

Recherches sur la formation professionnelle en alternance. Repères théoriques et méthodologiques

Rédactrices invitées :

Liliane PORTELANCE et **Catherine VAN NIEUWENHOVEN**

Liminaire

- 1** **Fondements théoriques et méthodologies des conduites de recherche portant sur la formation professionnelle en alternance**
Liliane PORTELANCE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Catherine VAN NIEUWENHOVEN, Institut Supérieur Pédagogique Galilée et Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique
- 6** **Une approche centrée sur l'activité d'un formateur d'enseignants: réflexions à propos d'un « entretien en dyade »**
Françoise PASCHE GOSSIN, Haute École pédagogique de Berne, Suisse
- 21** **Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire**
Liliane PORTELANCE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 39** **L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive**
Catherine VAN NIEUWENHOVEN, Institut supérieur pédagogique Galilée et Université catholique de Louvain, Belgique
Marc LABÉEU, Institut supérieur pédagogique Galilée, Belgique

- 60** **Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive: d'un modèle théorique à son opérationnalisation**
Philippe CHAUBET, Université de Montréal, Québec, Canada
- 78** **Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement**
Annie MALO, Université de Montréal, Québec, Canada
- 96** **La construction du sens autour de la notion de compétence dans des dispositifs universitaires en alternance**
Jordi L. COLDURAS, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Lleida, Catalogne, Espagne
Xavier CARRERA, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Lleida, Catalogne, Espagne
- 113** **Comment appréhender l'analyse d'enseignantes ou d'enseignants débutants devant un problème éthique rencontré à l'école?**
Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 135** **Concept de réflexion: un regard critique**
Enrique CORREA MOLINA, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Simon COLLIN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Philippe CHAUBET, Université de Montréal, Québec, Canada
Colette GERVAIS, Université de Montréal, Québec, Canada



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

VOLUME XXXVIII:2 – AUTOMNE 2010

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Lucie DeBlois,
Université Laval
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Fondements théoriques et méthodologies des conduites de recherche portant sur la formation professionnelle en alternance

Liliane PORTELANCE

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Catherine VAN NIEUWENHOVEN

Institut Supérieur Pédagogique Galilée et Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique

Une formation universitaire à visée professionnalisante, comme la formation à l'enseignement, requiert l'alternance des lieux de formation. Les dispositifs de formation permettent en effet aux étudiants de réaliser des apprentissages à la fois dans un cadre universitaire et dans un milieu de pratique. Dans ce contexte, un partage des responsabilités en ce qui a trait à la formation du futur professionnel s'impose. Les institutions ne peuvent se soustraire à l'impératif du partenariat et les formateurs à la prescription de la collaboration (Pepel, 1989; Kauffman, 1992; Borko et Mayfield, 1995; Veal et Rickard, 1998). Quelles dynamiques de collaboration au regard de la qualité de la formation sont souhaitables? Les nombreux travaux sur la formation par les stages mettent en évidence que l'articulation des savoirs issus de la recherche, qui sont abordés à l'université, et des savoirs expérientiels, fortement mis en valeur par les praticiens, s'avère nécessaire à l'atteinte des finalités de la formation (Lessard et Bourdoncle, 1998; Perrenoud, 2001; Gervais et Desrosiers, 2005).

La question des liens entre recherche et pratique et le problème de l'inégale mobilisation des savoirs scientifiques par les différents acteurs du monde de l'éducation (Wideen, Mayer-Smith, et Moon, 1998; Derouet et Gonnin-Bolo, 2002; Martinand, 2002) alimentent l'effort de redéfinition de la formation professionnelle en alternance, incluant celle des rôles et des compétences des formateurs en tant que médiateurs de savoirs de formation. Quels impacts ont les particularités des savoirs scientifiques et des savoirs issus de l'expérience, leur interdépendance et la portée des uns et des autres sur un processus de formation en alternance? Dans quelle mesure la communication et le partage de savoirs entre les formateurs des deux milieux de formation peuvent-ils inciter le formé à gérer l'intégration de ses savoirs de manière autonome? Quels obstacles épistémologiques et culturels nuisent à un véritable enrichissement mutuel des savoirs scientifiques et pratiques et quels facteurs le favorisent? Comment le formé est-il amené à concevoir la médiation « intersavoirs »?

Des réponses sérieuses à ces questions exigent une analyse compréhensive des situations de formation. La pluralité des interrogations concerne les pratiques des formateurs et leurs intentions de formation, les relations interprofessionnelles entre formateurs, le rapport aux savoirs et à la formation des étudiants, les formes d'articulation des savoirs et des lieux de construction de ces savoirs ainsi que le développement identitaire. Parallèlement, il est important de s'interroger sur les approches méthodologiques privilégiées et les théories mobilisées par les chercheurs dans le cadre de leurs travaux empiriques.

Cette publication fait suite à la tenue d'un symposium tenu à Nantes en juin 2009 dans le cadre des onzièmes rencontres internationales du Réseau de recherche en éducation et formation (REF). Les auteurs, de quatre régions, le Québec, la Belgique, la Suisse et la Catalogne, participent par leurs recherches à l'amélioration des connaissances sur la formation en alternance, particulièrement la formation à l'enseignement. Bien que les systèmes éducatifs, les programmes et les dispositifs de formation diffèrent d'un pays à l'autre, la formation à l'enseignement est appréhendée comme une formation professionnelle. Elle nécessite donc que le futur professionnel de l'enseignement fasse ses apprentissages alternativement dans un milieu où il étudie la didactique et la psychopédagogie d'un point de vue plutôt théorique et dans un milieu de stage où il apprend à enseigner par l'expérimentation réelle de la pratique enseignante et l'analyse de ses actes professionnels.

Les textes sont regroupés sous le thème « Recherches sur la formation professionnelle en alternance. Repères théoriques et méthodologiques ». Au-delà du fait que des environnements de formation distincts peuvent exercer une influence sur les cadres de référence théoriques et méthodologiques des chercheurs, d'autres mobiles sont sous-jacents au choix d'une démarche de recherche et du processus d'investigation. S'appuyant sur des écrits, les auteurs abordent les repères théoriques par une présentation explicite des concepts qui forment le cadre d'analyse des données et l'expression d'un regard critique au regard de leur pertinence. Ils présentent leurs choix des méthodes d'investigation, que ce soit l'approche méthodologique et le courant dans lequel elle s'inscrit, les outils de collecte des données ou les sources de données, et en examinent la valeur et la portée.

Dans ce cadre, il est possible de prétendre, comme le signale Kaddouri (2009), que l'inscription épistémologique et praxéologique du chercheur est placée sous la loupe d'une métaréflexion critique. L'auteur ajoute que les outils conceptuels et méthodologiques mobilisés sont mieux transposables et réappropriables par d'autres chercheurs s'ils sont soumis à une analyse rigoureuse des éléments faisant partie du processus de recherche. En ce sens, la pluralité des regards et des approches des auteurs de cette publication est essentielle à la compréhension de l'objet de recherche qu'est la formation professionnelle en alternance.

Les textes de ce numéro thématique mettent en évidence la diversité des objets de recherche et des méthodes d'investigation, de même que celle des espaces référentiels des chercheurs. La première partie est composée de trois articles qui mettent en présence le formateur et l'étudiant en formation dans le contexte d'un stage en enseignement. Dans les trois cas, les données ont été recueillies auprès du formateur et du formé. Ces trois textes se veulent le reflet de ce qui se passe réellement sur le terrain du stage. Le premier texte, «Une approche centrée sur l'activité d'un formateur d'enseignants: réflexions à propos d'un "entretien en dyade"», est proposé par Françoise Pasche Gossin, de Berne en Suisse. L'auteure analyse un entretien de rétroaction mettant en présence un formateur de terrain et un stagiaire. Elle s'attarde à l'activité du formateur, aux ressources et aux compétences que celui-ci mobilise ainsi qu'à la narration expérientielle qu'il suscite chez le formé dans le but d'accroître sa capacité réflexive. Le texte écrit par Liliane Portelance s'intitule «Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire». Dans la perspective des attentes ministérielles québécoises à l'égard du formateur de terrain nommé enseignant associé, Portelance examine, au cours d'entrevues individuelles, les perceptions respectives de l'enseignant associé et du stagiaire quant à l'apport du premier à la qualité des apprentissages du second. La discordance de leurs perceptions incite l'auteure à un questionnement sur le choix des outils de collecte des données. Le troisième texte, dont les auteurs sont Catherine Van Nieuwenhoven et Marc Labeau de Louvain-la-Neuve et Bruxelles, est «L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive». L'accent y est mis sur les pratiques de supervision. L'analyse des données, recueillies respectivement lors d'un entretien du superviseur avec le stagiaire immédiatement après sa prestation en classe et lors d'un entretien avec le superviseur au sujet de son rôle, fait ressortir que les pratiques diffèrent d'un superviseur à l'autre. Cette variabilité pourrait être interprétée, selon les auteurs, à la fois comme un indice de l'adaptabilité des pratiques de supervision aux besoins particuliers du stagiaire et comme une définition floue du rôle du superviseur.

Intitulé «Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive: d'un modèle théorique à son opérationnalisation», un quatrième texte est proposé par Philippe Chaubet du Québec. L'auteur saisit, au moyen d'entrevues, des indices de réflexion chez des étudiants en formation initiale à l'enseignement et chez des enseignants expérimentés en formation continue. S'intéressant à «l'intégration intelligente» des savoirs formalisés et des savoirs issus de l'expérience, Chaubet

identifie des déclencheurs de réflexion, des objets réfléchis et des situations « qui font le plus réfléchir ».

