est capable de prendre des décisions et de faire des choix rationnels, le second en est incapable. Coady (2002) ajoute que ce processus décisionnel est d'autant plus important parce qu'il implique l'intégrité intellectuelle, c'est-à-dire que l'engagement de l'individu en quête de vérité – de savoirs validés, justifiés, issus d'experts fiables – le mène à être engagé dans la défense de la vérité et de faire de sa préoccupation pour la vérité un élément central dans la façon qu'il a de penser et de vivre. Selon Coady (2002), cette forme de vertu intellectuelle devrait également se trouver dans les finalités éducatives de l'École.

Il est possible de distinguer l'agentivité épistémique minimale de sa version substantive par la reconnaissance du pouvoir qu'a l'élève de produire des savoirs validés, d'établir avec ses pairs des critères de validité ouverts à la correction et de se soumettre, comme acteur épistémique, à l'autoévaluation de son raisonnement et à l'évaluation de la validité de son savoir par ses pairs.

L'agentivité épistémique en pédagogie est conçue de façon collective, au sujet d'un élève par rapport à sa communauté d'apprentissage (que l'on pourrait rapprocher du concept de communauté épistémique d'Elgin [2013]). Dans ce contexte, Scardamalia (2002) la définit comme une prise de responsabilité cognitive dans la construction du savoir, alors que Muukkonen, Lakkala et Hakkarainen (2005) parlent d'un cadre heuristique partagé pour baliser l'enquête et la résolution de problèmes ouverts. Dans les deux cas, il est certes question d'une agentivité plus substantive que minimale par rapport aux savoirs.

2.2 Les pôles déductif et inductif en pédagogie et le rôle qu'y jouent les acteurs de l'éducation

Dewey (1938/1963) pose la question du rôle des acteurs en éducation en opposant deux conceptions de l'éducation qui orientent la pédagogie, soit celle de la formation

d'un sujet apprenant par des forces extérieures, soit celle du développement de ce sujet de l'intérieur vers l'extérieur⁴. La première relève d'une conception des élèves comme intrinsèquement épistémiquement dépendants des savoirs, des règles et des principes (le général) extérieurs à eux, prédéterminés et finis, c'est-à-dire sur lesquels ils ne peuvent agir. La seconde suppose plutôt que l'expérience particulière, subjective, que l'élève peut avoir de la réalité et du sens qu'il construit du savoir des autres, par leur problématisation, notamment, est le moteur des savoirs par lequel il peut agir. Il est possible d'identifier dans ces conceptions les pôles déductif et inductif de l'éducation et de postuler que les relations de pouvoir qui découlent de l'une et de l'autre délimitent le rôle qu'y jouent les acteurs, principalement l'élève et l'enseignant.

La conception de la déduction et celle de l'induction en pédagogie se distinguent de celles que l'on retrouve en épistémologie des sciences. En premier lieu, la pédagogie se mobilise en contexte de relations de pouvoir asymétriques, puisque les enseignants et les élèves ne disposent pas de la même autorité ou des mêmes outils par rapport au savoir et donc à la vérité (Dewey, 1938/1963). Si un scientifique est par son statut *de facto* membre d'une communauté épistémique législative avec l'autorité que cela lui confère, il est difficile d'avancer que ce soit aussi vrai des élèves (ou même des enseignants) (Robertson, 2009). Ainsi, s'il est plus que plausible qu'un scientifique participe à la formulation des critères de validité des savoirs propositionnels et à la production de savoirs sous forme de modèles explicatifs, de règles générales et de théories, c'est-à-dire qu'il participe à l'élaboration du général qui guidera de façon itérative la production de savoirs, notamment parce qu'il détient une autorité d'expertise que lui confère sa communauté épistémique, cela n'est pas nécessairement le cas des élèves comme sujets apprenants ne disposant pas de statut d'expert. Le rôle qu'ils pourront jouer quant au savoir dépend du pouvoir que le cadre scolaire leur permet de déployer sur le savoir et pour savoir. Conséquemment, le choix de l'approche pédagogique, qui relève du pouvoir

de l'enseignant sur les conditions d'apprentissage, peut contraindre ou autoriser ce pouvoir.

Notre intention n'est pas d'opposer les approches pédagogiques déductives aux approches inductives dans une perspective binaire ou manichéenne. La complexité des relations que les êtres humains entretiennent aux savoirs proscrit une telle sursimplification. Nous proposons plutôt d'évaluer leur potentiel pour favoriser le développement d'une agentivité épistémique substantive.

2.2.1 Les approches pédagogiques déductives

La distinction entre une approche déductive en science et une approche déductive en pédagogie repose sur le rôle des acteurs et l'agentivité épistémique qui leur est reconnue. Les approches pédagogiques déductives, selon Prince et Felder (2007), sont ancrées dans l'idée que les élèves doivent maîtriser les principes et théories d'une discipline, présentés comme produits finis et vrais, avant de pouvoir résoudre quelque problème substantif que ce soit dans cette discipline. Ces théories et principes sont transmis par l'expert ou son médiateur (le manuel scolaire ou l'enseignant), souvent sans que le soient aussi leurs contextes et processus de production (Audigier, 1995; Prince & Felder, 2007), dans l'attente que les élèves soient en mesure de les absorber (plus ou moins passivement) et de les reproduire par leur application à des problèmes prédéfinis. Les élèves ne disposent pas en ce sens de pouvoir sur ces savoirs imposés. Les applications constituent essentiellement des démonstrations de la validité non problématisée des principes et théories. Si leur transmission est suivie d'une mise en application, cette dernière a souvent une issue prédéterminée sous forme de « bonne réponse » (Galloway, 2012; Stroupe, 2014). Les élèves peuvent agir par le savoir, mais de façon hétéronome : leur action est presque entièrement formatée et balisée par des règles et issues dont l'élaboration leur échappe (Georgiu, Zahn, & Meira, 2008; Kolb, 1984). Par ailleurs, les pratiques évaluatives qui conditionnent souvent par l'aval les approches pédagogiques privilégiées comportent en général un « corrigé », c'est-à-dire les conclusions et savoirs de quelqu'un d'autre comme seules

issues valables. Goergiu et ses collègues (2008) suggèrent qu'il s'agit d'un système épistémique fermé et contraignant.

Stroupe (2014) propose une typologie de trois types d'approches pédagogiques déductives qui tendent à présenter les savoirs et le raisonnement scientifique soit 1) comme logiques universelles, exigeant des élèves la sélection de stratégies prédéfinies pour coordonner la théorie aux preuves empiriques (pour infirmer ou confirmer); 2) comme évolution théorique issue de l'accumulation de savoirs propositionnels, exigeant des élèves qu'ils remplacent graduellement leurs représentations initiales par des savoirs plus légitimes; 3) comme marche évolutive des scientifiques vers la vérité par l'accumulation de savoirs que l'élève doit reproduire. Conséquemment, il s'agit d'approches pédagogiques qui tendraient à occulter les contextes de production des savoirs, à limiter l'autorité cognitive ou épistémique aux seuls savants et leurs médiateurs (l'enseignant ou le manuel scolaire) et à consolider la conception du savoir comme vérité immuable qu'il serait impossible de problématiser ou d'invalidier (voir Tableau 2).

Même si l'on suppose que l'application de savoirs propositionnels à la résolution de problème puisse répondre à leur validation par la preuve empirique, les critères et les conditions de validation restent fixés d'avance. Il découle toutefois de nos prémisses de départ sur l'agentivité épistémique qu'en restreignant le rôle de l'élève à la réception passive de théories, principes, de démarches et de normes à reproduire en vue d'obtenir un résultat prédéfini, les approches pédagogiques déductives seraient peu autonomisantes et libératrices. En effet, le processus de transmission/application-reproduction laisse peu sinon pas de place à la problématisation, à l'évaluation critique de la validité et de la « justifiabilité » des savoirs proposés, au développement des outils épistémiques d'une agentivité substantive ou à la subjectivité de l'acteur épistémique qu'est l'apprenant. Lizzio et Wilson (2007) concluent qu'un tel processus nuit à l'engagement cognitif des élèves dans un processus d'enquête et dans la formulation d'hypothèses. Hogen et Corey

(2001) ont conclu pour leur part que les approches pédagogiques déductives laissent peu de place au collectif, à la confrontation des idées ou à l'argumentation épistémique, qui constituent la base de la validation des savoirs au sein d'une communauté épistémique. Conséquemment, les élèves auraient peine à concevoir qu'il soit légitime pour eux de problématiser ou d'évaluer le savoir, réduisant leur engagement individuellement responsable envers les savoirs (Stroupe, 2014). Plus encore, comme le souligne Kierkegaard (1992), elles nient l'appropriation subjective – la construction de sens par l'individu et son objectivation (ou sa mise à distance critique) – qui forme la base de l'apprentissage (Perret-Clermont, 2001) et de l'acte de savoir (Bachelard, 1972).

2.2.2 Les approches pédagogiques inductives

Que ce soit l'approche par problèmes, l'approche par projets, l'étude de cas, l'approche par découvertes, l'approche d'enquête, ou que ce soit ce que Novak, Patterson, Gavrin et Christian (1999) ou Prince et Felder (2007) nomment l'approche *just-in-time* (JiTT), les approches pédagogiques inductives regroupent un grand nombre d'approches et de stratégies qui cherchent à mettre l'élève au centre de ses apprentissages, c'est-à-dire qui lui confèrent un rôle prépondérant par rapport au savoir, à son élaboration et à sa validation. À ce titre, Prince et Felder (2006) constatent que les approches pédagogiques inductives présentent plusieurs caractéristiques communes. Parmi ces caractéristiques, outre le volet purement inductif de ces dernières où il est question de passer de l'expérience subjective de l'élève au général, notons d'abord qu'elles offrent, pour permettre l'apprentissage, une large et complexe question ou un problème ouvert qui exige que l'élève mobilise une agentivité épistémique ne serait-ce que minimale dans la sélection et la validation des savoirs requis pour solutionner le problème. Ces situations d'apprentissage inductives s'appuient sur la littérature scientifique propre à la discipline d'étude et à son histoire, incluant celle de l'élaboration des normes, des règles et des critères qui balisent la production du savoir. Elles témoignent aussi d'un souci de la prise en

Tableau 2

Synthèse : rôle des acteurs dans les approches pédagogiques déductives

Acteur	Objet	Action	Critère
La communauté scientifique/l'expert	Critères de validation	Formuler / légiférer Évaluer Corriger	<ul style="list-style-type: none"> • Adéquation à la vérité • Examen critique des contextes de production • Examen critique de la fiabilité des producteurs de savoirs/de la rigueur de leurs méthodes
La communauté scientifique/l'expert	Savoirs propositionnels	Construire Soumettre à la validation	
L'enseignant		Transmettre Présenter Démontrer	
L'élève		Reproduire Mobiliser Appliquer	
L'enseignant	Démarche de raisonnement	Transmettre Faire exercer Évaluer	Formulation de problèmes favorisant la démonstration de la validité de la théorie, des principes transmis
L'élève		Reproduire Appliquer	Fidélité de la reproduction et de l'application de la démarche

compte de la subjectivité de l'élève dans son appropriation du savoir en s'appuyant sur les travaux de nature empirique qui montrent comment les élèves apprennent et comment, pour qu'il y ait une réelle appropriation d'une nouvelle information, celle-ci doit avoir un lien explicite et clair avec ce qui est déjà connu. En ce sens, les approches pédagogiques inductives s'inscrivent généralement dans le paradigme constructiviste de l'apprentissage et reconnaissent l'élève comme premier architecte de son savoir. Les approches inductives telles qu'elles apparaissent dans un contexte d'enseignement sont aussi caractérisées par l'importance qu'elles accordent aux

travaux d'équipe, à la collaboration et à l'interaction entre les élèves. Accorder une telle importance à l'interaction autour des savoirs et en vue de leur validation constitue une condition favorable à l'émergence d'une communauté épistémique au sein de laquelle l'élève agit comme membre législateur et envers laquelle il se sent épistémiquement responsable.

De façon plus importante, au-delà de ces quelques caractéristiques dans leurs formes, les approches inductives présentent des visées de formation qui se rejoignent sur plusieurs points. Sur ce plan, Chennault (2010) souligne que les approches pédagogiques inductives cherchent à développer une compréhension profonde – une appropriation subjective qui implique une réflexion consciencieuse sur le savoir et les façons de savoir – des concepts faisant l'objet d'un enseignement. Les approches inductives cherchent ainsi à confronter de façon explicite les compréhensions de sens commun justement dans l'espoir de permettre une compréhension et un apprentissage en profondeur. L'explicitation et la problématisation de ses propres représentations initiales, soit l'exercice d'une intelligence exécutive sur nos propres savoirs, constituent ce que Bachelard (1972) qualifie de repentir intellectuel préalable à la construction de savoirs et entretiennent aussi un lien étroit avec la réflexion consciencieuse. Neubert et Binko (1992) ajoutent que les approches pédagogiques inductives ont aussi pour visées de favoriser l'engagement intellectuel des élèves et de développer l'autonomie intellectuelle au sens où l'entend Bruner (1966) lorsqu'il affirme que l'enseignement d'une discipline n'a pas pour fonction de créer une bibliothèque vivante, mais plutôt de mener l'élève à penser par lui-même. En effet, selon Neubert et Binko (1992), les approches pédagogiques inductives présentent le très important avantage de travailler le raisonnement et la critique des raisonnements par les élèves eux-mêmes. Les élèves, dans un tel contexte, développent non seulement leurs compétences à raisonner, mais leur confiance à raisonner (Duschl & Grandy, 2007). Ajoutons à ces éléments le fait que les approches inductives tirent généralement profit de la collaboration et de l'interaction entre les pairs (Duschl,

Schweingruber, & Shouse, 2007; Prince & Felder, 2006; Stroupe, 2014) et favorisent la création de communautés épistémiques et le développement des aptitudes à la confrontation des idées et des postulats par les pairs.

3. Ce que dit la recherche empirique sur le développement de l'agentivité épistémique dans les approches pédagogiques inductives

La question des possibilités réelles qu'offriraient les approches inductives dans un contexte d'enseignement demeure néanmoins. En effet, malgré tout ce qui précède, est-il réellement possible d'enseigner de façon purement inductive? D'abord, il convient de préciser qu'en pratique, l'enseignement comme l'apprentissage n'est jamais purement et simplement inductif ou déductif. Comme c'est le cas en recherche, l'apprentissage implique invariablement qu'il y ait un aller-retour continu entre l'inférence de nouvelles théories à la suite d'observations et de la confrontation de théories en déduisant les conséquences (Prince & Felder, 2006). En ce sens, comme l'affirment Shemwell, Chase et Shwartz (2015),

Une analyse hypothético-déductive bien structurée devrait être particulièrement efficace pour confronter les croyances erronées en focalisant l'attention (Minda & Ross, 2004), en créant dissonance et réflexion pour arriver à provoquer la quête d'une compréhension révisée et améliorée (Dega, Kriek, & Mogese, 2013; Khishfe & Abd-El-Khalick, 2002; Nussbaum & Novick, 1982; Strike & Posner, 1992). La synthèse inductive peut pour sa part être particulièrement utile pour l'apprentissage initial où le but est de mener les élève à apprendre la structure profonde d'un phénomène qui leur est nouveau et pour lequel ils n'ont que peu de croyances initiales⁵ [traduction libre] (Shemwell et al., 2015, p. 62).

Pourtant, dans un contexte où l'école doit avoir comme dessein de travailler à développer chez les élèves les outils qui leur permettent d'être des penseurs autonomes et d'être en mesure d'exploiter leur agentivité épistémique (Coady, 2002;

Robertson, 2009; Scardamalia, 2002; Zagzebski, 2013), les approches déductives, les approches que Felder et Brent (2004) qualifient d'approches « Fais-moi confiance » (p. 11) et qui ont été associées à de faibles niveaux de motivation, à des apprentissages de surface, à des taux d'attrition importants et à une mauvaise attitude par rapport à la discipline étudiée (Georgiu et al., 2008; Prince & Felder, 2007), peuvent difficilement être exploitées de façon cohérente avec les finalités poursuivies.

3.1 Les élèves sont-ils capables d'exercer leur agentivité épistémique dans un cadre inductif?

La question de la légitimité que peuvent avoir les élèves de niveau scolaire comme acteurs épistémiques a été abordée plus particulièrement dans le domaine de l'apprentissage des sciences naturelles (Lehrer & Schauble, 2006; Stroupe, 2014). L'autorité cognitive des élèves, intimement liée à leur fiabilité comme producteurs de savoirs, y a fait l'objet de plusieurs débats et revient aux enjeux de pouvoir sur les conditions conceptuelles, sociales, épistémiques et matérielles de la production du savoir. Stroupe (2014) conclut que la reconnaissance du potentiel de fiabilité des élèves comme producteurs de savoirs ne peut être établie en examinant les élèves dans des classes où les approches pédagogiques sont déductives, puisque les seuls acteurs épistémiques seraient l'enseignant et l'expert (dans le manuel, par exemple). En revanche, cette fiabilité pourrait être établie en examinant le travail des élèves dans le cadre d'approches inductives, conçues comme l'apprentissage d'une discipline savante autant que pratique (Lehrer & Schauble, 2006; Stroupe, 2014), puisque les élèves y sont des acteurs épistémiques au même titre que l'enseignant et qu'ils arrivent à manipuler les conditions conceptuelles, sociales, épistémiques et matérielles pour construire des savoirs validés.

En guise d'exemple, dans leur recherche auprès d'élèves du primaire abordant la science comme pratique, Berland et McNeill (2010) ont constaté que l'exercice de ces différentes actions épistémiques est favorisé par l'argumentation disciplinaire collective et que bien que l'apprentissage de ce type d'argumentation soit complexe,

les élèves parviennent à y être initiés lorsque l'environnement d'apprentissage est conçu pour le provoquer. Ainsi, relativement à un problème qui comporte plus d'une solution plausible, les chercheurs ont évalué le processus par lequel les élèves avancent une proposition de solution, la défendent, questionnent les propositions de leurs collègues et la défense qu'ils en font, évaluent leur propre solution et sa défense, ainsi que celles de leurs collègues (en passant par un processus argumentatif qui comporte l'appel aux preuves, la réfutation de ces preuves par d'autres preuves jugées plus plausibles, par exemple, la problématisation de certaines preuves et des solutions qui en découlent, etc.) et, enfin, révisent leur proposition et celles de leurs collègues. Les résultats démontrent que des élèves de cinquième année du primaire (des élèves d'environ 11 ans) confrontés à un problème ouvert de conception d'un véhicule rapide (avec plus d'une possibilité de solution) arrivaient à mettre en œuvre des outils épistémiques complexes mobilisant les concepts et les critères de validité des preuves et des solutions proposées, lesquels étaient aussi problématisés. Des résultats semblables ont été observés chez les élèves de première secondaire. Dans le premier cas, l'enseignant a initié les élèves aux outils de l'argumentation scientifique et les a accompagnés en les questionnant sur leurs preuves et sur leurs affirmations, alors que dans le second cas, l'accompagnement de l'enseignant était minime. Confrontés à des questions ouvertes dans un contexte inductif, toutefois, les élèves seraient en mesure de déconstruire et d'analyser les divers aspects du problème, de mobiliser des concepts clés, d'évaluer les preuves issues de données, d'établir des critères de validité des preuves et des solutions, de formuler une solution plausible et de l'appuyer de preuves, de questionner et d'évaluer les solutions et les preuves de leurs collègues et de modifier les leurs à la suite d'un processus argumentatif raisonné. Ils ont ainsi produit des savoirs (solutions) selon des critères scientifiques fiables et scientifiquement consensuels.

Ces résultats convergent avec d'autres issus de recherches menées auprès d'élèves dans des contextes d'apprentissage où l'approche inductive domine.

D'abord, les approches inductives dans un contexte d'enseignement semblent particulièrement efficaces dans le développement de caractéristiques et d'habiletés intellectuelles de haut niveau, que ce soit la responsabilité de l'élève en lien avec ses apprentissages ou la remise en question de ses préconceptions, des savoirs de sens commun ou même des savoirs que tenterait de lui transmettre un enseignant ou un expert. Pontecorvo et Girardet (1993), dans leur recherche sur l'argumentation rationnelle autour d'un problème historique, arrivent à la conclusion que des élèves âgés de neuf ans sont en mesure de formuler des critères de validation et d'adéquation à la vérité de textes historiques. Demers et Lessard (2015) concluent que des élèves (de 13-15 ans) identifiés comme étant en difficulté d'apprentissage arrivent également à développer ces mêmes outils épistémiques. Duschl et ses collègues (Duschl & Grandy, 2007; Duschl et al., 2007; Duschl & Osborne, 2002), dans leurs recherches sur la construction collective et argumentée des savoirs en sciences naturelles par des élèves de niveau primaire, concluent que les élèves sont capables de problématiser les savoirs, y compris les leurs et ceux de leurs pairs, de les soumettre à la validation tout en formulant des critères d'évaluation, de les défendre de façon rigoureuse et de s'engager comme membre responsable d'une communauté épistémique, dans un processus de réflexion consciencieuse collective. Ces résultats convergent avec ceux de Kuhn et Pease (2008) et de Berland et McNeill (2010), dans leurs recherches auprès d'élèves en fin de parcours primaire, et de Stroupe (2014), au secondaire. Ainsi, il est possible de considérer que les élèves de niveau scolaire peuvent légitimement être des acteurs épistémiques.

3.2 Les effets des approches pédagogiques inductives sur le développement des dimensions de l'agentivité épistémique

La recherche empirique montre que les approches pédagogiques inductives auraient un effet favorable sur le développement des outils euristiques nécessaires à la production et à la validation des savoirs propositionnels, particulièrement lorsque ce processus est collectif et argumentatif (Berland & McNeill, 2010; Duschl & Grandy,

2007; Schwartz et al., 2011; Shemwell et al., 2015; Stroupe, 2014). Parce qu'elles permettraient à l'élève non pas de reproduire le savoir de l'enseignant, mais d'agir sur et par les conditions conceptuelles, sociales, épistémiques et matérielles de la production du savoir, ces approches favoriseraient sur le long terme l'appropriation subjective et critique de nouveaux savoirs (Duschl & Grandy, 2007; Mackiewicz & Winters, 2012; Prince & Felder, 2006) tout en développant l'engagement et la responsabilité de l'élève envers sa communauté épistémique (Duschl & Grandy, 2007; Shemwell et al., 2015; Stroupe, 2014).

Berland et McNeill (2010) avancent toutefois que si le soutien de l'enseignant dans la formulation des normes et des critères de validation et d'échanges argumentatifs peut s'estomper graduellement, il est particulièrement important chez les élèves du primaire qui entament la résolution de problèmes ouverts. Une fois engagés dans l'activité épistémique en contexte inductif collectif, les élèves développeraient graduellement des outils heuristiques de validation (des critères et des normes) et d'argumentation épistémique de plus en plus complexes (Berland & McNeill, 2010; Duschl et al., 2007; Stroupe, 2014).

Un second constat est que le développement de certains des outils intellectuels associés à l'agentivité épistémique transcende l'apprentissage de savoirs disciplinaires fixes. Leur usage persiste au-delà de la formation pour constituer les fondements pour l'évaluation, la problématisation, l'appropriation et le transfert de savoirs nouveaux (Pascarella & Terenzini, 2005). Leur développement serait également associé à l'amélioration des apprentissages, à une plus grande réussite scolaire, à l'engagement intellectuel et même à des pratiques citoyennes responsables (Kuh, 2001; Stroupe, 2014).

Il est par ailleurs documenté que les approches pédagogiques inductives permettent de développer des habiletés en résolution de problèmes, en compréhension conceptuelle et dans le domaine de l'utilisation d'habiletés métacognitives et de raisonnement (Berland & McNeill, 2010; Prince & Felder, 2006; Stroupe, 2014). Les

approches inductives sont aussi associées à la capacité des élèves de reconnaître plusieurs perspectives et ceux-ci seraient même plus sensibles aux considérations éthiques liées à la discipline enseignée (Berland & McNeill, 2010). Il importe enfin de noter que les approches inductives dans un contexte d'enseignement favorisent l'adoption d'une attitude positive en regard de l'apprentissage et du savoir, et ce, malgré le niveau d'exigence qu'elles impliquent et le niveau d'effort et de temps qu'elles exigent des élèves (Jimenez-Aleixandre, Rodriguez, & Duschl, 2000).

Cela dit, il existe des conditions ou des facteurs qui influencent l'efficacité des approches pédagogiques inductives. À ce titre, ces approches demeurent particulièrement exigeantes autant pour les enseignants que pour les élèves (Prince & Felder, 2007). De façon générale, elles exigent beaucoup de temps de préparation et une maîtrise marquée de la discipline enseignée (Berland & McNeill, 2010; Stroupe, 2014), quoique la posture émancipatrice de Rancière (1987) ou de Freire (1974) d'un maître ignorant pourrait sans doute éclairer cette idée sous un autre jour.

Les approches inductives sont aussi confrontées à d'importantes critiques non seulement en lien avec la quantité de temps qu'elles exigent, mais avec l'insécurité qu'elles peuvent faire naître alors qu'il ne paraît par nécessairement y avoir de bonnes ou de mauvaises réponses (Shemwell et al., 2015). Ces critiques qui s'apparentent invariablement à une posture plutôt positiviste ne remettent pourtant jamais en question le lien substantif qui existe entre ces approches et les finalités de l'école comme vecteur de liberté et d'agentivité y compris épistémique.

Conclusion

En tenant compte de ce qui précède, le rôle que peuvent jouer des approches plutôt déductives dans des visées autonomisantes ou émancipatrices reste problématique et doit être documenté. Ainsi, même si plusieurs auteurs dont Shemwell et al. (2015), Georgiu et al. (2008) et Prince et Felder (2006) eux-mêmes soutiennent que les approches déductives pourraient jouer un rôle dans la consolidation des savoirs, il

appert que, suivant le riche raisonnement de Galloway (2012), le transfert de connaissances qui prend forme dans les approches déductives alors que l'enseignant pose la théorie et que l'élève, dans le meilleur des cas, est appelé à valider par quelques exemples, contrevient au choix téléologique de faire de l'éducation et de l'École un outil d'agentivité ou, plus largement, d'émancipation. En fait, Freire (1974) et Rancière (1987) s'entendent sur l'idée que les approches transmissives (déductives) supposent une dépendance épistémique et hiérarchique de celui qui apprend envers celui qui sait. L'élève mis dans cette position non seulement ne développe pas son agentivité, devant s'en remettre à une source extérieure de jugement épistémique, mais ce faisant, consolide l'idée qu'il n'a pas à juger lui-même le savoir – voire qu'il est mauvais de juger lui-même le savoir – s'il veut arriver à la très recherchée « bonne réponse » (Galloway, 2012, p. 184). Ainsi, il existe une proximité sémantique plus étroite entre l'induction en science et les approches pédagogiques inductives que ce que l'on semble retrouver pour la déduction et les approches pédagogiques déductives. Cette proximité accrue pourrait découler d'une possibilité de rapports de pouvoir plus symétriques dans le premier cas que dans le second (Prince & Felder, 2007).

Dans le contexte actuel, caractérisé par un constant essor technologique, la question de la relation aux savoirs prend une importance et une forme inédite en éducation. D'une part, la technologie a amélioré les conditions de production des savoirs, qui se multiplient à un rythme effréné. D'autre part, la technologie a augmenté de façon exponentielle la diffusion et l'accessibilité des savoirs produits. Toutefois, l'absence d'outils épistémiques pour valider ces savoirs ferait des élèves des consommateurs d'informations potentiellement erronées et déléguerait leur pouvoir d'agir en fonction d'un examen critique des propositions épistémiques à un autre, les confinant dans un état de minorité perpétuelle. Mais dans une perspective inductive, cette surabondance d'informations peut aussi avoir des implications importantes pour le développement de l'agentivité épistémique des élèves.

Premièrement, elle offre aux élèves des occasions d'exercer les divers outils associés à la validation des savoirs et à l'examen de leurs contextes de production. Elle peut ainsi accroître son autonomie à l'égard de l'autorité épistémique traditionnelle de l'enseignant, dans des conditions d'apprentissage inductives où l'élève doit évaluer ces différentes sources d'information pour résoudre un problème et valider la solution. Deuxièmement, l'élève est également exposé, par Internet, à des informations qui peuvent être contradictoires et soumises aux débats et aux conflits qui découlent de la problématisation de la production de savoirs. En ce sens, il dispose d'outils indispensables à sa réflexion sur la fiabilité des sources et sur les critères de validité, ne serait-ce qu'en devant prendre position par rapport aux interprétations divergentes d'un même phénomène, afin de résoudre un problème. Il demeure toutefois que si l'expertise scientifique est disponible à qui la cherche, bouleversant en quelque sorte la validité des modèles de diffusion traditionnels du savoir (sa transmission par un expert – l'enseignant, le professeur, l'auteur du manuel – à un novice), elle ne peut modifier l'agentivité de l'élève que dans certaines conditions, dont celles qui lui confèrent la responsabilité d'agir sur ces informations (les problématiser, les évaluer, les valider) et de réfléchir à son action afin de l'améliorer. Ces conditions sont notamment associées aux approches inductives.

L'émancipation potentielle de l'élève de la dépendance épistémique comporte certains avantages. En premier lieu, la dépendance épistémique entraîne un modèle de transmission/reproduction, limitant les chances de succès aux seuls étudiants dont le mode d'apprentissage y correspond. En effet, le traitement et la mémorisation des informations diffusées dans un mode transmissif ne correspondent pas à tous les types d'apprentissage ou aux besoins cognitifs de tous les élèves. La possibilité de développer une certaine agentivité épistémique – d'être actif comme apprenant dans l'appropriation et l'évaluation des savoirs – ouvre ainsi la porte à l'inclusion d'élèves dont les modes d'apprentissage diffèrent du modèle à taille unique.

Une éducation qui rend libre doit conséquemment permettre aux élèves de développer leur raison et les outils qui la sous-tendent, tout en assurant qu'au final, chacun arrive à faire seul, c'est-à-dire sans la direction d'autrui. Une telle éducation serait de surcroît juste, si elle permet à chacun d'atteindre cet état de liberté, c'est-à-dire d'égalité dans la dignité tout en formant au

[...] rapport que n'importe quel échange juste établit aussitôt entre le fort et le faible, entre le savant et l'ignorant, et qui consiste en ceci, que, par un échange plus profond et entièrement généreux, le fort et le savant veut supposer dans l'autre une force et une science égale[s] à la sienne, se faisant ainsi conseiller, juge et redresseur (Alain, 1916/1940, p. 282).

Notes

¹ L'École, lorsque présentée avec la majuscule, correspond, selon Audigier (2000), à « l'institution scolaire dans son ensemble, de la maternelle à l'université, avec ses missions, ses finalités, ses modes de fonctionnement, ses acteurs » (p. 9).

² Le concept d'agentivité épistémique apparaît de façon formelle dans les écrits d'épistémologues en 2009, et plus spécifiquement dans la foulée des textes publiés dans un numéro spécial de la revue *Philosophical Issues*, en 2013. En pédagogie, on le retrouve d'abord chez Scardamalia (2002), comme cadre heuristique, pour l'enquête, surtout collective.

³ Il est bien entendu difficile de s'engager ici dans une description exhaustive des formes de rationalité. Il nous suffit ici de faire référence à une rationalité axiologique (Weber, 1922/1995) cohérente avec des valeurs autoassignées et réfléchies et compatible avec l'exercice de la liberté telle que définie plus haut.

⁴ « *The history of educational theory is marked by opposition between the idea that education is development from within and that it is formation from without* » (Dewey, 1938/1963, p. 17).

⁵ « *Well-structured hypothetico-deductive analysis should be especially effective for confronting mistaken beliefs by focusing attention (Minda & Ross, 2004), creating dissonance and reflection, and triggering the search for revised understanding (Dega, Kriek, & Mogese, 2013; Khishfe & Abd-El-Khalick, 2002; Nussbaum & Novick, 1982; Strike & Posner, 1992). In contrast, inductive synthesis may be especially useful for initial learning where the goal is for students to learn the deep structure of a new phenomenon about which they have few prior beliefs* » (Shemwell et al., 2015, p. 62).

Références

- Alain (Émile Chartier). (1940). *Éléments de philosophie*. Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1916).
- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *SPIRALE – Revue de recherches en éducation*, 15, 61-89.
- Audigier, F. (Éd.). (2000). *Stratégies pour une éducation civique au niveau de l'enseignement primaire et secondaire*. Bruxelles : Conseil de l'Europe.
- Bachelard, G. (1972). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Berland, L., & McNeill, K. (2010). A learning progression for scientific argumentation : understanding student work and designing supportive instructional contexts. *Science Education*, 94(5), 765-793.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York, NY : Belknap Press.
- Chennault, R. E. (2010). Teaching graduate students about social class : using a classifying activity with an inductive approach. *Multicultural Education*, 17(2), 56-60.
- Coady, C. A. J. (2002). Testimony and intellectual autonomy. *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, 33(2), 355-372.
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. New York : Collier. Ouvrage original publié en 1938.
- Duschl, R. A., & Grandy, R. E. (Éds). (2007). *Establishing a consensus agenda for K-12 science inquiry*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Duschl, R. A., & Osborne, J. (2002). Argumentation and discourse processes in science education. *Studies in Science Education*, 38, 39-72.
- Duschl, R. A., Schweingruber, H., & Shouse, A. (2007). *Taking science to school : learning and teaching science in grades K-8*. Washington, DC : National Academy Press.
- Elgin, C. (2013). Epistemic agency. *Theory and Research in Education*, 11(2), 135-152.

- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *The American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2004). The intellectual development of science and engineering students. Part 2. Teaching to promote growth. *Journal Of Engineering Education*, 93(4), 279-291.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspéro.
- Fricker, E. (2006). Second-hand knowledge. *Philosophy and Phenomenological Research*, 73(3), 592-618.
- Galloway, S. (2012). Reconsidering emancipatory education : staging a conversation between Paolo Freire and Jacques Rancière. *Educational Theory*, 62(2), 163-184.
- Georgiu, I., Zahn, C., & Meira, B. (2008). A systemic framework for case-based classroom experiential learning. *Systems Research and Behavioral Science* 25(6), 807-819.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory : action, structure and contradiction in social analysis*. London : MacMillan.
- Hogen, K., & Corey, C. (2001). Viewing classrooms as cultural contexts for fostering scientific literacy. *Anthropology and Education Quarterly*, 32(2), 214-243.
- Jimenez-Aleixandre, M., Rodriguez, A., & Duschl, R. (2000). « Doing the lesson » or « doing science » : argument in high school genetics. *Science Education*, 84(3), 287-312.
- Kant, I. (1991). *Qu'est-ce que les lumières?* Paris : GF-Flammarion. (Ouvrage original publié en 1784).
- Kierkegaard, S. (1992). *Concluding unscientific postscript to philosophical fragments*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Kuh, G. D. (2001). *The national survey of student engagement : conceptual framework and overview of psychometric properties*. Bloomington, IN : Indiana University Center for Postsecondary Research.