Les deux textes suivants rapportent des résultats de recherche dont les données ont été recueillies auprès de stagiaires, au Québec et en Catalogne respectivement. Le point de vue des stagiaires permet de comprendre le sens qu'ils donnent à leur expérience de formation. Annie Malo, dans son texte « Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement », analyse la reconstruction du parcours de formation d'un stagiaire en exposant succinctement la transformation de son répertoire de savoirs. Une recherche collaborative lui a permis d'associer une activité de formation à son investigation. Elle décrit en trois étapes distinctes la démarche méthodologique qui a donné accès au point de vue du stagiaire : la cosituation, la coopération et la coproduction. Malo réfléchit ensuite sur la pertinence de l'approche méthodologique au regard de la compréhension de l'objet de recherche. Jordi L. Coiduras et Xavier Carrera, de la Catalogne, explorent le développement des compétences d'un stagiaire dans un texte intitulé « La construction du sens autour de la notion de compétence dans des dispositifs universitaires en alternance ». Par des entrevues avec les stagiaires, ils ont identifié les éléments de preuve de l'acquisition de compétences transversales dans les formations universitaires en éducation sociale, travail social et éducation préscolaire et primaire. L'analyse du discours conduit à un modèle d'interprétation de la construction des compétences.

Une auteure québécoise, Lise-Anne St-Vincent, rend compte de la réflexion éthique d'enseignantes débutantes dans son texte « Comment appréhender l'analyse d'enseignantes ou d'enseignants débutants devant un problème éthique rencontré à l'école? ». Son approche qualitative en deux temps distincts fait appel à l'entrevue individuelle, puis au témoignage. St-Vincent distingue les résultats obtenus selon l'outil de collecte des données. La nature de la réflexion sur un problème éthique varierait en fonction de la méthodologie utilisée.

Clôturent ce numéro thématique de la revue, Enrique Correa Molina, Simon Collin, Philippe Chaubet et Colette Gervais explorent un concept très utilisé en formation en alternance, la réflexion. Ces auteurs du Québec présentent un éventail des significations du terme dans un texte intitulé « Concept de réflexion : un regard critique ». Ayant fait le tour des écrits, ils discutent des différents sens accordés au concept et dégagent de leur examen une vision développementale non hiérarchisée de la réflexion. Un schéma représente clairement les dimensions méthodologiques du processus de réflexion.

Références bibliographiques

- BORKO, H. et MAYFIELD, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518.
- DEROUET, J.-L. et GONNIN-BOLO, A. (2002). Éditorial. *Recherche et Formation*, 40, 5-12.
- GERVAIS, C. et DESROSIERS, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- KADDOURI, M. (2009). Quelques enjeux épistémologiques, théoriques et méthodologiques de la conduite d'un projet de recherche dans le champ de la formation des adultes. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Lachapelle et J.C. Ruano Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 1000-1127). Paris : Presses universitaires de France.
- KAUFFMAN, D. (1992). *Supervision of Student Teachers*. Eric Digest, ED344873. [En ligne]. [<http://www.ericdigests.org/1992-4/student.htm>] (Consulté le 13 juillet 2007).
- MARTINAND, J.-L. (2002). Problématiser et reproblématiser en didactique. *LIREST – La lettre*, 53, mars-avril.
- PERRENOUD, P. (2001). *Dix défis pour les formateurs d'enseignants. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- VEAL, M. L. et RICKARD, L. (1998). Cooperating teacher's perspectives on the student teaching triad. *Journal of Teacher Education*, 49, 108-119. Consulté le 25 juillet 2007 dans la base de données Sage Full-text Collection.
- PELPEL, P. (1989). *Les stages de formation*. Paris : Bordas.
- LESSARD, C. et BOURDONCLE, R. (1998). Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites. Dans D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de l'éducation à l'enseignement* (p. 11-33). Québec et Belgique : AQUFOM et DeBoeck Université.
- WIDEEN, M., MAYER-SMITH, J. et MOON, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130-178.

Une approche centrée sur l'activité d'un formateur d'enseignants : réflexions à propos d'un « entretien en dyade »

Françoise PASCHE GOSSIN

Haute École pédagogique de Berne, Suisse

RÉSUMÉ

La question de la formation en alternance et des dispositifs mis en œuvre pour favoriser un lien direct avec la réalité de la profession d'enseignant ou d'enseignante interpelle actuellement les formateurs et les chercheurs en éducation. Plusieurs recherches ont permis d'étudier les représentations des formateurs et des formatrices à propos de pratiques articulant « travail et formation », mais on connaît peu l'activité réelle de ces derniers dans le cadre de ces espaces de travail. Dans cet article, nous portons une attention particulière à l'activité d'un formateur de terrain en interaction avec un formé lors d'un entretien en dyade. Cette pratique de formation se déroule sur le terrain de stage et repose sur les activités menées en classe par le stagiaire. Elle a pour fonction de faire acquérir au stagiaire les savoirs professionnels convenus avec l'établissement de formation tout en tenant compte des nécessités de production de la classe. Nos méthodes d'investigation reposent, d'une part, sur l'observation de l'activité du formateur et, d'autre part, sur l'entretien d'autoconfrontation simple qui correspond à la mise en histoire de l'engagement du formateur sur sa propre action. Les résultats relèvent quelques catégories de ressources et de compétences

mobilisées par le formateur de terrain pour faire émerger une narration expérientielle permettant au formé de décrire ses pratiques et ainsi de mieux les comprendre, de les changer et d'accroître sa capacité réflexive et sa professionnalité.

ABSTRACT

An approach focused on the activities of a supervising teacher: reflections on a “dyad interview”

Françoise PASCHE GOSSIN

Haute école pédagogique de Berne francophone, Jura and Neuchâtel (HEP-BEJUNE)
Switzerland

The question of work-study programs and ways to foster a direct link to the reality of the teaching profession are currently of interest to education trainers and researchers. Several studies questioned supervising teachers on their ideas of work-study practices, but we do not know much about their actual classroom activities. In this article, we pay special attention to a supervising teacher's interactions with a student-teacher during a dyad interview. This training session takes place during a practicum, and focuses on activities the student-teacher leads in the classroom. The purpose is to have the student-teacher acquire the professional knowledge required by the training institution, while also satisfying the production needs of the classroom. Our investigation methods are based on observing the supervising teacher's activities, and on the simple self-confrontation interview that corresponds to the description of the trainer's commitment to his own action. The results reveal a few resource and skill categories the supervising teacher uses to elicit an experiential narrative, allowing the student-teacher to describe his practices and therefore better understand them, change them, and increase his capacity for reflection and professionalism.

RESUMEN

Un enfoque centrado en la actividad de un formador de maestros: reflexiones en torno a una «entrevista en diada»

Françoise PASCHE GOSSIN

Escuela superior de pedagogía de Berna francófona, Jura y Neuchâtel, (HEP-BEJUNE) Suiza

La cuestión de la formación en alternancia y de los dispositivos movilizados para favorecer una relación directa con la realidad de la profesión de los maestros y las maestras interpela actualmente a los formadores y a los investigadores en educación. Varias investigaciones han permitido estudiar las representaciones de los

formadores y formadoras de las prácticas que articulan «trabajo y formación», pero la actividad real de estos últimos en el marco de esos espacios de trabajo es poco conocida. En este artículo, nos ocupamos muy especialmente de la actividad de un formador práctico en interacción con un aprendiz durante una entrevista en diada. Esta formación se realiza durante el periodo de práctica y se apoya en las actividades realizadas en clase por el practicante. La función de este tipo de actividad es facilitar la adquisición de los saberes profesionales identificados por la institución formadora teniendo en cuenta las necesidades productivas de la clase. Nuestros métodos de investigación se apoyan, por una parte, en la observación de las actividades del formador y por otra parte, en las entrevistas de auto-confrontación simple que corresponde con la narración del compromiso del formador sobre su propia acción. Los resultados muestran las categorías de recursos y de competencias movilizadas por el formador práctico para facilitar el surgimiento de una narración experiencial que permite al discípulo describir sus propias prácticas y así comprenderlas más cabalmente, cambiarlas y acrecentar su capacidad reflexiva y su profesionalidad.

Introduction

Pour qu'une formation en alternance soit efficace, il ne suffit pas que le stage soit bien préparé, organisé, réalisé, suivi ni que les contenus des cours en institut de formation soient bien pensés et structurés. Il faut également prévoir différents espaces d'exploitation du stage, que nous appellerons «*pratiques de formation*», dont le but est de permettre aux étudiants de se distancier de leur vécu, de réfléchir à leurs expériences, de mobiliser des savoirs et de les analyser en présence d'un groupe de pairs ou d'un ou de plusieurs formateurs, et ce, à des moments différents (pendant et après le stage). Or, les espaces de travail qui articulent «travail et formation» et qui associent plus ou moins les formateurs du terrain et ceux de l'établissement de formation, tout en permettant aux apprenants en alternance de faire des liens entre deux mondes (le travail et la formation) ainsi que de relier et d'intégrer différents types de savoirs dans la perspective d'un développement de leurs compétences professionnelles, sont peu analysés.