- Kuhn, D., & Pease, M. (2008). What needs to develop in the development of inquiry skills? *Cognition and Instruction*, 26(4), 512-559.
- Lehrer, R., & Schauble, L. (2006). Scientific thinking and science literacy : supporting development in learning in contexts. Dans W. Damon, R. M. Lerner, K. A. Renninger, & I. E. Sigel (Éds), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, 6^e éd., pp. 153-196). Hoboken, NJ : John Wiley and Sons.
- Lessard, G., & Demers, S. (2015, Juillet). *Coopérer au processus d'apprentissage en occupant des postures symétriques d'apprenants*. Communication présentée à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France.
- Lizzio, A., & Wilson, K. (2007). Developing critical professional judgement : the efficacy of a self-managed reflective process. *Studies in Continuing Education*, 29(3), 277-293.
- Maskiewicz, A. C., & Winters, V. A. (2012). Understanding the co-construction of inquiry practices : a case study of a responsive teaching environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(4), 429-464.
- Muukkonen, H., Lakkala, M., & Hakkarainen, K. (2005). Technology-mediation and tutoring : how do they shape progressive inquiry discourse? *Journal of the Learning Sciences*, 14(4), 527-565.
- Neubert, G. A., & Binko, J. B. (1992). *Inductive reasoning in the secondary classroom*. Washington, DC : National Education Association.
- Novak, G. M., Patterson, E. T., Gavrín, A. D., & Christian, W. (1999). *Just-in-time teaching : blending active learning with web technology*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students : a third decade of research* (Vol. 2). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Perret-Clermont, A.- N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. Dans J. J. Ducret (Éd.), *Actes du colloque « Constructivismes : usages et perspectives en éducation »* (Vol. 1, pp. 65-82). Genève : Département de l'Instruction publique, Service de la recherche en éducation.
- Pontecorvo, C., & Girardet, H. (1993). Arguing and reasoning in understanding historical topics. *Cognition and Instruction*, 11(3-4), 365-395.

- Prince, M., & Felder, R. (2006). Inductive teaching and learning methods : definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123-138.
- Prince, M., & Felder, R. (2007). The many faces of inductive teaching and learning. *Journal of College Science Teaching*, 36(5), 14-20.
- Rancière, J. (1987). *Le maitre ignorant*. Paris : Fayard.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Reed, B. (2013). Fallibilism, epistemic possibility, and epistemic agency. *Philosophical Issues*, 23(1), 40-69.
- Robertson, E. (2009). The epistemic aims of education. Dans H. Siegel (Éd.), *The Oxford handbook of philosophy of education* (pp. 11-34). Oxford : Oxford University Press.
- Russell, B. (1969). *On education*. Londres : Unwin Books. (Ouvrage original publié en 1926).
- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. Dans B. Smith (Éd.), *Liberal education in a knowledge society* (pp. 67-98). Chicago, IL : Open Court.
- Schwarz, B., Schur, Y., Pensso, H., & Tayer, N. (2011). Perspective taking and synchronous argumentation for learning the day/night cycle. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 6(1), 113-138.
- Shemwell, J. T., Chase, C. C., & Schwartz, D. L. (2015). Seeking the general explanation : a test of inductive activities for learning and transfer. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(1), 58-83.
- Stroupe, D. (2014). Examining classroom science practice communities : how teachers and students negotiate epistemic agency and learn science-as-practice. *Science Education*, 98(3), 487-516.
- UNESCO (2005). *Toward knowledge societies. UNESCO World Report*. Conde-sur-Noireau, France : Imprimerie Corlet.
- Weber, M. (1995). *Économie et société*. Paris : Pocket. (Ouvrage original publié en 1922).

Zagzebski, L. (2013). Intellectual autonomy. *Philosophical issues*, 23, 244-262.

***Le développement de la réflexivité et de la pensée critique
comme piliers à l'émergence de la créativité
dans la formation des futurs travailleurs sociaux***

Dominique Mercure
Université Laurentienne

Sylvie Rivard
Université Laurentienne

Résumé

Le contexte de la pratique des travailleurs sociaux est rempli de multiples défis dont les formateurs universitaires doivent être conscients pour pouvoir s'appliquer à former des professionnels compétents, autonomes, critiques et capables de composer avec des problématiques et contextes de plus en plus complexes. Cet article expose les principes de la pensée critique et de la réflexivité qui ont été exploités dans le cadre d'une révision de programme de formation au 2^e cycle en service social à l'Université Laurentienne. La démarche d'accompagnement pédagogique s'inspire précisément des quatre axes théoriques du modèle de Fook et Gardner (2007) pour permettre aux étudiants de développer les habiletés requises pour gérer la complexité de la pratique actuelle. Le travail d'analyse d'incidents critiques, le récit de pratique et la construction d'une carte conceptuelle seront explicités comme moyens pédagogiques pour amener les étudiants à mobiliser ces habiletés.

Mots-clés : Pensée critique, réflexivité, formation en service social, accompagnement pédagogique

Introduction

Le présent article vise à présenter une nouvelle pratique pédagogique construite dans le contexte d'une révision du programme de maîtrise en service social à l'Université Laurentienne. Cette refonte du programme en question avait comme objectif de réduire le nombre de crédits menant à l'obtention du diplôme, tout en visant un meilleur arrimage entre les cours et une continuité dans l'accompagnement pédagogique des étudiants.

Cette réflexion est le fruit d'une collaboration entre les deux auteures, soucieuses d'adapter leur pédagogie aux défis actuels de la pratique sociale des travailleurs sociaux, ainsi que de répondre aux besoins du nouveau programme de maîtrise. La démarche s'appuie sur les principes des approches inductives comme assise à la construction des connaissances, par l'exploitation de l'expérience vécue sur le terrain comme moteur d'apprentissage. Après avoir brièvement présenté le contexte de la pratique sociale actuelle et de ses défis, nous dégagerons les fondements de la démarche réflexive du premier cours obligatoire, Analyse des pratiques sociales directes, entre autres par l'explicitation et l'utilisation du modèle de réflexion critique de Fook et Gardner (2007) qui aborde quatre aspects à privilégier dans l'analyse des situations et de la pratique. Nous exposerons ensuite la démarche du séminaire d'intégration qui se veut en aval du processus des autres cours obligatoires du programme, en situant le concept de répertoire et des exercices pédagogiques permettant aux étudiants de construire un projet scientifique inspiré de leurs préoccupations.

1. Mise en contexte

Former des professionnels compétents, autonomes et critiques demeure un défi important pour composer avec les problématiques et les contextes de plus en plus complexes que l'on rencontre dans la pratique du service social.

Selon Fook et Gardner (2007), l'imprévisibilité des milieux est grandement liée à la complexification des problèmes sociaux dont, entre autres, l'émergence d'une variété de configurations familiales, la mobilité internationale qui génère une variété de cultures, l'augmentation de divers types d'exclusion sociale, dont la pauvreté, de même que les systèmes et les services sociaux complexes qui changent fréquemment, provoquant souvent une navigation difficile pour des personnes déjà fragiles et en situation de vulnérabilité.

En réponse à ces problèmes sociaux complexes, les organisations tendent alors à imposer aux intervenants sociaux des procédures prévisibles et rigides règlementées par des exigences de production, évacuant ainsi le recours au jugement professionnel (Eadie & Lymbery, 2007). L'exécution des tâches et des protocoles devient alors une source importante de stress et de pressions pour les intervenants sociaux qui doivent faire face à des expériences empreintes de sentiments d'impuissance devant l'imprévisibilité et la complexité des situations (Fook & Gardner, 2007; Frund, 2008). Nous observons aussi que la fragmentation des problématiques sociales vécues par les individus contraint les travailleurs sociaux à se centrer sur des parties et non sur l'ensemble de l'individu et des situations (Fook & Gardner, 2007).

Dans le contexte économique actuel, il émerge ainsi fréquemment des tensions entre une pratique professionnelle axée sur les valeurs, son code de déontologie, et les idéologies économiques et technocratiques des agences, organismes et structures (Carignan & Fourdrignier, 2013; Mullaly, 2010). Afin de concilier ces tensions, la créativité personnelle et professionnelle devient un outil important qui, combiné au jugement professionnel, permet d'aller au-delà d'une lecture superficielle des situations ou de la technocratie pour développer des interventions novatrices qui sauront augmenter la portée de changements valables.

Schön (1983) soutient que le rôle distinct du professionnel est de reconnaître et de travailler avec l'unicité de chaque situation, dans toute sa complexité, sans toutefois la traiter comme une simple équation ou un problème à régler. Alors, si la créativité est vue comme le fait d'« agir sur ou dans le monde, d'une façon nouvelle et importante »¹ [traduction libre] (Mason, 2003, p. 7, cité dans Eadie & Lymbery, 2007, p. 671), il importe de savoir puiser dans celle-ci afin de faire une lecture critique des situations. C'est pourquoi le développement de la réflexion critique s'impose dans la formation universitaire pour mieux appréhender les divers milieux de pratique et les problématiques rencontrées.

Au sein du programme de maîtrise en service social à l'Université Laurentienne, et particulièrement dans l'enseignement de deux cours obligatoires, nous proposons une démarche pour outiller les étudiants dans un processus de réflexion critique afin de résister à l'individualisation des problèmes sociaux (Fook, Ryan, & Hawkins, 2000) et préparer ces futurs travailleurs sociaux à devenir des professionnels conscients et sensibles aux incohérences ressenties entre les valeurs de la profession et la réalité de leurs milieux de pratique. Notre démarche pédagogique vise à offrir des outils concrets pour favoriser la capacité des futurs travailleurs sociaux à se mobiliser par une réflexion approfondie des enjeux touchant les clientèles vulnérables, en vue de reconnaître les situations où les systèmes actualisent des pratiques qui reproduisent des structures de domination envers ces clientèles (Mullaly, 2009).

Inspirées principalement de Etherington (2004) et de Fook et Gardner (2007), nous abordons les principes de la pensée critique pour soutenir la prise de conscience des fondements de valeurs, intuitions et théories qui influencent notre propre pratique afin de pouvoir poser un regard critique dans une démarche planifiée. La créativité dans la prise de décision de situations complexes et imprévisibles sera explorée dans la pédagogie des deux cours afin d'alimenter le développement de la réflexion critique (Eadie & Lymbery, 2007).

La pratique réflexive demeure une préoccupation majeure dans les milieux de formation en travail social, en éducation, en sciences infirmières et dans les autres disciplines connexes pour comprendre les problématiques des personnes et la complexité des transformations sociales et politiques dans lesquelles elles s'inscrivent. Ces transformations remodelent en profondeur les pratiques sociales et politiques, ainsi que l'arrimage des savoir-faire entre le secteur de la formation et celui des terrains professionnels[...] (Carignan & Fourdrignier, 2013, p. 1).

2. Les principes de la pensée critique

La pensée critique s'appuie à priori sur la capacité de *réfléchir-dans-l'action* afin de développer un *savoir-dans-l'action* (Schön, 1983). Cette posture permet à l'intervenant de développer sa capacité à la réflexivité afin d'analyser et de remettre en question les idéologies qui construisent sa réalité. Etherington (2004) propose une posture de réflexivité faisant un pont intéressant entre les divers rôles de l'intervenant et du chercheur. Elle définit la réflexivité comme étant une habileté que nous développons, soit celle de prendre conscience du monde, des gens et des événements qui nous entourent, afin d'éclairer nos actions, nos communications, notre compréhension et notre interprétation d'une situation donnée et de soi dans la situation. Ainsi, la réflexivité requiert d'être conscient de ses réactions intuitives et de développer la capacité de faire des choix quant à l'utilisation de ses réactions tant personnelles que professionnelles.

La réflexivité amène l'intervenant, dans un processus individuel, à toujours se situer comme acteur dans une action, soit d'être conscient de ce qu'il porte dans une situation donnée, comme les identités inhérentes à sa personne (ethnicité, classe sociale, genre, sexualité, etc.), ainsi que les identités associées à sa représentation professionnelle telles que l'expertise et la connaissance (Etherington, 2004; Fook & Gardner, 2007).

Bien que ce concept soit utilisé par plusieurs professions d'aide en travail social, la réflexivité est vue dans une perspective de changement planifié et un processus au sein d'une démarche structurée (Fook & Gardner, 2007; Mullaney, 2009). Dans le domaine de l'éducation, les résultats de la recherche de Portelance et Legendre (2001) relatent que l'expérience consistant à exploiter les liens théoriques peut être concluante. L'expérience de recherche avait comme but de faciliter les liens théorie-pratique pour développer des compétences professionnelles en exploitant l'analyse d'études de cas et en s'intéressant à l'impact de la méthode sur la formation des étudiants. Cet exercice visait à contrer le manque d'expérience des étudiants qui

ne disposent pas de répertoire de solutions en lien avec la pratique, en amenant à percevoir la pertinence des modèles théoriques dans l'analyse des situations. La réflexion différenciée permettait d'envisager un problème sous plusieurs angles sans la pression d'agir qui peut inhiber la réflexion chez le débutant. La démarche impliquait trois phases : contextualisation, décontextualisation et recontextualisation, tout en amenant l'étudiant à sélectionner des problématiques pertinentes en développant l'explicitation contextuelle. Les propos cités par des étudiants ayant vécu une démarche structurée d'analyse témoignent que, au prix du même effort, ils arrivent à plus de résultats et s'approprient graduellement la démarche à force de l'utiliser (Mercure, 2014). Selon Portelance et Legendre (2001), des habiletés transversales se développent et le processus s'enrichit de la discussion entre pairs dans une argumentation structurée qui est partagée aux autres. Le groupe permet de prendre conscience de la complémentarité des interprétations possibles et de se constituer un bagage d'options plus complet. Barth (2004) ajoute qu'il faut fournir aux étudiants des outils d'analyse pour modifier et élargir leur perception intuitive, tout en développant leur confiance.

Ainsi, la réflexivité permet d'améliorer sa lecture des situations et des milieux de la pratique afin de développer sa capacité à l'analyse critique. Pour Kpazaï (2015), la pensée critique n'est plus un choix, mais bien une nécessité pour les étudiants pour composer avec un monde en continuel changement et gérer un si grand volume d'information disponible. Pour cet auteur, nous devons transcender le caractère normatif de la pratique en étant en critique constante du pouvoir. C'est ainsi que nous pourrions imaginer comment la pratique pourrait être, en projetant et façonnant d'autres possibilités.

3. Un modèle de réflexivité et de pensée critique

Ancrés dans une idéologie critique et postmoderne, Fook et Gardner (2007) proposent un modèle structuré permettant le développement de la pensée critique et d'analyse de la pratique. Ce modèle fut choisi pour appuyer notre propre démarche pédagogique

qui structure le premier cours obligatoire : Analyse des pratiques sociales directes. Nous en présentons ici les assises, pour ensuite décrire comment nous l'adaptions et l'utilisons comme outil pédagogique.

Essentiellement, le modèle développé par Fook et Gardner (2007) est un processus de réflexion critique et de réflexivité qui implique l'analyse d'une situation et d'une action, et qui vise une prise de conscience et un changement de pratique. Ce modèle a pour but de remettre en question les préconstruits et les automatismes – soit de provoquer un désaxement de ses réactions habituelles – afin de dégager « l'implicite » dans ses prises de décisions et d'examiner les valeurs personnelles et professionnelles dans lesquelles ses présomptions sont ancrées.

La démarche proposée par Fook et Gardner (2007), dans un premier temps, dégage une analyse approfondie d'un « incident critique » visant à nommer ses présomptions. Dans un deuxième temps, elle permet d'explorer la pratique et la façon dont celle-ci pourrait changer à la suite de la prise de conscience du sens compris de ses présomptions.

Le concept d'*incident critique* est utilisé dans plusieurs domaines avec différentes conceptualisations. Il est particulièrement privilégié dans l'accompagnement des intervenants sociaux, où une démarche réflexive structurée favorisera l'explicitation, l'analyse critique et la transformation des pratiques professionnelles. Le but de cette méthode d'analyse est de « mieux comprendre et considérer différents construits psychosociaux contenus dans l'expérience subjective et intersubjective des acteurs; tenir compte de la complexité de la pratique et des représentations partagées d'une réalité » (Leclerc, Bourassa, & Filtreau, 2010, p. 15).

Pour Fook et Gardner (2007), l'incident critique en travail social est distinct de l'étude de cas et n'est pas nécessairement une situation ou un moment de crise. C'est un événement ciblé qui se produit à un moment précis, un énoncé prononcé ou une idée évoquée dans le vécu de la personne qui le présente, et qui est d'importance pour

celle-ci. L'importance qui est accordée à l'événement s'explique par une tension ressentie entre la lecture de la situation et les valeurs personnelles et professionnelles, ainsi que les réactions et les actions de la personne.

Pour Leclerc et al. (2010), qui travaillent dans le domaine de l'éducation, il s'agit de situations suffisamment déstabilisantes pour susciter l'engagement des personnes dans une pratique réflexive et ces incidents critiques deviennent des moments de transformation particuliers.

Fook et Gardner (2007) privilégient l'incident critique dans la démarche de prise de conscience et relatent l'importance de l'exercice de réflexion en alternant le travail individuel et de groupe selon quatre axes d'analyse : l'approche réflexive, la réflexivité, le postmodernisme (associé à la déconstruction) et la théorie critique.

Le premier axe, soit l'approche réflexive, vise à aider le professionnel à prendre conscience des « théories » ou présomptions qui meublent ses champs conceptuels et méthodologiques, de même que sa pratique afin de réduire l'écart entre ce qui est l'idéal et l'agir réel dans l'action. L'approche réflexive propose d'harmoniser la lecture du contexte de l'action en puisant, d'une part, dans les théories et les connaissances liées au domaine et, d'autre part, en utilisant à la fois l'intuition pour nommer ce qui nous apparaît spontanément et la créativité pour poser un nouveau regard sur la situation. Ce processus met en valeur la connaissance qui émerge de manière inductive.

Le deuxième axe du modèle de réflexion critique porte sur la réflexivité. Il cible le développement de l'habileté à porter un regard sur soi (de l'intérieur) tout en ayant une vision globale (extérieure) afin de reconnaître et de repérer les liens entre le social, le culturel et la construction de la connaissance. La réflexivité concède que la connaissance est influencée par notre propre expérience subjective liée à des identités construites socialement (genre, classe sociale, sexualité, ethnicité/race/culture) et

s'actualise dans un processus interactif en explicitant la relation entre l'interprétation de la situation et le regard sur soi dans la situation.

S'appuyant sur des idéologies postmodernes, le troisième axe soulève un questionnement quant à la représentation d'une seule et unique vérité en nommant l'implicite des discours dominants et les pouvoirs qui leur sont conférés. En nous engageant dans un processus de déconstruction des idées et des valeurs, nous pouvons ainsi comprendre comment les discours dominants liés au pouvoir et à la connaissance ont contribué à la construction de la perspective présentée. Ce processus implique l'examen systématique des diverses facettes de la narration d'une situation, des valeurs qui meublent les interprétations, pour arriver à nommer les croyances et les idéologies sur lesquelles reposent ces valeurs.

Le quatrième et dernier axe du modèle de réflexion critique est ancré dans la théorie critique (*critical social theory*) et illustre comment le pouvoir ou la capacité de dominer sont vécus personnellement et créés collectivement et structurellement, mettant en évidence la distinction entre le pouvoir personnel et le pouvoir social.

Comme cela a été mentionné précédemment, la démarche proposée par Fook et Gardner (2007) s'actualise dans un processus ayant deux étapes principales, une alternance entre la réflexion individuelle et au sein d'un groupe. Après l'identification et la rédaction de son incident critique, la personne présente celui-ci au groupe, amorçant une discussion structurée qui a pour but d'approfondir la réflexion et l'analyse, d'examiner ses valeurs personnelles et professionnelles, de dégager l'implicite, de nommer et de déconstruire ses présomptions et ses préconstruits. Fook et Gardner (2007) proposent des séries de questions pour chaque axe théorique, à partir desquelles les membres du groupe s'inspirent afin de faciliter le processus de réflexion critique au sujet de l'incident présenté (voir Tableau 1). Après la séance de groupe, l'individu poursuit sa réflexion individuellement pour dégager les nouvelles perceptions et idées qui furent provoquées par le questionnement en groupe. Dans un deuxième temps, une seconde rencontre de groupe permet d'explorer comment la

Tableau 1
 Quelques exemples de questions du modèle de réflexion critique
 (Fook & Gardner, 2007)²

Approche réflexive	Réflexivité
<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que mon récit de l'incident critique laisse entendre au sujet de mes valeurs de base, de mes croyances au sujet du pouvoir, de ma vision de moi-même et des autres, et de mes croyances au sujet du professionnalisme? • Est-ce qu'il y a des contradictions entre ce que je dis faire et ce qui est implicite ou sous-entendu par/dans ce que je fais? • Qu'est-ce qui se cache derrière ces contradictions et d'où viennent-elles? • Comment est-ce que je réagis à ces contradictions? • Qu'est-ce qui doit changer au sujet de mes pensées ou de ma pratique pour m'ajuster aux contradictions? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment ai-je influencé la situation par ma présence, mes actions, mes préconçus et mes présomptions? • Qu'en est-il de la perception des autres envers moi, de mon bien-être physique et affectif, au moment de l'incident critique? • Comment est-ce que les outils que j'utilise pour comprendre la situation affectent ce que je vois? • Comment est-ce que mon identité (mes identités variées : genre, classe, ethnicité, race, orientation sexuelle, etc.) a affecté ce que j'ai remarqué ou trouvé d'important dans la situation? • Quelle pourrait être la perspective d'autres personnes dans la situation? Pourquoi la mienne est-elle différente?
<p>Postmodernisme et déconstruction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels mots ou quel type de langage ai-je utilisé? Qu'est-ce que ceux-ci indiquent au sujet de la manière dont je construis la situation? • Quelle catégorisation binaire, (l'un ou l'autre) ou quel « choix imposé » ai-je utilisé dans ma construction? • Comment me suis-je construite, moi-même, dans mon rôle professionnel, dans mes relations avec d'autres personnes? • Quelles sont les fonctions de ces construits, particulièrement en ce qui a trait au fonctionnement du pouvoir? 	<p>Théorie critique (<i>critical social theory</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels préconstruits et présomptions sont implicites dans mon récit et d'où viennent-ils? • Comment mes expériences personnelles et les croyances que j'ai de mon contexte social interagissent-elles dans cette situation? • Que puis-je faire en tant qu'individu qui contribuera à un changement plus vaste et collectif (avec mes collègues de travail ou mon milieu de travail)?

pratique et sa conceptualisation pourraient changer à la suite de la prise de conscience du sens compris de ses présomptions, de ses valeurs et de ses idéologies.

4. La mise en application du modèle de réflexion critique

Dans le contexte du nouveau programme de maîtrise en service social, les étudiants débutent avec deux cours obligatoires, dont le cours Analyse des pratiques sociales directes. Il est donné en concomitance avec un autre cours sur les pratiques sociales indirectes, inspiré d'assises sociologiques. Les objectifs d'apprentissage du premier cours visent à favoriser le développement de la pensée critique et à développer la capacité d'analyse de pratiques et d'approches en intervention directe. Dans une perspective de continuité et d'intégration, le modèle de réflexion critique et les types d'analyses qu'il permet sont devenus la méthodologie pédagogique utilisée au fil des cinq dernières années, ces assises ayant permis la création et le développement continu de ce premier cours du programme.

De plus, cette pédagogie puise dans un continuum d'apprentissage de compétences et de créativité dans la pratique du travail social, dans un processus d'action, de réflexion, d'application et de généralisation (Eadie & Lymbery, 2007). Ce processus permet de faciliter la résolution de problèmes, la compréhension de son rôle et des valeurs professionnelles dans la pratique. Il permet aussi l'analyse du travail collaboratif, de l'action professionnelle et d'autres aspects, dont l'émotivité et l'intuition, tout en invitant l'étudiant à se mettre au défi de voir et d'expliquer les choses autrement, au-delà de la routine des protocoles structurels.

Ainsi, non seulement le modèle de réflexion critique est-il structurant pour la création et le développement du cours, mais il est aussi appliqué concrètement dans une adaptation avec les étudiants au sein du cours afin de favoriser l'exploration, la mise en application et l'intégration d'une réflexion sur sa pratique. De plus, cette approche rejoint la philosophie d'enseignement et la pratique professionnelle de la professeure, en incluant sa propre posture de réflexivité dans ses divers rôles

(enseignante, formatrice, travailleuse sociale, thérapeute). Cela se répercute sur la vision de l'accompagnement d'étudiants dans une démarche de réflexivité, favorisant l'engagement des étudiants dans un processus de métaréflexion, au-delà de l'exécution d'un modèle. Ainsi, la démarche consiste à réfléchir à la façon dont on réfléchit, à analyser la façon dont on analyse, à faire évoluer sa pratique, tout en favorisant l'alternance entre la réflexion individuelle et de groupe.

Le cours est découpé en trois étapes inspirées du processus d'apprentissage de Eadie et Lymbery (2007) précédemment nommé. L'*exploration*³ permet le développement de connaissances théoriques liées à l'analyse, aux modèles d'analyse, à la réflexion, à la réflexivité et aux contextes et enjeux actuels de la pratique. L'*application*⁴, dans un processus de construction collective de la connaissance, offre deux différentes opportunités de réfléchir en groupe en actualisant l'application de deux modèles d'analyse différents, soit l'analyse systémique proposée par Amiguet et Julier (2012)⁵ et l'analyse de réflexion critique de Fook et Gardner (2007). La présentation de deux modèles différents permet aux étudiants de réfléchir et d'analyser selon deux structures différentes et leur donne ainsi la possibilité de choisir le modèle d'analyse qui semble le plus cohérent à leur personne, leurs valeurs et leur vision professionnelle. Amiguet et Julier (2012) proposent un modèle qui facilite une analyse de sa pratique en s'appuyant sur l'approche systémique et huit repères d'analyse⁶. Les conditions entourant la pratique de l'intervenant sont la cible d'analyse de ce modèle et permettent de cerner les influences organisationnelles sur la prestation de services offerte par l'intervenant. Et, comme nous l'avons discuté préalablement, Fook et Gardner (2007) situent l'intervenant ancré dans ses valeurs personnelles et professionnelles, ses identités sociales et la cohérence de ses actions au centre de son analyse. Ces deux modèles d'analyse sont appliqués, d'une part, à un récit de pratique d'une intervenante communautaire invitée à présenter dans un cours et, d'autre part, à un incident critique présenté par la professeure. Finalement, dans un souci d'*intégration*⁷, puisant dans ses expériences individuelles, chaque étudiant

aborde avec le groupe un récit de pratique ou un incident critique visant à produire un travail écrit intégratif issu de la réflexion du processus collectif sur sa pratique et permettant de pousser plus loin l'analyse critique dans une perspective de changement de pratique.

Autant dans le processus de réflexion individuel que dans la discussion de groupe, les étudiants puisent des assises des modèles d'analyse présentés dans le processus d'exploration et d'application. Par cet exercice, les étudiants participent et sont témoins des divers résultats possibles selon les divers outils d'analyse utilisés, tout en intégrant dans la démarche des éléments essentiels d'une pensée critique.

5. Le concept de répertoire

Au trimestre suivant, le cours Séminaire d'intégration est donné en concomitance avec le cours de méthodologie de recherche et vise à accompagner les étudiants dans la construction de leur projet, en continuité avec les savoirs acquis dans les autres cours qui doivent être approfondis dans le cadre de leur projet de stage spécialisé ou de recherche.

Dans le séminaire d'intégration, la professeure a construit son approche pédagogique en combinant : 1) le travail sur un récit de pratique retraçant la trajectoire de l'étudiant, en vue d'extraire les concepts et théories sous-jacents à son discours et son orientation vers le service social; 2) le travail sur la construction d'un projet personnalisé en cohérence avec ses valeurs et ses champs d'intérêt. Le concept du répertoire est au cœur de tout ce cours où les étudiants composent avec un processus réflexif et inductif, où les concepts émergent du récit de leurs expériences professionnelles et seront par la suite intégrés à une démarche scientifique. Il se veut en continuité avec le cours précédent sur l'analyse des pratiques sociales directes, tout en y joignant les dimensions sociologiques et de méthodologie de recherche. Ainsi, l'encadrement du cours s'assure que l'étudiant développe les perspectives micro et

macro en lien avec la profession du service social, de manière à s'assurer des retombées pour la pratique dans une conceptualisation propre au service social.

Chaque professionnel en devenir développe sa propre façon de décoder les situations et de planifier ses actions, ce qui le rend unique dans sa façon d'être efficace dans l'intervention.

C'est chaque personne qui construit sa propre combinaison de ressources pour répondre de façon pertinente à des exigences professionnelles, pour réagir à un événement ou pour résoudre un problème. Il peut se faire que face à une même situation, les personnes fassent appel à des mêmes types de ressources mais en les utilisant dans des combinaisons distinctes. (Le Boterf, 2001, p. 86)

Le concept du répertoire amène à lier l'apprentissage à une visée de développement des compétences professionnelles et peut s'avérer pertinent pour observer la trajectoire d'apprentissage qui se manifeste dans un contexte de formation professionnelle. « Le répertoire est une construction, par l'action, d'un ensemble de référents propres au contexte de la pratique, restructurés et ouverts à l'expérience » (Malo, 2005, p. 34).

L'étudiant en apprentissage mobilise des savoirs avec une visée d'actualisation. Il existe plusieurs combinaisons de savoirs différents et efficaces pour faire face aux situations sur le terrain. Le répertoire permet de faciliter l'intégration théorie-pratique et de décrire comment les étudiants apprennent à nommer les fondements théoriques empruntés pour observer, décrire et analyser leurs actions. Cette conversation réflexive avec la situation bonifie les hypothèses en permettant d'ajuster les théories selon les compréhensions de la situation qui émergent et les capacités à résoudre des problèmes en tant que novice.

Selon le postulat de Giddens, un acteur n'agit pas sans raison. Il peut démontrer sa capacité à donner les raisons pour lesquelles il agit (Malo, 2005). Il fait ses choix

en fonction des occasions et des contraintes du contexte, et sa résolution de problème tient compte des indices observés dans le contexte. Le concept est divisé en deux espaces de construction :

- ✚ Les schèmes de compréhension (façons de penser et de comprendre) : compréhensions, représentations et constructions;
- ✚ Les schèmes d'action (façons de faire et d'agir) : actions, interventions et stratégies.

Dans une boucle « construction du monde – interaction avec autrui – sentiment d'adaptation » (Malo, 2005, cité dans Mercure 2014, p. 38), elle indique que c'est par l'appréciation de son niveau de confort que l'étudiant intègre ou non un concept à son répertoire. Ainsi, le répertoire ne se modifie que si l'acteur évalue que son répertoire actuel n'apporte pas les résultats escomptés, en tenant compte des exigences imposées par le contexte institutionnel et sa communauté de pratique. Dans cette démarche réflexive, le praticien ou chercheur en devenir porte un regard sur son répertoire, le remet en question, le met au défi et le peaufine. Le répertoire permet aussi de poser un regard sur l'expérience à la lumière des schèmes préalablement construits.

6. Les outils

Ayant maintenant situé le concept de répertoire en lien avec la réflexion dans l'action, nous vous présentons trois outils pédagogiques permettant de faciliter et d'explicitier la mobilisation du répertoire : le récit de pratique, la carte conceptuelle, le cahier d'observation et d'analyse. Le récit de pratique adopte un style narratif pour décrire la trajectoire d'apprentissage. La carte conceptuelle présente une vision globale des liens entre les concepts choisis. Quant au cahier d'observation et d'analyse, il est un outil combiné des deux premiers.

6.1 Le récit de pratique

Le premier travail exigé dans le cours *Séminaire d'intégration* consiste en la rédaction d'un récit de pratique retraçant la trajectoire de l'étudiant, en vue d'extraire les théories et concepts sous-jacents à son discours et son orientation vers le service social. Le travail d'écriture permet à la fois de revisiter les situations et de réfléchir en exploitant le pont théorie-pratique pour dénouer les questionnements suscités. Il permet en parallèle une synthèse des cours précédents dans une intégration personnalisée des concepts du service social impliqués dans le discours. Les écrits démontrent un lien déterminant entre la richesse des descriptions narratives et la qualité du processus réflexif possible (Beauchesne, Martineau, & Tardif, 2001). Selon Paré (2003), le travail d'écriture dans un contexte de formation professionnelle est un instrument d'émergence, de création et de connaissance de soi. « Apprendre, c'est changer et devenir plus efficace pour aller au-delà des événements et en comprendre les dimensions cachées » (Paré, 2003, p. 1-3). Ainsi, l'intuition nous révèle ce qui est en train de s'organiser en nous, ce qui tend à vouloir s'intégrer dans notre répertoire, en tenant compte des valeurs qui orientent nos actions. Ce processus met en évidence le savoir qui se construit par l'action et la réflexion. Dans ce dernier cours obligatoire, le récit de pratique vise une démarche d'intégration où la narration stimule un processus inductif qui permettra de faire émerger les connaissances à exploiter dans le projet de maîtrise.

6.2 La carte conceptuelle

La carte conceptuelle est un outil graphique permettant la représentation spatiale et l'organisation du champ du savoir. Elle est utile pour visualiser les repères conceptuels et théoriques, pour élargir la perception intuitive et pour approfondir la compréhension des situations. Elle permet d'être mieux outillé pour nommer ce que l'on fait dans des contextes, tout en tentant de défaire cette dichotomie entre théorie versus pratique. Elle aide l'étudiant à réfléchir, à organiser ses connaissances, à optimiser son apprentissage et à développer sa créativité. La carte conceptuelle est au

cœur du cours Séminaire d'intégration. Elle sert à documenter les concepts entourant les projets et permettre un dialogue de convergence ou de divergence pour corriger et peaufiner l'outil, à l'aide des échanges avec la classe. C'est une façon d'aborder une clarté à l'oral avant le travail d'écriture du projet scientifique.