Problématique

Les travaux rapportés et analysés ci-après font partie d'une recherche plus vaste – en sciences de l'éducation – qui tente de promouvoir l'activité des formateurs d'enseignants et de reconnaître leur travail dans un dispositif d'alternance mis en place dans une haute école pédagogique et plus spécifiquement en formation initiale *pré-scolaire-primaire*. Particulièrement sensible aux pratiques de formation permettant

Il ne s'agit pas de juger de la qualité des pratiques de formation mises en œuvre par les formateurs, mais de nous efforcer d'analyser le travail réel tel que les formateurs eux-mêmes l'exercent et lui donnent du sens.

aux étudiants stagiaires d'articuler « travail et formation », notre objectif consiste à saisir quelles sont les ressources et les compétences que les formateurs d'enseignants en interaction avec des étudiants stagiaires mobilisent dans des pratiques de formation en alternance et à comprendre en quoi les interactions verbales entre ces acteurs contribuent à cette mobilisation. En ce sens, nous nous intéressons à l'activité des formateurs d'enseignants, aux interactions et au dispositif d'alternance dans un système de formation dit professionnalisant. La problématique est donc, d'une part, de comprendre comment se mettent en scènes diverses pratiques de formation en alternance et, d'autre part, de définir les ressources et les stratégies des formateurs d'enseignants (formateurs de terrain et formateurs de l'établissement de formation) engagés dans un contexte de travail collectif. Notre position à l'égard de la compétence est fortement orientée vers le mouvement qui affirme le primat de l'activité collective humaine sans toutefois ignorer les personnes. Seule une analyse du travail des stratégies utilisées par les formateurs permet de rendre compte des compétences mobilisées. En fait, cela revient à dire que la notion de compétence est indissociable de l'action, qu'elle se définit en fonction de l'activité et de ses caractéristiques, selon le contexte de travail et l'analyse des tâches et qu'elle se situe à l'intérieur de l'agir. Notre démarche est donc liée à l'agir des formateurs d'enseignants comme un objet légitime de recherche. Il ne s'agit pas de juger de la qualité des pratiques de formation mises en œuvre par les formateurs, mais de nous efforcer d'analyser le travail réel tel que les formateurs eux-mêmes l'exercent et lui donnent du sens.

Cet article porte une attention particulière à l'activité d'un formateur en établissement (formateur de terrain) en interaction avec un formé lors d'un entretien en dyade, l'activité étant ce que mobilise l'opérateur pour faire son travail. L'entretien se déroule sur le terrain de stage et repose sur les activités menées en classe par le stagiaire. Dans ce texte, nous accordons également de l'importance aux repères théoriques et méthodologiques ainsi qu'au regard critique qui s'y rapporte.

Cadre théorique

Pour comprendre et saisir l'activité effective des formateurs, nous abordons ces questions à partir du point de vue des sciences du travail et des sciences de la formation et plus particulièrement du champ de *l'analyse de l'activité*. Ce concept d'activité constitue pour plusieurs chercheurs (Barbier et Durand, 2003; Bronckart, 2004; Durand et Plazaola Giger, 2007; Filliettaz, de Saint-Georges et Duc, 2008) une entrée privilégiée pour aborder des questions de formation professionnelle en alternance et plus particulièrement de formation des enseignants. Choisir l'entrée par l'activité, c'est s'engager à repérer certains courants se situant eux-mêmes, d'un point de vue théorique, à l'interface de plusieurs disciplines. On y trouve par exemple l'ergonomie francophone (Falzon et Teiger, 1999), la clinique de l'activité (Clot, 1999, 2000), le cours d'action (Theureau, 2004), les théories de l'action (Baudouin et Friedrich, 2001), l'ergologie (Schwartz, 1997), la didactique professionnelle (Mayen, 1999; Pastré, 2002; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), la psychodynamique du travail (Dejours,

1993). Ces champs de recherche, distincts sur le plan épistémologique, sont délibérément axés sur l'action. En ce sens, ils semblent pertinents pour comprendre et analyser l'activité du ou des formateurs en interaction avec un ou des formés. Le concept d'activité possède donc des liens multiples avec ces différents courants, lesquels entretiennent des relations d'interdépendance et présentent des points communs que nous tenterons dans ce texte de mettre en évidence tout en y apportant un point de vue critique.

Démarche méthodologique

Ainsi, notre méthode de collecte de données consiste à croiser et articuler les traces des activités issues de données de l'observation de travail réel avec les verbalisations issues de données de l'autoconfrontation.

Notre démarche porte sur les courants décrits ci-dessus qui proposent également des modalités d'analyse de l'activité sur le plan méthodologique. Ainsi, notre méthode de collecte de données consiste à croiser et articuler les traces des *activités* issues de *données de l'observation* de travail réel avec les *verbalisations* issues de *données de l'autoconfrontation*¹. À cet effet, nous utilisons des enregistrements audio-vidéo, sur lesquels nous nous appuyons. Nos données sont essentiellement non paramétriques, dans la mesure où elles résultent des énoncés du sujet observé et interviewé. La démarche se veut en outre inductive et heuristique, s'inscrivant dans le courant méthodologique de la théorie fondée et visant de fait une familiarisation progressive avec la réalité et avec la construction de cette réalité par les acteurs («*grounded theory*», selon Glaser et Strauss, 1967). Ce courant repose sur le postulat selon lequel il s'agit de développer la théorie en partant des pratiques aussi bien que des représentations des acteurs, puisque ces derniers construisent leur réalité. L'approche se construit à partir d'un dialogue permanent entre l'observation des faits et une conceptualisation de la réalité (Wittorski, 1997). Il s'agit dans ce cas de *générer* des hypothèses, au lieu d'en tester avec des outils stables comme on le fait selon l'approche hypothético-déductive.

Présentation de quelques données empiriques

Définition de l'entretien en dyade

Cette pratique de formation prend la forme d'un entretien qui réunit le formateur en établissement et l'apprenant sur le terrain de stage. Le formateur en établissement est la personne qui prépare, accueille, encadre et accompagne l'étudiant dans sa classe, voire dans l'école. Il a pour fonction de faire acquérir au stagiaire les savoirs professionnels convenus avec l'établissement de formation tout en tenant compte des nécessités de production de sa classe. Pour cela, il est important qu'il s'entretienne avec l'étudiant, plusieurs fois durant le stage, après avoir prêté attention à l'activité singulière du candidat. Le cadre de l'entretien est à la fois un cadre de

1. Ce type de méthode d'«entretien d'autoconfrontation simple» (Clot, 1999; Theureau, 2002) consiste à faire réagir le formateur sur son activité à partir de l'enregistrement audio-vidéo.

coopération et de régulation, dans le sens où le formateur tente de dire le faire et l'étudiant d'apprendre à dire son faire. Le processus d'apprentissage est induit ou médiatisé au travers de la parole du formateur, laquelle peut orienter l'étudiant pour favoriser des prises d'initiatives nouvelles.

Illustration de quelques résultats

Les résultats font partie de notre corpus de données de recherche. Les quelques extraits présentés ci-dessous appartiennent à une de nos étapes d'analyse où il s'agit de confectionner des tableaux synoptiques à partir des données brutes. Ces tableaux consistent à décrire globalement le contenu des films réalisés, et plus spécifiquement à formater les données brutes en données élaborées. Les extraits sont issus d'un tableau synoptique² dans lequel est décrit – *sous forme de récit* –, d'une part, l'activité d'un formateur en établissement en interaction avec un formé lors d'un entretien en dyade (*colonne 1 : récit de l'observation*), et, d'autre part, la mise en histoire de l'engagement du formateur sur sa propre action, laquelle se réalise quelques jours plus tard (*colonne 2 : récit de l'autoconfrontation*). Nous précisons que cet entretien d'une durée de quarante-cinq minutes se déroule dans un contexte de stage de troisième et dernière année de formation préscolaire et primaire. Observons de près les jeux de cette coactivité « formateur et stagiaire » et tentons d'y saisir quelques catégories de ressources et de compétences.

La réflexivité : une posture en formation

Au cœur de cette pratique de formation se loge le concept de réflexivité qui contribue, dans le respect de certaines conditions et précautions, au développement de connaissances et de compétences professionnelles des étudiants. Le concept de « pratique réflexive » introduit par Schön (1994) sous le terme de « *reflective practice* » désigne une pratique ou encore une épistémologie de la pratique et non un discours sur la pratique. La pratique réflexive est intrinsèquement liée à l'action du sujet et au sujet qui réfléchit. Ainsi, la réflexion est intégrée dans une démarche d'action réfléchie, elle se définit comme un retour sur l'action du sujet qui pense à son action. Elle a par ailleurs une forte composante cognitive et affective.

2. Ce terme est emprunté aux travaux de L. Filliettaz, I. de Saint-Georges et B. Duc (2008) ainsi que de C. Ronveaux et B. Schneuwly (2007). Toutefois, nous nous en distancions dans son utilisation en raison de notre démarche qui consiste à croiser et articuler des traces d'activité avec des traces de verbalisation des formateurs. Ce tableau vise une description globale des tâches au moyen de quelques catégories naturelles : temporalité et récit de l'activité.

Durée :
0 min 58 s –
7 min 36 s

Récit de l'observation

FEE (le formateur en établissement) demande à la stagiaire :

Qu'est-ce qui s'est passé ce matin ?

STA (la stagiaire) relate sa matinée et décrit un événement important de son action. Il s'agit de la relation avec un élève et du regard des autres lorsqu'elle a remis une mauvaise note à l'issue d'une épreuve. La stagiaire exprime son état émotionnel par rapport à ce qu'elle a dû faire et son appréhension vis-à-vis de l'évaluation. *« C'est comme si je lui disais qu'il était mauvais. »*

Elle évoque son malaise lorsqu'elle doit donner des mauvaises notes aux élèves. *« J'étais triste ! »*

FEE formule une question pour aider la stagiaire à mettre des mots sur ce mal-être : *« Vous avez l'impression de vous mettre une mauvaise note à vous ? »*

STA confirme et formule à son tour des questions : *« La mauvaise note vient-elle de lui ou de moi ? Est-ce que j'ai été assez claire ? »*

FEE explique qu'enseigner c'est accepter de sanctionner par la note et formule plusieurs questions : *« Que faire ? Que dites-vous à l'élève pour l'encourager, pour l'aider à atteindre les objectifs ? Avez-vous des pistes pour corriger, pour aller dans l'acceptation ? Comment donner à tous l'envie d'apprendre ? Que peut-on dire et faire avec ces enfants ? »*

Un bref échange s'ensuit et le formateur propose de revenir sur ce point ultérieurement.

Durée :
4 min 52 s –
13 min 54 s

Récit de l'autoconfrontation

FEE précise que *l'implication de la personne et l'identification de son malaise* face à l'acte d'évaluer sont des moments essentiels. Il décrit quelques capacités de l'étudiante : *« Se regarde travailler et réfléchit, s'analyse lorsqu'elle donne un retour à l'élève. »* Il estime qu'un enseignant doit travailler sur deux axes : sur soi-même en allant dans l'acceptation de son rôle d'enseignant et sur les élèves afin de les amener vers les objectifs, tout en sachant que pour certains ce chemin est difficile. Il fait un parallèle entre enseignant-élève et formateur-stagiaire. Il parle de *l'effet miroir* et conçoit que c'est *l'isomorphisme* qu'il ne dit pas, qu'il ne met pas assez en évidence. *Il refuse de donner des trucs, des solutions ou alors les siennes, mais essaie toujours d'aider la stagiaire à trouver ses propres pistes.*

Ce faisant, pour progresser vers une pratique réflexive, l'étudiant a besoin de recevoir des rétroactions sur ses actions en classe et d'être guidé par le formateur. Or, en dehors des obstacles qu'il doit surmonter et des habiletés qu'il doit posséder pour devenir (et rester) réflexif (se centrer sur sa performance, faire preuve d'autocritique, identifier des événements, posséder un vocabulaire pour parler de son travail, se détacher de ses préconceptions, etc.), il doit également faire preuve de diplomatie et d'intelligence face à son formateur. La fonction du formateur s'inscrit dans la continuité de son expérience d'enseignant tout en étant en rupture, car il s'agit de renoncer à enseigner au stagiaire pour plutôt le former. L'enjeu est de développer un professionnalisme chez le stagiaire en le faisant verbaliser et prendre conscience des principes qui guident son action. Cette posture du formateur considère que l'action professionnelle détient des savoirs, mais que l'acte de se former ne peut que se réaliser dans un espace de liberté propre à l'apprenant.

L'évaluation : une double fonction

Arrêtons-nous un moment sur la question de la compétence évaluative du formateur, laquelle est cruciale dans la dynamique d'un entretien en dyade.

Durée :
7 min 37 s –
10 min 17 s

Récit de l'observation

FEE propose à la stagiaire de revenir sur les points positifs de la matinée.
STA énumère la leçon d'éthique et l'écart entre ce qu'elle avait prévu et le déroulement de la leçon. « *J'ai bien aimé la leçon d'éthique même si elle ne s'est pas déroulée comme prévu.* » Elle précise qu'elle n'a perçu aucun signe d'inattention durant la conversation engagée avec les élèves, mais qu'une prochaine fois il faudrait structurer davantage.
FEE acquiesce et demande à la stagiaire de signaler d'autres points positifs.
STA parle des contes inventés et racontés par les élèves.
FEE demande s'il s'agit bien de contes.
STA énumère les caractéristiques du conte et répond par l'affirmative.

Durée :
13 min 55 s –
26 min 5 s

Récit de l'autoconfrontation

FEE précise l'importance du regard extérieur et de la formulation par ce dernier des points positifs. Il évoque également la fragilité des jeunes, le fait qu'ils soient vite déstabilisés, d'où l'impact des rétroactions positives sur le sujet. Dire ce qui va est important. Cela permet ensuite de mentionner des points à améliorer. C'est mettre en mots des éléments concrets et positifs de ce qu'elle fait et verbaliser sur des éléments à améliorer. Ce n'est pas parler globalement de façon confuse ou diffuse, mais préciser ce qu'elle fait.

	FEE approuve et demande à la stagiaire de mentionner d'autres points positifs. STA hésite et ne sait plus que répondre.	
Durée : 23 min 21 s – 25 min 8 s	FEE propose de passer au bilan à mi-stage. Il <i>valide</i> le stage à partir des éléments en sa possession et anticipe sur l'avenir. Il construit son argumentation sur des aspects tant didactiques, relationnels que personnels. Il inscrit les tentatives du stagiaire dans une perspective à long terme et d'une manière positive. Ces commentaires donnent à penser que la stagiaire est sur la bonne voie.	Durée : 42 min 14 s – 46 min 29 s
		FEE estime important que la stagiaire <i>fixe ce qu'elle a appris ou pense avoir appris</i> . L'hypothèse est que la stagiaire vit tellement de choses dans un stage qu' <i>a posteriori</i> elle ne se rend pas compte de tout ce qu'elle a construit. Il est important de passer par une <i>phase d'écriture</i> où la stagiaire travaille autrement que par l'expression orale.

Le formateur mobilise la fonction formative dans l'idée d'aider le ou la stagiaire à progresser vers une meilleure maîtrise de ses actions en classe en déclenchant un travail de réparation des difficultés relevées. Il saisit la fonction sommative de l'évaluation lorsqu'il sanctionne le travail de l'étudiant en statuant sur les compétences du stagiaire dans une visée de certification du stage accompli. L'évaluation de l'action – dans le cas de figure exposé ci-dessus – intervient essentiellement comme un processus de rétroaction dont le but est de fournir un *feedback* sur la maîtrise ou non de situations auxquelles le stagiaire est confronté. La fonction formative est bien mise en exergue, car il est question que l'évaluation, à mi-stage, s'envisage comme une progression et comme la possibilité de formuler des attentes ou des besoins de formation. Il s'agit d'évaluer les effets de l'action, et plus particulièrement de saisir les éléments du processus, afin de réajuster l'action en cours de façon opportune. Dans ce cas, le formateur souhaite que la stagiaire soit associée pleinement au processus et, de ce fait, il demande à cette dernière qu'elle énumère dans un premier temps les éléments positifs de sa pratique et dans un deuxième temps les points faibles qui seront à améliorer (autoévaluation). Cette phase appelée également « *diagnostic* » par Pelpel (1996) apparaît comme un moment fort et fondateur du contrat de formation, lequel repose sur une relation de confiance ainsi que sur des attitudes d'accueil, d'écoute, de respect et d'ouverture de la part du formateur.

L'articulation « théorie-pratique » : mise en scène de savoirs multiples

Notons que l'équilibre se réalise lorsque, d'un côté, les savoirs d'expérience issus du terrain sont capitalisés et interrogés à la lumière des savoirs savants et que d'un autre côté, les savoirs issus des didactiques et des sciences de l'éducation sont interrogés à la lumière de l'activité réelle. Savoir articuler divers savoirs est une compétence à prendre en considération. Les extraits ci-dessous vont dans ce sens.

Durée : 25 min 9 s – 27 min 48 s	Récit de l'observation FEE propose à la stagiaire de faire des liens théorie-pratique et de les formuler avant le lundi suivant. Il pose à cet égard plusieurs questions du type : « <i>Qu'est-ce qui a changé? Quel est votre bilan à mi-stage? Où en êtes-vous? Qu'est-ce que vous avez appris? Quelles sont vos satisfactions? Quels liens faites-vous entre votre institution et le terrain?</i> »	Durée : 46 min 30 s – 52 min 15 s	Récit de l'autoconfrontation FEE évoque l'articulation théorie-pratique et l'importance de faire, créer ou susciter des liens pour la stagiaire. C'est-à-dire ce qui peut exister entre ce qui se fait à l'institut de formation et ce qui se fait en pratique. Il souhaite <i>donner quittance</i> à l'institut de formation, favoriser les liens théorie-pratique, susciter la réflexion entre ce qui se passe dans deux lieux différents. Ce qui se fait en institut de formation contraint à la réflexion qui a une incidence directe sur la pratique. Il estime que, pour <i>œuvrer à une cohérence de la formation</i>, le formateur doit soutenir et défendre ce qui se fait en institut de formation. Il s'agit de <i>recentrer vers la réflexion l'étudiant qui souhaite être dans le concret</i>. C'est un <i>va-et-vient continu</i>. Ce que le stagiaire fait en classe a une <i>justification théorique</i>.
Durée : 35 min 50 s – 41 min 5 s	FEE contraint la stagiaire à exprimer son rapport au savoir et l'amène à expliciter le lien avec la discipline. STA s'attache à la définition des objectifs; elle insiste sur la nécessité de donner un rythme à son enseignement et de veiller à que tous les élèves comprennent; elle commente le concept de différenciation; elle met l'accent sur l'importance de faire attention aux visuels et aux auditifs.		

Dans le cas ci-dessus, le formateur amène la stagiaire à expliciter son rapport au savoir et son rapport au domaine disciplinaire. L'articulation de différents savoirs, qui reposent sur des expériences d'enseignement, contribue à donner du sens à ceux qui se forment. La tendance est de relier la pratique professionnelle décrite par le stagiaire à des éléments théoriques vus en cours. Toutefois, l'entrée par les savoirs d'expérience serait davantage utilisée par le formateur lorsqu'il encourage la stagiaire, à partir de sa pratique, à prendre conscience des principes qui guident son action, à les valider ou à lui proposer d'autres façons de « faire » à partir de ses propres expériences. Dans ce cas, la tendance est de relier la pratique professionnelle décrite par la stagiaire à des principes, des gestes professionnels qui ont fait leur preuve avec les années d'expérience professionnelle. Les intentions seraient, d'une part, de transférer les concepts issus des didactiques et des sciences de l'éducation dans les pratiques pour organiser l'agir professionnel et, d'autre part, de formaliser les principes et gestes professionnels afin d'élargir le registre des réponses possibles mais aussi d'aider à la construction de la professionnalité. Le formateur dans notre exemple ci-dessus va dans ce sens lorsqu'il demande à la stagiaire de se positionner sur cette

articulation et de passer par une phase d'écriture afin de formaliser les liens entre le terrain et l'établissement de formation.