Barth (2004), spécialiste du savoir en construction, explique que, pour comprendre un savoir, il faut pouvoir le manipuler. Pour cette auteure, le savoir se confond avec son contexte. C'est pourquoi nous devons guider le processus de construction de sens en stimulant le dialogue cognitif, entre autres, par une alternance entre la pensée convergente et la pensée divergente. Elle va plus loin en affirmant qu'« on ne perçoit que ce que l'on conçoit » (p. 159). Le rôle des concepts est selon elle indispensable à cette construction de sens :

Ce n'est pas le recours à l'expérience qui donne sens au concept; c'est au contraire le concept qui donne sens à l'expérience, qui la rend accessible à l'esprit, qui ouvre à une véritable compréhension. C'est armés du concept que nous allons à l'expérience, c'est par lui que nous l'éclairons (Barth, 2004, p. 55).

6.3 Un outil combiné : journal et carte conceptuelle

Dans le cadre de sa recherche doctorale, la professeure du cours Séminaire d'intégration a élaboré un journal d'analyse pour mettre en mots l'expérience observée et garder des traces de la conceptualisation qui se construit. Dans ce cahier (voir Tableau 2), les éléments descriptifs sont colligés sur la page de droite tandis que la page de gauche demeure disponible pour le travail d'analyse autour de ces descriptions. Cet outil amène aussi une démarche structurée d'analyse pour mieux visualiser le répertoire qui se construit à travers les situations du terrain.

Tableau 2
Cahier d'observation et d'analyse (D. Mercuré, 2014)

Analyse (page de gauche)	Description (page de droite)
<ul style="list-style-type: none"> • Questions • Hypothèses • Thèmes à approfondir, conflits suscités • Schéma de concepts • Image, symboles • Apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> • Description des événements • Chronologie des faits • Acteurs concernés • Faits marquants • Mes émotions, mes réactions • Difficultés rencontrées • Détails de la routine quotidienne

Bien que le cahier d'observation et d'analyse ne soit pas utilisé formellement dans les cours du programme de maîtrise, il devient un outil utile pour les divers acteurs d'un projet scientifique : les étudiants, les stagiaires, les superviseurs, les professeurs, les participants en recherche-action et les chercheurs. C'est un autre moyen concret qui est suggéré dans la démarche des étudiants pour favoriser une autoanalyse plus approfondie de leurs actions et de leurs apprentissages respectifs dans le domaine du travail social, tout en permettant des traces pour les analyses ultérieures.

Conclusion

L'expérience d'enseignement de ces deux cours durant les dernières années nous permet de noter la concordance pédagogique facilitant une continuité importante pour les étudiants, mobilisant leurs apprentissages, leurs savoirs et leurs expériences. Les réflexions et les sujets d'analyse abordés au sein du cours Analyse des pratiques sociales directes sont souvent poursuivis et approfondis dans l'exploration de leur récit de pratique et leur projet de maîtrise, dans le cours Séminaire d'intégration. Ce processus leur permet ainsi de nommer les tensions et les expériences difficiles dans la pratique, de se mobiliser dans une capacité à mieux comprendre et à agir vers une

action choisie, dans une perspective critique qui puise dans leur créativité, leur intuition, leur engagement et leur identité professionnelle.

Cette démarche réflexive d'exploration implique un processus itératif où il faut d'abord accepter de toujours être en cheminement. Ainsi, ce processus peut paraître insécurisant de par la déconstruction et la reconstruction constante et c'est pourquoi un accompagnement rigoureux est nécessaire pour atteindre cette visée.

Les repères conceptuels et théoriques présentés dans cet article s'avèrent utiles dans une variété de contextes professionnels et d'enseignement, mais particulièrement dans l'intégration des théories de l'intervention et le développement de la compétence professionnelle. Ils permettent des pistes de réflexion et des moyens pour concilier le désaxement provoqué par la réflexivité et les défis omniprésents dans les contextes de la pratique, de la formation et de la recherche en travail social.

Nous souhaitons que notre article ait pu contribuer à faire valoir l'importance de méthodologies pédagogiques rigoureuses privilégiant l'approche inductive comme assise à la construction des connaissances, en donnant priorité à l'expérience vécue. Tout en s'appuyant sur un modèle de réflexion existant, la démarche pédagogique exposée vise à accompagner les étudiants à construire de manière critique leur propre répertoire à partir des expériences de la pratique, entre autres, par l'appel à la créativité pour construire de nouvelles connaissances pour leur projet de maîtrise et en s'outillant pour élaborer des interventions novatrices au regard des contextes changeants et complexes de la pratique.

Notes

¹ « *to act in the world, or on the world, in a new and significant way* » (Mason, 2003, p. 7).

² Cette liste de questions n'est pas exhaustive, mais représente quelques-unes des questions parmi la série proposée par Fook et Gardner (2007).

³ « *Action and reflexion* » selon Eadie et Lymbery (2007).

⁴ « *Application* » selon Eadie et Lymbery (2007).

⁵ Le modèle d'Amiguet et Julier est présenté aux étudiants à titre d'exemple de modèle d'analyse duquel ils peuvent puiser pour offrir une structure à leur processus de réflexion. Il n'est pas ici décrit, car il n'est pas imbriqué dans la pédagogie du cours au même titre que le modèle de Fook et Gardner, et il est un modèle de réflexion-analyse plus habituel pour les étudiants.

⁶ Les repères sont les suivants : cadre, contexte, demande, jeu relationnel, préconstruit, pression, symptôme et temps.

⁷ « *Generalisation* » selon Eadie et Lymbery (2007).

Références

- Amiguet, O., & Julier, C. (2012). *L'intervention systémique dans le travail social*. Genève : Éditions IES.
- Barth, B. M. (2004). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- Beauchesne, A., Martineau, S., & Tardif, M. (2001). *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Carignan, L., & Fourdrignier, M. (2013). *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Eadie, T., & Lymbery, M. (2007). Promoting creative practice in social work education. *Social Work Education : The International Journal*, 6(7), 670-683.
- Etherington, K. (2004). *Becoming a reflexive researcher, using our selves in research*. London : Jessica Kingsley Publishers.
- Fook, J., & Gardner, F. (2007). *Practising critical reflection : a resource handbook*. Maidenhead : Open University Press.
- Fook, J., Ryan, M., & Hawkins, L. (2000). *Professional expertise : practice, theory and education for working in uncertainty*. London : Whiting & Birch Ltd.
- Frund, R. (2008). *L'activité professionnelle : compétences visibles et invisibles*. Lausanne : Cahiers de l'ÉESP.
- Kpazaï, G. (2015). *Pensée critique et innovations dans la formation universitaire*. Montréal : Édition Peisaj.

- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Leclerc, C., Bourassa, B., & Filtreau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Éducation et francophonie*, 28(1),11-32.
- Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel : une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, QC.
- Mercure, D. (2014). *La construction du répertoire de l'étudiant en contexte de stage à l'étranger, examinée dans une démarche de recherche-action* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, QC.
- Mullaly, B. (2010). *Challenging oppression and confronting privilege*. Ontario : Oxford University Press.
- Paré, A. (2003). *Le journal : instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Portelance, L., & Legendre, M. F. (2001). Les études de cas comme modalité de mise en discours de la pratique : leur contribution au développement de la compétence professionnelle des futurs enseignants. Dans A. Beauchesne, S. Martineau, & M. Tardif (Éds), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (pp. 17-34). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY : Basic Books Inc.

Une approche inductive sur un parcours de stage en médecine pour faciliter l'émergence de postures réflexives chez les accompagnateurs d'apprentissage

Viviane Vierset
Université de Liège

Résumé

Depuis ces dernières années, une approche pédagogique inductive (Vierset, Frenay, Bédard, & Giet, 2015) est mise en place sur le parcours des stages cliniques de gynécologie-obstétrique (G-O) de la faculté de médecine de l'université de Liège. L'objectif est de favoriser un apprentissage réflexif chez les stagiaires. La recherche présentée dans cet article concerne plus spécifiquement les postures pédagogiques adoptées par les jeunes médecins en formation postdoctorale G-O qui accompagnent les apprentissages des stagiaires de M3 en terrain hospitalier G-O. Cette recherche a pour objectif une compréhension des représentations de ces médecins-accompagnateurs à propos de leur fonction d'accompagnement pédagogique tout en faisant émerger les défis que cela soulève, voire les bénéfices que cela leur apporte. Une modélisation a été construite en Méthodologie de la Théorisation Enracinée (MTE) pour représenter les différentes postures pédagogiques adoptées par les médecins-accompagnateurs de G-O.

Mots-clés : Posture de l'accompagnateur, posture de l'apprenant, partenariat associatif, facilitation, processus et partage réflexifs

Introduction

En faculté de médecine de Liège, les étudiants de master (M) parcourent différents lieux de formation clinique afin d'intégrer des apprentissages au sein des départements de spécialisations médicales. Depuis ces dernières années, une approche pédagogique inductive (Vierset, Frenay, Bédard, & Giet, 2015) est mise en place sur le parcours des stages cliniques de gynécologie-obstétrique (G-O) afin de faciliter la construction de liens entre les espaces d'apprentissages théoriques et pratiques par l'exercice de la pratique réflexive. Ce dispositif s'organise sur quatre années du master (M1-M2-M3-M4). Dans ce cadre, la fonction pédagogique

d'accompagnement des apprentissages des stagiaires est rendue explicite et validée en tant que fonction pédagogique à part entière. Cependant, l'accompagnement des apprentissages des stagiaires est le plus souvent assumé par de jeunes médecins en formation postdoctorale qui ne bénéficient pas pour autant d'une formation ou d'un accompagnement pédagogique facilitant l'exercice de cette fonction encore trop peu (re)connue jusqu'ici. Cet article explique le contexte, la problématique, la méthodologie et les résultats de cette recherche identifiant les postures adoptées par ces accompagnateurs d'apprentissage des stagiaires en G-O.

1. Contexte de la recherche

La recherche présentée dans cet article concerne plus spécifiquement l'accompagnement des apprentissages des stagiaires de M3 sur un terrain hospitalier de G-O de la faculté de médecine de l'Université de Liège : le site du CHRCitadelle¹. À ce niveau du parcours de stage, le dispositif propose notamment des outils pédagogiques tels qu'un *log book*² (carnet de route dans lequel les stagiaires formulent leur analyse réflexive relative à trois situations cliniques vécues au cours du stage) et une fiche d'auto-évaluation (DQRpA³, pour accompagner le processus réflexif lors de la rédaction du *log book*). Ces outils sont utilisés afin de stimuler les échanges réflexifs entre les acteurs de la relation pédagogique, c'est-à-dire entre les stagiaires et, le plus souvent, les jeunes médecins poursuivant un master complémentaire en G-O, c'est-à-dire en formation postdoctorale. Ceux-ci sont nommés assistants (Belgique francophone), internes (France) ou résidents (Québec), suivant les pays. Dans le cadre de cet article, ils seront appelés internes-accompagnateurs.

Ceux-ci, tout en poursuivant leur formation à la spécialisation G-O pendant cinq années, se trouvent être les intermédiaires privilégiés des stagiaires aux différents postes cliniques tout au long d'une année civile (12 mois). Ainsi, d'implicite, cette fonction d'accompagnement des apprentissages devient explicite par sa validation et par son opérationnalisation contextuelle. Les internes-

accompagnateurs ont la charge d'accompagner les stagiaires lors de leurs observations, participations et/ou actions à différents postes de travail de G-O (bloc d'accouchement, bloc opératoire, *medical intensive care*, fécondation *in vitro*, urgences, consultations ambulatoires, salles d'hospitalisation, échographie). Cet accompagnement vise à soutenir les apprentissages cliniques des stagiaires (raisonnement clinique, communication clinique, pratique réflexive, procédures administratives et techniques cliniques). Ainsi, chaque interne-accompagnateur gère son poste de travail tout en tentant de répondre à la fois aux attentes des médecins G-O qui le supervisent, aux attentes d'apprentissage des stagiaires et, prioritairement, aux demandes de prise en charge des patientes. Cette fonction pédagogique mérite qu'on l'approfondisse pour mieux comprendre comment les internes-accompagnateurs se l'approprient, pour connaître leurs représentations à ce sujet et pour savoir ce qu'elle signifie pour eux.

2. Problématique

De nombreuses recherches se sont attardées sur l'accompagnement des apprentissages des stagiaires en enseignement, avec notamment des approches qualitatives (Boudreault & Pharand, 2008; Gwyn-Paquette, 2008; Savoie-Zajc, 2007) visant à comprendre le vécu et/ou les représentations des accompagnateurs d'apprentissages. Toutefois, jusqu'à présent, peu de recherches (Martineau, Girard, & Boule, 2008) de ce type abordent l'accompagnement des apprentissages sur le terrain de la formation clinique préparant les futurs médecins à leur profession. Récemment, nous avons mené une recherche qui explore le vécu des stagiaires de M3 sur leur parcours de stages cliniques en G-O ainsi que leurs traces réflexives consignées dans leurs *log books* (Vierset, 2016). Nous abordons dans cet article les représentations de la fonction d'accompagnement qu'ont leurs intermédiaires les plus proches, soit les internes-accompagnateurs de G-O.

L'accompagnement des apprentissages des stagiaires sur le site hospitalier du CHRCitadelle étant le plus souvent assumé par ces internes-accompagnateurs, eux-

mêmes en apprentissage, nous voulions savoir comment ceux-ci se représentent cette fonction d'accompagnement qu'on leur demande d'investir explicitement depuis l'implantation du dispositif pédagogique réflexif. La récolte des données a été effectuée individuellement afin de bien saisir la posture personnelle de chaque interne-accompagnateur. L'objectif de cette recherche était de savoir ce que signifie cette fonction d'accompagnement pour eux et ce qu'ils en font, les croyances qu'ils ont à ce sujet, les défis qu'ils ont à relever, les avantages et les inconvénients qu'ils rencontrent au quotidien.

3. Méthodologie

L'utilisation de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) demande le recours à un échantillonnage théorique (Glaser & Strauss, 1967; Luckerhoff & Guillemette, 2012) où les acteurs concernés par la problématique doivent s'exprimer sur le sujet. Nous avons donc demandé aux internes-accompagnateurs de participer à cette recherche. Quatre internes-accompagnatrices se sont proposées de manière volontaire pour les entretiens parmi les douze que comptait le service G-O CHRCitadelle cette année-là. Elles ont entre 25 et 30 ans. Leurs prénoms ont été changés pour préserver la confidentialité de leurs propos et du contexte dans lequel elles évoluent. Deux d'entre elles sont en troisième année du master complémentaire : Zoé (entretien A) et Charlotte (entretien B). Les deux autres internes-accompagnatrices, Lamia (entretien C) et Lucie (entretien D), sont en cinquième et dernière année du master complémentaire en G-O. Nous nous sommes mise à l'écoute des internes-accompagnatrices afin d'identifier dans leur discours leur représentation, leur manière de penser, de voir, de faire et de dire cette fonction pédagogique adoptée de façon hétérogène.

Concrètement, nous avons interviewé chaque interne-accompagnatrice lors d'entretiens semi-directifs (Mucchielli, 1998). Ces derniers étaient fondés sur des questions très larges telles que : qu'est-ce qu'accompagner les apprentissages des stagiaires signifie pour vous? Comment envisagez-vous ce rôle? Que pensez-vous

devoir-pouvoir-savoir faire? En quoi cela consiste-t-il pour vous? Qu'est-ce qui est important pour vous dans cet accompagnement?

Le processus de recherche par MTE a été construit de façon inductive (Charmaz, 1999; Glaser, 1965; Lukerhoff & Guillemette, 2012) selon une circularité des exercices de recueil et d'analyse des données recueillies avec comparaison constante entre elles (Glaser & Strauss, 1967, 2010). Les différentes phases poursuivies étaient les suivantes :

- a. Une première collecte de données a été réalisée lors de deux entretiens semi-directifs (les entretiens A et B) qui ont été transcrits textuellement sur papier.
- b. Un *codage ouvert* du contenu de ces entretiens a été effectué. Il s'agissait en fait d'une analyse comparative des données afin de voir l'émergence d'une ou de plusieurs catégories conceptuelles à l'aide de propriétés (qui définissent un concept) et de dimensions (qui définissent les variations au sein de ce concept). Ce codage a permis de nommer par étiquetage une idée, une phrase ou un paragraphe émergent du reste des données (Paillé, 1994) pour répondre au questionnement initial : de quoi parlent-elles dans ces entretiens? De quoi s'agit-il?
- c. Une deuxième collecte des données a été réalisée lors de deux autres entretiens semi-directifs (les entretiens C et D), lesquels ont également été transcrits textuellement sur papier.
- d. Un *codage axial* a eu lieu; il correspondait à une analyse comparative des données recueillies dans les entretiens en proposant des ajustements, des articulations, des affinements et des (ré)organisations des catégories selon les axes principaux présentant des relations entre les concepts émergents, leurs dimensions et leurs propriétés. Une recherche bibliographique relative aux définitions des termes formulés et à leurs possibles connotations a également

été proposée pour répondre au questionnement suivant : existe-t-il des liens entre ces concepts? Si oui, comment s'organisent-ils?

- e. Un *codage sélectif* a permis de sélectionner une catégorie centrale en lien avec la question de recherche tout en intégrant les propriétés et les dimensions qui s'y réfèrent. Ensuite, une confrontation entre la catégorie centrale et des théories scientifiques préexistantes a été organisée. Ces théories présentent des liens avec les catégories conceptuelles et avec les thèmes émergents des données recueillies pour répondre au questionnement : qu'est-ce qui émerge des représentations des internes-accompagnatrices?
- f. Un modèle visant à schématiser le développement d'une théorie émergente « enracinée », c'est-à-dire d'une théorie émergente de comparaisons successives entre les données recueillies empiriquement, sans hypothèse formulée *a priori*, a été créé.
- g. Un retour vers les acteurs a été nécessaire pour approfondir, vérifier et valider la compréhension de leurs vécus par le chercheur.

Les trois phases de codage (*ouvert*, *axial* et *sélectif*) proposées par Strauss et Corbin (1998) peuvent être considérées comme guide d'une recherche en MTE. Toutefois, il est important de souligner que des allers et retours entre les différentes phases du processus de recherche sont privilégiés dans cette méthodologie. Ce n'est pas un processus linéaire, mais un processus cyclique ou hélicoïdal tels deux axes d'une structure d'ADN qui s'entrecroisent en tissant des liens entre chaque section mise en parallèle.

4. Résultats d'analyse

Après plusieurs lectures du matériau, nous avons procédé à l'interprétation des *verbatim*, nous avons relevé des phrases signifiantes et nous avons alors procédé à un étiquetage (*codage ouvert*). Des comparaisons entre les deux premiers entretiens (A et B) ont permis d'établir des dimensions et des propriétés, soit communes, soit

différentes, qui ont été organisées entre elles en une catégorie émergente que nous avons nommée « Relation pédagogique entre les stagiaires et les accompagnateurs ».

4.1 Étiquetage, codage et catégories émergentes

Deux dimensions représentatives de la catégorie émergente « Relation pédagogique entre les stagiaires et les accompagnateurs » ainsi que leurs propriétés respectives sont proposées à partir des termes « Collaboration » et « Supervision » formulés par les internes-accompagnatrices. Si la collaboration représente une relation par laquelle deux ou plusieurs personnes s'associent pour réaliser un travail suivant des objectifs communs, la supervision, quant à elle, représente une action pour vérifier ou contrôler l'activité d'une ou de plusieurs personnes. Les verbatim des deux internes-accompagnatrices permettant d'identifier ces dimensions sont présentées ci-dessous :

- La dimension « Collaboration » :

Zoé (A) dit : « Quand ils [les stagiaires] ont une ébauche de *log book*, ils viennent nous trouver pour poser 100 000 questions [...] En gros, ils s'orientent vers la personne [l'interne] qui a connu la patiente et ils posent ça, ça et ça comme questions [...] s'ils ont des questions précises, je réponds, mais je ne fais certainement pas le travail à leur place, mais je suis tout à fait d'accord de relire ce qu'ils ont écrit. » Zoé insiste sur le fait qu'il y a des moments et des espaces où elle n'a pas à intervenir, comme lorsque les stagiaires souhaitent entrer au bloc d'accouchement : « Il faut pouvoir y rentrer et “montrer patte blanche”⁴ [aux sages-femmes]. »

Charlotte (B) dit : « Ah oui! Ils essaient de bien rentrer dans les symptômes [de la pathologie] et ça se déroule dans un esprit de collaboration et après s'ils ont des questions, on essaie d'y répondre parce que nous aussi on est en apprentissage et on ne connaît pas tout non plus [...] on leur donne parfois des pistes [...] on essaie de discuter [...] on progresse comme ça. »

- La dimension « Supervision » :

Zoé (A) dit : « Je les laisse faire, mais je regarde bien ce qu'ils font [...] je suis toujours présente. Petit à petit, je laisse faire et quand ils savent faire tout seuls... c'est bon. »

Charlotte (B) dit : « On leur explique pourquoi c'est important de faire ça comme ça [...], je pense que notre rôle c'est de leur expliquer ce qui est important dans la tâche et comme ils débarquent vraiment dans la G-O, ils doivent *checker* et apprendre des automatismes [...] c'est parfois leur donner déjà des directives [...] Nous-mêmes, on a parfois besoin d'un superviseur. »

La catégorie émergente « Relation pédagogique entre les stagiaires et les accompagnateurs » a orienté nos questions lors des entretiens suivants (C et D). Nous avons centré nos questions à propos de ce concept émergeant afin de l'approfondir. En effet, avec les informations communiquées par Zoé (A) et Charlotte (B), il nous a été possible de nous orienter vers de nouveaux questionnements (Lavoie & Guillemette, 2009) lors des entretiens avec Lamia (C) et Lucie (D). Des questions sont proposées pour monter en théorisation (Glaser & Strauss, 1967; Luckerhoff & Guillemette, 2012) : pouvez-vous définir votre rôle d'accompagnement? Quelle attitude préférez-vous prendre avec eux, une attitude de supervision, de collaboration ou une autre attitude? Qu'est-ce qui vous fait prendre une posture plutôt qu'une autre? Qu'est-ce que cela implique pour vous?

Jusque-là, lors de ce travail d'interprétation, nous avons d'abord proposé les concepts de « Collaboration » et de « Supervision » comme dimensions de la catégorie émergente « Relation pédagogique entre les stagiaires et les accompagnateurs ». Ayant remarqué que de nouveaux concepts ne pouvaient rentrer dans ces deux dimensions, nous avons alors remanié et réorganisé (*codage axial*) les liens tout en y intégrant trois nouvelles dimensions représentant des postures relationnelles pédagogiques : « Facilitateur-Apprenant réflexif », « Professionnel-

Novice » et « Professionnel-Professionnel ». La première dimension fait référence à la posture de facilitation semi-directive adoptée par l'accompagnateur lorsqu'il doit soutenir l'exercice réflexif des apprenants tout en identifiant et en recadrant si nécessaire leurs stratégies cognitives et métacognitives pour que ceux-ci construisent eux-mêmes leur propre solution à un problème auquel ils sont confrontés. La deuxième dimension fait référence à une posture directive adoptée par l'accompagnateur lorsqu'il doit accueillir des apprenants dans l'équipe et doit leur expliquer des procédures ou des techniques à acquérir. Il doit montrer, observer, corriger et diriger les apprenants dans le but d'acquérir des automatismes organisationnels et opérationnels. La troisième dimension fait référence à une posture de partage, de confiance et d'échange de responsabilisation lors d'une prise en charge d'un problème à résoudre en commun. Les verbatim des internes-accompagnatrices permettant d'identifier ces trois dimensions sont présentées ci-dessous :

- La dimension « Facilitateur-Apprenant réflexif » :

Lucie (D) dit : « C'est comme la facilitation; c'est bien plus gai quand on cherche ensemble, qu'ils se posent des questions et qu'on leur donne des pistes pour qu'ils cherchent par eux-mêmes. » Il faut préciser que Lucie avait déjà été étudiante-animatrice de groupes d'apprentissage par problèmes (APP)⁵ de G-O et avait participé à une formation précédant l'animation de groupes d'APP. Lucie introduit donc le concept de facilitation. La fonction du facilitateur est d'accompagner un stagiaire qui, alors, aurait l'occasion d'adopter une posture d'apprenant réflexif au sein d'une relation pédagogique inductive et réflexive.

Charlotte (B) se définit aussi dans cette posture de facilitateur guidant un apprenant réflexif tout en ajoutant avec plaisir l'idée d'un apport pour son travail personnel dans le cadre d'une collaboration : « On voit qu'on peut apporter des fois un petit plus [...] c'est chouette! Et puis, quand on discute [des cas cliniques avec eux pour leur *log book*] ça nous fait réfléchir, ça nous

permet de toujours aller voir un peu plus loin [...] de rentrer dans la matière. C'est comme un stimulus. [Ce rôle] est stimulant, parce que justement ça permet de me remettre en question [...] quand ils posent des questions et que je ne sais pas, je vais revoir [la matière]. Des fois, même pour nous, le fait que je me retrouve à expliquer les choses aux autres, ça me permet de revoir et puis j'aime bien [le fait] d'expliquer les choses aux gens [...] de donner des pistes, de les aider. »

Ainsi, l'étiquetage et la comparaison des données des entretiens C et D avec les données des entretiens A et B nous ont amenée à un ajustement de la catégorie déjà existante afin d'y introduire le concept de facilitation cité lors de l'entretien D. Dans ce cas, l'interne-accompagnatrice adopte une posture de facilitatrice du développement des apprentissages du stagiaire. Celui-ci a alors l'occasion de devenir un apprenant réflexif⁶, c'est-à-dire un apprenant se questionnant et cherchant par lui-même des réponses à ses propres questions tout en partageant, si nécessaire, une mise en conscience de sa carte mentale cognitive, de ses attitudes et de ses croyances avec la facilitatrice.

Une autre posture s'est dégagée de l'analyse : la posture d'un professionnel face à un novice. Cette posture est gardienne des normes en vigueur dans un système global. Ces normes représentent les limites, les valeurs et les droits à respecter par chacun, y compris par les stagiaires. Cette posture peut être nécessaire lors des premiers pas des stagiaires débutant au sein d'un service médical, que ce soit au niveau des techniques biocliniques à s'approprier ou au niveau de l'organisation du service :

- La dimension « Professionnel-Novice » :

Lamia (C) s'inscrit dans une relation plus directive de professionnelle à novice. En effet, elle dit : « Les stagiaires doivent être à l'heure. Et qu'ils ne s'échappent pas en plein après-midi sans prévenir s'ils sont de garde; être

respectueux, faire ce qu'on leur dit de faire [...] si on a besoin d'eux et s'ils sont nécessaires, ils ont leur rôle à jouer! Il faut que l'on puisse avoir confiance en eux [...] Je leur dis toujours comment moi je fonctionne et eux, à ce moment-là, ils sont censés s'adapter [...], regarder comment je fais et [...] faire comme ça la prochaine fois [...] ou je le laisse faire et si ça ne va pas, je corrige [...] quand on est d'accord, je trouve ça gai de leur apprendre, ça, c'est gai... Voilà! »

Une dernière posture a émergé progressivement au terme du parcours de stages : la posture d'un professionnel face à un autre professionnel :

- La dimension « Professionnel-Professionnel »

Zoé (A), qui en adopte majoritairement une posture de professionnelle à professionnel, exprime son accord en ce qui concerne l'accueil de stagiaires dans l'équipe des internes-accompagnateurs G-O dont elle fait partie : « À la fin de la troisième, souvent c'est des filles très motivées [...] et en quatrième, je les laisse faire l'examen [l'anamnèse] sans regarder [...] si elles ont quelque chose de particulier, je me penche et je regarde, si y'a plus rien à dire, si on peut faire confiance, on peut leur laisser sa place [...], mais je reste présente. Parfois, une troisième est de niveau quatrième, mais c'est très rare. » Dans le même type de relation partenaire, Zoé (A) privilégie l'aspect comportemental à celui des connaissances en disant : « Je suis très attentive à leurs comportements. Je préfère travailler et discuter avec quelqu'un de super sympathique, avenant avec les patientes, qui met les gens en confiance et qui les examine gentiment qu'avec un "monsieur/madame je-sais-tout" qui est imbuvable. »

Puis, une autre phrase de Charlotte (B) a retenu notre attention : « L'idée, c'est qu'ils apprennent, qu'ils progressent et qu'ils puissent nous donner un petit coup de main pour certaines choses. C'est une coopération. » Lors des relectures comparatives des quatre entretiens (*codage sélectif*), nous avons choisi de relier et d'approfondir les

termes *coopération* et *facilitation* en faisant appel aux théories existant sur ces sujets lors de nos recherches bibliographiques.

4.2 Comparaison de la théorie émergente aux théories existantes

Afin de maintenir notre vigilance sur toutes les formes potentielles qui émergeraient (Lejeune, 2014; Luckerhoff & Guillemette, 2012), nous avons préféré, tout au long de la recherche et jusqu'ici, maintenir notre ignorance vis-à-vis du sujet même de cette recherche, soit l'accompagnement. Ce n'est qu'au terme de l'analyse des données recueillies que nous avons cherché des définitions de cette notion. Pour la définir, nous avons eu recours à Paul (2004) : « Accompagner, c'est se joindre à quelqu'un [dimension relationnelle] pour aller où il va [dimension spatiale] en même temps que lui, au même rythme [dimension temporelle] » (p. 126). Tel est le principe de base : l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est à un moment donné de son parcours.

Les entretiens de Zoé et de Charlotte (A et B) évoquent la collaboration. Charlotte précise cette posture en termes de *coopération*. Pour approfondir ce concept, nous avons fait appel à un apport théorique provenant d'Yves Saint-Arnaud. Ce dernier rappelle : « L'élément clef de la coopération est l'existence d'un but commun » (Saint-Arnaud, 2003, p. 79). Dans le prolongement des liens à tisser entre les concepts évoqués, Saint-Arnaud propose trois termes permettant de définir les relations entre les partenaires : *coopération*, *partenariat* et *concertation*. Gervais (2008) résume la pensée de Saint-Arnaud ainsi :

Il y a coopération, s'il existe un but commun à la relation, le partenariat vise la recherche de ce but commun dans la reconnaissance des champs de compétence respectifs des partenaires, alors que la concertation est l'attention portée à la relation dans le but de la maintenir (p. 96).

Saint-Arnaud (2003) définit la règle de base du partenariat ainsi : « L'acteur crée un partenariat en cherchant avec son interlocuteur un objectif vers lequel leurs intérêts convergent de façon à pouvoir travailler ensemble » (p. 97).

Legendre (2005, p. 1002) précise que le partenariat sera dit soit « de service », soit « de réciprocité », tout en soulignant l'existence d'une position intermédiaire, le partenariat « associatif ». Alors, nous avons décidé de recentrer notre recherche autour du terme *partenariat* et des représentations de ces trois postures.

4.2.1 Pour un accompagnement réflexif : appel aux théories concernant la coopération et le partenariat

Dans ce contexte d'accompagnement d'apprentissage de stagiaires, la coopération est associée plus particulièrement au partenariat. Le partenariat est « de service », par exemple, dans l'entretien C lorsque Lamia dit que les stagiaires doivent faire ce qu'on leur dit de faire. C'est l'action de l'interne qui contribue à l'atteinte de l'objectif, le partenaire pouvant être sollicité (ou non) dans l'action. Dans ce cas, c'est l'interne-accompagnatrice qui détermine les objectifs que doit atteindre le stagiaire sans en discuter avec lui au préalable. Les rôles des partenaires sont alors *asymétriques*⁷ (Watzlawick, Helmick Beavin, & Jackson, 1979). Le partenariat est « associatif » si l'un des partenaires accompagne l'autre dans une posture *symétrique* (Watzlawick et al., 1979) au niveau de la relation et *complémentaire* (Watzlawick et al. 1979) au niveau des connaissances. Nous dirons qu'ici, les rôles des partenaires deviennent *quasi symétriques*. Enfin, le partenariat est « de réciprocité » si les deux acteurs sont partenaires égaux dans la définition des objectifs et dans la recherche d'une solution à proposer en réponse à une situation complexe qui se présente. Cela étant dit, les données montrent que les quatre internes-accompagnatrices oscillent entre les trois types de partenariat. Toutefois, des postures sont préférées à d'autres et, par là même, majoritairement adoptées par l'une ou par l'autre des internes-accompagnatrices.

Ces apports théoriques nous ont aidée à soutenir les liens que nous avons tissés au cours de cette recherche inductive. Ainsi, l'accompagnement réflexif demanderait aux acteurs de la relation pédagogique (accompagnateur et apprenant) d'adopter une posture de partenariat dit « associatif » où l'un des partenaires accompagne l'autre dans une posture *symétrique* au niveau de la relation et *complémentaire* au niveau des connaissances tout en réglant l'action à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est à un moment de son parcours d'apprentissage. Ce type d'accompagnement évoluant selon l'« approche incertitude » développée par Saint-Arnaud (2001) ose la (re)mise en question des propositions de chacun, la vulnérabilité, l'ouverture et le partage des cartes mentales cognitives des partenaires pour qu'ils se réfléchissent (comme dans un miroir) l'un à l'autre tout en créant et agissant ensemble pour organiser des solutions adaptées à la situation qui se présente dans l'instant présent. Cet accompagnement réflexif ne peut s'inscrire que dans une approche pédagogique inductive, compréhensive et non sommative.

4.2.2 Pour un accompagnement réflexif : appel aux théories concernant la facilitation

Lucie (D), en utilisant le terme *facilitation*, fait émerger le lien avec un autre apport théorique : « la tripartition des rôles » proposé en 1958 par le psychosociologue, Guy Palmade (Vierset, Bédard, & Foidart, 2009) : ce dernier souligne que dans chaque groupe de travail⁸ peuvent se percevoir trois rôles pris par les participants : la *production*, la *facilitation* et la *régulation*. Ces rôles sont non définitifs, fluides et interchangeables au sein d'un même groupe. Toutefois, les propensions d'un participant à l'un ou l'autre rôle se déclarent au cours du travail.

Le rôle de production correspond à la mise en acte d'une ou de plusieurs solutions pertinentes confirmées par un expert de la discipline ou, à défaut, d'éléments de solution. À ce rôle se rattachent l'exécution et la reconnaissance de la tâche réalisée et des connaissances acquises : proposer son expertise, confirmer ou infirmer des schémas, avaliser des solutions en tant qu'expert du sujet évoqué. Dans

ce cadre, lorsque l'interne-accompagnatrice adopte cette posture, les stagiaires ont peu d'espace de pouvoir et de savoir (Lesne, 1977). C'est l'interne-accompagnatrice qui « sait » et qui « peut ».

Le rôle de facilitation englobe tout ce qui doit être mis en œuvre pour permettre au rôle de production d'être exercé par le stagiaire. Le rôle de facilitation correspond à un soutien lors de l'apprentissage de stratégies efficaces pour résoudre un problème posé : soutenir les orientations choisies, suggérer la construction d'un plan de travail, engager à explorer des voies nouvelles, faire estimer le chemin parcouru par rapport au but final, aider à définir un problème, faire expliquer le sens d'une question ou d'une réponse tout en soulignant les oppositions pour suggérer des conflits sociocognitifs (Vygotsky, 1934/1997) en posant le défi de résolution d'un problème à un groupe de travail. Lorsque l'interne-accompagnatrice adopte cette posture, le stagiaire partage un espace de pouvoir et de savoir avec elle.

En ce qui concerne le rôle de régulation, celui-ci recouvre explicitement toutes les interventions soutenant la facilitation et la production. Ce rôle consiste plus précisément à maintenir un climat serein, à apaiser les tensions potentielles, à veiller à la participation, à stimuler l'entrain et le dynamisme, à identifier l'origine d'un malaise, à accueillir les freins, à témoigner de la compréhension. L'interne-accompagnatrice laisse alors au stagiaire un grand espace de pouvoir et de savoir. À ce niveau s'installe majoritairement un rôle de régulation de la dynamique entre deux membres coopérant au sein d'une même équipe. Dans le même temps, le stagiaire a ainsi l'occasion d'entreprendre une auto-évaluation, puis une co-évaluation avec les pairs et/ou avec les internes-accompagnateurs, puis une auto-régulation⁹ (Mottier Lopez, 2012) de ses apprentissages avec toutes les ressources internes et externes qu'il a acquises jusque-là.

4.3 Modélisation de la théorie émergente

L'accompagnement des apprentissages constitue un processus fluctuant entre deux pôles que sont l'autonomisation des stagiaires – partenariat de réciprocité – et leur instrumentalisation – partenariat de service – lors des interventions cliniques des internes-accompagnatrices. La posture centrale – partenariat associatif – représente la perspective pédagogique dans laquelle l'interne-accompagnatrice adopte une posture *symétrique* au niveau de la relation pédagogique avec le stagiaire et *complémentaire* au niveau des connaissances.

Le partenariat associatif est vécu lorsque l'interne-accompagnatrice écoute, clarifie, reformule, négocie un travail, propose des pistes, répond aux attentes et aux besoins de l'étudiant. Quant à celui-ci, il s'engage et s'investit dans la tâche négociée. Dans ce cas, le stagiaire évalue l'atteinte de ses objectifs d'apprentissage lors de son auto-évaluation, il prend part à une co-évaluation avec l'interne-accompagnatrice et/ou ses pairs, puis procède à l'auto-régulation de son processus d'apprentissage. Il est ainsi considéré comme acteur de la relation à part entière. Il y a alors nécessairement reconnaissance des compétences de l'autre et acceptation du partage du pouvoir dans la relation. La place est laissée au stagiaire pour qu'il puisse s'exprimer sur la gestion d'un cas clinique d'un interne et, comme Cicourel (1979) le précise : « *Le novice* peut aussi dresser des listes de questions qui, tout en étant destinées à l'*expert*, contestent explicitement ou indirectement l'autorité de celui-ci [italique de l'auteur] » (p. 182).

La modélisation présentée à la Figure 1 tisse les liens entre les concepts d'accompagnement, de partenariat, de tripartition des rôles et de relation pédagogique. Comme toute modélisation, elle représente une théorisation à prendre comme une représentation abstraite d'un phénomène. Sa rigueur conceptuelle ne nie pas sa fluidité empirique, bien au contraire. Les internes-accompagnatrices abordent trois rôles d'accompagnement des apprentissages des stagiaires au sein d'une relation de partenariat : un rôle soutenant la production (1), un rôle soutenant la facilitation (2)

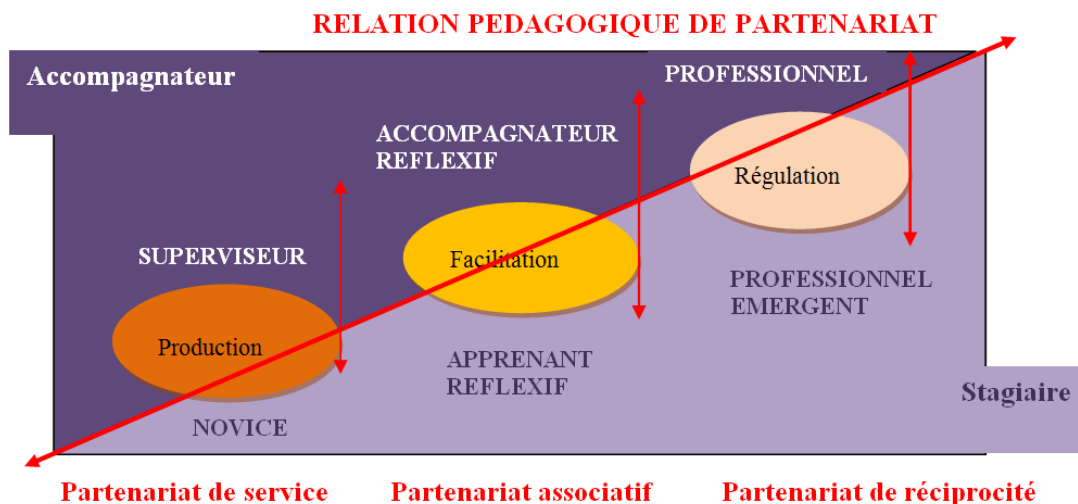


Figure 1. Modélisation des postures d'accompagnement adoptées par les internes-accompagnatrices.

et un rôle soutenant la régulation (3). Ce développement postural varie en fonction du contexte, de la personnalité des acteurs, des apprentissages à communiquer et des motivations de part et d'autre :

1. Le rôle de production peut être lié au partenariat de service. Celui-ci s'apparente à un rôle d'intervention clinique qui consiste à faire preuve d'expertise dans la matière, à être garant des contenus d'apprentissage, à aider à faire comprendre les responsabilités et les exigences du stage tout en gérant les cas cliniques de manière efficiente et directive. Si les deux protagonistes ont le même objectif de réussite, on peut parler d'une relation de partenariat de service dans le sens où l'acteur responsable – l'interne-accompagnatrice – demande au partenaire – le stagiaire – de répondre à ses attentes de manière plus ou moins directive.
2. Le rôle de facilitation peut être lié au partenariat associatif. Celui-ci est adopté lorsque l'interne-accompagnatrice aide à définir les objectifs du stagiaire, lui propose des pistes, discute de la progression de ses apprentissages, le soutient dans son questionnement, l'aide à se positionner par rapport à un choix

thérapeutique, lui propose de faire des liens avec la théorie ou de reformuler un problème, discute des limites et des habitudes du contexte de travail ou encore, « lui laisse sa place progressivement, le laisse faire tout en restant vigilant » (cf. entretien A; Zoé). Cette posture pédagogique inductive peut être assimilée à une posture compréhensive et réflexive lorsque l'accompagnatrice se met à l'écoute des besoins et des attentes du stagiaire pour guider ses apprentissages de manière semi-directive tout en maintenant une posture d'ouverture et de questionnement vis-à-vis de ses propres connaissances lors des échanges réflexifs. Si les deux protagonistes ont le même objectif de réussite, on peut parler de coopération au sein d'une relation de partenariat associatif, dans le sens où l'acteur responsable – l'interne-accompagnatrice – guide le partenaire – le stagiaire – sur le chemin réflexif qu'ils empruntent ensemble.

3. Le rôle de régulation peut être lié au partenariat de réciprocité. Ce type de partenariat consiste à favoriser les interactions entre les acteurs en adoptant un comportement non directif quant à la matière, tout en maintenant des relations propices à la coopération en vue de la résolution d'une tâche commune. Les internes-accompagnatrices optent pour cette posture lorsqu'elles « ont confiance dans le travail du stagiaire » (Zoé, entretien A), c'est-à-dire lorsque ce dernier a atteint un degré d'autonomisation lui donnant accès à la gestion des cas cliniques, dans ce cas, non complexes. Une collaboration partenaire non directive s'installe autour d'une pratique réflexive partagée où les deux acteurs s'influencent mutuellement et où ils sont sollicités pour l'atteinte d'un objectif commun au sein d'une communauté de praticiens. Le stagiaire assume alors pleinement sa fonction émergente de membre de l'équipe. Cette relation de coopération s'identifie à un partenariat de réciprocité.

5. Discussion des résultats

Cette recherche informe sur le processus d'accompagnement des apprentissages des stagiaires de M3 par les internes-accompagnatrices de G-O sur un site de stages

cliniques de l'Université de Liège. Les résultats de cette recherche révèlent trois postures d'accompagnement partenaire combinées à trois rôles : production, facilitation et régulation. Plus la relation tend vers un rôle de production, plus l'apprentissage consiste en des apprentissages d'automatismes, qu'ils soient d'ordre technique (p.ex. faire une prise de sang), administratif (p.ex. compléter un dossier de patiente), logique (p.ex. comprendre la procédure prescrite de raisonnement clinique) ou attitudinal (p.ex. procéder à l'accueil d'une patiente). Par contre, plus la relation tend vers un rôle de facilitation, plus l'apprentissage se transpose en apprentissages réflexifs (p.ex. le choix de stratégies de raisonnement clinique, le choix d'interventions thérapeutiques interdisciplinaires et/ou multidimensionnelles, le choix de stratégies relationnelles lors de l'annonce d'une mauvaise nouvelle à la patiente, etc.). Le rôle d'accompagnement de chaque interne-accompagnatrice varie donc en fonction du contexte d'intervention et du type d'apprentissage à développer chez le stagiaire.

La posture d'accompagnement réflexif est investie lorsque l'interne-accompagnatrice adopte le rôle de facilitation au sein d'une approche pédagogique inductive inscrite dans une relation de partenariat associatif. L'incarnation progressive de la pratique réflexive s'installe alors chez le stagiaire grâce à une conscientisation approfondie d'un acte clinique, à une mise à distance de la situation, à un questionnement et à un positionnement adopté en pleine conscience pour développer son efficacité par rapport à la disparité des situations cliniques qui se présentent à lui. Il devient alors un apprenant réflexif (Vierset, 2016). D'après Guillemette & Gauthier (2008), les stages ne seraient formateurs que s'ils sont réalisés dans une approche intégrée de pratique réflexive. Et, plus la relation tend vers la confiance entre des acteurs de terrain qui se trouvent sur une même longueur d'onde, plus le stagiaire est libre de gérer l'autonomisation de ses apprentissages tout en étant reconnu pour sa professionnalité émergente (Jorro & De Ketele, 2011) au sein d'une communauté de praticiens cliniques.

Conclusion

À la faculté de médecine de l'Université de Liège, les étudiants de M3 parcourent différents lieux de formation clinique pour intégrer des apprentissages au sein de plusieurs départements des spécialisations médicales. Une approche pédagogique inductive est installée au département de G-O pour accompagner ces apprentissages. Cet accompagnement est le plus souvent assumé par des internes, soit des jeunes médecins en formation postdoctorale.

La question de recherche posée était la suivante : quelles sont les représentations des internes-accompagnateurs relatives à cette fonction d'accompagnement des apprentissages des stagiaires qu'on leur demande d'investir lors de la formation clinique? La méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) nous a permis de répondre à cette question. Ont émergé des résultats enracinés dans le vécu des acteurs de terrain. Ceux-ci ont été organisés petit à petit en une théorie présentée sous forme de modélisation des postures d'accompagnement adoptées par les internes-accompagnatrices G-O.

Il est intéressant de noter les fondements communs à la MTE, à la pratique réflexive et à la pédagogie active. Tous trois mobilisent une approche inductive où l'action précède le savoir (Schön, 1983). Ainsi il y a, comme le souligne Guillemette (2006), une « suspension temporaire du recours à des cadres théoriques existants » (p. 34). Les procédures, processus, outils, savoirs, attitudes, affects, etc. déjà acquis par le chercheur (en MTE), par l'enseignant-facilitateur-animateur (en pédagogie active) ou par le superviseur-tuteur-accompagnateur réflexif (en APP et/ou en stages) sont « suspendus ». Ainsi, au début d'une recherche MTE, le travail n'est pas fondé sur des savoirs d'experts définis *a priori*, mais sur les savoirs naissant *a posteriori*, au fur et à mesure que des liens d'interdépendance s'établissent étroitement entre les recueils des données et leurs analyses réalisées dans un processus unique et intégrateur. Il en va de même pour l'accompagnement réflexif qui ne peut émerger qu'avec une approche pédagogique inductive.

La modélisation proposée concerne la relation pédagogique entre les stagiaires et les internes-accompagnatrices qui se sont proposées comme volontaires pour cette recherche. Cette modélisation représente le principal apport de cette recherche. Elle permet de comprendre les postures adoptées par celles-ci sur un site hospitalier à propos de leur fonction d'accompagnement des apprentissages des stagiaires.

Dans le même temps, cette recherche fait émerger le défi socioculturel lié à la démarche d'émancipation-autonomisation de l'apprenant ainsi soulevé dans notre institution car, comme le souligne Donnay et Charlier (2008) :

On pourrait qualifier ce changement de rupture épistémologique dans la mesure où le formateur passe d'un paradigme normatif à un paradigme de l'émergence de la singularité du stagiaire d'une part et [à] un retour aux faits le plus dépouillé possible des subjectivités des uns et des autres [d'autre part] (p. 139).

Les nouvelles générations d'étudiants évoluant dans une mobilité croissante, devant faire face à un développement exponentiel des connaissances et des techniques et cherchant à construire leur voie professionnelle au sein d'une multitude de valeurs, de croyances et de représentations n'ont plus besoin d'une formation comme on pouvait l'envisager au siècle dernier. Ils ont besoin d'une « trans-formation » pédagogique pour les guider dans les labyrinthes complexes des situations à venir et pour les guider à agir efficacement par rapport aux changements des besoins de la société qui sera, pour eux, faite de défis encore inconnus.

La posture d'accompagnement réflexif reflète une attitude inductive prise par l'enseignant, par le superviseur ou par le tuteur. Cette approche pédagogique inductive est alors pour l'apprenant un levier de changement lui indiquant que lui-même peut adopter une posture réflexive. Autrement dit, l'apprenant sait et peut réinitialiser le fondement de ses croyances (cognitives, sociocognitives et affectives-relationnelles) tout en s'interrogeant sur les croyances de l'enseignant, du superviseur

ou du tuteur ainsi que sur les normes auxquels ils sont soumis. La standardisation de la pratique réflexive (Tochon, 2001) que l'on voit naître dans les établissements d'enseignement depuis quelques dizaines d'années ne poursuit pas une mise en conformité des apprenants à cette récente notion. Au contraire, elle leur donne la possibilité d'exprimer leur singularité au sein d'un cadre rigoureux et fluide tout à la fois, pour qu'ils puissent s'en émanciper et agir en cohérence avec leur auto-référencement au sein d'une communauté de praticiens.

Notes

¹ CHRCitadelle : Centre hospitalier régional de Liège.

² *Log book* : carnet de bord, document de recueil des traces de pratique réflexive qui est construit par les stagiaires accompagnés des internes-accompagnateurs pendant le stage. Au terme du stage, chaque stagiaire présente individuellement son *log book* et sa fiche d'auto-évaluation au chef du département G-O qui ne fait pas partie du groupe d'accompagnateurs. Celui-ci possède une fiche d'évaluation construite sur les mêmes critères que la fiche d'auto-évaluation complétée par le stagiaire. Un échange fondé sur des questionnements et sur des argumentations concernant ce travail s'engage. Cet échange fait office d'examen annuel de G-O.

³ Le DQRpA est un processus réflexif qui prend en compte les éléments suivants : description, questionnement, recherche, positionnement, acquis d'apprentissage (Vierset et al., 2015).

⁴ *Montrer patte blanche* signifie « montrer un signe de reconnaissance et prouver ses bonnes intentions pour être autorisé à entrer dans un lieu » (en référence à une fable de La Fontaine, *Le loup, la chèvre et le chevreau*).

⁵ La formation proposée aux étudiants-animateurs de groupes d'APP consistait à l'identification de trois rôles d'animation : production, facilitation et régulation (Palmade, 1958 dans Vierset et al., 2009).

⁶ Apprenant réflexif : un apprenant devient réflexif lorsqu'il devient capable de dessiner sa carte mentale et ses propres représentations relatives à une situation vécue (sa réalité) pour, ensuite, comprendre la carte mentale de l'individu qu'il a en face de lui (autre réalité). À partir de là, il sera capable de déterminer la relativité de sa « réalité » pour alors être capable de (ré)organiser ses stratégies de résolution et être capable de (*re*)cré-agir (Vierset, 2015) face à une situation singulière de façon autonome.

⁷ Une relation *symétrique* est une relation d'égal à égal. Une relation *complémentaire* est une relation dans laquelle l'un peut soutenir l'autre par ses connaissances, ses compétences, ses expériences, sa fonction et/ou sa responsabilisation (p. ex. un médecin qui prescrit des médicaments à son patient). Nous voulons dire par *quasi symétrique* que la relation (tout en demeurant complémentaire en raison de la différence du niveau des apprentissages) tend vers une relation symétrique lorsqu'il y a un partage réflexif entre les deux acteurs de la relation.

⁸ Deux individus constituent déjà un groupe de travail (Anzieu & Martin, 1979).

⁹ Le terme *auto-régulation* est le plus souvent utilisé. Toutefois, l'exercice de régulation ne pouvant se faire que par le système dont il est question – ici le stagiaire – le terme *régulation* évite ce pléonasm. Cependant, afin de ne pas le confondre avec le rôle de régulation des groupes employé par Palmade

(1958), nous employons le terme *auto-régulation* lorsque l'on parle de la régulation des apprentissages du stagiaire.

Références

- Anzieu, D., & Martin, J.- Y. (1979). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : Presses universitaires de France.
- Boudreault, P., & Pharand, J. (2008). L'accompagnement des enseignantes associées. Dans M. Boutet, & J. Pharand (Éds), *L'accompagnement concerté des stagiaires en formation* (pp. 7-29). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Charmaz, K. (1999). Stories of suffering: subjective tales and research narratives. *Qualitative health research*, 9(3), 362-382.
- Circoucel, A. V. (1973). *Cognitive sociology. Language and meaning in social interaction*. Harmondsworth: Penguin.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses de l'Université de Namur.
- Gervais, C. (2008). Pour une formation des stagiaires en concertation. Dans M. Boutet, & J. Pharand (Éds), *L'accompagnement concerté des stagiaires en formation* (pp. 96-97). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Glaser, B. G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social Problems*, 12(4), 436-445.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- 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 formation* (pp. 128-143). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Gwyn-Paquette, C. (2008). Aider le stagiaire à innover. Dans M. Boutet, & J. Pharand (Éds), *L'accompagnement concerté des stagiaires en formation* (pp. 33-49). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jorro, A., & De Ketele, J.-M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance?* Bruxelles : De Boeck.
- Lavoie, S., & Guillemette, F. (2009). L'apport de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) dans l'étude des sciences humaines. *Recherches qualitatives*, 28(2), 46-63.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lejeune, Ch. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter*. Bruxelles : De Boeck.
- Lesne, M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, B., Girard, G., & Boule, R. (2008). Interventions en supervision directe pour développer la compétence du résident : une recherche qualitative. *Pédagogie médicale*, 9, 19-31.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Mucchielli, R. (1998). *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*. Paris : ESF.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahier de recherche sociologique, Hors thème*, 23, 147-181.
- Palmade, G (1958). La fonction et les rôles d'animateur de groupes restreints. Dans R. Delhez (Éd.), *Questions approfondies de dynamique des groupes. Théories des pratiques sociopsychologiques* (pp. 57-67). Liège : Faculté de psychologie.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17-27.

- Saint-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. Dans F. Cros (Éd.), *L'agir innovationnel : aux sources de la professionnalisation enseignante* (pp. 63-75). Bruxelles : De Boeck.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY : Basic Books.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basic of qualitative research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Tochon, F.- V. (2001). Orientation réflexive et sens communautaire à l'arrivée d'une période troublante. *Carrefours de l'éducation*, 12, 180-208.
- Vierset, V. (2015). *Émergence de postures d'apprentissage et d'accompagnement réflexifs. Effets d'un dispositif professionnalisant inscrit sur le parcours de stages des étudiants en médecine* (Thèse de doctorat inédite). Université de Liège, Belgique.
- Vierset, V. (2016). Vers un modèle d'apprentissage réflexif. Recueil de traces d'apprentissage formulées dans les *log books* par des stagiaires en médecine. *Approches inductives*, 3(1), 157-188.
- Vierset, V., Bédard, D., & Foidart, J.- M. (2009). La psychosociologie : un cadre interprétatif de la fonction du tuteur dans un dispositif d'apprentissage par problèmes. *Pédagogie médicale*, 10(3), 211-228.
- Vierset, V., Frenay, M., Bédard, D., & Giet, D. (2015). De la nécessaire articulation entre la formation théorique et la formation pratique : présentation d'un dispositif pédagogique construit sur un parcours de stages cliniques. *Pédagogie médicale*, 16(4), 233-249.
- Vygotsky, L. (1997). *Pensées et langage*. Paris : La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934).
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., & Jackson, D. Don (1979). *Une logique de la communication*. Paris : Éd. du Seuil.

***De l'évaluation institutionnelle à la pédagogie inductive :
l'exemple d'une recherche collaborative avec des enfants
sur l'évaluation d'un dispositif éducatif***

Benoît Hurtel

Université du Québec à Trois-Rivières

Jacques M. Chevalier

Université de Carleton

Résumé

Cette étude vise la description d'une expérimentation sur une nouvelle méthodologie d'évaluation utilisant des outils de collecte et d'analyse de données par une démarche inductive afin d'évaluer un programme d'initiation au scoutisme auprès d'une population de jeunes du primaire au Québec de 7 à 12 ans. Le dispositif d'évaluation mis en place porte sur deux axes. Le premier concerne le choix d'une approche participative par la mise en œuvre de la collecte de données auprès des jeunes sous forme d'ateliers se déroulant en six étapes, facilitant le recueil de leurs discours sur des aspects spécifiques de leur vécu. Le second porte sur une approche collaborative par l'implication des jeunes dans la coconstruction de leur discours collectif. Grâce à une analyse qualitative permettant la compréhension des données verbales recueillies, il ressort six caractéristiques du « vrai scout » en lien avec l'évaluation de programme, portant sur l'importance d'être un citoyen actif et engagé dans la vie de sa communauté. Cette recherche-action favorise l'élément apprenant des jeunes du primaire par une approche inductive et met la pédagogie au cœur de cette démarche en contribuant aux objectifs du programme qu'elle évalue et en utilisant le dispositif d'évaluation participative comme une situation de découverte; « on apprend ensemble », comme le dit un des jeunes.

Mots-clés : Recherche action, évaluation participative, approche collaborative, démarche inductive, co-construction du discours collectif

Introduction

Plusieurs évaluations de programmes sont effectuées par les organisations publiques fédérales canadiennes afin d'étudier le sentiment d'appartenance au pays et l'engagement des personnes ou des groupes dans leurs communautés. Toutefois,

lorsque ces programmes s'adressent à de jeunes populations, l'utilisation d'outils pour les évaluer, le plus souvent destinés à des personnes adultes, ne convient pas. Les langages des différentes générations sont distincts et nécessitent la mise en place de méthodes d'évaluation adaptées à ces différentes populations.

Évaluer des programmes auprès de jeunes adolescents représente un défi de taille, notamment lorsqu'il s'agit d'explorer des thèmes portant sur les valeurs de l'appartenance ou de l'engagement citoyen. Le programme « Les jeunes s'engagent » (LJE) du ministère du Patrimoine canadien (MPC) constitue un exemple intéressant de ce genre de défi. Il fait partie d'une stratégie générale d'éducation à la citoyenneté moderne et alloue des sommes d'argent à des projets dirigés par des jeunes (généralement de 7 à 30 ans). Ces projets ont comme objectifs, entre autres, de donner aux jeunes l'occasion de s'engager dans leur communauté ou bien de participer à des activités collaboratives.

Lorsque vient le temps de regarder l'impact et l'efficacité de ces programmes, un questionnaire est souvent utilisé pour sonder les personnes. Or la question se pose pour le MPC de savoir si ce questionnaire est adapté à tous les âges. Plus particulièrement, est-il pertinent pour des jeunes de 7 à 12 ans?

Dans ce projet de recherche, nous avons expérimenté des outils de collecte et d'analyse de données afin d'évaluer un programme d'initiation au scoutisme destiné aux jeunes du primaire au Québec (7 à 12 ans). La création d'une méthode d'évaluation innovante adaptée à cette population a été expérimentée avec la participation et l'engagement des parties prenantes (Hurteau, Houle, Marchand, Ndinga, Guillemette, & Schleifer, 2012). Notre approche, qui était mixte (quantitative et qualitative), se voulait en cohérence avec les valeurs d'engagement des parties concernées. Elle se situait dans une perspective inductive, surtout dans la dimension qualitative.

C'est de cette perspective qualitative inductive que nous voulons rendre compte dans cet article. Nous y décrirons donc essentiellement la démarche méthodologique avec ses fondements dans la posture épistémologique et nous présenterons les principaux résultats qualitatifs. Ceux-ci permettent de mettre en lumière le fait que le projet de recherche a été réalisé au cours d'une activité pédagogique qui avait, elle aussi, une approche inductive. Ainsi, on trouve ici l'approche inductive à la fois dans l'aspect méthodologique et dans l'aspect pédagogique du projet de recherche.

1. Posture épistémologique

La science est un formidable paradoxe. Elle repose sur des postulats de l'existence d'interconnexions et de régularités dans l'ordre des choses telles qu'elles nous sont données. Elle se fait également rébellion contre l'emprise épistémologique de l'enchaînement causal, règne absolu qui bannit la pensée libre, l'exercice du doute et tous ces futurs possibles qui dépendent de nous, incluant ceux de la science. Autrement dit, la véritable science est une noble cause qui pose comme principe que la causalité efficiente, celle qui nous dirige d'une main de fer, brille tout autant par son absence que par sa présence. Toute recherche qui combine soigneusement pensée systémique et engagement citoyen repose elle aussi sur ce même paradoxe. Dans une démarche dialectique, elle cherche à mieux comprendre les invariants de notre monde tout en essayant de le changer, et vice-versa (Chevalier & Buckles, 2013).

Cela dit, il y a un énorme fossé entre cette dialectique obligée et la recherche conventionnelle peu innovante sur le plan de son engagement social. Les fondements de la recherche collaborative que nous empruntons permettent d'enrichir la participation et l'engagement des personnes. Malgré la finesse des idées et la grande diversité de perspectives auxquelles elles aspirent, les sciences sociales ne cessent d'utiliser les mêmes méthodes relativement simples pour recueillir et traiter les données à caractère social, notamment l'observation, les questionnaires, les sondages, l'entrevue, les groupes de discussion et l'analyse de contenu (Hansotte, 2004). L'innovation sur le plan de la *techné* du savoir que déploient les chercheurs fait

grandement défaut. Aussi, il est ironique de constater que cet éventail étroit d'outils de recherche menée avec des sujets humains est trop souvent et à plusieurs égards dépourvu de tout caractère social, s'affairant plutôt à générer quantité de données brutes (Gadrey, 2006). Pour trouver cette implication sociale et le dialogue soutenu qui en découle, la recherche peut avoir à se confronter au réel et devenir un creuset d'idées concurrentes qui résistent à l'épreuve du feu de l'action (Chevalier & Buckles, 2013).

La nécessité d'arrimer la recherche aux exigences du dialogue social soulève d'autres questions fondamentales. Jusqu'à quel point le langage et les idées qui façonnent le discours des sciences sociales reflètent-ils la manière dont les acteurs eux-mêmes se perçoivent et définissent les catégories et les rapports sociaux au quotidien? Les termes que les chercheurs utilisent peuvent-ils être transposés d'une époque ou d'un milieu culturel à un autre sans en changer le sens? Que faire quand le langage du chercheur n'a aucune résonance sur le plan des valeurs ou des pratiques locales? N'y a-t-il pas lieu alors de s'inspirer des connaissances et des valeurs exprimées dans un langage qui colle à la réalité des sujets prenant part à la recherche? C'est avec ces préoccupations épistémologiques que nous avons abordé notre projet de recherche. Cette posture a tout d'abord orienté notre manière d'élaborer la problématique.

2. Problématique

Plusieurs évaluations de programmes sont effectuées par les organisations publiques fédérales canadiennes afin d'étudier le sentiment d'appartenance au pays et l'engagement des personnes ou des groupes dans leurs communautés. Mais Patrimoine canadien considérait que ses outils n'étaient pas adaptés à de jeunes populations (Patrimoine canadien, 2016).

L'Association des scouts du Canada (ASC) est un organisme au service des jeunes qui propose un programme nommé Initiation au scoutisme destiné aux jeunes

du primaire au Québec (7 à 12 ans). Ce programme comporte huit rencontres et se finalise par un camp (neuvième rencontre). Pour évaluer les résultats de ce programme, le MPC souhaitait créer une méthodologie d'évaluation adaptée à cette population avec la participation et l'engagement des parties prenantes. Pour réaliser ce projet, le MPC a mandaté les deux auteurs de cet article afin de générer, en collaboration étroite avec le MPC et l'ASC, une nouvelle méthodologie à la fois rigoureuse et suscitant la participation, la réflexion et l'engagement des parties concernées, rejoignant ainsi les objectifs du MPC qui sont les suivants :

- Adapter des outils d'évaluation sur mesure et établir la stratégie de mise en œuvre de l'atelier spécialement conçu dans des visées à la fois éducatives et de recherche auprès des jeunes âgés de 7 à 12 ans.
- Accompagner et animer trois événements avec les chefs de projet et les jeunes participants : une réunion sur la coconception de l'atelier et deux prestations de l'atelier.
- Rédiger un rapport final résumant les activités et l'analyse des résultats.

Les deux chercheurs mandatés ont décidé d'utiliser dans une approche méthodologique inductive et participative les méthodes associées au programme SAS² Dialogue¹. Il s'agit d'un programme de recherche-action, de planification et d'évaluation participatives proposant une pratique et des dispositifs capables de produire des entrelacements de savoirs et des fils de conversation multiples. Le but de cet article est de montrer comment les outils ont été spécifiquement utilisés dans ce projet de recherche. Le propos relève donc de la recherche méthodologique sur une expérience pédagogique avec des jeunes de 7 à 12 ans dans une perspective inductive et participative.

3. Méthodologie

Sur le plan méthodologique, le projet s'est déployé en trois phases.

3.1 Phase 1 : Élaboration du projet de recherche et de sa méthodologie

Nous avons commencé par un examen de la documentation existante pour y recueillir les informations pertinentes sur les outils habituels du MPC dans l'évaluation de programmes, notamment les questionnaires « après projet » pour les participants du programme LJE, les formulaires de reddition de compte, etc.

Ensuite, nous avons réalisé une conception préliminaire d'outils d'évaluation spécifiques au projet. Notre principale préoccupation était de favoriser la participation optimale des jeunes de 7 à 12 ans au processus de recherche. Ainsi, notre perspective méthodologique fondamentale s'inscrit dans les approches de recherche participative (Argyris & Schön, 1989; Bourassa, Bélair, & Chevalier, 2007; Chevalier & Buckles, 2013; Couture, Bednarz, & Barry, 2007; Kemmis & McTaggart, 2005; Kindon, 2010; Muzychka, & Morris, 2002; Wimpenny, 2010) et de recherche-action (Amado & Lévy, 2001; Angwin, 1998; Barbour, 2008; Brown & Gaventa, 2010; Burns, 2007; Champagne, 2007; Chevalier, & Buckles, 2013; Dolbec & Prud'homme, 2009; Freire, 1982; Greenwood & Levin, 2006; Hall, 2005; Kemmis, 1999; Lapan, 2011; McNiff & Whitehead, 2009; Mesnier & Vandernotte, 2012; Morin, 2010; Reason & Bradbury, 2008; Stringer, 2008; Whitehead & McNiff, 2006).

Tout en concevant les outils d'évaluation, nous avons, de manière concomitante, élaboré une stratégie de mise en œuvre de la collecte des données par les ateliers, en tenant compte des conditions dans lesquelles ces ateliers allaient être vécus et en tenant compte du fait que les participants étaient des jeunes de 7 à 12 ans. La stratégie générale a été structurée à partir des différentes composantes du programme à évaluer.

La principale méthode de collecte des données s'inscrit dans la tradition des *focus groups*. (Duchesne & Haegel, 2009; Geoffrion, 2009; Liamputtong, 2011; Morgan, 2004; Stewart, Shamdasani, & Rook, 2007). Par contre, il faut mentionner que les outils SAS² sortent des sentiers battus des *focus groups* traditionnels

notamment par leurs méthodes impliquant davantage la participation active des acteurs sociaux et par leurs recours à des symboliques autres que le simple discours verbal (Chevalier & Buckles, 2008). Des exemples précis de l'approche SAS² sont présentés dans les descriptions ci-après, et on pourra ainsi les différencier des méthodes traditionnelles des *focus groups*.

Cette méthode de collecte de données permet à la fois de recueillir le discours des participants sur ce qu'ils vivent personnellement et de coconstruire ce discours collectivement, ce qui est pertinent lorsqu'on étudie un phénomène collectif (Baribeau & Germain, 2010; Cameron, 2010; Currie & Kelly, 2012; Neuman, 2011).

L'élaboration de cette nouvelle méthode d'évaluation est innovante en raison de la participation et de la coconstruction orientée vers l'action dans une démarche de découverte avec un outillage nouveau. L'ensemble de ces moyens nous permet de passer en mode métaréflexion et permet aux niveaux des jeunes de réfléchir en mode métaobservation grâce à l'utilisation d'outils de synthèse appropriés.

La méthodologie générale, de même que les méthodes spécifiques, avec leur caractère provisoire, ont été présentées aux représentants des parties concernées (le MPC et l'Association des scouts du Canada) et des discussions avec les deux chercheurs ont permis d'améliorer la stratégie générale et les outils.