Regard critique sur quelques repères théoriques et méthodologiques

Notre démarche est de revenir dans cette section sur une discussion du cadre théorique et des méthodes, à la lumière de l'analyse empirique qui précède.

Enjeux théoriques

Nous aimerions, ci-après, mettre en exergue quelques repères et points communs majeurs portant sur l'activité. Tout d'abord, tous les courants théoriques mentionnés dans notre cadre conceptuel affirment le *primat du terrain* et s'efforcent de rendre compte de l'activité réelle des acteurs, en révélant ce qu'ils mobilisent de leur psychisme, de leur affectivité et de leur intelligence pour répondre aux exigences de la tâche. Ils cherchent également, en collaboration avec les acteurs, à dire le sens que ces derniers attribuent à ce qu'ils font. Le statut des acteurs vivant des situations de travail représente une dimension clé dans ces courants. Comme autre point commun, nous pouvons relever une certaine *opacité de l'activité de travail*. Les travaux de Schön (1994) et de Vermersch (1994) vont dans ce sens et tendent à démontrer que l'activité de travail est un objet complexe et que les sujets agissant sur le terrain ont bien de la difficulté à mettre en mots ce qu'ils font. Verbaliser est difficile pour tous, d'autant plus que l'action se déroule dans un contexte où le sujet ne disposera pas toujours de tous les éléments de décision nécessaires.

Dans tous ces courants, on reconnaît l'importance d'interpeller les savoirs savants et les savoirs d'expérience à la lumière des pratiques et de relever les écarts existant entre le *travail prescrit* et le *travail réel*. De nombreux travaux attestent leurs usages et leurs intentions (Barbier, 1996; Jobert, 1999; Pastré, 2002; Vergnaud, 1996). Ils relèvent l'écart entre la tâche et l'activité, et mettent l'accent sur l'ensemble des différences existant entre le travail prescrit et le travail réel. Il s'agit de distinguer ce qui est prescrit de ce qui est réellement mis en œuvre en situation (activité). Selon cette idée, il convient de distinguer l'activité du formateur et la tâche prescrite du formateur. L'activité se réalise dans un contexte situé, dans des conditions réelles (*ce qui se fait = travail réel*), alors que la tâche est plus ou moins décrite et prescrite (*ce que doit être le travail = travail prescrit*). En dernier lieu, les tenants de ces courants pensent – du moins la plupart d'entre eux – qu'il existe une forte corrélation entre *travail* et *langage* dans la majorité des environnements professionnels. Pour notre part, nous adhérons à l'idée exprimée par Filliettaz et al. (2008) selon laquelle « la construction des compétences professionnelles ne s'érige pas en dehors du langage mais l'implique au contraire fortement » (p. 53). Dans notre contexte, le langage est un moyen de formation, dans le sens qu'il est indispensable à l'effectuation des activités de travail et va même jusqu'à en être constitutif. Nous rejoignons la formule de Vygotski (1985) selon laquelle la pensée se réalise dans le langage. Toute mise en

Tout d'abord, tous les courants théoriques mentionnés dans notre cadre conceptuel affirment le *primat du terrain* et s'efforcent de rendre compte de l'activité réelle des acteurs, en révélant ce qu'ils mobilisent de leur psychisme, de leur affectivité et de leur intelligence pour répondre aux exigences de la tâche.

mots est toujours adressée à quelqu'un et le discours produit résulte de la manière même dont l'autre interroge ou oriente. La notion d'interaction consiste donc à établir entre des partenaires des accords incessants, multiples et, si possible, porteurs sur ce qu'ils font et sur ce qu'ils sont (Traverso, 1999).

Enjeux méthodologiques

Quant à l'analyse des données, nous affirmons notre attachement à la *grounded theory*, qui fait une large place aux données émergentes du terrain d'étude. L'analyse a débuté dès que les premiers matériaux ont été rassemblés dans la perspective de l'utiliser pour orienter les observations et les autoconfrontations. Le codage qualitatif s'est fait à partir d'événements repérés et étiquetés, puis regroupés en catégories. Les éléments qui ressortent de ce travail sont de considérer que l'activité du formateur est dirigée vers diverses dimensions, telles que la dimension réflexive, évaluative et l'articulation théorie-pratique. À ce stade, il s'agira de descendre vers un grain d'analyse plus fin. Notre travail est tenu par une forte conviction : les formateurs et les étudiants stagiaires interagissent dans un contexte situé dans le sens où toute mise en mots est toujours adressée à quelqu'un et où le discours produit résulte de la manière même dont l'autre interroge ou oriente. Autrement dit, les ressources et stratégies mobilisées par les uns et les autres émergent des interactions négociées entre les acteurs. L'analyse des interactions verbales nous intéresse tout particulièrement.

Du point de vue des méthodes, nous pouvons apporter les réflexions suivantes. Le premier type de méthode – « *observation des activités* » – appréhende dans sa totalité l'activité dans une visée descriptive et compréhensive. L'analyse est spontanée, elle n'est pas structurée par un cadre fixé préalablement, mais elle se construit au cours du déroulement de l'action. Cette démarche emprunte les apports d'une *approche ethnographique* de l'organisation des situations et des processus de formation. Selon Laplantine (1996), il s'agit d'« une activité à la fois linguistique et visuelle, une expérience du voir qui tente d'élaborer un savoir (anthropologie) en faisant sans cesse retour au voir », autrement dit il s'agit de nous intéresser à ce que *font* les formateurs, en récoltant des traces des activités des formateurs (enregistrements audio-vidéo). Cette démarche a permis d'accéder aux opérations et actions mises en œuvre et produites par les formateurs et elle a donné des informations sur le processus. Le deuxième type de méthode – « *entretien d'autoconfrontation simple* » (Clot, 2001; Theureau, 2002) – correspond à la mise en histoire de l'engagement de chacun au cours de son action. Le principe a consisté à faire réagir les formateurs sur leur activité en autoconfrontation. Cet entretien ne se voulait pas un discours général sur la pratique du formateur, ni une autoanalyse de type autoscopie. Il a plutôt consisté à favoriser un retour réflexif sur sa propre action à partir de plusieurs épisodes filmiques choisis par le chercheur. Ce choix, imposé, peut être critiqué, mais nous avons fait attention de laisser le formateur visionner d'autres passages s'il le souhaitait. Le but était alors de mettre à jour les « détails du métier » (Clot, 1999) et de laisser les formateurs expliquer la logique des faits et gestes. C'est un des intérêts des analyses ex post, qui permettent de se tourner vers le passé en fournissant des explications sur des événements produits.

Conclusion

Cet article a non seulement été l'occasion d'illustrer quelques données empiriques et de présenter quelques résultats de recherche dont la démarche d'analyse est en cours, mais il a suscité une réflexion sur les enjeux théoriques et méthodologiques. À ce stade de la réflexion, nous pouvons affirmer que cet entretien en dyade offre un potentiel réflexif intéressant dès lors qu'il a comme principe de permettre au stagiaire de revenir sur son action, d'analyser ses pratiques et les effets produits par celles-ci ainsi que de réguler son action en mobilisant différents savoirs et en proposant de nouvelles pistes de réinvestissement, et cela, en étant accompagné par un formateur de terrain. Mais, plus encore, nous pouvons mentionner, à la suite d'un repérage rigoureux d'analyse de l'activité, quelques ressources et compétences mobilisées par le formateur pour accompagner le formé sur le chemin du développement. Dès lors, il s'agira d'analyser nos données à un grain plus fin et de rendre compte d'autres pratiques réelles des formateurs d'enseignants dans des situations professionnelles diverses.

Nous relèverons pour terminer que l'efficacité de la formation en alternance est plus grande si les alternants sont incités à relier des logiques (de production/travail et de formation) et des savoirs multiples, à penser à un agir professionnel et à développer une action réflexive. À cette fin, il est indispensable que les stagiaires soient dûment accompagnés, guidés et soutenus par des formateurs appartenant à des communautés de pratique différentes, mais prêts à collaborer. Les pratiques de formation réunissant plusieurs formateurs auront en ce sens un grand intérêt dans nos recherches. Penser l'activité des formateurs engagés dans un dispositif de formation en alternance est bien un enjeu de professionnalisation des formations.

Nous relèverons pour terminer que l'efficacité de la formation en alternance est plus grande si les alternants sont incités à relier des logiques (de production/travail et de formation) et des savoirs multiples, à penser à un agir professionnel et à développer une action réflexive.

Références bibliographiques

- BARBIER, J.-M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France.
- BARBIER, J.-M. et DURAND, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et formation*, 42, 1-20.
- BAUDOIN, J.-M. et FRIEDRICH, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck Université (coll. Raisons éducatives).
- BRONCKART, J.-P. (2004). Pourquoi et comment analyser le travail de l'enseignant(e). Dans G. Bello, P. Floris et S. Presa (dir.), *Il mestiere dell'insegnante. Analisi dell'azione docente* (p. 9-35). Aoste : Assessorato all'Istruzione e Cultura.

- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- CLOT, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. Dans *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (p. 33-156). Paris : Presses universitaires de France.
- CLOT, Y. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-25.
- DEJOURS, C. (1993). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard.
- DURAND, M. et PLAZAOLA GIGER, I. (2007). La formation des enseignants : une approche centrée sur l'activité. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 6.
- FALZON, P. et TEIGER, C. (1999). Ergonomie et formation. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Le traité des sciences et techniques de la formation* (p. 145-162). Paris : Dunod.
- FILLIETTAZ, L., de SAINT-GEORGES, I. et DUC, B. (2008). *Vos mains sont intelligentes! Interactions en formation professionnelle initiale*. Les Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- GLASER, B. G. et STRAUSS, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine.
- JOBERT, G. (1999). L'intelligence au travail. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail* (p. 205-221). Paris : Dunod.
- LAPLANTINE, F. (1996). *La description ethnographique*. Paris : Armand Colin (coll. Sciences sociales, 128).
- MAYEN, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente*, 139, 65-86.
- PASTRE, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- PASTRE, P., MAYEN, P. et VERGNAUD, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- PELPEL, P. (1996). *Guide de la fonction tutorale*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- SCHON, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- SCHWARTZ, Y. (1997). *Reconnaissance du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : Presses universitaires de France (coll. Le travail humain).
- THEUREAU, J. (2002). L'entretien d'autoconfrontation comme composante d'un programme de recherche empirique et technologique. *2^e Journée internationale des sciences du sport*. Paris, 12-15 novembre.
- THEUREAU, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octares.
- TRAVERSO, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris : Éd. Nathan.

- VERGNAUD, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses universitaires de France.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- VYGOTSKI, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Éditions sociales.
- WITTORSKI, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris: L'Harmattan.

Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire

Liliane PORTELANCE

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

La recherche a pour objet l'apport du formateur de terrain, nommé l'enseignant associé, à la formation du stagiaire en enseignement. Autant selon la littérature scientifique que selon les documents ministériels québécois, les attentes à l'égard de l'enseignant associé sont élevées. Le texte présente une analyse de cas. Il contient l'examen des propos d'un enseignant associé au sujet de son rôle en période de renouveau pédagogique au secondaire ainsi que de la perception qu'il a de son apport à la formation de son stagiaire. Les perceptions du stagiaire sont également analysées. L'analyse des données recueillies au moyen d'entrevues individuelles semi-structurées met en évidence une faible concordance entre les perceptions des deux partenaires de la dyade. L'interprétation de ce résultat n'est pas univoque. Elle laisse libre cours à de nombreuses interrogations sur la dynamique relationnelle au sein de la dyade. Elle comprend également un questionnement sur l'utilisation de l'entretien comme outil d'investigation portant sur des objets mentaux que sont les représentations et les perceptions. La valeur des propos des acteurs est toutefois affirmée comme représentant un moyen valable d'analyser en profondeur une situation ou un phénomène, et ce, en empruntant le regard des participants à la recherche.

ABSTRACT

Analysis of the supervising teacher's perceptions during teacher training

Liliane PORTELANCE

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

The purpose of this study is to find out what the supervising teacher brings to the student-teacher. Expectations for student-teachers are high, as described in both the scientific literature and Québec's department of education documents. This article presents a case study. It examines the comments of a supervising teacher about his role during the secondary level pedagogical reform period, and his perception of what he contributes to his student-teacher's training. The perceptions of the student-teacher are also analysed. The analysis of the data collected through individual, semi-structured interviews shows little agreement between the perceptions of the two dyad partners. The interpretation of this result is not unequivocal. It gives free rein to many questions on the relational dynamic within the dyad. It also raises questions on the use of the interview as a tool for investigating mental objects, which are ideas and perceptions. Exploring the viewpoints of the research participants is confirmed as a valuable means of doing an in-depth analysis of a situation or phenomenon.

RESUMEN

Análisis de las percepciones del apoyo brindado por un maestro asociado a la formación del practicante

Liliane PORTELANCE

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

El objeto de la investigación es la contribución del formador práctico, denominado maestro asociado, a la formación del practicante en educación. Según la literatura científica y los documentos gubernamentales quebequeses, las expectativas respecto al maestro asociado son elevadas. El texto presenta un análisis de caso. Contiene el examen de los propósitos de un maestro asociado sobre su rol en periodo de renovación pedagógica en secundaria, así como de la percepción que tiene de su contribución a la formación de su practicante. Las percepciones del practicante también han sido analizadas. El análisis de los datos recogidos mediante entrevistas individuales semi-estructuradas pone en evidencia una débil concordancia entre las percepciones de los dos integrantes de la díada. La interpretación de dicho resultado no es unívoca, deja libre curso a múltiples interrogaciones sobre la dinámica relacional al interior de la díada. La interpretación incluye asimismo una interrogación sobre la utilización de la entrevista en tanto que herramienta de investigación de los objetos mentales como son las representaciones y las percepciones. El valor de los

propósitos de los actores es sin embargo afirmado en tanto que medio válido para el análisis profundo de una situación o de un fenómeno que adopte el punto de vista de los participantes en la investigación

Introduction

Dans l'ensemble des programmes de formation initiale des enseignants québécois, la formation en milieu de pratique constitue un élément d'une nécessité incontestable (Gouvernement du Québec, 2001a). En effet, les 700 heures de stage sont considérées comme un moyen incontournable d'assurer une formation de qualité aux futurs enseignants. Dans ce contexte, le stagiaire a besoin d'enseignants associés¹ compétents pour soutenir son développement professionnel. Il en découle que, même si le stagiaire demeure au cœur de sa formation, l'enseignant associé représente un acteur clé de la formation professionnelle à l'enseignement. L'importance de son rôle est d'ailleurs largement reconnue (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). Inscrit dans les orientations actuelles et relativement récentes de la formation des élèves et de la formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001b, 2004), ce rôle est devenu complexe et exigeant. On attend de l'enseignant associé qu'il soit susceptible d'aider les futurs enseignants à exprimer les fondements de leur enseignement et à les actualiser de manière pertinente dans des pratiques pédagogiques novatrices. Il est invité à soutenir la mise en relation consciente des savoirs d'action et des savoirs issus des recherches en éducation. Une question se pose : les enseignants associés sont-ils en mesure de répondre à ces attentes?

Ce texte présente une partie des résultats d'une recherche² ayant pour objectif de connaître et d'analyser l'apport d'enseignants associés à la formation de stagiaires de l'enseignement secondaire relativement à la conception et au pilotage des situations d'enseignement-apprentissage. L'exposé des résultats consiste en une analyse de cas. Il est précédé d'une recension d'écrits portant sur le rôle attendu d'un enseignant associé ainsi que sur l'utilisation de l'entretien comme outil de collecte de données constituées d'objets mentaux, tels les représentations et les perceptions.

Attentes à l'égard d'un enseignant associé

Nous abordons le rôle de l'enseignant associé en nous référant au sens donné par Altet, Paquay et Perrenoud (2002) à l'expression *former* :

-
1. L'expression « enseignant associé » est utilisée au Québec pour désigner le formateur de terrain. Ailleurs, celui-ci est nommé maître de stage ou *cooperating teacher* ou encore *associate teacher*.
 2. La recherche a été financée par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC).

Former [...] c'est aider à construire des compétences, à travailler la mobilisation et le transfert des ressources; c'est cesser de prescrire et favoriser un choix raisonné, éclairé, compte tenu des mandats, du projet personnel, des attentes, des contraintes du métier d'enseignant; c'est aider à construire des modèles d'analyse de la complexité et à vivre avec; c'est pousser à formaliser les savoirs d'action et d'expérience et à les connecter à des savoirs issus de la recherche (p. 269).

En somme, eu égard au développement des compétences professionnelles et à des prises de décision réfléchies, l'enseignant associé est appelé à soutenir le stagiaire dans la mobilisation de ses ressources ainsi que dans l'élaboration et la régulation de savoirs d'action liés à des savoirs de recherche. Plutôt que de se présenter comme un modèle à reproduire, il favorise les choix personnels issus d'un raisonnement éclairé. D'autres chercheurs affirment également que le rôle de l'enseignant associé comprend le soutien à la mobilisation, la construction et la régulation de savoirs par le stagiaire, à la fois savoirs expérientiels et savoirs théoriques.

Selon Brau-Antony (2000), en appuyant ses interventions sur son expérience, l'enseignant associé met en mots ses savoirs et ses pratiques et explicite le raisonnement à l'origine de ses décisions. La communication de ses savoirs au stagiaire est marquée par la réflexion sur les actions posées au fil du temps. En communiquant son expérience, l'enseignant se situe donc comme un acteur dans la description des faits et l'énoncé des fondements de ses actions. Toutefois, ses expériences, aussi valables soient-elles, ne suffisent pas en l'absence d'une relation constructive aux savoirs formels et de l'exploitation consciente de ces savoirs (Portelance et Gervais, 2005). En fait, même s'il n'est pas nécessairement conscient d'avoir recours à un répertoire théorique, l'enseignant puise dans l'ensemble de ses savoirs psychopédagogiques et didactiques, dans son répertoire de connaissances des disciplines et du curriculum et dans la panoplie des situations d'enseignement qu'il a conçues et pilotées.