Le fruit des discussions et la mobilisation partielle des outils déjà en place au MPC ou à l'Association des scouts du Canada (ASC) ont permis de finaliser le dispositif d'évaluation pour qu'il corresponde à la fois aux visées de la recherche et aux visées institutionnelles des organisations partenaires. Une version détaillée et révisée de tout le dispositif a été présentée aux parties prenantes.

L'organisation de la réalisation du dispositif a été faite en concertation avec le MPC et l'ASC. Une formation a été donnée aux animateurs des groupes de jeunes scouts qui ont vécu les ateliers.

3.2 Phase 2 : Collecte des données

Pour cette partie sur la collecte des données, nous allons décrire en détail ce qui s'est passé lors de la première prestation de l'atelier. La seconde prestation s'étant déroulée de manière semblable, il serait redondant de la décrire ici.

Le premier atelier a été réalisé avec la participation de 27 jeunes et de 7 animateurs. Le déroulement des ateliers était supervisé par trois chercheurs. Deux assistantes de recherche notaient tout ce qu'elles pouvaient sur le contenu des échanges verbaux durant les étapes en grand groupe. Les deux premières étapes ont été réalisées en grand groupe. La troisième étape a été effectuée en petites équipes. Il y a eu sept petites équipes (une par animateur). Les animateurs prenaient des notes durant la troisième étape. La quatrième étape a été vécue en « familles », celles-ci étant constituées par un autre regroupement que celui des petites équipes, comme on le verra. Les cinquième et sixième étapes ont été vécues en grand groupe.

Étape 1 : En grand groupe, le dispositif a été présenté. Puis, un échange informel a été réalisé sur ce que les jeunes avaient vécu dans leur activité scout la plus récente. Cet échange avait pour but d'établir le climat de participation et le principe de partir de leurs expériences, de leurs vécus. Nous avons ainsi une certaine préparation à la dynamique des *focus groups*.

Étape 2 : Des objets symboliques utilisés dans le milieu du scoutisme étaient disponibles pour les jeunes. Chaque jeune devait choisir un objet qui représentait ce qu'est un « vrai scout » pour lui², en silence. La prédéfinition du « vrai scout » provient de termes usuels provenant de l'Association des scouts du Canada. Le choix d'un objet par chaque jeune s'est fait librement, sans consignes particulières. Un animateur a expliqué à chaque jeune qu'il n'aurait pas à justifier son choix, mais plutôt à parler de ce qu'est pour lui un « vrai scout » à partir de l'objet. Le jeune était libre d'interpréter l'objet comme il le voulait. Il n'était donc pas lié par la

prédéfinition du « vrai scout » ni par les termes usuels provenant de l'Association des scouts du Canada.

Étape 3 : En petite équipe, chaque jeune présentait ce qu'est un « vrai scout » selon lui, en faisant des liens avec l'objet symbolique qu'il avait choisi. Ensuite, l'animateur a proposé au jeune de classer sa définition d'un « vrai scout » dans une des caractéristiques prédéfinies (emprunté du vocabulaire du milieu du scoutisme canadien) ou de la classer dans « Autre ». Les caractéristiques prédéfinies étaient : entraide, respect, faire de son mieux, débrouillardise, environnement et santé. De plus, l'animateur résumait la définition du jeune en lui proposant une liste de mots-clés. Ainsi, à chaque caractéristique prédéfinie se trouvait associé un ensemble de mots-clés pour aider le jeune à faire son choix.

Étape 4 : À cette étape, l'ensemble des jeunes s'est divisé en « familles » selon la caractéristique dans laquelle chaque définition personnelle se retrouvait. Par exemple, une famille était formée autour de la caractéristique « Entraide », une autre autour de « Respect », etc. Chaque famille préparait un résumé sur une affiche et un mime (ou un sketch) portant sur sa caractéristique en se servant des objets symboliques choisis. Il y a eu sept familles puisqu'il y avait sept caractéristiques, incluant la catégorie « Autre ». Ainsi, les sept animateurs ont animé l'étape 4 dans les familles. Chaque animateur notait les échanges entre les jeunes de sa famille afin de recueillir le sens que les jeunes donnaient à la caractéristique du « vrai scout » qu'ils avaient définie par leurs mots-clés. L'animateur prenait bien soin de noter les mots des jeunes lorsqu'ils s'exprimaient pour réaliser leur affiche et pour préparer leur présentation (mime ou sketch). L'animateur notait aussi le contenu de cette présentation.

Étape 5 : L'affiche de chaque famille a été présentée à l'ensemble du groupe sans plus d'explications. Puis, chaque animateur d'une « famille » a présenté la caractéristique de sa famille à partir des notes qu'il avait prises durant le travail en « famille »³.

Étape 6 : Chaque famille a présenté son mime (ou son sketch) afin de partager à l'ensemble du groupe sa compréhension de la caractéristique correspondant à la famille. Après chaque présentation, tous les jeunes ont été invités à partager ce qu'ils avaient compris de la caractéristique présentée. Le partage se faisait dans une atmosphère de célébration des valeurs du scoutisme. Les deux assistantes de recherche notaient le contenu des échanges afin d'enrichir la description de chaque caractéristique.

On voit bien comment la collecte des données a été réalisée de manière inductive et collaborative. Dans cette phase, la recherche est coconstruite et les jeunes sont réellement participants au processus de recherche comme tel, ce qui dépasse la fonction de collecte de données que l'on retrouve dans les *focus groups* traditionnels.

3.3 Phase 3 : Analyse

Les objectifs de cette recherche appelaient une approche méthodologique mixte. En effet, nous avons besoin d'une stratégie méthodologique mettant l'accent sur les mots employés par les personnes qui vivent le phénomène à l'étude comme vecteurs du sens donné à leur vécu (Hammersely, 2008; Savoie-Zajc, 2000). Pour cette recherche, il nous fallait trouver des méthodes qui nous permettaient de recueillir et d'analyser l'expérience et les valeurs des jeunes scouts participant à la recherche. De plus, nous voulions nous ancrer dans l'expérience personnelle de chacun, y compris dans ce que cette expérience a en commun avec d'autres individus.

Notre approche a été résolument participative. Les étapes de la démarche méthodologique ont impliqué une coconstruction avec les jeunes, une collaboration réelle. Ainsi, notre recherche a été inscrite dans le courant de la recherche collaborative (Cheek, 2008; Desgagné, 2001, 2007; Heron & Reason, 2008; Reason & Riley, 2008; Savoie-Zajc & Deschamps-Bednarz, 2007).

Notre posture d'observateurs nous a conduit à porter une attention systématique aux données fournies par les jeunes sur le phénomène à l'étude. Nous avons comme

principe d'analyse de nous centrer sur le point de vue des jeunes et non sur notre point de vue de chercheurs qui interprètent de l'extérieur (Lapan, Quartaroli, & Riemer, 2012).

La collaboration s'est également manifestée avec les parties prenantes, comme il se doit dans les approches contemporaines d'évaluations de programmes (Hurteau et al., 2012). Des représentants du MPC et de l'Association des scouts du Canada, de même que les animateurs des groupes de scouts, ont participé à la collecte des données et à l'analyse. Ils ont aussi collaboré à la rédaction du rapport final.

L'analyse proprement qualitative permet de comprendre ce qui se passe dans le monde réel par l'expression des gens qui tiennent un discours en leurs propres termes (Paillé, 2007).

Nous avons été attentifs et sensibles aux points de vue des jeunes durant les entretiens de groupe et durant les rencontres participatives. L'approche que nous avons adoptée a favorisé une flexibilité dans les méthodes, de telle sorte que les différentes étapes traditionnelles de collecte et d'analyse n'ont pas été isolées et la démarche a été plus circulaire que séquentielle (McLeod, 2001; Paillé, 2007; Rossman & Rallis, 1998). Par exemple, nous avons commencé les analyses durant les ateliers qui étaient situés plutôt dans la phase de collecte de données (analyse des discours empruntés par les scouts, lecture des notes d'observations et des prises de photos à différents moments du processus...).

Les analyses devaient prendre en compte le caractère complexe du contexte social des jeunes et adopter une conception souple de la recherche afin de demeurer fidèles aux données verbales dans leur caractère peu structuré, subjectif et spontané plutôt que de demeurer fidèles à des méthodes d'analyse très structurées, par exemple dans les analyses statistiques (Geertz, 1973).

4. Résultats

Pour illustrer la fécondité de notre démarche méthodologique inductive, nous donnons ici les principaux résultats de nos analyses qualitatives. L'essentiel de ces résultats se trouve dans les définitions des caractéristiques du « vrai scout » qui ont été construites à partir du vécu des jeunes et à partir des valeurs qu'ils ont développées autour de leur expérience commune du scoutisme. Ces caractéristiques sont au nombre de six. Nous les présentons ici dans l'ordre d'importance qui leur a été accordée par les jeunes eux-mêmes. Cet ordre décroissant a pu être établi grâce à une méthode quantitative de sondage auprès des jeunes durant les ateliers. Nous commençons donc par la caractéristique qui a le plus d'importance aux yeux des jeunes participants.

1. *Le respect.* Pour les jeunes participants, cette caractéristique s'exprime dans des comportements qu'ils décrivent avec des exemples concrets. Les jeunes affirment qu'il est préférable de prendre des techniques de communication verbales positives plutôt que de procéder à des agressions physiques sur des personnes. Ils mentionnent aussi l'importance d'éviter les agressions verbales ou la détérioration des objets. En leurs propres mots, ils disent : « Parler au lieu de cogner »; « parler doucement sans se battre »; « ne pas continuer à se battre »; « arrêter de se chicaner »; « ne pas crier dans la classe »; « ne pas faire des choses qui dérangent les autres »; « ne pas faire de vandalisme ».

De même, les jeunes considèrent que le respect des règles signifie le respect de l'autre et le respect de l'environnement. Ils mentionnent aussi que les règles sont là pour le respect de soi, voire la valorisation de soi. En leurs propres mots, ils disent : « Si on a du respect, c'est flatteur pour nous »; « écouter la personne qui nous parle »; « on se sent bien quand on est écouté »; « être attentif aux autres »; « respect de la nature »; « ne pas écrire sur les arbres avec un couteau ».

2. *La santé.* L'importance accordée à la santé se traduit, selon les jeunes scouts, par la pratique d'activités de mise en forme physique favorisant son mieux-être et sa longévité. Ils ont notamment dit : « Être en bonne santé parce que l'on peut faire plus d'activités »; « on peut vivre mieux et plus longtemps ».
3. *L'environnement, l'écologie.* Pour les jeunes participants, l'attention à l'écologie se manifeste en posant des gestes qui permettent d'assurer la lutte contre la pollution. Ils affirment aussi qu'il est important de porter attention aux mécanismes de prévention en se considérant comme responsable de la nature, comme en témoignent quelques-uns des propos qu'ils ont tenus : « Ne pas jeter ses déchets »; « bien les gérer et faire ce qu'il faut avec »; « éviter la pollution incluant la pollution sonore »; « utiliser moins les voitures »; « prendre soin de la nature parce que la nature a besoin d'aide »; « protéger les arbres ».
4. *Faire de son mieux.* Pour les jeunes scouts participants, faire de son mieux se traduit par le positionnement de soi et de son regard à faire face à des situations diverses d'adversité. En leurs propres mots, ils disent : « Se dépasser »; « se forcer »; « avoir de la persévérance »; « poursuivre un but »; « avoir une bonne attitude »; « ne pas se décourager, même si c'est difficile »; « donner le meilleur de soi en tout temps ».
5. *L'entraide.* Pour les jeunes participants, la valeur de l'entraide se caractérise par une aide gratuite, naturelle et rassérénante auprès d'autres personnes confrontées à des difficultés ou à des problèmes. Dans leur rôle de scout, les jeunes veulent aussi contribuer à des actes sociaux favorisant le développement de la société. Ils disent, par exemple : « Parce qu'on aide quelqu'un, on va faire un meilleur monde »; « lorsque j'aide quelqu'un à réparer sa blessure, je l'aide dans le respect des autres »; « on peut aider les autres quand on le demande »; « on peut se proposer pour aider comme une bonne action »; « par les voyages humanitaires, on va aider les autres »; « quand on va être rendu pionnier et

aussi dans le quotidien, on peut aider les autres »; « à travers le secourisme, on aide les autres ».

6. *La débrouillardise.* La débrouillardise pour les scouts peut s'exprimer par l'apprentissage de techniques d'adaptation en situations diverses ou en effectuant des tâches quotidiennes variées. Elle permet aussi d'agir de façon plus autonome de sorte qu'il est plus facile d'aborder diverses situations avec habileté. En effet, les jeunes ont expliqué cette caractéristique en ces mots : « Être capable de se débrouiller donc de s'arranger, que ce soit dans la forêt, mais aussi ailleurs pour faire ses devoirs soi-même ou quand on est seul à la maison ou quand les parents sont partis, pour faire le repas »; « on développe la débrouillardise de deux façons dans les scouts : en apprenant des techniques comme les nœuds, les abris, puis aussi en développant des aptitudes comme être organisé et aussi autonome ».

À partir de ces résultats, nous avons voulu faire une analyse en lien avec l'évaluation de programme, et donc à partir des objectifs des programmes soutenus par le ministère du Patrimoine canadien. Sans rappeler tous les détails de ces objectifs, nous pouvons proposer les résultats suivants.

À la lumière de ce qu'ils nous ont partagé, on peut dire que les jeunes participants sont sensibilisés à l'importance d'être un citoyen actif et engagé, et qu'ils prennent part de manière active à la vie de leur communauté, notamment par leur participation au scoutisme. De plus, on peut conclure que les organismes comme les groupes de scouts jouent leur rôle d'éducation des jeunes et qu'ils sont pertinents par le service qu'ils rendent aux jeunes et à la société en général.

Compte tenu du jeune âge des participants, la méthodologie conçue pour cette recherche a permis de constater ce niveau d'engagement des jeunes, de même que la pertinence des associations de scoutisme dans l'éducation à ces valeurs citoyennes. Nous ne pouvions pas espérer constater des valeurs rattachées à des sentiments

d'identité culturelle ou d'appartenance au pays parce que ces sentiments apparaissent plus tard dans le développement de la maturité d'une personne.

Conclusion

Le choix d'une démarche inductive pour ce projet de recherche rencontrait les intérêts des chercheurs de notre équipe. Au-delà des critères qualitatifs, cette démarche proposait des critères originaux d'évaluation d'un programme d'initiation au scoutisme destiné aux jeunes du primaire du Québec. Cette nouvelle méthodologie d'évaluation adaptée à cette population avec la participation et l'engagement des parties prenantes laissait d'emblée entrevoir le mouvement inductif qui a été privilégié pour atteindre les objectifs, et a contribué à l'avancement des connaissances en ce qui a trait aux approches inductives qualitatives en évaluation de programmes (Kerivel, 2015; Patton, 1990).

Nous nous sommes interrogés sur sa nécessité : en quoi l'approche inductive s'est-elle imposée à nous? Trois facteurs rendaient ici l'approche inductive incontournable.

Le premier est l'arrimage de la recherche aux exigences du milieu d'une jeune population québécoise. L'utilisation d'outils nécessitait la mise en place d'une méthode d'évaluation inductive adaptée à cette population distinctive.

Le second facteur est la flexibilité du travail collaboratif. Ne pas travailler seul implique d'accepter de se laisser déplacer dans ses convictions.

Le troisième facteur est celui de la dimension « participative » de notre recherche. Comme recherche participative, pour réaliser ce projet, le MPC et les deux auteurs de cet article ont généré une nouvelle méthodologie à la fois rigoureuse et suscitant la participation, la réflexion et l'engagement des parties prenantes.

Depuis la construction de la manière de récolter des données jusqu'à l'analyse de celles-ci, l'approche inductive a été le guide autant que le garde-fou qui nous a

permis de « coller » au mieux à la réalité spécifique de la situation étudiée, sans « adhérence » excessive.

L'un des gages de ce succès a été la réaction des jeunes avec lesquels nous avons adapté notre approche et notre langage. Nos avancées durant l'expérimentation leur ont toujours semblé familières, presque d'évidence.

Lors des rencontres préparatoires à l'expérimentation avec les intervenants du MPC, ces derniers n'étaient jamais indifférents à ce que nous produisions. Une rencontre faisant suite à la remise du rapport final a témoigné du fait que nous avions collé de près aux réalités de terrain sans nous départir d'un certain regard qui nous était propre et différent de celui des intervenants du MPC.

Notre objet de recherche nous a conduits à porter un regard neuf sur le monde des adolescents qui était différent de celui des adultes : nous voyions les mêmes choses, mais ne les regardions pas de la même manière.

Notes

¹ Si le lecteur veut avoir une idée générale de ces outils méthodologiques, il peut consulter le site Internet de SAS² Dialogue au <http://www.participatoryactionresearch.net/>

² On peut utiliser des photos découpées dans des magazines ou on peut demander aux participants de dessiner un objet.

³ À cette étape, les jeunes ont été invités à se prononcer sur l'importance qu'ils accordaient à chaque caractéristique, et cet élément a été évalué quantitativement. Mais, dans cet article, nous nous en tenons à l'aspect qualitatif de notre recherche.

Références

Amado, G., & Lévy, A. (2001). *La recherche-action : perspectives internationales*. Paris : Eska.

Angwin, J. (1998). *The essence of action research*. Geelong: Deakin Center for Education and Change.

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1989). Participatory action research and action science compared. *American Behavioral Scientist*, 32(5), 612-623.
- Barbour, R. S. (2008). Action research. Dans R. S. Barbour (Éd.), *Introducing qualitative research. A student's guide to the craft of doing qualitative research* (pp. 169-187). London : Sage.
- Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Bourassa, M., Bélair, L., & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 35(2), 1-11.
- Brown, L. D., & Gaventa, J. (2010). Constructing transnational action research networks: reflections on the citizenship development research centre. *Action Research*, 8(1), 5-28.
- Burns, D. (2007). *Systemic action research: a strategy for whole system change*. Bristol : The Policy Press.
- Cameron, J. (2010). Focusing on the focus group. Dans I. Hay (Éd.), *Qualitative research methods in human geography* (3^e éd., pp. 152-172). Don Mills : Oxford University Press.
- Champagne, M. (2007). La pratique de la recherche-action : entre utopie et nécessité. Dans H. Dorvil (Éd.), *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche* (pp. 463-490). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cheek, J. (2008). Researching collaboratively: implications for qualitative research and researchers. *Qualitative Health Research*, 18(11), 1599-1603.
- Chevalier, J. M., & Buckles, D. J. (2008). *SAS² : a guide to collaborative inquiry and social engagement*. Los Angeles, CA : Sage.
- Chevalier, J. M., & Buckles, D. J. (2013). *Participatory action research : theory and methods for engaged inquiry*. London : Routledge.
- Couture, C., Bednarz, N., & Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative : une lecture transversale. Dans M. Anadón (Éd.), *La recherche participative : multiples regards* (pp. 205-221). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Currie, D. H., & Kelly, D. M. (2012). Group interviews : understanding shared meaning and meaning-making. Dans S. Delamont (Éd.), *Handbook of qualitative research in education* (pp. 405-414). Cheltenham : Edward Edgar Publishing Limited.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadón (Éd.), *La recherche participative : multiples regards* (pp. 89-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dolbec, A., & Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., pp. 531-569). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2009). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien collectif*. Paris : Armand Colin.
- Freire, P. (1982). Creating alternative research methods. Learning to do it by doing it. Dans B. Hall, A. Gillette, & R. Tandon (Éds), *Creating knowledge: a monopoly* (pp. 29-37). New Delhi : Society for Participatory Research in Asia.
- Gadrey, J. (2006). L'utilité sociale en question : à la recherche de conventions, de critères et de méthodes d'évaluation. Dans J. N. Chopart, G. Neyret, & D. Rault (Éds), *Les dynamiques de l'économie sociale et solidaire* (pp. 237-279). Paris : La Découverte.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures : selected essays*. New York, NY : Basic books.
- Geoffrion, P. (2009). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., pp. 391-414). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2006). *Introduction to action research: social research for social change*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Hall, B. L. (2005). In from the cold: reflections on participatory action research from 1970-2005. *Convergence*, 38(1), 5-24.

- Hammersley, M. (2008). *Questioning qualitative inquiry : critical essays*. London : Sage.
- Hansotte, M. (2004). *Les intelligences citoyennes : comment se prend et s'invente la parole collective*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Heron, J., & Reason, P. (2008). Co-operative inquiry and ways of knowing. Dans P. Reason, & H. Bradbury (Éds), *Handbook of action research* (2^e éd., pp. 366-380) London : Sage.
- Hurteau, M., Houle, S., Marchand, M.- P., Ndinga, P., Guillemette, F., & Schleifer, M. (2012). Les processus de production et de crédibilisation du jugement en évaluation. Dans M. Hurteau, S. Houle, & F. Guillemette (Éds), *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible* (pp. 77-99). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Kemmis, S. (1999). Action research. Dans J. P. Keeves, & G. Lakomski (Éds), *Issues in educational research* (pp. 150-160). New York, NY : Pergamon.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *The Sage handbook of qualitative research* (3^e éd., pp. 559-603). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Kerivel, A. (2015). Recueillir l'expérience d'enfants : de la théorisation enracinée à l'innovation méthodologique. Violence, harcèlement et empathie du point de vue d'élèves de 9 à 12 ans. *Approches inductives*, 2(2), 95-128.
- Kindon, S. (2010). Participatory action research. Dans I. Hay (Éd.), *Qualitative research methods in human geography* (3^e éd., pp. 259-277). Don Mills : Oxford University Press.
- Lapan, S. D. (2011). Practitioner action research. Dans S. D. Lapan, M. T. Quartaroli, & F. J. Riemer (Éds), *Qualitative research: an introduction to methods and designs* (pp. 291-319). New York, NY : John Wiley & Sons.
- Lapan, S. D., Quartaroli, M. T., & Riemer, F. J. (2012) *Qualitative research : an introduction to methods and designs*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Liamputtong, P. (2011). *Focus group methodology: principles and practice*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- McLeod, J. (2001). *Qualitative research in counselling and psychotherapy*. London : Sage.

- McNiff, J., & Whitehead, J. (2009). *Doing and writing action research*. London : Sage.
- Mesnier, P.- M., & Vandernotte, C. (Éds). (2012). *En quête d'une intelligence de l'agir* (2 Tomes). Paris : L'Harmattan.
- Morgan, D. L. (2004). Focus groups. Dans S. N. Hesse-Biber, & P. Leavy (Éds), *Approaches to qualitative research* (pp. 263-285). New York, NY : Oxford University Press.
- Morin, A. (2010). *Cheminer ensemble dans la réalité complexe. La recherche-action intégrale et systémique (RAIS)*. Paris : L'Harmattan.
- Muzychka, M., & Morris, M. (2002). *La recherche-action participative*. Ottawa : Institut canadien de recherches sur les femmes.
- Neuman, W. L. (2011). Field research and focus group research. Dans W. L. Neuman (Éd.), *Basics of social research: qualitative and quantitative approaches* (3^e éd., pp. 289-320). Toronto : Pearson.
- 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.
- Patrimoine canadien. (2016). *Évaluation du Programme Échanges Canada de 2009-2010 à 2013-2014*. Ottawa : Gouvernement du Canada.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA : Sage.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Éds). (2008). *Handbook of action research* (2^e éd.). London : Sage.
- Reason, P., & Riley, S. (2008). Co-operative inquiry: an action research practice. Dans J. A. Smith (Éd.), *Qualitative psychology: a practical guide to research methods* (2^e éd., pp. 207-234). London : Sage.
- Rossmann, G. B., & Rallis, S. F. (1998). *Learning in the field. An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Savoie-Zacj, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zacj (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Savoie-Zajc, L., & Deschamps-Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research: their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15(4), 577-596.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2007). *Focus groups: theory and practice* (2^e éd.). London : Sage.
- Stringer, E. T. (2008). *Action research in education* (2^e éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson.
- Whitehead, J., & McNiff, J. (2006). *Action research living theory*. London : Sage.
- Wimpenny, K. (2010). Participatory action research. An integrated approach towards practice development. Dans M. Savin-Baden, & C. Howell Major (Éds), *New approaches to qualitative research* (pp. 89-99). London : Routledge.

***Analyse discursive et approche inductive :
Justin Trudeau et les enjeux de pouvoir
produisant le politicien célèbre***

Myriam Durocher
Université de Montréal

Résumé

Cet article porte sur la méthodologie utilisée dans le cadre d'un travail de recherche inspiré des *cultural studies* qui visait à comprendre comment, par la représentation du politicien québécois « célèbre », se pose un ensemble d'enjeux de pouvoir qui permettent l'existence et la circulation de certaines représentations particulières du politicien. Le cas de Justin Trudeau, fortement médiatisé lors de la course à la chefferie du Parti libéral du Canada, sert d'exemple pour illustrer le propos. Après une brève présentation des principaux concepts qui sous-tendent l'ensemble du projet de recherche, l'approche inductive utilisée pour mener une analyse discursive est détaillée et illustrée, de la collecte à l'analyse des données, en passant par les difficultés rencontrées et les stratégies mises en place pour permettre une meilleure appropriation de la démarche analytique. Les résultats, ponctués de rappels du rôle joué par le processus inductif dans leur élaboration, sont également présentés.

Mots-clés : Représentations, pouvoir, approche inductive, discours, médias, politique

Introduction

Au moment où nous réalisons le travail de recherche menant à la rédaction de cet article, Justin Trudeau était largement médiatisé en raison de la course à la chefferie du Parti libéral du Canada (PLC) à laquelle il prenait part et qui s'est étendue d'octobre 2012 à avril 2013. Celui que de nombreux journalistes, adversaires, membres du public et autres ont surnommé la « *rock star* » (Buzzetti, 15 avril 2013, p. A1; Le blogue de Richard Héту, 15 avril 2013), la « vedette » (Cornellier, 7 octobre 2012, p. B4; La Presse canadienne, 3 octobre 2012a), et l'« étoile » (Olivier, 15 avril 2013, p. 3), est adulé par certains, critiqué par d'autres.

L'effervescence médiatique produite autour de certains politiciens a intéressé plusieurs chercheurs qui ont pensé et interprété cette manifestation comme un ensemble de discours de célébrité. Pour plusieurs de ceux qui ont critiqué le phénomène, cet enchevêtrement entre politique et culture populaire est le fruit d'une spectacularisation déplorable qui provoquerait un appauvrissement de la scène politique (voir entre autres les travaux de Blumler & Gurevitch, 1995; Gingras, 2009; Neveu, 2003) et confinerait le citoyen au rôle de spectateur. D'autres chercheurs, dont Liesbet van Zoonen (2005) et Mireille Lalancette (2009), ont délaissé ces critiques pour tenter plutôt de comprendre et d'analyser les représentations du politicien telles qu'elles existent et circulent dans et à travers, entre autres, les médias. L'intérêt d'une telle démarche, inspirée des *cultural studies*, repose sur le fait qu'elle donne accès aux enjeux de pouvoir qui permettent non seulement à certaines représentations particulières d'exister, mais également de les faire paraître comme naturelles, comme allant de soi. La recherche que nous avons menée propose une démarche similaire.

Cet article vise dans un premier temps à décrire la méthodologie utilisée dans le cadre de notre projet de recherche au cours duquel nous avons analysé les représentations dont Justin Trudeau faisait l'objet dans le discours médiatique, en portant une attention particulière à leurs spécificités, à leurs récurrences et à leurs tensions. Nous avons choisi de porter un regard analytique sur le cas de ce politicien alors que peu d'autres étaient exposés de façon aussi marquée dans la sphère médiatique québécoise francophone à cette époque précise. La méthode utilisée pour y parvenir, soit l'analyse de discours, y est donc détaillée, et les défis rencontrés lors de l'analyse sont également exposés. L'analyse a été conduite sous la forme inductive¹ afin de bénéficier des allers-retours entre la théorie et le corpus. Cette approche a été nécessaire pour faire émerger les concepts centraux qui ont non seulement permis de porter un regard différent sur les matériaux analysés, mais surtout de faire ressortir les effets de pouvoir difficilement cernables au premier

abord. Elle est par ailleurs abondamment illustrée dans cette partie afin de mettre en évidence sa pertinence dans l'analyse.

Dans un deuxième temps, à partir du portrait des représentations produites, nous présentons et tentons de comprendre les enjeux de pouvoir qui ont fait naître certaines représentations plutôt que d'autres et qui les ont fait paraître comme allant de soi.

Avant d'aborder la méthodologie, toutefois, il est nécessaire d'explicitier les concepts théoriques de représentation et de pouvoir, qui permettent de situer épistémologiquement la recherche et de mieux comprendre le choix méthodologique fait. Ces concepts servent en effet de base à l'analyse et sont principalement inspirés des travaux de Stuart Hall et de Michel Foucault. L'originalité de la recherche présentée repose d'ailleurs en partie sur les définitions de ces concepts puisqu'elles apportent des distinctions par rapport à ce qui se fait généralement en communication politique et permettent ainsi de réfléchir autrement la politique et le politicien.

1. La célébrité comme lieu de bataille discursif

La définition de la célébrité mobilisée ici rejoint celle des travaux de Graeme Turner et de David Marshall. Turner (2004) s'est intéressé à la célébrité comme phénomène culturel, comprenant celui-ci comme étant produit par une industrie et des institutions (comme les institutions médiatiques), plutôt qu'en termes de consommation, dans sa fonction culturelle de production de communautés partageant des valeurs et des significations communes (Heinich, 2011). Cette conception de la célébrité s'apparente à la définition de Marshall (1997) pour qui elle exprime des valeurs qui sont significatives et manifestées publiquement pour un moment sociohistorique donné. La personne célèbre représente donc quelque chose d'autre qu'elle-même puisqu'elle est noyée dans la formation de significations culturelles qu'elle engendre et qui contribuent à l'engendrer. Ces significations sont en constante renégociation, la culture étant elle-même constamment redéfinie. L'analyse de la

célébrité proposée par Marshall (1997) se distingue ainsi de celles centrées sur l'image de la personne célèbre en elle-même, comme marque et instrument de promotion des idéologies dominantes de la société occidentale (Dyer & McDonald, 1998), et se concentre plutôt sur la célébrité comme lieu de luttes de pouvoir : « [...] qui joue le rôle d'institutions en structurant la signification, en cristallisant les idéologies et en fournissant des outils interprétatifs pour comprendre la culture »² [traduction libre] (Harmon, 2005, p. 100). Ces formes d'analyses qui s'intéressent à l'image ou à la personne célèbre elle-même ne permettent pas de comprendre l'interrelation entre la culture et la célébrité en tant que phénomène caractérisé par des luttes de pouvoir qui fixent les significations qui vont prévaloir pour un contexte socioculturel particulier, dépassant l'individu même. Il est pertinent de préciser que la culture est entendue ici comme étant l'échange de significations entre les membres d'une société ou d'un groupe donné duquel résulte des interprétations similaires, un « faire sens commun » semblable partagé pour les membres dudit groupe (Hall, 1997).

Hall (1997) propose le concept de représentations pour réfléchir à l'entremêlement entre significations, culture et célébrité. Par représentation, il n'est pas question ici de la définition communément acceptée et qui est entendue comme « parler au nom de » comme le ferait par exemple le porte-parole d'un groupe d'individus (voir par exemple les travaux de Latour, dans Disch, 2008, et Whiteside, 2013, ou les travaux sur la démocratie représentative, par exemple, Blatrix, 2009). Hall met plutôt l'accent sur le caractère productif de la représentation, sur les significations qui permettent de faire sens de ce qui nous entoure. Ainsi, la signification allouée aux politiciens est produite par les images, les mots et les sons qui leur sont attribués, par les émotions qui leur sont associées, etc. Cette définition du concept de représentation se distingue également de celle introduite par Serge Moscovici (1961), qui marque une convergence entre les champs de la psychologie et des sciences sociales. Selon cette approche, toute réalité est représentée, de sorte qu'il

peut y avoir une distinction entre un individu et sa représentation. Cette conception de la représentation nous ramène aux critiques formulées par plusieurs chercheurs en communication politique qui suggèrent qu'une définition stable et définie du politicien existe et que les médias n'en font que le rapport; la représentation peut alors différer de cette définition centrale et « véritable » du politicien. Gingras (2009) aborde par exemple le cas de ces hommes et de ces femmes « politiques exaspérés de voir leur image ou leurs politiques “déformées” par les médias » (p. 9). Or, en accord avec la définition proposée par Hall (1997), nous ne considérons pas les représentations comme étant constitutives de notre réalité, inhérentes aux événements, objets, individus, mais plutôt comme le résultat de luttes de pouvoir qui fixent certaines manières de faire sens du monde. Analyser les représentations d'un individu politique célèbre, Justin Trudeau dans le cas présent, permet d'accéder à ces significations importantes pour le contexte québécois actuel.

Par ailleurs, les représentations produites et circulant dans les médias n'ont de sens et ne peuvent être comprises que lorsqu'elles s'inscrivent dans un discours qui les rend significatives :

[...] les événements, relations, structures, existent et ont des effets réels en dehors de la sphère discursive; cependant, c'est seulement au sein de cette sphère discursive, et sujets à ses conditions spécifiques, limites et modalités, qu'ils possèdent ou peuvent être investis de signification³ [traduction libre] (Hall, 1996, p. 444).

L'exemple du ballon de soccer fourni par Hall (1997) permet de comprendre clairement ce qu'il explique théoriquement : le ballon, bien qu'il existe matériellement, ne revêt une signification particulière que lorsqu'il est encadré de règles et de concepts entourant le sport; il s'inscrit alors dans un discours dit sportif (Jhally, 1997). Le discours définit le savoir à propos d'un objet particulier en déterminant la façon dont on en parlera, les idées qu'on lui associera, les formes de savoirs et le type de conduites qui lui seront associés (Hall, 1997).

La célébrité produite discursivement par les médias qui participent à attribuer des caractéristiques non inhérentes à l'individu médiatisé (Driessens, 2013; Turner, 2004) peut être comprise par une analyse des représentations produites par cet univers médiatique et circulant à travers lui (Marshall, 1997). En raison du rôle central qu'ils jouent dans notre société, les médias constituent donc un lieu de production et de partage des significations qui participent à la constitution des personnalités publiques. Pour Nick Couldry (2003), les médias constituent le moyen par lequel nous imaginons être connectés au monde, participant à définir ce qui est conçu comme étant la « réalité » (p. 2). En ce sens, ils forment « un espace discursif des plus significatifs » (Clermont, 2009, p. 65) et donc un lieu fort pertinent pour l'analyse des représentations du politicien célèbre⁴.

Les représentations et leurs significations sont en constante évolution, et il arrive que certaines prédominent par rapport à d'autres, au point où elles semblent aller de soi. Pourtant, ce qui est posé comme « naturel », comme la « réalité », n'est pas donné : c'est l'effet d'enjeux de pouvoir qui permet à certaines représentations de prévaloir par rapport à d'autres (Hall, 1997). Le pouvoir, comme nous l'entendons, n'est pas détenu par un individu ou un groupe dominant et n'est pas exercé de façon coercitive ou répressive. Il n'est pas question du pouvoir exercé explicitement par l'État et par ses institutions, par exemple l'école, les institutions médiatiques, etc. (Ives, 2004), ou encore de celui qui réfère à un consensus obtenu par des orientations insufflées par un groupe dominant principal, ainsi que l'abordait Gramsci (1983). Il est plutôt relationnel et productif (Foucault, 1980), et est intimement lié au savoir : c'est par le savoir, produit par le discours, que sont établies certaines manières de faire sens du monde qui nous apparaissent comme « vraies ». « Foucault soutient que puisque nous possédons la connaissance des choses seulement si elles ont une signification, c'est le discours – et non pas les choses en elles-mêmes – qui produit le savoir »⁵ [traduction libre] (Hall, 1997, p. 45). En produisant ainsi les objets de savoir, le discours définit ce qui peut être dit et compris dans une société donnée.

L'analyse des représentations de l'homme ou de la femme politiques produits comme célébrités par les médias donne accès à ces rapports de savoir/pouvoir qui permettent leur existence et font que nous ne considérons pas « anormales » ces représentations : nous les comprenons et faisons sens de celles-ci, sans les remettre en question.

2. L'analyse discursive : le choix d'une méthode

La définition des concepts de représentation et de pouvoir de même que celui de célébrité permet maintenant une meilleure compréhension du choix de la méthodologie retenue. L'analyse de discours suivant les principes de Hall (1997) semblait le choix méthodologique le plus pertinent puisqu'elle donne accès aux rapports de pouvoir/savoir entourant la production et la circulation de représentations particulières du politicien célèbre. Tout pourrait être dit, vu, entendu, compréhensible. Pourtant, ce qui est rendu visible est fort limité. Les représentations qui constituent notre réalité, produites par les médias d'information, entre autres, sont limitées par le discours. Celui-ci raréfie et délimite ce qui est compris dans notre grille d'intelligibilité du champ social (Foucault, 1971).

L'analyse de discours utilisée ici s'attarde donc au discours comme manière de produire le savoir qui permet l'existence même des idées, des pratiques, des images et la façon d'en parler et de réagir face à celles-ci. L'analyse des représentations dont Justin Trudeau faisait l'objet nous a permis de relever leurs particularités, leurs récurrences et les points de tension afin de tenter de comprendre comment s'exerce le pouvoir dans le discours. L'analyse discursive retenue se distingue, par exemple, de l'approche sémiologique : elle s'intéresse non seulement à la manière dont le langage et les représentations produisent le sens, mais également aux enjeux de pouvoir qui définissent la manière même dont les choses sont représentées, réfléchies, pratiquées (Hall, 1997). Elle se distingue également de l'analyse critique du discours, largement développée par Norman Fairclough, pour qui le texte trouve une place primordiale comme outil d'analyse.

2.1 La collecte des matériaux et les choix méthodologiques qui l'orientent

Avant même de commencer toute collecte de matériaux d'analyse, nous avons procédé à un premier survol rapide et non exhaustif des documents médiatiques produits durant la période de la course à la chefferie afin de prendre conscience de la multiplicité et de l'hétérogénéité des documents présentant Justin Trudeau de façon marquée et prédominante par rapport à l'ensemble des autres candidats de la course. L'autre candidat dit « vedette » de cette course à la chefferie, Marc Garneau, était lui aussi abondamment représenté, mais dans une moindre mesure en comparaison avec Justin Trudeau. C'est ce premier survol rapide des matériaux qui a précisé le choix de concentrer l'analyse sur le cas de M. Trudeau. Afin de maintenir une hétérogénéité des représentations en circulation tout en restreignant la quantité de matériaux à analyser, des choix méthodologiques ont dû être faits. Ainsi, la recherche de sources pour le corpus s'est faite uniquement en employant les mots-clés « Justin Trudeau », ciblé comme cas à l'étude. Notre recherche s'inscrivant dans une perspective critique et procédant par analyse discursive, il ne nous servait à rien d'être aussi exhaustive dans la collecte des données que dans une recherche de nature positiviste. L'intérêt résidait plutôt dans l'analyse de discours de documents variés et hétérogènes qui sont diffusés à l'ensemble du corps social et rendent signifiants notre réalité et les représentations qui la constituent. Toutes les formes de documents ont été retenues afin de bien saisir les discours en circulation : chroniques, lettres ouvertes, reportages, articles, panels d'experts, etc.. Toutefois, seuls les documents télévisuels dont nous avons l'image et le son ont été retenus parce qu'il était nécessaire d'avoir le document dans son ensemble afin de pouvoir l'analyser adéquatement, l'image et le ton, entre autres, pouvant modifier la signification particulière attribuée. Pour cette raison, les émissions d'affaires publiques ont été mises de côté, de même que les documents radiophoniques. De toute façon, très peu d'entre eux, et uniquement à Radio-Canada, étaient consultables dans les archives. Le corpus a donc été composé d'articles de journaux (chroniques, articles, lettres d'opinion, caricatures, éditoriaux),

de contenus télévisuels (bulletins de nouvelles, animation, entrevues, reportages et débats d'« experts ») et de contenus Web.

Toujours pour des raisons de contraintes temporelles, nous avons choisi de centrer la collecte des matériaux aux documents produits par les médias francophones québécois et diffusés par l'entremise de plates-formes diverses : radio, télévision, presse écrite, Web⁶.

Nous avons concentré la collecte des matériaux autour de certains moments que Clermont (2009) qualifie de « vortextuels ». « Vortextuels » fait référence à ces moments où une multiplication et une hétérogénéité de documents médiatiques se produisent, créant un tourbillon médiatique au cœur duquel se trouve la personnalité publique, devenant ainsi un incontournable de la sphère médiatique. Le Tableau 1 présente les moments vortextuels retenus.

Tableau 1.

Événements vortextuels ayant eu cours durant la course à la chefferie du PLC

Date	Événement vortextuel
2 octobre 2012	Justin Trudeau se lance officiellement dans la course à la chefferie du PLC.
28 novembre 2012	Marc Garneau se lance dans la course à la chefferie.
1 ^{er} au 8 décembre 2012	Justin Trudeau critique le registre des armes à feu et affirme ne pas vouloir le remettre sur pied. Sa déclaration occasionne une controverse et relance le débat sur le registre.
13 mars 2013	Marc Garneau se retire de la course à la chefferie.
14 avril 2013	Justin Trudeau est élu chef du PLC.
15 avril 2013	Le Parti conservateur du Canada (PCC) lance des publicités négatives contre Justin Trudeau.

Source : Durocher, 2014, p. 27-28.

Il est à noter que plusieurs des événements vortextuels retenus participent également à produire le deuxième candidat plus largement produit médiatiquement, Marc Garneau. Cependant, même si les événements sont liés à des actions entreprises par M. Garneau, ils ont généré une production intensifiée de documents médiatiques portant sur Justin Trudeau. Certaines comparaisons tirées de ces événements vortextuels serviront d'ailleurs à marquer la différence entre les représentations produisant les deux candidats.

2.2 Premières lectures du corpus constitué et stratégie d'analyse

Le cadre conceptuel élaboré et la méthodologie choisie favorisaient l'adoption d'une analyse réalisée en deux temps. D'abord, il était nécessaire de mettre en lumière les signes, les symboles, les sons, les expressions, etc., qui participent à produire les représentations dont Justin Trudeau faisait l'objet. Par la suite, j'ai pu procéder à l'analyse des enjeux de pouvoir qui ont mené à la production de ces représentations. Cette seconde partie a permis de relever les propos et les images qui font « sens commun », c'est-à-dire qui sont énoncés ou mis de l'avant comme allant de soi, sans qu'il ne paraisse nécessaire d'expliquer, de commenter ou d'argumenter. Le recours aux stéréotypes (Dyer, 2002) est un excellent exemple de représentations pouvant être mises de l'avant, sans fondement ni explication, dont l'énonciation même présume qu'elles seront comprises par l'ensemble du public.

2.2.1. Un corpus déconstruit

Après avoir procédé à la sélection des moments vortextuels et complété la constitution du corpus, nous avons procédé à une mise à plat des différentes énonciations faites, c'est-à-dire que nous n'avons pas accordé d'importance à l'origine des documents analysés (les médias qui les ont diffusés), à leur format (chronique, lettre d'opinion, reportage, etc.) ou à leur auteur afin de prendre de la distance par rapport aux matériaux à analyser. Par ailleurs, si nous n'avions pas rompu avec la logique textuelle dans laquelle les documents se présentent d'abord à

l'analyste, nous aurions mené une analyse se rapprochant de ce que propose par exemple Fairclough (1995). Nous aurions alors cherché les significations ou le sens dans les limites mêmes des textes analysés. Il fallait donc recourir à des stratégies de distanciation par rapport au texte afin de relever les signes, les fragments discursifs, les images, etc., constitutifs des représentations de Justin Trudeau. Rappelons que l'analyse discursive est orientée vers ce qui est ancré de différentes manières dans différents documents, ce qui les imprègne et fait exister certaines représentations particulières qui ont du sens pour celui ou celle qui les rencontre.

Ainsi, pour nous détacher de la logique textuelle, nous nous sommes inspirée de la méthodologie utilisée par Mireille Lalancette (2009) et nous avons entrepris un processus de déconstruction du corpus dans le but de « découper et de réduire les informations en petites unités comparables, de maximiser les ressemblances et d'ordonner de façon sommaire les données » (p. 88). Toujours dans l'objectif de nous détacher du « contenu strict du discours » (Paillé & Mucchielli, 2005, p. 164), nous avons repris ces fragments discursifs, ces images, ces signes, ces textes et ces symboles produisant les représentations dont fait l'objet Trudeau, et nous avons constitué ce que nous avons appelé une « mosaïque », c'est-à-dire un collage de ceux-ci, en les insérant l'un à la suite de l'autre, dans le désordre et dans une totale incohérence. Par exemple :

Le député de la circonscription de Papineau / nouveau chef libéral / Très positivement, on voit sa nomination comme gage de changement, de renouveau, de coup de coude au parti pour le faire remonter : « Je pense qu'il a su aller chercher une dynamique au niveau du parti. On était comme troisième parti au national » / homme de contenu / fils / Les gens l'aiment. Les gens qui ne suivent pas la politique, ne lisent pas le journal, le connaissent et ça fait en sorte qu'il part avec une force que je n'avais pas (a fait valoir le député et ex-chef du Parti libéral du Canada (PLC), Stéphane Dion).

Présentés ainsi, retirés de tout contexte, ces fragments donnent la possibilité de « dépasser la linéarité du discours » (Paillé & Mucchielli, 2005, p. 162). De cette façon, nous avons pu faire ressortir différents éléments présentant des similarités afin de les regrouper, en fonction des régularités observées. Nous avons pu, par exemple, cerner une certaine constance quant aux liens établis avec son père grâce à des éléments, des images et des références qui revenaient constamment, sous de multiples formes et expressions, sans que cela soit relevé ou remis en cause.

2.3 Une méthodologie inductive

Suivant une forme de méthodologie inspirée de l'approche inductive, nous avons pu faire des allers-retours entre les fragments textuels regroupés selon leurs ressemblances et la théorie afin de faire surgir du corpus analysé des concepts nous permettant de faire sens de ces fragments et d'orienter de nouvelles manières d'aborder le matériau suivant une logique de raisonnement inspirée de Guillemette (2006). L'approche proposée par Guillemette (2006) est celle de la *grounded theory*. L'analyse réalisée dans le cadre du présent travail de recherche s'en est inspirée, sans toutefois y être strictement rattachée, en ce sens que c'est surtout la logique de raisonnement qu'elle propose qui a été retenue pour l'analyse. La théorie n'a pas, à proprement dit, émergé de l'analyse. Elle a plutôt permis de faire sens du matériau d'analyse. Anadón et Guillemette (2007) présentent d'ailleurs ainsi la recherche qualitative dans sa volonté de compréhension des significations communément partagées, comme en construction pendant « le processus de production et d'appropriation de la réalité sociale et culturelle » (p. 31). C'est à partir et en fonction de ce que nous observions dans les documents que nous orientions les lectures théoriques. Ensuite, nous retournions au corpus pour faire émerger d'autres éléments pertinents et trouver un sens aux éléments discursifs en circulation. Cette logique de raisonnement est maintenant présentée plus exhaustivement à l'aide d'exemples tirés du corpus.

Dans les documents analysés, nous trouvons une multiplicité d'énonciations décrivant le politicien comme un « bagarreur » (Ferland, 14 mars 2013), une « *rock star* » (Marissal, 3 octobre 2012, p. A10) ou un « véritable héros » (TVA Nouvelles - Édition 22 h, 3 décembre 2012). La scène politique où est produit Justin Trudeau était alors présentée comme le lieu de combats entre adversaires :

« C'est un Justin Trudeau très combatif qui était monté dans le ring le printemps dernier pour amasser des fonds destinés à la lutte contre le cancer. Or le fils de l'ancien premier ministre entreprend ce soir une autre bataille dans l'espoir de diriger le Parti libéral du Canada » (Téléjournal - Édition 22 h, 2 octobre 2012).

Cette même scène est également associée à un lieu de démonstration de force, comme le fait l'animateur Mario Dumont dans un commentaire destiné à présenter l'arrivée de Marc Garneau, qu'il a contrastée avec la présence de Justin Trudeau dans la course à la chefferie :

Faut pas, faut l'dire, la politique c'est aussi ça et c't'un héros de la nation. Il n'a pas le look du héros, il n'a pas... Tsé, (en riant) dans l'fond, lui y'a été le premier à aller dans l'espace, Justin Trudeau a juste tapé s'a « yeule » d'un sénateur conservateur qu'on connaissait pas, mais y'a levé les bras dans les airs pis lui avait l'attitude du héros, c'que Marc Garneau [n']a jamais (TVA Nouvelles - Édition du midi, 28 novembre 2012).

Sans être capable explicitement d'identifier ce qui reliait ces deux éléments constitutifs des représentations dont Justin Trudeau faisait l'objet, nous cernions néanmoins des manières apparentées de le faire advenir dans les propos émis. Nous nous sommes alors tournée vers les écrits pour y repérer des analyses portant sur les manières de produire, de représenter, d'imager le politicien. Nous y avons, entre autres, relevé les constatations de Karen Wahl-Jorgensen (2000, citée dans van Zoonen, 2005) qui s'est intéressée aux élections présidentielles américaines de 1992

pour démontrer comment les symboles de masculinité sont (re)produits à travers la politique américaine. Les candidats sont par exemple constamment représentés dans les domaines sportifs ou militaires (Wahl-Jorgensen (2000), citée dans van Zoonen, 2005). Pour sa part, Luthar (2010) s'est intéressée à la représentation des célébrités politiques en Slovénie et a relevé comment les politiciens « doivent » démontrer force, pouvoir et contrôle pour être légitimement perçus comme des leaders : « Ils sont néanmoins gouvernés par une certaine régularité discursive : la masculinité continue de connoter le pouvoir, le contrôle, la maîtrise et les figures politiques doivent démontrer ces qualités afin d'établir leur légitimité » ⁷ [traduction libre] (Luthar, 2010, p. 702).

Ceci nous a amenée à nous interroger sur le caractère « stéréotypé » du politicien. Est-ce que certaines des caractérisations à l'égard de Justin Trudeau en tant qu'homme, père de famille, etc., ne seraient pas la réaffirmation d'un certain nombre de stéréotypes? Partant de cette piste, nous sommes retournée au corpus pour poursuivre cette catégorisation en cherchant des éléments qui attribuaient des caractéristiques généralement associées à la masculinité pour les regrouper en des unités d'analyse ayant un sens apparenté (Miles & Huberman, 1994). Ce retour vers le corpus nous a aussi permis de relever une manière similaire de produire Sophie Grégoire, soit davantage en tant que mère et épouse qu'en tant qu'animatrice, alors qu'elle est pourtant connue de la scène publique québécoise :

À côté de John F. Kennedy, Barack Obama et Pierre Elliott Trudeau se tenaient Jackie O., Michelle et Margaret. Maintenant, avec Justin Trudeau, nommé le nouveau chef du Parti libéral du Canada, son épouse, Sophie Grégoire, est entrée sous le feu des projecteurs (*Huffington Post Québec*, 14 avril 2013).

Non seulement ces manières de produire le couple sont particulièrement marquées, mais elles sont de plus spécifiques au couple Trudeau-Grégoire, l'absence de ce type de propos étant constatable dans ceux représentant Marc Garneau. De la

même manière, alors que la famille de Justin Trudeau était particulièrement présente dans le discours le produisant, elle était quasi absente de celui entourant Marc Garneau. Un retour aux écrits nous a par la suite fait nous intéresser au rôle de la « famille ». Par exemple, Lalancette (2009), s’inspirant des travaux de Marshall (1997), soulève qu’« un bon leader doit être entouré de sa famille et montrer qu’il y accorde beaucoup d’attention [... puisque le] discours sur la famille et son statut sert d’indicateur contribuant ainsi à juger le politicien » (Lalancette, 2009, p. 136). Le fait de voir le politicien, en l’occurrence Justin Trudeau, se préoccuper de sa famille serait donc un indicateur qu’il possède de « bonnes valeurs ». Ces éléments théoriques nous permettaient de faire une lecture différente du corpus, vers lequel nous sommes retournée ensuite. À ce moment, il ne nous apparaissait plus étonnant de lire qu’il affirmait que la « condition pour qu’[il se] lance dans la campagne était qu’[il] garde du temps pour [sa] famille. Quand [il sera] proche de [sa] famille, [il sera] proche des gens de la communauté » (Lalancette, 2009, p. 136), ou encore : « [...] en invoquant ses enfants, qui, a-t-il soutenu, ont davantage besoin d’un père qui “fait tout en son pouvoir pour construire un pays et un monde meilleurs” qu’un père à la maison » (La Presse canadienne, 3 octobre 2012b).

Cette façon de procéder itérativement en passant des écrits aux données et vice versa pour en faire ressortir des éléments d’analyse qui enrichissent une catégorie en train d’être constituée est inspirée de celle proposée par Strauss et Corbin (1990), bien qu’elle s’en distingue en ce que l’approche mobilisée ici ne relève pas de la *grounded theory*. Grâce aux écrits consacrés à l’analyse des stéréotypes, nous avons pu faire ressortir de nouveaux éléments du corpus entrant dans une catégorie non encore clairement définie. Dans une volonté de partir des caractéristiques d’une catégorie ainsi formée pour atteindre un niveau d’abstraction supérieur (Deslauriers, 1997) afin de créer du sens du matériau d’analyse, nous nous sommes tournée à nouveau vers les écrits consacrés aux stéréotypes, guidés par la question suivante : pourquoi l’attribution de propos genrés à Justin Trudeau ne m’était-elle pas apparue

« anormale » lors de la première lecture du corpus? Dyer (2002) fournit l'élément de réponse suivant : « L'effectivité du stéréotype réside dans la façon qu'ils ont d'évoquer le consensus. »⁸ [traduction libre] (p. 15). Ce consensus est d'ailleurs si fort qu'il devient parfois synonyme de « réalité » et de « normalité ».

En commençant l'analyse des matériaux, éclairée des concepts initiaux de pouvoir et de savoir, nous avons commencé à nous interroger sur ces récurrences. Qu'est-ce qui permet à ces stéréotypes d'exister et de provoquer ce consensus? Notre recherche ne s'intéressait pas spécifiquement aux stéréotypes, mais cela ouvrait la porte à nous interroger sur la manière dont les enjeux de pouvoir opèrent pour que de telles représentations puissent exister et paraître comme allant de soi. Un retour vers la lecture a alors fait émerger le concept de genre qui, à notre avis, permettait de réfléchir sur l'ensemble de ces éléments épars liés aux propos stéréotypés produisant Justin Trudeau, sa conjointe et, plus largement, sa famille. Le genre, défini par Judith Butler (2006) « présuppose une certaine structuration du monde » (p. 245) qui apporte avec elle une certaine typification de ce qu'est une femme ou de ce qu'est un homme. C'est une forme de pouvoir qui permet de diviser le champ social suivant la binarité homme/femme, la rendant intelligible et restrictive.

Ces quelques exemples m'ont servi, aux fins du présent texte, à illustrer les allers-retours constants effectués entre la théorie et les matériaux pour faire ressortir les liens les unissant et donc, de mieux cerner les discours inscrits dans le corpus à l'étude. De plus, la théorie tirée des écrits a été constamment retravaillée par la confrontation aux matériaux analysés et éclairée par les éléments de problématisation présentés. Chaque aller-retour a permis l'émergence de nouvelles pistes théoriques qui ont à leur tour nourri l'analyse et apporté des questionnements qui ont finalement servi à faire ressortir les effets de pouvoir en jeu, jusqu'à l'atteinte d'un point de saturation théorique (Morse, 1995). Une fois les représentations dont faisaient l'objet Justin Trudeau explicitées, j'ai pu les interroger en posant des questions du type : pourquoi certaines représentations reviennent-elles constamment, sous de multiples

formes, dans le discours produisant le politicien célèbre? Pourquoi ces répétitions et que signifient-elles? Et pourquoi semblent-elles aller de soi? De la même manière, j'ai également été en mesure d'identifier certains points de tension, certains non-dits du discours, ceux-ci souvent observables par exemple lorsqu'on taisait certaines informations ou qu'on en faisait apparaître d'autres sans même se questionner sur leur pertinence. Par exemple, l'omniprésence des images et des références faites à l'épouse et aux enfants de Justin Trudeau était marquante : pourtant, rien dans le contenu produisant Marc Garneau, autre candidat « vedette » de cette course à la chefferie, ne s'y apparentait. Il n'y était aucunement question de ce qu'on conçoit être la famille. Pourquoi cette inconstance? Pourquoi des éléments liés à l'univers de la famille étaient-ils tant répétés dans le discours produisant Justin Trudeau alors qu'ils étaient littéralement absents dans le discours produisant Marc Garneau? Les réponses à ces questionnements font apparaître les enjeux de pouvoir permettant les représentations existantes et leur circulation.

3. Survol des résultats : le politicien célèbre comme produit de la filiation

Cette section présente un bref survol des effets des enjeux de pouvoir induisant l'existence de représentations particulières du politicien produit comme célébrité. Ils sont illustrés par des extraits provenant du corpus.

3.1 Le politicien, une affaire de filiation?

L'omniprésence des images diffusées et des références faites à Trudeau père ont attiré notre attention dès le début de l'analyse et nous ont amenée à nous questionner : pourquoi ces répétitions et que signifient-elles? Pourquoi semblent-elles aller de soi au point où elles ne sont pas remises en question? Le concept de filiation a fourni des pistes de réflexion intéressantes parce qu'il permet de considérer non seulement les liens de parenté qui lui sont souvent associés, mais également parce qu'il s'étend de façon plus large aux idées, aux écoles de pensée ou même au lien unissant des individus. Selon les chercheurs Jean Gayon et Jean-Jacques

Wunenburger (1995), « le concept de filiation [...] indique habituellement un lien de causalité à la fois intelligible et descriptible entre des idées ou des écoles qui ont des éléments communs » (p. 216). Ce concept est des plus pertinents puisqu'il ressort des documents que Justin Trudeau est aussi comparé ou associé à d'autres dirigeants de l'ère moderne, à la catégorie très large des politiciens dits « traditionnels », à la jeune génération, au Parti libéral ou même à une époque autre, soit celle de son père.

Encore une fois, ce sont des allers-retours entre le corpus et les écrits qui ont rendu possible la mise au jour de cet aspect et d'y voir là les effets possibles de la filiation au regard de l'organisation et de la structure des rapports entre les individus. C'est en explorant plus en profondeur le concept et en revoyant les matériaux d'analyse sous la perspective de la filiation que nous avons pu concevoir des temporalités entremêlées dans l'ensemble du corpus. Jean Davallon (2000), qui s'est intéressé au concept de patrimoine, a mis de l'avant des notions de continuité et de rupture, faisant valoir qu'un objet du patrimoine revêt une symbolique particulière rattachée au passé. Une façon similaire de rattacher Justin Trudeau au passé était présente dans le corpus analysé : celui-ci semble hériter de caractéristiques descriptives relevant d'événements passés ou d'actions commises par des personnalités publiques tirées d'une autre époque (nous pensons ici, entre autres, à son père, Pierre Elliott Trudeau, ancien premier ministre canadien marquant). On parle ainsi du fils Trudeau parfois en termes de continuité : « "Traître" par filiation, en quelque sorte, comme s'il était un clone de son père » (Marissal, 3 octobre 2012, p. A10), parfois en termes de rupture avec le passé, souvent en lien avec son jeune âge : « Justin Trudeau est le renouveau du Parti libéral » (S.A., 3 octobre 2012). Dans les deux cas, il y a association ou dissociation avec des événements ou des personnalités publiques du passé, desquelles on tente de tirer des conclusions, d'attribuer des éléments de personnalité à Justin Trudeau. Le passé semble s'imposer sur le présent, garantissant l'avenir.

L'origine, la remontée dans la lignée générationnelle, si l'on pense à la filiation en termes de liens de parenté, offrirait un processus d'intelligibilité permettant de saisir l'identité de l'individu. L'identité produite du politicien célèbre traverserait les temporalités et serait construite sous l'influence de celles-ci : « [...] l'identité y est supra-individuelle, supra-temporelle, elle n'appartient pas à l'individu présent, qui ne fait que "participer" à une identité qui le transcende » (Gayon & Wunenburger, 1995, p. 267). Et les effets de la filiation semblent détectables non seulement dans les liens tissés entre le père et le fils, qui sont particulièrement marqués, mais également dans la manière de définir Justin Trudeau par l'idéologie libérale ou par les actions commises par des chefs de partis : « Le passé étant garant de l'avenir, il est inconcevable que Justin Trudeau aille dans cette direction. Le dogmatisme constitutionnel est aux libéraux ce que l'idéologie est au Parti conservateur » (Racicot, 4 octobre 2012, p. A31).

La « normalité »⁹ avec laquelle étaient présentés ces énoncés qui faisaient sens avec le concept de filiation permet de voir des traces d'enjeux de pouvoir qui rendent visibles certains éléments plutôt que d'autres. Nous faisons référence ici au fait que certains éléments sont particulièrement visibles sans qu'aucune raison ne le justifie. Ainsi, l'abondance des références à la famille de Trudeau permet de relever une certaine incohérence dans ce qui est présent/absent de la scène du visible, lorsqu'on compare avec les représentations dont M. Garneau faisaient l'objet. Ces questionnements liés à ce qui est rendu visible ou non sur la scène publique nous ont menée à nous intéresser à l'omniprésence des clichés et des mentions de Justin Trudeau et de sa famille : pourquoi une telle abondance de références? Cette affluence n'était pourtant pas nécessaire; à preuve, aucune mention ou image du type n'apparaissait dans les documents participant à la production des représentations dont Marc Garneau faisait l'objet. Nous y avons vu là les effets du genre, brièvement présentés à titre d'exemple dans la section consacrée à la méthodologie de cet article, et de l'hétéronormativité.

3.2 Des représentations produites et circulant au sein d'un discours hétéronormatif

Le genre est une norme qui permet à certaines pratiques d'exister et d'être intelligibles dans le champ social (Butler, 2006). Comme cela a été mentionné auparavant, elle « présume une certaine structuration du monde » (Butler, 2006, p. 245) qui apporte une certaine typification de ce qu'est un homme et de ce qu'est une femme. Les effets du genre illustrés de façon brève auparavant dans cet article ont fait en sorte que, de prime abord (avant toute forme d'analyse), nous n'étions pas surpris et nous ne nous interrogeons pas sur les propos genrés tenus sur Justin Trudeau ou encore sur son épouse. Cela nous paraissait « normal » et avait du sens pour nous. C'est là tout le pouvoir de la norme; elle en vient à définir ce qui est « normal » et fait en sorte que ce qui nous entoure est investi d'un sens particulier. Dans le cas du genre, la norme participe à produire ce qu'on appelle l'hétéronormativité, concept utilisé pour qualifier l'hyperprésence de l'hétérosexualité dans notre société, la manière dont elle la contrôle et la structure.

Ce concept nous a permis de voir autrement l'omniprésence des clichés et des références à ce que l'on connaît être la « famille ». À la lecture des textes et des images, nous comprenions qu'il s'agissait d'un couple hétérosexuel avec des enfants, mis au monde selon le processus biologique « traditionnel ». Nous comprenions de quoi il était question sans nous interroger davantage. L'hétéronormativité participe également à définir la parenté, vue comme étant traditionnellement constituée d'une famille dyadique hétérosexuelle, de préférence jeune. Cela pourrait d'ailleurs contribuer à expliquer pourquoi la famille de Marc Garneau, plus âgé, n'était pas autant présente dans les contenus médiatiques produits. C'est au cœur de l'hétéronormativité que les stéréotypes peuvent prendre racine. Par exemple, une femme est fréquemment évaluée en fonction de ses capacités reproductrices. Son « rôle » au sein d'une relation hétérosexuelle est celui de l'épouse et de la mère (Jackson, 2006). Cela permet par exemple de comprendre la régularité avec

laquelle l'épouse de Justin Trudeau est insérée dans le discours le produisant et représentée comme étant « la belle épouse » et la mère de ses enfants.

Pour Berlant et Warner (1998), l'hétéronormativité va jusqu'à définir une société par des scènes « typiques » d'intimité, d'accouplement et de parenté, et dont la relation historique au futur est, entre autres, déterminée par le récit générationnel. Cela n'est pas sans rappeler le concept de filiation qui permet de cerner un processus d'intelligibilité, passant par la remontée dans la lignée générationnelle. Ces deux concepts nous ont permis d'observer des traces de leurs effets dans ces liens constamment marqués, unissant Trudeau père et fils.

L'analyse a donc permis d'observer la filiation (entendue au sens large et non pas restreinte au modèle patriarcal père-fils) comme mode d'exercice du pouvoir qui s'opère dans la représentation de la personnalité politique célèbre au Québec¹⁰. Cette filiation contribue à faire exister certaines représentations tout en limitant l'apparition d'autres, et nous fait comprendre plus largement ce qui permet et organise ces représentations. Une analyse inspirée d'une approche plus traditionnelle de la communication politique aurait pu y voir, par exemple, des éléments stratégiques mis sur pied par le candidat pour faire mousser sa candidature et accroître sa popularité. Mais le type d'analyse réalisée dans le cadre de notre travail de recherche s'intéressait plutôt aux conditions de possibilité qui font que, dans notre culture actuelle, ces stratégies peuvent exister et être exécutées, faire sens pour quiconque les rencontre ou est en contact avec leurs résultats. Le concept de filiation ne réfère pas uniquement au lien familial, mais plus largement à la manière dont le produit est produit, constamment mis en relation avec des événements, des individus, etc., qui le « dépassent ». La filiation semble organiser un discours qui est hétéronormatif et qui engendre des représentations particulières du politicien célèbre, participant à la production de rapports sexuels normés, genrés, qui réaffirment une certaine conception de ce qu'est la famille, de son rôle, etc. Ces différents éléments liés à la

filiation et au genre concourent à lui attribuer une certaine « identité » qui le transcende.

En conclusion

L'objectif de cet article était de présenter la méthodologie d'un projet de recherche s'intéressant à l'analyse des représentations du politicien célèbre. Inspiré des *cultural studies*, il a mis en lumière les enjeux de pouvoir qui permettent l'existence de certaines représentations particulières circulant dans l'univers médiatique et nous apparaissant naturelles au point où elles semblent aller de soi. Les bases théoriques des concepts mobilisés pour réfléchir sur la politique et le politicien autrement que ce qui se fait régulièrement dans le champ de la communication politique dite plus « traditionnelle » ont d'abord été exposées. La présentation du processus méthodologique, illustrée d'exemples concrets tirés de la recherche, a ensuite mis en valeur l'analyse de discours et l'approche inductive utilisées. La présentation de cette dernière a d'ailleurs été réalisée de manière à rendre compte de la logique de raisonnement pour laquelle elle a été utilisée. Elle a été illustrée, entre autres, par les différents allers-retours entre les écrits et le matériau d'analyse, mais également dans la manière dont des lignes de compréhension ont pu être tracées, pour en faire ressortir du sens. L'approche inductive a ainsi permis, au moment de l'analyse, de laisser les concepts émerger des données. De même, l'analyse des récurrences, des particularités et des points de tension des représentations en circulation, entrecoupée d'allers-retours entre la théorie et les matériaux d'analyse, a fait ressortir les effets de pouvoir qui les induisent et qui participent à les produire et à les faire paraître comme allant de soi.

Notes

¹ Nous nous sommes inspirée de l'approche inductive présentée par Blais & Martineau (2006) et Thomas (2006).

² « [...] *who play the role of institutions in structuring meaning, crystallizing ideologies, and providing interpretive tools for understanding culture* » (Harmon, 2005, p.100).

³ « [...] *events, relations, structures do have conditions of existence and real effects, outside the sphere of the discursive; but that it is only within the discursive, and subject to its specific conditions, limits and modalities, do they have or can they be constructed with meaning* » (Hall, 1996, p. 444).

⁴ Les représentations sont produites et circulent dans et à travers toutes les formes de production culturelles et médiatiques (pensons par exemple aux émissions de fiction, de divertissement, etc.). Toutefois, pour des raisons d'accessibilité notamment, l'analyse réalisée dans le cadre de ce travail de recherche a été limitée à ce qui a été produit par les institutions médiatiques dites traditionnelles (Radio-Canada, *Le Devoir*, *Globe and Mail*, etc.), qualifiées également de médias d'information et entendues comme productrices de contenus médiatiques sur de multiples plates-formes (Web, réseaux sociaux, radio, télé, imprimés). Nous n'avons eu d'autre choix que de travailler uniquement avec ce qui relève de « l'information », c'est-à-dire avec ce qui est produit lors d'un bulletin de nouvelles, par exemple, ou dans le cadre d'un article de journal, puisque c'est ce qui nous était, très concrètement et techniquement, facilement accessible à court terme puisqu'archivé dans les différentes institutions médiatiques.