En puisant dans son bagage d'enseignant, l'enseignant associé peut mieux aider le stagiaire à utiliser des méthodes et des stratégies d'enseignement susceptibles de favoriser les apprentissages des élèves. La richesse de son expérience professionnelle fortifie son sentiment de compétence et peut donner lieu à une plus grande ouverture aux idées du stagiaire. Elle lui permet d'accueillir favorablement la créativité et l'innovation (Gervais et Desrosiers, 2005) et d'encourager le stagiaire à prendre des initiatives. Sa capacité à accepter l'imperfection (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002) le rend apte à dédramatiser les erreurs du stagiaire pour en faire des opportunités d'apprentissage. S'il met l'accent sur l'importance d'éclaircir ses pratiques par des apports théoriques, il peut stimuler la compréhension des situations d'enseignement et la construction de savoirs utiles à l'action professionnelle (Beckers, 2007). Gervais et Correa Molina (2004) signalent toutefois que les enseignants n'ont pas l'habitude de communiquer les mobiles qui sous-tendent leur agir.

De nombreux auteurs s'intéressent à l'analyse réflexive de la pratique et interpellent l'enseignant associé pour qu'il encourage le stagiaire à se distancer de sa pratique et à poser un regard critique sur son travail. Une attitude réflexive favorise

Le rôle de l'enseignant associé comprend le soutien à la mobilisation, la construction et la régulation de savoirs par le stagiaire, à la fois savoirs expérientiels et savoirs théoriques.

l'investissement dans la formation et le développement de l'autonomie professionnelle. Elle fortifie la construction identitaire et la prise de conscience de la singularité professionnelle (Perrenoud, 2001). Correa Molina (2005) souligne que les formateurs sont également appelés à examiner de façon critique leur propre enseignement et à faire preuve d'autorégulation. Dans le même sens, Thornley, Parler, Read et Eason (2004) insistent sur le recours aux savoirs formellement reconnus pour examiner sa pratique. La nécessité de mettre les savoirs et les outils cognitifs au service de l'action et de sa conceptualisation est mise en évidence par Beckers (2007). L'auteure s'intéresse au double mouvement de l'articulation théorie-pratique produit dans un rapport de fonctionnalité réciproque. Dans cette perspective, la théorie sert à élaborer et réguler les processus d'enseignement, alors que la pratique aide à contextualiser, éprouver et réorganiser les contenus théoriques. Beckers (2007) définit les savoirs théoriques comme des savoirs objectivés et destinés à favoriser la compréhension de l'action. L'enseignant associé est invité à soutenir le stagiaire dans la mise en application de tels savoirs et dans leur utilisation pour interpréter les situations et les expériences professionnelles. Il est aussi appelé à intervenir pour lutter contre la pure reproduction de savoirs et encourager une construction identitaire émancipatoire, et ce, en s'adaptant aux besoins et au cheminement professionnel du futur enseignant. Par exemple, au moment de la planification, il favorise les prises de décision délibérées et, au cours de l'entretien de rétroaction et du processus d'analyse, il suscite l'émergence des conditions de réussite de l'action.

Pour soutenir le processus d'analyse et l'interprétation fondée des situations professionnelles, l'enseignant associé se rend disponible, il établit des rapports sains avec le stagiaire, caractérisés par le respect et la confiance (Gervais et Correa Molina, 2004) et accorde de l'importance et du temps à l'observation en classe et à l'entretien de supervision postobservation (Correa Molina, 2005).

Bref, il est attendu de l'enseignant associé qu'il incite le stagiaire à formaliser ses savoirs d'action et d'expérience et à les connecter aux savoirs issus de la recherche. Toutefois, le stagiaire ne progressera dans son cheminement professionnel que s'il s'investit dans sa formation. Son rôle et celui de l'enseignant associé sont interdépendants et s'exercent en complémentarité (Portelance et Tremblay, 2006).

Dans l'optique d'analyser le soutien de l'enseignant associé à la mobilisation et la construction de savoirs par le stagiaire relativement à la préparation de l'enseignement et à l'enseignement proprement dit, nous avons analysé des représentations et des perceptions de l'enseignant associé et du stagiaire. L'analyse porte notamment sur le rôle du premier et sur les ressources théoriques et expérientielles qu'il utilise.

Objets mentaux verbalisés lors d'un entretien

Le concept de représentation peut prendre différents sens. Les chercheurs du domaine de la psychologie sociale abordent la cognition sous l'angle social et s'intéressent aux représentations sociales. Selon les sociologues, les représentations

L'accès aux représentations et aux perceptions permet de se rapprocher du monde intérieur des participants et de comprendre leur intentionnalité, notamment dans l'étude des phénomènes éducatifs.

interviennent dans les rapports sociaux et elles orientent les comportements collectifs. En psychologie cognitive, la représentation est surtout étudiée comme un processus mental mis en lien avec les mécanismes de traitement de l'information. Par exemple, Bonnet (2006) définit les représentations conceptuelles comme des connaissances qui se forment et se modifient avec l'expérience et il associe les représentations pragmatiques à la perception. Pour sa part, Putnam (1998) mentionne que les jugements perceptifs, les appréciations et les évaluations sont impliqués dans les affirmations de connaissance et qu'ils lient les croyances aux expériences.

Nous avons associé le concept de perception aux idées de Putnam (1998) et emprunté à Garnier et Sauvé (1999) le sens du terme représentation. Il s'agit d'un phénomène mental qui correspond notamment à des éléments conceptuels, des attitudes, des valeurs, des images mentales, des connotations et des associations. Les représentations sont alors le siège des théories spontanées, des opinions et des décisions, entre autres. En recherche qualitative, l'accès aux représentations et aux perceptions permet de se rapprocher du monde intérieur des participants et de comprendre leur intentionnalité, notamment dans l'étude des phénomènes éducatifs.

Les travaux de Munby, Russel et Martin (2001) indiquent les effets non négligeables des représentations et des conceptions sur les comportements et les stratégies des acteurs. Teulier-Bourguine (1997) s'intéresse également aux représentations et à leurs liens avec l'action. S'appuyant sur les écrits en psychologie cognitive, l'auteure affirme que les représentations sont des constructions circonstanci  elles, élaborées dans un contexte particulier pour faire face à des exigences. Par définition, elles se prêtent à une évolution continuelle et leur mobilisation pour l'action constitue une boucle sans fin. Elles sont à la source de l'action et elles la conditionnent.

Les chercheurs qualitatifs utilisent souvent l'entretien comme outil de collecte des représentations et des perceptions des participants, ainsi que d'autres objets mentaux comme les conceptions et les théories personnelles. Saussez et Loiola (2008) se penchent sur les études portant sur les conceptions des professeurs à propos de l'enseignement. Ils font une analyse critique de certains présupposés des chercheurs qui ont adopté l'entretien pour étudier un phénomène. Ils soulignent l'utilisation impressionnante des termes conceptions, croyances, théories personnelles et autres. Notant l'absence de rigueur dans l'emploi du vocabulaire, les auteurs formulent des doutes sur la valeur scientifique de la constitution et de l'analyse des données recueillies au cours d'entretiens et portant essentiellement sur des objets mentaux. L'idée que le langage est un moyen d'accéder aux conceptions et aux représentations et autres objets mentaux est mise en doute, étant donné que la pensée, lorsqu'elle est exprimée, se réorganise et se modifie. Il serait de plus audacieux de prétendre que le récepteur est apte à comprendre le discours de l'autre en extrayant des parties. Finalement, les deux auteurs se demandent si la cognition prédomine sur l'action et si les conceptions déterminent les conduites.

Saussez et Loiola (2008) ne remettent pas en question la recherche qualitative. Ils mettent en évidence les difficultés liées à la collecte et à l'analyse de données constituées d'objets mentaux. Ils incitent les chercheurs à s'assurer du respect des critères de scientificité dans l'utilisation de l'entretien comme outil d'investigation.

Mentionnons que l'analyse approfondie d'un phénomène ou d'une situation ne peut se passer de la parole de l'acteur. Malgré tous les biais pouvant être dus à la transformation de la pensée avant qu'on l'exprime, les propos de l'acteur révélant ses idées, ses croyances, ses valeurs ou ses motivations et son interprétation de ses actions sont essentiels à la compréhension de ses comportements (Wilson, 1977). Ils permettent au chercheur de découvrir la réalité en s'attardant au sens que les individus donnent à leur agir, à leurs activités réflexives (Coulon, 1993), à leur rôle et à leurs fonctions (Savoie-Zajc, 2004). Sans ce discours des acteurs, il n'est pas possible de comprendre la nature et la complexité des interactions dans un environnement spécifique.

Choix méthodologiques

L'objectif général de la recherche est de connaître et d'analyser l'apport de l'enseignant associé à la formation du stagiaire relativement à la conception et au pilotage des situations d'enseignement-apprentissage. Pour atteindre cet objectif, une approche qualitative interprétative a été utilisée. Plus précisément, dans la famille des études descriptives compréhensives, nous avons opté pour l'étude de cas étant donné qu'elle permet une analyse détaillée et complète d'un phénomène ou d'une situation (Fortin, Côté et Filion, 2006) et qu'elle donne accès aux représentations et perceptions des participants par rapport à leur expérience.

La collecte des données s'est déroulée en 2006-2007 pendant le quatrième et dernier stage du programme de baccalauréat en enseignement secondaire, un stage d'internat d'une durée de 12 semaines. Six dyades formées d'un enseignant et d'un stagiaire ont participé volontairement à l'étude. Les stagiaires enseignaient l'histoire, la géographie, la biologie ou les mathématiques, à des groupes d'élèves des quatre premières années du secondaire. Il va de soi que chaque dyade présente des particularités, notamment par les caractéristiques de ses éléments constitutifs ainsi que par les divers aspects contextuels du stage. Toutefois, le déroulement et les objectifs du stage sont globalement semblables pour l'ensemble des dyades.