⁵ « *Foucault argues that since we can only have a knowledge of things if they have a meaning, it is discourse – not the things-in-themselves – which produces knowledge* » (Hall, 1997, p. 45).

⁶ La collecte des documents a d'abord été effectuée à l'aide de la base de données Eurêka de même qu'avec le catalogue Iris de la Bibliothèque nationale. Nous avons ensuite terminé par un survol des documents répertoriés par le moteur de recherche Google Actualités. Les journaux de Québecor Média n'étant pas répertoriés dans la base de données Eurêka à l'époque, nous avons dû consulter les archives papier et les microfilms de la Bibliothèque nationale ainsi que son Centre de conservation. De prime abord, tous les documents faisant mention de Justin Trudeau ont été retenus et conservés, en format PDF.

⁷ « *They are, however, governed by a certain discursive regularity: masculinity continues to connote power, control, and mastery, and political figures must demonstrate these qualities to establish their legitimacy* » (Luthar, 2010, p. 702).

⁸ « *The effectiveness of stereotype resides in the way they invoke a consensus* » (Dyer, 2002, p. 15).

⁹ Par « normalité », nous entendons qu'il ne nous était pas inhabituel de voir ainsi présenté le politicien, nous ne questionnions pas, de prime abord, cette manière de rendre « intelligible » l'homme politique.

¹⁰ Il est pertinent de rappeler que ces représentations n'existent pas hors tout et ne sont pas stables quant à leur signification (Hall, 1997) : elles s'inscrivent dans le discours d'une époque et d'un lieu donnés. Ainsi, les représentations dont fait l'objet Justin Trudeau ne sont valables que pour l'époque où elles ont lieu, au sein de la culture dans laquelle elles s'inscrivent.

Références

Anadon, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors-série, 5*, 26-37.

Berlant, L., & Warner, M. (1998). Sex in public. *Critical Inquiry, 24*, 547-566.

- 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.
- Blatrix, C. (2009). La démocratie participative en représentation. *Sociétés contemporaines*, 74, 97-119.
- Blumler, J. G., & Gurevitch, M. (1995). *The crisis of public communication*. London : Routledge.
- Butler, J. (2006). *Défaire le genre*. Paris : Amsterdam.
- Buzzetti, H. (2013, 15 avril). Sitôt couronné, sitôt attaqué. *Le Devoir*, p. A1.
- Clermont, P. (2009). *Analyse de la constitution et de l'effectivité de deux personnalités publiques au Québec : éléments d'une problématique du mémoriel* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Cornellier, M. (2012, 7 octobre). D'un extrême à l'autre. *Le Devoir*, p. B4.
- Couldry, N. (2003). *Media rituals: a critical approach*. New York, NY : Routledge.
- Davallon, J. (2000). Le patrimoine : « une filiation inversée »? *Espaces Temps*, 74(1), 6-16. Repéré à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/espac_0339-3267_2000_num_74_1_4083
- Deslauriers, J.- P. (1997). L'induction analytique. Dans J. Poupard, J.- P. Deslauriers, L.- H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 293-308). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Disch, L. (2008). Representation as « spokespersonship » : Bruno Latour's political theory. *Parallax*, 14(3), 88-100.
- Driessens, O. (2013). The celebritization of society and culture : understanding the structural dynamics of celebrity culture. *International Journal of Cultural Studies*, 16(6), 641-657.
- Durocher, M. (2014). *Analyse des représentations et des enjeux de pouvoir produisant la personnalité publique politique célèbre au Québec. Le cas de Justin Trudeau* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal, QC.

- Dyer, R. (2002). *The matter of images: essays on representations* (2^e éd.). London : Routledge.
- Dyer, R., & McDonald, P. (1998). *Stars*. London: BFI Pub.
- Fairclough, N. (1995). *Media discourse*. London: Edward Arnold.
- Ferland, D. (2013, 14 mars). Couronnement appréhendé. *ICI Radio-Canada*. Repéré à <http://blogues.radio-canada.ca/politique/2013/03/14/couronnement-apprehende/>
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours : leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings, 1972-1977*. New York, NY: Pantheon Books.
- Gayon, J., & Wunenburger, J.-J. (1995). *Le paradigme de la filiation*. Paris : L'Harmattan.
- Gingras, A.-M. (2009). *Médias et démocratie : le grand malentendu* (3^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gramsci, A. (1983). *Cahiers de prison*. Paris : Gallimard.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory*; pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Hall, S. (1996). *Critical dialogues in cultural studies*. New York, NY : Routledge. Repéré à <http://filsafattimur.files.wordpress.com/2012/10/critical-dialogues-in-cultural-studies.pdf>
- Hall, S. (1997). *Representation : cultural representations and signifying practices*. London : Sage.
- Harmon, K. (2005). Celebrity culture. *The Hedgehog Review*, 7(1), 98-106.
- Heinich, N. (2011). Une valeur controversée : les critiques savantes de la visibilité. Dans N. Aubert, & C. Haroche (Éds), *Les tyrannies de la visibilité. Être visible pour exister?* (pp. 305-321). Toulouse : ÉRÈS.

- Huffington Post Québec. (2013, 14 avril). Mode : le style de Sophie Grégoire, femme de Justin Trudeau, premier ministre du Canada. *Huffington Post Québec*. Repéré à http://quebec.huffingtonpost.ca/2013/04/14/mode-le-style-de-sophie-gregoire-femme-de-justin-trudeau_n_3081731.html
- Ives, P. (2004). *Language and hegemony in Gramsci*. Winnipeg : Fernwood Publishing.
- Jackson, S. (2006). Gender, sexuality and heterosexuality : the complexity (and limits) of heteronormativity. *Feminist Theory*, 7(1), 105-121. Repéré à <http://fty.sagepub.com/content/7/1/105.full.pdf>
- Jhally, S. (Éd.). (1997). *Stuart Hall : representation and the media*. Northampton, MA : Media Education Foundation.
- Lalancette, M. (2009). *Représentations sociales et opérations discursives en politique : enjeux de spectacularisation* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- La Presse canadienne. (2012a, 3 octobre). Justin Trudeau confirme sa candidature. *La Voix de l'Est*, p. 13.
- La Presse canadienne. (2012b, 3 octobre). Direction du PLC : Justin Trudeau lance sa campagne. *ICI Radio-Canada*. Repéré à <http://www.radio-canada.ca/nouvelles/Politique/2012/10/02/002-justin-trudeau-annonce-candidat-course-direction-plc.shtml>
- Le Blogue de Richard Héту. (2013, 15 avril). Obama et Trudeau : d'une « célébrité » à l'autre. *Cyberpresse*. Repéré à <http://blogues.lapresse.ca/hetu/2013/04/15/obama-et-trudeau-dune-%C2%ABcelebrite%C2%BB-a-lautre/>
- Luthar, B. (2010). People just like us. *Cultural Studies*, 24(5), 690-715.
- Marissal, V. (2012, 3 octobre). Au nom du père... et du fils. *La Presse*, p. A10.
- Marshall, D. P. (1997). *Celebrity and power: fame in contemporary culture*. Minneapolis, MN : University of Minnesota Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Morse, J. M. (1995). The significance of saturation. *Qualitative Health Research*, 5(2), 147-149.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public; étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France.
- Neveu, É. (2003). *La politique saisie par le divertissement*. Paris : Hermès Science publications.
- Olivier, F. (2013, 15 avril). Justin Trudeau est élu chef du PLC. *La Voix de l'Est*, p. 3.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3 éd.). Paris : Armand Colin.
- Racicot, A. (2012, 4 octobre). Une illusion. *La Presse*, p. A31.
- S.A. (2012, 3 octobre). Trudeau... pardon, Justin plonge. *Le Soleil*, p. 22.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research : grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA : Sage.
- Téléjournal – Édition 22 h. (2012, 2 octobre). *Lancement de Justin Trudeau dans la course à la chefferie* [Reportage]. ICI Radio-Canada : Montréal.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Turner, G. (2004). *Understanding celebrity*. London : Sage.
- TVA Nouvelles – Édition du midi. (2012, 28 novembre). *Lancement de Marc Garneau commenté par Mario Dumont* [Analyse]. Montréal : TVA.
- TVA Nouvelles – Édition 22 h. (2012, 2 octobre). *Justin Trudeau se lance dans la course à la chefferie* [Reportage]. Montréal : TVA.
- TVA Nouvelles – Édition 22 h. (2012, 3 décembre). Pour Justin Trudeau, pas question de ressusciter le registre des armes à feu [Reportage]. Montréal : TVA.
- Whiteside, K. H. (2013). A representative politics of nature? Bruno Latour on collectives and constitutions. *Contemporary Political Theory*, 12(3), 185-205.

Zoonen, L. van (2005). *Entertaining the citizen: when politics and popular culture converge*. Toronto: Rowman & Littlefield.

Les enjeux éthiques de la pratique de l'ergothérapie : perceptions d'ergothérapeutes

Marie-Josée Drolet

Université du Québec à Trois-Rivières

Joanie Maclure

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Peu d'études ont documenté les enjeux éthiques de la pratique de l'ergothérapie, c'est-à-dire les situations susceptibles de compromettre une valeur éthique. Pour combler cette lacune, une recherche inductive a été menée. À cette fin, un devis phénoménologique a été utilisé, soit la phénoménologie descriptive et transcendantale de Husserl. Des entretiens qualitatifs ont été réalisés auprès de 26 ergothérapeutes francophones du Québec ayant des caractéristiques variées. L'analyse des verbatim montre que plusieurs valeurs sont compromises en pratique, soit : l'autonomie des patients, l'autonomie professionnelle des ergothérapeutes, la dignité humaine, l'engagement occupationnel, l'holisme et l'écologisme, la justice sociale, le partenariat et le professionnalisme. Ces résultats révèlent qu'il est parfois difficile d'actualiser une pratique respectueuse des valeurs estimées importantes pour des ergothérapeutes. En général, les résultats de la recherche sont comparables à ceux des écrits sur le sujet.

Mots-clés : Ergothérapie, éthique, phénoménologie, enjeu éthique, valeur

Introduction

Il est usuel dans le domaine de l'éthique de distinguer l'éthique normative de l'éthique descriptive. L'éthique normative consiste en une réflexion rationnelle et critique visant à déterminer comment des individus, des groupes ou des institutions devraient se comporter (Drolet, 2014). L'éthique descriptive, pour sa part, entend décrire les jugements, pratiques ou politiques de personnes, groupes ou institutions (McCullough, Coverdale, & Chervenack, 2004). Les penseurs qui font de l'éthique normative sont en général réfractaires aux données empiriques, car ils cherchent à concevoir le monde tel qu'il devrait être. Par contraste, les chercheurs qui font de

l'éthique descriptive utilisent des méthodes inductives, habituellement qualitatives, pour collecter les données empiriques leur permettant de décrire ou comprendre des phénomènes.

Puisque cet article décrit les perceptions d'ergothérapeutes d'enjeux éthiques que pose leur pratique, il relève de l'éthique descriptive. Ainsi, il n'entend pas élaborer des prescriptions éthiques, mais décrire un phénomène en donnant la priorité aux expériences vécues par des ergothérapeutes confrontés à des enjeux éthiques. Dans cet article, un enjeu éthique correspond à une situation au sein de laquelle une valeur est compromise, voire bafouée (Swisher, Arslanian, & Davis, 2005). Autrement dit, les enjeux éthiques documentés dans cet article correspondent à des situations, rapportées par des ergothérapeutes, reliées à des difficultés vécues en pratique qui heurtent des valeurs estimées importantes.

Avant d'examiner ces enjeux, précisons que l'ergothérapie est une profession de la santé dont la finalité des interventions et la modalité thérapeutique sont l'occupation, c'est-à-dire les activités que réalisent les humains pour organiser leur quotidien et donner un sens à leur existence. Ainsi, le rôle des ergothérapeutes consiste à habilitier les personnes à réaliser leurs occupations. Il s'ensuit que dans leurs tâches principales, ils interviennent à la fois auprès des personnes et de leur environnement pour soutenir leur participation occupationnelle.

1. Problématique

Comme tout professionnel de la santé, les ergothérapeutes sont confrontés à des enjeux éthiques dans le cadre de leur pratique. Tandis que les enjeux éthiques que soulève la pratique de la médecine (Cole, Falcone, Caplan, Timmons-Mitchell, Jares, & Ford, 2014; Messner & Gentili, 2011; Miller, Siegler, & Angelos, 2014; Pellegrini & Ferreres, 2014; Sansom, 2014; Tocker & Salzer, 2012) ou des sciences infirmières (Austin, 2012; Burston & Tuckett, 2012; Dekeyser & Berkovitz, 2012; Eran, 2014; Holm & Severinsson, 2014; Jameton, 2013; Manara, Villa, & Moranda, 2014) sont

abondamment documentés, ceux que pose la pratique de l'ergothérapie sont, à ce jour, peu étudiés (Bushby, Chan, Druif, Ho, & Kinsella, 2015). D'ailleurs, plusieurs revues dédiées à l'éthique existent en médecine et en sciences infirmières, ce qui n'est pas le cas en ergothérapie. Il faut dire que ces disciplines sont plus anciennes que l'ergothérapie et que leur pratique soulève des enjeux éthiques qui sont en général plus dramatiques et troublants que ceux auxquels fait face l'ergothérapeute, notamment parce qu'ils sont liés à des questions de vie ou de mort (Caplan, Callahan, & Haas, 1987). Également, comme les champs de pratique des médecins et infirmières diffèrent à maints égards de celui des ergothérapeutes, il s'ensuit que les enjeux éthiques que soulève leur pratique sont en général différents de ceux vécus par l'ergothérapeute (Caplan et al., 1987). Une autre différence se présente entre l'ergothérapie et ces disciplines biomédicales, il s'agit du fait que les connaissances éthiques dans le domaine de l'ergothérapie sont moins mobilisées et développées qu'en médecine et en sciences infirmières (Barnitt, 1998; Kinsella, Park, Appiagyei, Chang, & Chow, 2008). Cela dit, un intérêt contemporain et croissant pour l'éthique s'observe dans les écrits en ergothérapie.

Lorsqu'on examine les quelques écrits traitant des enjeux éthiques que pose la pratique de l'ergothérapie, cinq constats peuvent être faits :

1) Les recherches inductives qui les documentent sont peu nombreuses (Bushby et al., 2015). La majorité des écrits sur le sujet consiste en des réflexions sur des aspects de la pratique suscitant des enjeux éthiques. En ce sens, ces écrits s'apparentent à des textes d'éthique normative.

2) Les quelques études inductives qui les documentent sont plutôt récentes. Selon Foye, Kirschner, Wagner, Stocking et Siegler (2002), la première étude à les avoir documentés remonterait à 1984, lorsque Hansen (1984) entreprit d'étudier, dans le cadre de sa thèse doctorale, le processus de délibération éthique d'ergothérapeutes expérimentés par l'entremise d'entrevues.

3) Depuis Hansen, les recherches inductives sur le sujet ont été en majorité réalisées aux États-Unis (Caplan et al., 1987; Foye et al., 2002; Lohman, Mu, & Scheirton, 2004; Mu, Lohman, & Scheirton, 2006; Mukherjee, Brashler, Savage, & Kirschner, 2009; Penny, Ewing, Hamid, Shutt, & Walter, 2014; Walker, 2001) et en Angleterre (Atwal & Caldwell, 2003; Barnitt, 1998; Kolehmainen, Francis, McKee, & Duncan, 2011). Deux études menées au Canada se sont intéressées aux enjeux éthiques rencontrés par des étudiants en ergothérapie (Kinsella et al., 2008; Kinsella, Phelan, Lala, & Mom, 2015). Une étude a été menée en Suède (Kassberg & Skäk, 2008) et une autre en Australie (Murray & Lawry, 2011).

4) Dans leur récente revue systématique, Bushby et ses collaborateurs (2015) ont identifié sept thèmes mettant en lumière les enjeux éthiques en ergothérapie, soit : a) les ressources limitées et les contraintes systémiques; b) la difficulté à actualiser des valeurs ou principes éthiques; c) la sécurité des patients; d) le fait de travailler avec des patients vulnérables; e) les conflits interpersonnels; f) la difficulté à respecter les normes professionnelles et standards de pratique; g) les pratiques de gestion en santé.

5) Les écrits actuels en ergothérapie sur le sujet montrent, à l'instar des observations faites par Hudon, Drolet et Williams-Jones (2015), que les ergothérapeutes sont confrontés à des enjeux éthiques qui relèvent des micro, méso et macro environnements. Tandis que les enjeux éthiques relatifs au microenvironnement concernent la pratique quotidienne des ergothérapeutes auprès de patients déterminés, ceux liés au mésoenvironnement ont trait aux relations entre l'ergothérapeute et ses collègues, supérieurs et partenaires, et les enjeux éthiques relatifs au macroenvironnement sont plus larges : ils sont de nature sociétale. Ces derniers concernent par exemple l'accessibilité aux services, les questions d'équité et de justice sociale ainsi que les contraintes systémiques limitant la pratique en conformité avec des valeurs.

Somme toute, peu d'études inductives ont documenté les enjeux éthiques en ergothérapie. Les quelques-unes qui l'ont fait sont récentes et elles ont en majorité été réalisées aux États-Unis ou en Angleterre. Elles dressent un portrait varié, voire hétéroclite des enjeux éthiques de l'ergothérapie. Enfin, comme le recommandent Bushby et ses collaborateurs (2015), « plus de recherches empiriques qui examinent les types d'enjeux éthiques que les ergothérapeutes rencontrent dans leur pratique sont fortement recommandées »¹ [traduction libre] (p. 219).

2. Question et objectif de l'étude

Cet article portant sur l'éthique descriptive fait un pas en ce sens. Il dresse un portrait des perceptions d'ergothérapeutes francophones du Québec des enjeux éthiques que soulève leur pratique en mettant leur parole et leur expérience à l'avant-plan. Il s'agissait là d'un des objectifs de la recherche inductive menée. Ainsi, après avoir recueilli les propos d'ergothérapeutes des valeurs qu'ils estiment importantes dans leur domaine d'activité (Drolet & Désormeaux-Moreau, 2015), la question suivante – qui est à l'origine de cet article – leur a été posée : Quels sont les enjeux éthiques que pose votre pratique, c'est-à-dire les situations susceptibles de compromettre l'actualisation de valeurs que vous estimez importantes? Expliquez.

3. Méthodes²

Cette section consacrée aux méthodes utilisées afin d'apporter des réponses à la question à l'origine de cet article comprend six thèmes. D'abord, le devis de la recherche est décrit ainsi que les principes au fondement de celui-ci. Ensuite, les caractéristiques des participants recherchés sont énoncées. Suivent les méthodes utilisées pour recruter les participants à l'étude. Ensuite, les outils de collecte des données sont décrits, avant de spécifier les méthodes d'analyse des données collectées. Enfin, des considérations éthiques sont énoncées.

3.1 Devis de la recherche

Pour parvenir à recueillir et décrire les perceptions d'ergothérapeutes francophones du Québec du phénomène scruté, un devis inductif de nature qualitative a été utilisé. Le devis phénoménologique descriptif et transcendantal de Husserl (1970, 1999) a été choisi, car il permet, par l'entremise d'entretiens qualitatifs, d'accéder à l'essence des phénomènes investigués. Les trois principes fondamentaux de la phénoménologie de Husserl sont : le sujet transcendantal (*cogito*), l'intentionnalité du sujet transcendantal et la réduction phénoménologique.

Reprenant et adaptant la notion de *cogito* de Descartes, Husserl fait du sujet transcendantal le premier principe de sa philosophie³. C'est à travers lui, c'est-à-dire par l'entremise du *cogito*, que tout phénomène est appréhendé, interrogé, décrit, compris, que son essence émerge et est construite. De fait, cette épistémologie de nature inductive et constructiviste génère les connaissances du monde phénoménal par l'entremise d'entretiens narratifs réalisés auprès de personnes dotées d'une conscience du phénomène étudié et vues comme des sujets transcendantsaux. Ce faisant, elles partagent leurs perceptions unifiées, conscientes et intentionnalisées de phénomènes particuliers.

Le second principe husserlien est l'intentionnalité du sujet transcendantal (*cogito* husserlien). L'intentionnalité dont il est ici question est celle des personnes interrogées, laquelle leur permet de combler les lacunes de leurs perceptions des phénomènes appréhendés. Cette intentionnalité unifie leurs perceptions partielles des phénomènes, de façon à former un objet de conscience unifié.

Le troisième principe est la réduction phénoménologique, laquelle permet au chercheur de dégager l'essence du phénomène étudié, en mettant de côté le particulier non signifiant ainsi que sa subjectivité quant au phénomène interrogé (opinions, croyances, hypothèses, savoirs). Ce dernier élément est important, car il vise à donner la place aux participants qui sont perçus comme les détenteurs de l'essence des

phénomènes étudiés. Autrement dit, il ne s'agit pas pour le chercheur de valider ses propres perceptions des phénomènes étudiés, mais de construire à partir des perceptions des participants une compréhension unifiée de ceux-ci. Le chercheur est ainsi l'instrument permettant aux perceptions des participants d'émerger à la conscience et de prendre forme de manière compréhensive.

3.2 Participants à l'étude

Pour parvenir à décrire le phénomène investigué, les personnes les plus susceptibles d'en avoir une perception riche, parce qu'elles en ont fait directement l'expérience, ont été rencontrées en entrevue, soit des ergothérapeutes. Il était souhaité que ceux-ci aient des caractéristiques variées en termes de genre, d'expérience professionnelle, d'université de diplomation, de formation en éthique, de milieu de pratique, de domaine de pratique (santé physique ou mentale), de clientèle (enfant, adolescent, adulte ou personne âgée) et de rôle effectué (clinicien, coordonnateur, chargé de cours, etc.). Aussi, il était souhaité qu'ils travaillent dans différentes régions administratives du Québec. Enfin, comme les outils de collecte des données nécessitaient la maîtrise du français, seuls des ergothérapeutes francophones ou bilingues ont été recrutés.

3.3 Recrutement des participants

Les méthodes d'échantillonnage par choix raisonné et par réseau ont été retenues afin de sélectionner des participants ayant les caractéristiques recherchées (DePoy & Gitlin, 2010; Fortin, 2010). Avec l'accord du Département d'ergothérapie de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), un courriel a été transmis à 128 ergothérapeutes (nouveaux diplômés, chargés de cours, professeurs et superviseurs de stage). De plus, à la suite de l'entrevue, certains participants ont facilité le recrutement d'autres participants en parlant positivement de l'étude à des collègues correspondant aux critères de sélection. Aucun ergothérapeute ayant manifesté un intérêt pour l'étude n'a été exclu.

3.4 Collecte des données

Les participants ont été rencontrés individuellement lors d'entrevues semi-structurées d'une durée variant entre 60 et 90 minutes, dans un lieu et à un moment de leur convenance. Toutes les entrevues ont été enregistrées sur une bande audionumérique pour en faciliter la transcription. Le canevas de l'entrevue comprenait, d'une part, des questions portant sur les valeurs que les participants estiment importantes et sur les enjeux éthiques qu'ils rencontrent en pratique; il incluait, d'autre part, des questions ouvertes semi-dirigées afin que les ergothérapeutes puissent librement partager leurs perceptions des valeurs de la profession et, si tel est le cas, des enjeux éthiques qu'ils rencontrent. Les participants ont également rempli un questionnaire sociodémographique pour fournir certaines informations sur eux. Aussi, un journal réflexif a été rempli pour y colliger des faits (date, heure, durée et lieu des entrevues) ainsi que des impressions et commentaires sur le déroulement des entretiens tout au long de la recherche. Ces notes consistaient en des résumés des entrevues et visaient à déterminer le moment de l'atteinte de la saturation de la collecte des données.

3.5 Analyse des données

L'analyse qualitative des verbatim a été réalisée par une équipe de sept analystes, dont les deux auteures de l'article assistées de cinq assistantes de recherche. L'analyse a été effectuée suivant la méthode de Giorgi (1997) qui permet d'appliquer la phénoménologie husserlienne. Cette méthode d'analyse des trames narratives permet de dégager les unités de sens que des personnes attribuent à des phénomènes (Corbière & Larivière, 2014), dans ce cas-ci aux enjeux éthiques en ergothérapie. Les cinq étapes de Giorgi (1997) ont été réalisées, soit : 1) collecter les données; 2) transcrire les verbatim et les lire à plusieurs reprises; 3) dégager et créer les unités de sens ainsi que compiler, dans des tableaux d'extraction des données, les extraits signifiants et significatifs; 4) organiser et formuler les données dans le langage disciplinaire; et 5) élaborer une synthèse des résultats. Tout au long du processus de l'analyse des données, les préconceptions, préjugés, valeurs, croyances et savoirs

relatifs au phénomène étudié ont été écartés, de façon à laisser la place aux perceptions des participants. Aussi, les analystes ont comparé leurs interprétations pour s'entendre sur les unités de sens devant être générées.

3.6 Considérations éthiques

Une certification éthique du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR a été obtenue. Un formulaire de consentement a été signé par chacun des participants. Les données recueillies ont été traitées dans le respect de la confidentialité, de la dignité et du bien-être des participants.

4. Résultats

Cette section consacrée aux résultats de la recherche est divisée entre deux parties. Tandis que la première décrit les participants à l'étude, la seconde présente une description des enjeux éthiques rencontrés en ergothérapie.

4.1 Description des participants

Au total, 26 ergothérapeutes ont participé à la recherche, soit vingt-trois femmes et trois hommes. L'âge moyen des participants était de 42 ans. Ils avaient en moyenne 18 années d'expérience professionnelle. Seize participants étaient détenteurs d'un baccalauréat, sept d'une maîtrise et trois d'un doctorat. Comme souhaité, les participants travaillaient dans différentes régions administratives du Québec, soit dans les régions de la Mauricie, de l'Estrie, de la Capitale-Nationale, de Montréal et du Centre-du-Québec. Cela dit, dix-huit participants œuvraient dans la région de la Mauricie et étaient cliniciens. Les participants exerçaient en général plusieurs rôles (par exemple, clinicien et chargé de cours ou clinicien et doctorant). Enfin, concernant leur milieu de travail principal, douze participants travaillaient dans un centre de réadaptation, cinq dans un centre de santé et de services sociaux, cinq dans une université, deux dans un centre hospitalier et deux dans une clinique privée.

4.2 Description des enjeux éthiques

Les ergothérapeutes⁴ affirment rencontrer des enjeux éthiques, c'est-à-dire des situations qui mettent en péril l'actualisation de valeurs qu'ils estiment importantes et qui devraient, à leur avis, orienter leur pratique au quotidien. Les principales valeurs qui sont compromises selon les participantes sont rassemblées dans le Tableau 1 présenté ci-dessous.

Tableau 1
Les principales valeurs compromises selon les participantes

Valeurs estimées importantes, mais compromises en pratique	
Autonomie des patients	Holisme et écologisme
Autonomie professionnelle	Justice sociale
Dignité humaine	Partenariat
Engagement occupationnel	Professionnalisme

4.2.1 Autonomie des patients

Selon les participantes, la valeur qu'est l'autonomie des patients réfère à leur autonomie décisionnelle et à leur autonomie fonctionnelle. Autrement dit, l'autonomie des patients consiste, d'une part, à la possibilité offerte aux patients de prendre les décisions qui les concernent et d'opter pour les projets existentiels signifiants pour eux et, d'autre part, à s'engager dans leurs projets de vie et à être indépendants dans leurs activités quotidiennes et domestiques, tout en considérant le contexte et leurs capacités. Une ergothérapeute travaillant auprès d'adultes rapporte une situation mettant en péril le respect de l'autonomie décisionnelle d'un patient, comme en témoigne cet extrait :

J'avais un [patient dont les services étaient remboursés par la CNESST⁵] qui pouvait faire ses soins intestinaux seul. [...] Je savais qu'il était capable de le faire, mais il ne voulait jamais qu'on l'essaie. Il me disait

toujours qu'il avait essayé à l'institut, qu'il n'était pas capable et que ça ne marchait pas. Je me demandais à quel point je devais accepter que c'était son choix et que la société compense pour lui (participante 15).

Dans cet exemple, l'ergothérapeute rapporte que le patient préférait obtenir des soins intestinaux plutôt que de les effectuer lui-même. Cette décision – qui contrevenait à des valeurs importantes en ergothérapie, dans le présent cas, l'autonomie fonctionnelle – était difficile à accepter pour cette ergothérapeute d'expérience. Une autre ergothérapeute travaillant en santé physique et mentale rapporte la situation suivante qui oppose l'autonomie fonctionnelle à la valeur qu'est l'interdépendance, laquelle est partagée par plusieurs cultures orientales comme le montre cet extrait :

[Avec les patients appartenant à une culture collectiviste], je trouve qu'il faut marcher sur des œufs quand on aborde la question de l'autonomie et qu'il faut expliquer en quoi la personne peut gagner à être autonome. Des fois, on se rend compte que, pour elle, elle ne gagne pas [à être indépendante]. Cela fait plaisir à tout le monde de l'aider et si on ne leur permet pas de le faire, on leur enlève quelque chose (participante 15).

Cette participante constate que la culture occidentale d'essence individualiste a tendance à prôner l'indépendance fonctionnelle des individus, contrairement à plusieurs cultures d'Orient qui valorisent plutôt l'interdépendance des personnes au sein de leur famille et de leur communauté. Enfin, une ergothérapeute travaillant auprès d'une personne hospitalisée rapporte une autre situation mettant en péril l'autonomie fonctionnelle d'un patient. Voulant soutenir l'autonomie de ce patient, l'ergothérapeute avait planifié une sortie au cinéma avec lui, car celui-ci souhaitait recommencer à réaliser des activités significatives pour lui. Ce faisant, le patient s'est rendu seul au cinéma durant les heures de travail de l'ergothérapeute. Apprenant l'histoire, les collègues de l'ergothérapeute l'ont inquiétée en lui rappelant qu'elle devait suivre les règles administratives pour permettre aux patients de sortir de

l'hôpital. L'ergothérapeute qui était alors novice a eu l'impression que l'hôpital avait à cœur ses propres intérêts, plutôt que ceux des patients. Elle a eu le sentiment que la bureaucratie entravait l'autonomie fonctionnelle des patients en limitant leurs possibilités occupationnelles. Ces exemples montrent que les ergothérapeutes sont confrontés à des situations qui mettent en péril le respect de l'autonomie décisionnelle ou fonctionnelle de patients. Par ailleurs, comme l'exemplifie le dernier extrait, l'autonomie professionnelle de l'ergothérapeute peut aussi être compromise.

4.2.2 Autonomie professionnelle

Selon les participantes, l'autonomie professionnelle correspond à la liberté pour l'ergothérapeute de penser, de décider et d'agir selon ce qu'elle estime adéquat et justifié. En pratique, les ergothérapeutes rencontrées rapportent des obstacles limitant leur autonomie. Il existe, à leur avis, des contraintes organisationnelles à l'actualisation de cette valeur. Par exemple, des participantes mentionnent qu'elles désirent être des agentes de changement, mais que le milieu ne leur permet pas toujours de concrétiser cette volonté. Une ergothérapeute novice indique que la bureaucratie freine parfois les projets novateurs. « On se sent [...] contrôlé. La pyramide [...] est plus grosse dans la gestion que dans la clinique. [...] C'est moins évident de faire des demandes cliniques par rapport à l'innovation » (participante 10). Dans la même lignée, d'autres participantes rapportent que la lourdeur administrative les frustre, voire les infantilise. Le fait d'exiger des ergothérapeutes de remplir une masse de formulaires, pas toujours pertinents à leur avis, limite leur autonomie et témoigne d'une mauvaise utilisation de leur plein potentiel, comme l'exprime cette ergothérapeute :

Je repense au formulaire de trois pages pour justifier le besoin de matériel d'incontinence, pour des patients Alzheimer, pour lesquels – je m'excuse d'être si scatologique –, mais pour lesquels j'avais juste envie d'écrire sur le formulaire : « si on ne leur donne pas une culotte d'incontinence, ils vont chier partout! » (participante 26).

Cet extrait montre à quel point l'ergothérapeute se sent parfois infantilisée, contrôlée et instrumentalisée par une bureaucratie qu'elle estime trop lourde et non pertinente. La valeur qu'est l'autonomie professionnelle peut aussi être entravée par le manque de ressources. À ce sujet, une ergothérapeute discute d'une situation clinique ayant trait à son désir, et à celui de l'établissement, de diminuer l'usage des contentions physiques des patients, mais où son autonomie a été limitée par le manque de ressources.

Tu essaies d'implanter d'autres méthodes. Par exemple, des situations où on utilise des moniteurs de mobilité comme alternatives [aux contentions], mais là tu te rends compte qu'au niveau du personnel infirmier, il n'y a pas assez de gens pour répondre [aux besoins des patients]. Après cinq minutes que le moniteur sonne, cela ne sert plus à grand-chose [car le patient est à risque de chutes ou il a eu l'occasion de chuter]. Des fois, tu te retrouves avec pas beaucoup de solutions (participante 10).

Encore ici, c'est non seulement l'autonomie de l'ergothérapeute qui est bafouée, mais aussi celle des patients. Enfin, l'autonomie des ergothérapeutes n'est pas seulement limitée par des contraintes institutionnelles. Il arrive que les ergothérapeutes eux-mêmes aient de la difficulté à faire avancer leurs idées. Comme le rapportent plusieurs participantes d'expérience, les ergothérapeutes sont en général des personnes qui s'adaptent facilement à leur milieu de travail et qui acceptent les mandats qui leur sont confiés, sans nécessairement les remettre en question. Si l'adaptation est certes une force, elle peut être une entrave à l'autonomie de l'ergothérapeute lorsque cette dernière n'ose pas exprimer sa dissidence, prendre sa place ou contester une autorité, règle ou politique illégitime. En bref, les ergothérapeutes rencontrées rapportent plusieurs situations mettant en péril leur autonomie. En général, les atteintes à l'autonomie, voire à la liberté des personnes (celle des patients ou professionnels), mettent aussi en péril le respect de leur dignité.

4.2.3 Dignité humaine

La dignité humaine correspond, pour les participantes, au fait que tout individu possède une valeur intrinsèque et inestimable. Cette valeur implique en outre la protection des personnes vulnérables. Dans certains milieux, l'usage de contentions chimiques ou physiques bafoue cette valeur et révèle des conflits interprofessionnels. Les contentions chimiques concernent l'utilisation de médicaments pour contrôler les patients, comme l'indique l'extrait suivant :

Quand j'étais en santé mentale, [...] l'unité préférait voir les patients endormis dans leur lit, alors qu'en ergothérapie on offrait des activités de socialisation, et ce n'est pas en dormant dans un lit qu'un patient va apprendre à socialiser. J'ai eu des discussions vives avec des psychiatres sur le fait que les patients étaient là, qu'ils faisaient juste dormir et qu'ils n'apprenaient pas [ainsi] à vivre avec d'autres. Les patients tombaient malades justement parce qu'ils n'étaient pas capables de vivre avec d'autres [...]. Nous, on offrait des occasions d'apprendre à développer certaines habiletés sociales. Je me suis débattue souvent sur la surmédicalisation des patients en psychiatrie (participante 25).

Dans cet extrait, l'ergothérapeute rapporte la difficulté à mettre en place des activités de socialisation étant donné l'état de patients surmédicamentés qui, en fonction de leur condition, bénéficieraient à apprendre à socialiser. La valeur qu'est la dignité humaine est ici bafouée, en ceci que l'épanouissement des patients est écarté au profit de l'optimisation des soins ou d'une vision disciplinaire particulière. D'après cette participante, il est plus facile pour les membres du personnel que les patients soient tranquilles dans leur chambre, car ainsi ils ne sont pas dérangeants. Une autre ergothérapeute œuvrant auprès de personnes âgées rapporte une autre situation compromettant le respect de la dignité humaine. Cette fois-ci, c'est l'utilisation d'une contention physique, mise en place à la suite de la demande d'un

membre de la famille d'une patiente, qui est en cause. Dans l'extrait suivant, l'ergothérapeute rapporte une conversation qu'elle a eue avec le fils de la dame.

Une famille a exigé la mise en place d'une mesure de contrôle. On les a mises pendant une semaine. La patiente a beaucoup réagi. Elle disait : « Je suis en prison, sortez-moi d'ici. » Alors, aussitôt, j'ai contacté le fils. Il était prêt à les retirer. J'ai vraiment vu un gros cheminement. Il a dit : « Quand je viens la visiter, cela me fait mal au cœur, mais si je les enlève, elle va tomber. » J'ai expliqué que c'est sûr qu'il y a un risque de chute. On n'a pas de moyens de prévenir ce risque, mais, par contre, elle nous exprime de façon très claire qu'elle est malheureuse. Ce sont des gros dilemmes... (participante 20).

Dans cet extrait, le fils de la patiente explique son dilemme éthique à l'ergothérapeute quant à l'installation d'une mesure de contention qui, d'une part, assure la sécurité de sa mère, mais, d'autre part, bafoue sa qualité de vie, sa liberté, voire sa dignité. Des participantes mentionnent l'importance de considérer la dignité des patients lorsque des mesures de contention sont envisagées. Elles rappellent que ces mesures constituent une atteinte à leur dignité en limitant leur liberté, voire leur engagement occupationnel.

4.2.4 Engagement occupationnel

Pour maints ergothérapeutes, l'engagement occupationnel est une valeur importante, car il est présumé en ergothérapie qu'il peut contribuer à la santé et au bien-être. Plus encore, la profession estime que les humains sont des êtres occupationnels, c'est-à-dire que leur essence réside dans le fait de s'engager dans des activités. Selon les participantes, l'engagement occupationnel consiste en la mobilisation et la participation des personnes, notamment des patients, dans des activités. La valeur qu'est l'engagement occupationnel est parfois bafouée, selon certaines participantes, par certains patients ou membres de leur famille, comme en atteste cet extrait : « Il

fallait toujours que je lui répète de faire ses exercices. Quand je ne lui disais pas, il ne les faisait pas. [...] Il aime bien adopter un rôle plus passif [...], suivre les directives, sans s'impliquer » (participante 18). Ces extraits montrent que des ergothérapeutes ont de la difficulté à accepter le fait que des patients se mobilisent peu dans les activités et interventions. Une ergothérapeute travaillant en centre de réadaptation physique mentionne ceci à ce sujet : « Pour devenir autonome, il [le patient] dit que quelqu'un peut le faire à sa place » (participante 15) suggérant ainsi que l'autonomie fonctionnelle ne consiste pas pour ce patient à s'engager personnellement dans l'activité. Cet extrait montre que ce patient évolue dans un environnement social qui peut parfois restreindre son engagement occupationnel. Également, on s'aperçoit qu'en plus d'avoir une vision occupationnelle de l'être humain, les participantes ont une vision holistique de la personne au sein de son environnement comme le montre la section suivante.

4.2.5 Holisme et écologisme

D'après les ergothérapeutes rencontrées, l'holisme correspond au fait de considérer le patient comme un tout, de prendre en considération toutes les dimensions de sa personne (affective, cognitive, physique, sociale et spirituelle). Comme l'indiquent des ergothérapeutes, cette vision globale du patient se heurte en clinique à d'autres visions de la personne qui sont plus réductionnistes (non holistiques) comme le modèle médical. Pour elles, il n'est pas suffisant de traiter seulement les problèmes physiques des patients, car ils sont un tout et les dimensions affectives, cognitives, sociales et spirituelles sont toutes aussi importantes. Or celles-ci sont souvent négligées en pratique parce qu'elles sont moins mesurables et quantifiables.

Relativement à l'écologisme, il s'agit pour les participantes de considérer la personne en interaction avec son environnement physique, social et culturel. Pour plusieurs ergothérapeutes, il n'est pas suffisant de n'agir que sur le patient lui-même en améliorant par exemple ses capacités physiques ou cognitives, il importe aussi d'agir sur son environnement pour soutenir sa participation aux activités qui donnent

un sens à son existence. À ce sujet, une ergothérapeute ayant une grande expérience en adaptation domiciliaire discute de la thématique du confort et de l'isolement social de patients. Nous paraphrasons ici les propos de la participante 3 : Quand leur domicile est tellement confortable que les individus ne veulent plus en sortir, cela pose problème d'un point de vue éthique. Oui, adapter le domicile, mais comment favoriser aussi la participation sociale des patients? L'ergothérapeute doit avoir une vision plus large, plus sociétale. Ne faudrait-il pas rendre la société plus inclusive pour que les personnes soient autant confortables à l'extérieur qu'à l'intérieur de leur domicile?

Cette ergothérapeute met de l'avant une pratique écologique, laquelle s'arrime à une approche systémique qui inclut le social et le politique. Elle estime que les ergothérapeutes doivent avoir une vision écologique paraclinique pour qu'elles puissent contribuer, en collaboration avec d'autres professionnels comme l'architecte et l'urbaniste, à concevoir des environnements capabilisants, c'est-à-dire des environnements favorisant la participation occupationnelle de toute personne, peu importe ses capacités. Pour cette participante, procéder ainsi favorise la justice sociale, voire l'inclusion sociale des personnes ayant des incapacités.

4.2.6 Justice sociale

Pour les participantes, la valeur qu'est la justice sociale concerne toutes les étapes du processus clinique, soit l'accessibilité aux services, leur distribution entre les patients et la fin des interventions. Or, en pratique, ces trois étapes de tout processus clinique ne sont pas toujours réalisées de manière adéquate, voire équitable. Il arrive par exemple que certains patients aient accès plus rapidement aux services ergothérapeutiques parce qu'ils sont référés par un tiers payeur. Or ce n'est pas parce qu'un patient est recommandé par un tiers payeur que ses besoins occupationnels sont plus criants qu'un patient dont les interventions ne sont pas financées.

Moi, je ne change pas mes services si les gens paient ou non. Par contre, quand je vois la liste d'attente, quand j'ai de la disponibilité et que quelqu'un va payer, le chef de programme va me le donner avant. Mais ce n'est pas ce qui est véhiculé, il ne faut pas le dire [...]. Je sais que certains clients ont vraiment des besoins : ils sont en réadaptation depuis longtemps et ils ne sont pas payants. Il peut y avoir de la pression pour que le dossier se ferme. Cela peut être difficile de plaider pour le client [dont les interventions ne sont pas remboursées par un tiers payeur comme la CNESST ou la SAAQ⁶] (participante 21).

Au sujet de la prestation des interventions, encore là, ce ne sont pas toujours les besoins des patients qui déterminent la distribution équitable des services entre les patients, comme en témoigne cet extrait :

Ce matin, il y a un enfant que j'ai évalué. Il est arrivé avec un diagnostic. Là, je l'évalue, mais dans mon évaluation, il est dans la moyenne. Quand je questionne la mère, elle sort plein de petits points. Il y a d'autres enfants qui attendent et qui ont des besoins prioritaires, mais là, en même temps, lui, il a attendu un an pour arriver à son évaluation. Donc, là, je me sens mal de dire à la mère « oui, mais les besoins que vous me dites ne sont pas si importants que cela comparativement aux autres enfants » parce que, pour elle, c'est important. Dans ces situations-là, qu'est-ce que je fais? (participante 12).

Dans un contexte de ressources limitées, comment distribuer de manière équitable les services entre les patients? Comment répondre à l'ensemble des besoins, les criants et moins criants, de façon à agir équitablement? Ce sont ces préoccupations que rapporte cette ergothérapeute. Enfin, relativement à la fin des interventions, des critères parfois arbitraires sont utilisés pour terminer des services, tandis que les besoins de patients ne sont pas entièrement répondus. Une ergothérapeute travaillant à l'enfance rapporte ceci :

Quand on voit un parent qui n'est pas investi, que l'enfant en subit les répercussions et que, je sais [par ailleurs], que si plus était fait, l'enfant en bénéficierait [...]. On a l'impression de donner des coups d'épée dans l'eau, mais on n'ose pas fermer le dossier, même si plein d'éléments nous le permettraient. On n'ose pas parce que c'est l'enfant qui en écope. Mais d'autres parents seraient prêts à s'investir, eux. C'est confrontant... Est-ce que je ferme le dossier ou non? S'il y a eu des interventions avec les parents, mais aucun changement [n'est noté], comment je me positionne là-dedans? (participante 20).

En bref, il n'est pas toujours facile de déterminer la fin des interventions, estime cette ergothérapeute, surtout lorsque des partenaires de la réadaptation (comme des membres de la famille) s'investissent peu, estime-t-elle, dans le processus clinique. Ainsi, la valeur collaborative qu'est le partenariat est elle aussi parfois compromise.

4.2.7 Partenariat

Selon les participantes, le partenariat correspond à la collaboration de l'ergothérapeute, voire de l'équipe avec les patients, leur famille et d'autres partenaires des soins comme les tiers payeurs, les directions d'école ou les employeurs des patients. Elles estiment que le partenariat est essentiel à la réussite des interventions. Or, cette valeur fait parfois défaut comme l'indiquent ces extraits. Une participante mentionne sa difficulté à comprendre les décisions d'un partenaire, en l'occurrence un tiers payeur : « On ne comprend pas toujours leur décision [...]. On va les appeler [...]. Des fois, cela ne change pas [leur décision] » (participante 10). Ou encore, le partenariat peut être entravé entre l'ergothérapeute et le patient, comme le rapporte cette ergothérapeute travaillant en clinique privée:

En ce moment, j'ai un client qui est en blessure [depuis plusieurs années]. Une affaire épouvantable. Il est toujours en contestation [...]. Il est toujours en train de se battre contre un organisme payeur. Il est vraiment

en [démarche] médico-légale. Donc, on dirait qu'avec lui, je fais toujours attention à ce que je dis, à ce que j'écris. [...] Je suis capable d'être humaine, mais je sens que je me retiens à quelque part de dire quelque chose par peur que cela soit mal interprété (participante 17).

En bref, bien que les ergothérapeutes valorisent le partenariat, il n'est pas toujours aisé d'actualiser une approche collaborative pour différentes raisons qui sont propres aux patients eux-mêmes ou à leur contexte de vie. Si le partenariat n'est pas toujours aisé à actualiser, il en va de même pour la valeur qu'est le professionnalisme.

4.2.8 Professionnalisme

Pour les participantes, le professionnalisme fait référence à l'excellence dont fait montre un intervenant dans sa pratique. Il se rapporte à la qualité des interventions prodiguées, laquelle résulte du fait que les ergothérapeutes soient compétentes (pratique probante, pratique réflexive, pratique respectueuse de l'éthique, pensée critique, etc.). Pour plusieurs participantes, la valeur qu'est le professionnalisme est parfois compromise par le fait qu'elles sont amenées à couper les coins ronds, par manque de temps et de ressources, d'autant plus dans un contexte valorisant l'optimisation des soins. Ce faisant, elles n'ont pas le sentiment d'agir de manière professionnelle, c'est-à-dire d'offrir des services ergothérapeutiques de qualité. Les pressions relatives à l'optimisation des soins restreignent parfois leurs capacités d'agir, en ceci qu'elles estiment ne pas toujours parvenir à agir comme elles devraient et souhaiteraient le faire.

5. Discussion

Cette section, qui présente une discussion des résultats, comprend quatre parties. D'abord, un retour est fait à la question et à l'objectif à l'origine de l'article. Ensuite, une interprétation des résultats est proposée, laquelle est suivie de comparaisons établies avec les écrits sur le sujet. Enfin, les forces et les limites de la recherche sont articulées.

5.1 Question et objectif de l'étude

L'étude menée sur les valeurs des ergothérapeutes a donné la parole aux ergothérapeutes et mis de l'avant leur expérience. La question de recherche à l'origine des résultats présentés ici était la suivante : Quels sont les enjeux éthiques que pose votre pratique, c'est-à-dire les situations susceptibles de compromettre l'actualisation de valeurs que vous estimez importantes? Expliquez. L'analyse des verbatim liés à cette question a mis en lumière la perception des ergothérapeutes rencontrées des enjeux éthiques que soulève leur pratique. Ainsi, un des objectifs de l'étude, qui était d'explorer leurs perceptions des enjeux éthiques que soulève leur pratique, a été atteint.

5.2 Interprétation des résultats

Comme les valeurs correspondent à des conceptions du souhaitable, voire à des idéaux, il n'est pas surprenant que la pratique des ergothérapeutes ne soit pas totalement conforme à celles-ci. Cela dit, il est préoccupant de voir que les droits des patients ou ceux des ergothérapeutes sont parfois compromis, voire bafoués. Il est également préoccupant que les ergothérapeutes se sentent par moment démunis devant les enjeux éthiques que soulève leur pratique. De fait, ces enjeux peuvent être difficiles à surmonter et ceux-ci sont susceptibles d'engendrer une certaine détresse psychologique chez l'ergothérapeute. En bref, les contextes de pratique sont susceptibles de nuire à la santé des patients et à celle des ergothérapeutes.

Les résultats révèlent un élément pour sa part surprenant, soit le biais occupationnel de certaines ergothérapeutes. Ce biais correspond à la valorisation par ces dernières de la participation active des patients dans les activités qui meublent leur existence et donnent un sens à celle-ci. Il faut dire qu'en ergothérapie l'être humain est conçu comme un être occupationnel, c'est-à-dire comme un être qui par nature s'engage dans des activités, lesquelles sont susceptibles de contribuer à sa santé et son bien-être. Ce biais découle donc de la vision de l'être humain aux assises

de la profession, soit que l'humain est un être occupationnel. Ainsi, lors des situations où un patient ne partage pas cette vision positive de l'occupation, des ergothérapeutes sont déconcertées par rapport à leurs valeurs. Ce biais peut les amener à juger négativement les choix de certains patients relativement à leurs activités et à leur désir de s'impliquer activement dans les interventions. Ce faisant, ces ergothérapeutes peuvent avoir de la difficulté à être impartiales et équitables dans leurs interventions auprès de tels patients.

5.3 Comparaison avec les écrits

Comme le notent Bushby et ses collaborateurs (2015), le contexte contemporain d'optimisation des soins, les ressources limitées et les pratiques de gestion en santé ne facilitent guère une pratique de la profession en concordance avec plusieurs valeurs estimées importantes par des ergothérapeutes. De fait, les participantes rapportent plusieurs situations compliquant une pratique respectueuse des idéaux phares de la profession. Elles rapportent aussi des conflits interpersonnels ou des contextes de pratique qui peuvent être des barrières à une pratique en conformité avec certaines valeurs, voire avec certains standards de pratique ou normes professionnelles. Cela dit, contrairement à ce que rapportent Bushby et ses collaborateurs (2015), bien que les participantes estiment que la sécurité des patients soit importante, les ergothérapeutes rencontrées dans le cadre de cette recherche sont moins préoccupées par la sécurité des patients que ce que rapportent ces chercheurs canadiens. Les participantes rapportent être parfois partagées entre la préservation de la sécurité des patients et la promotion de leur autonomie et de leur dignité, et elles optent finalement, en général, pour le second choix. Il est par contre difficile d'expliquer leur décision. Serait-ce une particularité québécoise? L'effet du hasard? Le fait qu'une majorité des ergothérapeutes rencontrées travaillent avec des adultes en santé physique, donc avec des patients somme toute peu vulnérables? La troisième option nous semble plus probable, mais d'autres études seraient requises pour expliquer cette différence.

À l'instar de Hudon et ses collaborateurs (2015), nous remarquons que les enjeux éthiques que pose la pratique sont de nature micro, méso et macro environnementales. De fait, les participantes notent que les défis d'une pratique respectueuse des valeurs de la profession sont liés aux relations interpersonnelles (patients, familles, collègues, supérieurs, partenaires, etc.), aux rapports de l'ergothérapeute avec son établissement (politiques institutionnelles, règles et modes de fonctionnement, critères d'admission des patients, etc.) ainsi qu'au contexte sociopolitique au sein duquel elles exercent leur profession (organisation du système de santé, ressources disponibles, gestion des organisations de santé, etc.).

De même, suivant les observations faites par Swisher et ses collaborateurs (2005), lorsque les ergothérapeutes discutent des enjeux éthiques que pose leur pratique professionnelle, elles affirment vivre par moment des dilemmes éthiques, c'est-à-dire des situations où elles sont partagées entre deux valeurs qu'elles considèrent comme importantes. Elles mentionnent également rencontrer des barrières les empêchant parfois d'actualiser des valeurs qu'elles chérissent et en ressentir de la frustration, de la colère ou de l'impuissance. Certaines rapportent que ces situations contribuent à les épuiser psychologiquement, ce que Swisher et ses collaborateurs (2005) font correspondre à de la détresse éthique. Les participantes rapportent également des situations de silences éthiques, c'est-à-dire des situations où des valeurs jugées importantes sont bafouées, mais personne dans le milieu n'aborde la situation ou n'ose en parler. De fait, plusieurs ergothérapeutes d'expérience mentionnent que les ergothérapeutes évitent parfois les confrontations, n'osent pas manifester leurs désaccords, préférant une attitude conciliante. Enfin, contrairement à ce que rapportent Swisher et ses collaborateurs (2005), les participantes à l'étude n'ont fait aucune mention de situations de tentations éthiques. Une tentation éthique, selon ces auteurs, correspond à une situation où un professionnel est partagé entre une valeur éthique et un intérêt personnel, et est tenté d'opter pour son intérêt personnel en raison des bénéfices qu'il tire de cette option. Il faut dire cependant que les

tentations éthiques sont plus susceptibles d'être vécues en pratique privée (Drolet, Gaudet, & Pinard, soumis; Goulet & Drolet, soumis; Hudon et al., 2015). Ainsi, étant donné que la majorité des participantes travaillaient dans un établissement public de santé, cette absence n'est pas surprenante. De plus, il est en général difficile pour les professionnels de percevoir les tentations éthiques, qui se rapprochent de conflits d'intérêts, car ils ont tendance, comme toute personne, à avoir un biais cognitif favorable pour leurs intérêts, au détriment des autres intérêts en présence (Kahneman, 2012).

5.4 Forces et limites de l'étude

L'étude menée de façon inductive pour documenter les enjeux éthiques de la pratique de l'ergothérapie est pertinente parce qu'elle contribue à décrire un aspect peu exploré jusqu'à maintenant dans ce domaine d'emploi. Or les organismes régulateurs de la pratique sont en manque de données et d'outils pour guider les ergothérapeutes sur le plan de l'éthique. Ils sont à la recherche de tels résultats pour nourrir la réflexion éthique sur la pratique de la profession, et il en est de même des ergothérapeutes. L'éducation à l'éthique n'étant obligatoire que depuis 2008 au Canada (Drolet, 2014), peu d'ergothérapeutes ont eu, à ce jour, accès à une formation éthique (Hudon et al., 2016). Plus encore, l'enseignement de l'éthique dans les universités canadiennes est souvent confondu avec celui de la déontologie professionnelle (Bushby et al., 2015), laquelle réfère à l'ensemble des obligations professionnelles à l'égard des patients et de la profession telles qu'elles sont énoncées dans un code de déontologie (Drolet, 2014). L'éthique, en tant que discipline philosophique, demeure pour maints acteurs de la profession une discipline vague et nébuleuse.

Une autre force de cette recherche réside dans son devis méthodologique. L'état actuel des connaissances éthiques en ergothérapie étant plutôt limité, une approche inductive de nature qualitative était indiquée. Qui peut le mieux percevoir et expliquer les enjeux éthiques que posent la pratique de l'ergothérapie que les

ergothérapeutes elles-mêmes? Il nous est apparu tout naturel de donner la parole aux principales concernées et de mettre entre parenthèses nos perceptions afin de décrire leurs perceptions.

Cette étude comporte également des limites. La première est que l'interprétation des verbatim n'a pas été validée par les participantes, seules les sept analystes ont contribué à la réduction phénoménologique husserlienne. Chacun des verbatim a été analysé à plusieurs reprises par au moins quatre analystes. Pour chacun des verbatim, des unités de sens ont été assez rapidement relevées, les analystes ayant des perceptions similaires des trames narratives. La deuxième limite a trait à la transférabilité des résultats. Bien que l'échantillon des participantes était relativement grand pour un tel devis, il demeure difficile de transposer les résultats à des ergothérapeutes ayant des pratiques ou des caractéristiques différentes de celles rencontrées. En ce sens, d'autres études sur les enjeux éthiques que pose la pratique de la profession seraient pertinentes, lesquelles devraient opter pour des échantillons plus homogènes pour être à même de préciser la nature des enjeux éthiques selon les milieux de pratique et les patients desservis par exemple.

Conclusion

Cette recherche sur les valeurs des ergothérapeutes a été une occasion pour explorer les enjeux éthiques que soulève la pratique ergothérapique. Plusieurs valeurs sont compromises au quotidien, ce qui peut affecter négativement les patients et les ergothérapeutes. Bien que les valeurs soient des conceptions du souhaitable et que la majorité de celles discutées ici semblent partagées entre les ergothérapeutes et les patients, les résultats révèlent que l'engagement occupationnel n'est pas une valeur estimée par certains patients, ce qui ébranle l'identité professionnelle de certaines ergothérapeutes.

Nous estimons que les ergothérapeutes pourraient tirer avantage à réfléchir sur les valeurs devant guider leur pratique et à échanger sur celles-ci avec leurs collègues

et patients afin que certaines barrières limitant, en tout ou en partie, le respect de ces idéaux phares puissent être levées. Ainsi, ces discussions devraient se solder en démarches concrètes visant à faire des revendications collectives aux instances appropriées afin de modifier le contexte de pratique de façon à ce que celui-ci permette une pratique professionnelle plus respectueuse des valeurs. Cela dit, une recherche visant à documenter les barrières et les facilitateurs à une pratique conforme aux valeurs serait souhaitable.

Remerciements

Les auteures remercient les participantes à l'étude, sans lesquelles cette étude aurait été impossible. Marie-Josée Drolet est également reconnaissante envers l'UQTR qui lui a octroyé deux Fonds institutionnels de recherche. Ce faisant, cinq assistantes de recherche, soit Anne-Marie Brûlé, Vanessa Charbonneau, Sara-Ève Déziel-Léveillé, Édith Rondeau-Boulanger et Anne-Sophie Tremblay, ont participé à différentes étapes de cette recherche. Sans le soutien de l'UQTR et l'aide de ces étudiantes, cette étude aurait été quasiment impossible. L'auteure principale remercie enfin le Département d'ergothérapie de l'UQTR et les participantes à l'étude qui l'ont aidée à recruter les ergothérapeutes ayant pris part à cette recherche.

Notes

¹ « *More empirical research that examines the types of ethical tensions that occupational therapists encounter in their practices is highly recommended* » (Bushby et al., 2015, p. 219).

² Puisque cet article présente des résultats inédits, certes, mais émergents d'une collecte de données ayant donné lieu à d'autres publications (Drolet & Désormeaux-Moreau, 2015; Drolet & Goulet, sous presse; Drolet & Sauvageau, 2016), plusieurs éléments discutés dans cette section sont similaires, sans être identiques, à des éléments aussi précisés dans les sections de ces écrits consacrées aux méthodes utilisées dans cette recherche afin de répondre aux questions à l'origine de l'étude.

³ C'est notamment dans son *Discours de la méthode* (1637) et ses *Méditations métaphysiques* (1641) que Descartes affirme le *cogito* comme principe fondamental de sa philosophie, suivant lequel toute connaissance procède par l'entremise de la conscience humaine. Bien que l'approche cartésienne soit essentiellement déductive, Husserl reprend l'idée du *cogito* de Descartes en l'inscrivant dans une épistémologie constructiviste.

⁴ Par souci de simplification du propos et pour protéger la confidentialité des participants à la recherche, mentionnons que le féminin est utilisé dans cette section et le reste de l'article.

⁵ Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail.

⁶ Société de l'assurance automobile du Québec.

Références

- Atwal, A., & Caldwell, K. (2003). Ethics, occupational therapy and discharge planning: four broken principles. *Australian Occupational Therapy Journal*, 50(4), 244-251.
- Austin, W. (2012). Moral distress and the contemporary plight of health professionals. *HEC Forum*, 24(1), 27-38.
- Barnitt, R. (1998). Ethical dilemmas in occupational therapy and physical therapy: a survey of practitioners in the UK National Health service. *Journal of Medical Ethics*, 24, 193-1998.
- Burston, A. S., & Tuckett, A. G. (2012). Moral distress in nursing. Contributing factors, outcomes and interventions. *Nursing Ethics*, 20(3), 312-324.
- Bushby, K., Chan, J., Druif, S., Ho, K., & Kinsella, E. A. (2015). Ethical tensions in occupational therapy practice: a scoping review. *British Journal of Occupational Therapy*, 78(4), 212-221.
- Caplan, A. L., Callahan, D., & Haas, J. (1987). Ethical & policy issues in rehabilitation medicine. *The Hastings center Report*, 17(4), 1-20.
- Cole, C. M., Falcone, T., Caplan, R., Timmons-Mitchell, J., Jares, K., & Ford, P. J. (2014). Ethical dilemmas in pediatric and adolescent psychogenic nonepileptic seizures. *Epilepsy & Behavior*, 37, 145-150.
- Corbière, M., & Larivière, N. (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dekeyser, F. D., & Berkovitz, K. (2012). Surgical nurses' perceptions of ethical dilemmas, moral distress and quality of care. *Journal of Advance Nursing*, 68(7), 1516-1525.
- DePoy, E., & Gitlin, L. N. (2010). *Introduction to research: understanding and applying multiple strategies*. St. Louis, MO : Elsevier Mosby.
- Descartes, R. (1637). *Discours de la méthode*. Repéré à http://classiques.uqac.ca/classiques/Descartes/discours_methode/Discours_methode.pdf

- Descartes, R. (1641). *Méditations métaphysiques*. Repéré à <http://philosophie.accreteil.fr/IMG/pdf/Meditations.pdf>
- Drolet, M.- J. (2014). *De l'éthique à l'ergothérapie. La philosophie au service de la pratique ergothérapique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Drolet, M.- J., & Désormeaux-Moreau, M. (2015). The values of occupational therapy: perceptions of occupational therapists in Quebec. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 23(4), 272-285. Repéré à <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/11038128.2015.1082623>
- Drolet, M.- J., Gaudet, R., & Pinard, C. (soumis). Comment préparer les étudiants aux enjeux éthiques de la pratique privée de l'ergothérapie? Présentation de la typologie de Swisher, Arslanian et Davis (2005). *Actualités ergothérapiques*.
- Drolet, M.-J., & Goulet, M. (sous presse). Les barrières et facilitateurs à l'actualisation des valeurs professionnelles : perceptions d'ergothérapeutes du Québec. *Recueil annuel belge francophone d'ergothérapie*.
- Drolet, M.- J., & Sauvageau, A. (2016). Developing professional values : perceptions of francophone occupational therapists in Quebec, Canada. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 23(4), 286-296.
- Eran, N. (2014). Nurses' attitudes toward ethical issues in psychiatric inpatient settings. *Nursing Ethics*, 21(3), 359-373.
- Fortin, M.- H. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière éducation.
- Foye, S. J., Kirschner, K. L., Wagner, B., Stocking, C., & Siegler, M. (2002). Ethical issues in rehabilitation: a qualitative analysis of dilemmas identified by occupational therapists. *Topic in Stroke Rehabilitation*, 9(3), 89-101.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théories, pratique et évaluation. Dans J Poupard, L. H. Groulx, J. P. Deslauriers, A. Laperrière, R., Mayer, & A. P., Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 341-364). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Goulet, M., & Drolet, M.- J. (soumis). Les enjeux éthiques que soulève la pratique privée de l'ergothérapie : perceptions d'ergothérapeutes du Québec. *Bioéthique Online*.

- Hansen, R. A. (1984). *Moral reasoning of occupational therapists*. Detroit, MI : Wayne State University.
- Holm, A. L., & Severinsson, E. (2014). Reflections on the ethical dilemmas involved in promoting self-management. *Nursing Ethics*, 21(4), 402-413.
- Hudon, A., Drolet, M.-J., & Williams-Jones, B. (2015). Ethical issues raised by private practice physiotherapy are more diverse than first meets the eye : recommendations from a literature review. *Physiotherapy Canada*, 67(2), 124-132.
- Hudon, A., Perreault, K., Laliberté, M., Desrochers, P., Williams-Jones, B.... Mazer, B. (2016). Ethics teaching in rehabilitation : results of a pan-canadian workshop with occupational and physical therapy educators. *Disability and rehabilitation*. Repéré à http://www.medsp.umontreal.ca/IRSPUM_DB/pdf/29855.pdf
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*. Evanston, IL : Northwestern University Press.
- Husserl, E. (1999). The train of thoughts in the lectures. Dans E. C. Polifroni, & M. Welch (Éds), *Perspectives on philosophy of science in nursing* (pp. 247-262). Philadelphia, PA: Lippincott.
- Jameton, A. A. (2013). A reflection on moral distress in nursing together with a current application of the concept. *Bioethical Inquiry*, 10(3), 297-308.
- Kahneman, D. (2012). *Système 1, système 2. Les deux vitesses de la pensée*. Paris : Flammarion.
- Kassberg, A. C., & Skäk, L. (2008). Experiences of ethical dilemmas in rehabilitation: Swedish occupational therapists' perspectives. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 15(4), 204-211.
- Kinsella, E. A., Park, A., Appiagyei, J., Chang, E., & Chow, D. (2008). Through the eyes of students: ethical tensions in occupational therapy practice. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 75(3), 176-183.
- Kinsella, E. A., Phelan, S. K., Lala, A. P., & Mom, V. (2015). An investigation of students' perceptions of ethical practice: engaging a reflective dialogue about ethics education in the health professions. *Advances in Health Sciences Education*, 20(3), 781-801.

- Kolehmainen, N., Francis, J. J., McKee, L., & Duncan, A. S. (2011). Beliefs about responsibilities, the aims of therapy and the structure of the therapy process: a qualitative study of caseload management issues in child health occupational therapy. *Child: care, health and development*, 38(1), 108-116.
- Lohman, H., Mu, K., & Scheirton, L. (2004). Occupational therapists' perspectives on practice errors in geriatric practice settings. *Physical & Occupational Therapy in Geriatrics*, 21(4), 21-39.
- Manara, D. F., Villa, G., & Moranda, D. (2014). In search of salience: phenomenological analysis of moral distress. *Nursing Philosophy*, 15(3), 171-182.
- Messner, H., & Gentili, L. (2011). Reconciling ethical and legal aspects in neonatal intensive care. *The Journal of Maternal-Fetal and Neonatal Medicine*, 24, 126-128.
- McCullough, L. B., Coverdale, J. H., & Chervenack, F. A. (2004). Argument-based medical ethics : a formal tool for critically appraising the normative medical ethics literature. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 191, 1097-1102.
- Miller, M. E., Siegler, M., & Angelos, P. (2014). Ethical issues in surgical innovation. *World Journal of Surgery*, 38(7), 1638-1643.
- Mu, K., Lohman, H., & Scheirton, L. (2006). Occupational therapy practice errors in physical rehabilitation and geriatrics settings: a national survey study. *American Journal of Occupational Therapy*, 60(3), 288-297.
- Mukherjee, D., Brashler, R., Savage, T. A., & Kirschner, K. L. (2009). Moral distress in rehabilitation professionals : results from a hospital ethics survey. *Physical Medicine & Rehabilitation*, 1(5), 450-458.
- Murray, C., & Lawry, J. (2011). Maintenance of professional currency: perceptions of occupational therapists. *Australian Occupational Therapy Journal*, 58(4), 261-269.
- Pellegrini, C., & Ferreres, A. (2014). Surgical ethics symposium « Ethical dilemmas in surgical practice ». *World Journal of Surgery*, 38(7), 1565-1566.
- Penny, H. N., Ewing, T. L., Hamid, R. C., Shutt, K. A., & Walter, A. S. (2014). An investigation of moral distress experienced by occupational therapists. *Occupational Therapy in Health Care*, 28(4), 382-393.

- Sansom, D. (2014). Medicine and the pressure of the marketplace: ethical issues involved in medical research and practice. *Ethics & Medicine: An International Journal of Bioethics*, 30(3), 143-156.
- Swisher, L., Arslanian, L. E., & Davis, C. M. (2005). The realm-individual-process-situation (RIPS) model of ethical decision-making. *HPA Resource-Official Publication of the American Physical Therapy Association Section on Health Policy and Administration*, 5(3), 3-18.
- Tocker, A., & Salzer, L. (2012). Pediatric liver transplantation. Ethical dilemmas in a disabled patient. *Pediatric Transplantation*, 16, 257-260.
- Walker, K. F. (2001). Adjustments to managed health care: pushing against it, going with it, and making the best of it. *American Journal of Occupational Therapy*, 55(2), 129-137.