Nous présentons les résultats de la recherche par rapport à une dyade³. Le stagiaire Julien⁴ enseigne l'histoire et la géographie aux groupes d'élèves de la deuxième secondaire de l'enseignant associé Serge. Ce dernier a déjà encadré d'autres stagiaires au cours des cinq dernières années. Si l'étude multicas procure plus de variabilité, de nuance et d'opposition, l'étude d'un cas unique permet d'analyser en profondeur la singularité d'un cas (Karsenti et Demers, 2004; Roy, 2004). Dans la dyade analysée, les propos de l'enseignant et du stagiaire contiennent un matériau particulièrement riche permettant une compréhension approfondie de la dynamique relationnelle qui colore l'apport de l'enseignant au stagiaire. Nous y revenons plus loin. Nous exposons l'analyse de données provenant d'entrevues individuelles semi-structurées d'une durée de 60 à 90 minutes conduites au début et

3. L'analyse de l'ensemble des cas est présentée dans d'autres publications.

4. Pour préserver l'anonymat, les prénoms utilisés sont fictifs.

à la fin du stage avec l'enseignant associé. Les entrevues avec l'enseignant portaient sur son appropriation cognitive de concepts fondateurs du nouveau pédagogique en cours au Québec, en l'occurrence le développement des compétences des élèves, l'évaluation intégrée à l'apprentissage et l'interdisciplinarité, de même que l'intégration de ces concepts dans ses pratiques d'enseignement. En second lieu, les questions d'entrevues nous renseignaient sur ses représentations quant à son rôle auprès du stagiaire et à ses perceptions de son apport à la formation de celui-ci. Également, une entrevue avec le stagiaire à la fin du stage a révélé, entre autres, ses perceptions de l'apport de l'enseignant à sa formation.

Les propos recueillis ont été transcrits intégralement. La codification et la catégorisation des données en unités de sens ont été effectuées au moyen du logiciel Weft QDA. Nous avons ensuite extrait un rapport de codage à partir des propos codés, puis procédé à un sous-codage des principales idées dégagées. La construction de tableaux a permis de clarifier et de peaufiner la catégorisation. La synthèse de l'analyse et l'interprétation des résultats sont issues des regards croisés des membres de l'équipe de recherche, composée de la chercheuse et de deux assistants de recherche.

Résultats: apport possible non avéré du formateur au formé

Nous présentons d'abord l'analyse des propos de l'enseignant associé Serge sur son adhésion aux approches pédagogiques mises en avant ainsi que sur sa manière de tenir compte de trois concepts de base du nouveau pédagogique dans la conception et le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage. Suit l'analyse de ses représentations et de ses perceptions relativement à la formation du stagiaire. Pour compléter notre compréhension de l'objet d'étude, l'apport de l'enseignant associé à la formation du stagiaire relativement à la conception et au pilotage des situations d'enseignement-apprentissage, nous analysons les propos du stagiaire Julien⁵. Dans l'ensemble, les résultats indiquent que l'apport probable du formateur au formé ne s'est pas avéré.

Conceptions, représentations et perceptions de l'enseignant associé

Adhésion aux visées de la formation des élèves

Serge refuse de se ranger derrière l'idée que la finalité de l'école consiste avant tout à former de futurs citoyens (Gouvernement du Québec, 2004). Il souhaite que l'accent soit mis sur les matières de base, l'écriture notamment. Néanmoins, tout en affirmant ses réticences, l'enseignant approuve la formation par compétences: « Les compétences, c'est intéressant. Les visées [de la formation], ça pourrait être de préparer les élèves à une meilleure intégration dans la société, mais en les modifiant quelque peu. »

5. Il importe d'ajouter des précisions sur le contexte scolaire québécois. Lorsque nous avons fait la collecte des données, le nouveau pédagogique prescrit par les autorités ministérielles était appliqué pour la première année aux élèves de la deuxième secondaire. Serge avait participé à quelques activités de formation pour mieux comprendre et pouvoir concrétiser les attentes à l'égard d'un enseignant. Quant à Julien, toute sa formation à l'université devait l'avoir préparé à enseigner en fonction du nouveau pédagogique.

Le pédagogue croit nécessaire de varier les méthodes pédagogiques pour susciter la motivation à apprendre. Il privilégie les méthodes qui font appel à la participation active des élèves, tels les travaux d'équipe, les débats, les travaux en grands groupes, « qui sont demandées ou presque imposées par la réforme ou dans le renouveau pédagogique ». Il justifie ainsi son point de vue : « Les élèves savent qu'ils ne rentrent pas dans un cours pour être passifs et écouter, prendre des notes, faire un examen, mais plutôt pour faire des choses, souvent, qui vont amener leur contribution ou les mettre en action. » Par ailleurs, Serge croit que l'enseignement magistral a toujours sa place : « Ça en prend une partie, il ne faut quand même pas perdre de vue qu'il y a des connaissances, même si elles ne sont pas évaluées. » Il prend toutefois le soin de préciser qu'il ne se considère pas comme un distributeur de connaissances, mais comme un guide.

Au sujet des approches d'enseignement proposées par les instigateurs du renouveau pédagogique, l'enseignant associé souligne qu'il est difficile de changer ses pratiques, surtout quand on n'est pas formé à cette fin : « Il m'en reste énormément à apprendre [...] C'est chargé ce renouveau pédagogique-là. Ce n'est pas par dix blocs ou huit blocs [de formation] de trois heures par année qu'on est outillés à cent pour cent. » L'enseignant déplore la complexification de la planification des situations d'enseignement-apprentissage et l'augmentation du temps que cela exige : « Ça demande beaucoup plus de temps qu'avant. Avant, c'était beaucoup plus simple. » Face à ces embûches, Serge réagit tout de même de façon positive. Il mentionne que, pour comprendre les concepts de la réforme, il fait des lectures et discute avec ses collègues. Il ajoute que son stagiaire peut apporter des idées nouvelles et intéressantes. Finalement, il compte sur le travail en collaboration : « Une chance qu'on a ça, parce que les idées se partagent. »

Appropriation et actualisation de concepts nouveaux

Serge résume sa conception du développement des compétences des élèves en quelques mots : « Développer des compétences, c'est les amener à être capables de faire quelque chose plutôt que de connaître quelque chose. » Il complète en disant qu'il incite ses élèves à s'intéresser à l'actualité et aux divers faits historiques, établissant des liens entre le développement des compétences disciplinaires en histoire et une approche culturelle de l'enseignement : « Je parlais tantôt de la culture parce qu'on va toujours faire un lien avec l'actualité d'aujourd'hui. On amène l'élève à réfléchir sur ce qui se passe en ce moment avec un retour dans l'histoire en même temps. » Serge mentionne qu'il tient compte du développement des compétences, « surtout au niveau de la conscience citoyenne ».

Selon l'enseignant, l'évaluation intégrée à l'apprentissage est étroitement associée à l'évaluation des compétences, qu'il définit comme une évaluation constante de la progression de l'élève à partir du plus grand nombre de traces possible. Serge déclare : « Mes élèves sont en constante évaluation [...] Plus on ramasse de traces, plus c'est facile de voir une progression. » L'enseignant se considère en mesure d'identifier les forces et les faiblesses de chacun et de suivre ses progrès : « Je suis capable, avec toutes ces traces, de savoir si l'élève s'est amélioré ou non depuis qu'il est avec moi. »

Nonobstant ce qui précède, l'évaluation des compétences semble une source majeure d'inconvénients pour ce praticien. Il s'interroge sur les façons d'évaluer.

L'interdisciplinarité consiste, d'après Serge, en la création de liens entre les disciplines et elle sert à montrer aux élèves la pertinence des connaissances acquises en classe. Les projets interdisciplinaires «amènent les élèves à toucher deux ou trois contenus en même temps», ce qui leur fait réaliser que, par exemple, les cours de géographie et de français peuvent servir à apprendre l'histoire. Néanmoins, le pédagogue se déclare incapable d'appliquer l'interdisciplinarité dans son enseignement à cause de l'organisation scolaire. Pour le moment, il compense cet inconvénient en enseignant l'histoire et la géographie «en parallèle».

En résumé, selon ses propos au cours de l'entrevue, Serge semble s'être approprié à bon escient le vocabulaire du renouveau pédagogique, notamment par la lecture et les discussions avec ses collègues. Il se dit à l'aise d'enseigner en fonction du développement des compétences des élèves. Il établit des liens pertinents entre l'évaluation intégrée à l'apprentissage et l'évaluation des compétences des élèves et il se dit capable de suivre le développement des compétences de chacun de ses élèves. Avec son bagage théorique et expérientiel, il paraît outillé pour offrir un soutien significatif à la formation de son stagiaire.

Représentations quant à son rôle

Serge se voit comme un accompagnateur dans le cheminement professionnel du stagiaire. Il ne souhaite pas être considéré comme un formateur : « Mon rôle, ce n'est pas de former mon stagiaire. Il est supposé être déjà formé. » En concordance avec sa représentation de son rôle, les principales tâches qu'il effectue consistent à répondre aux questions du stagiaire et à « jeter un coup d'œil sur la classe quinze à vingt minutes ». L'enseignant associé dit qu'il n'intervient que par rapport aux « règles de base », c'est-à-dire la discipline en classe. Pour le reste, il respecte les idées et les façons de faire du stagiaire et il intervient peu.

« Je vais lui dire qu'il y a peut-être telle ou telle affaire que je ferais différemment. Mais, par contre, sa façon n'est pas nécessairement mauvaise [...]. J'apporte des points et, s'il veut les utiliser, tant mieux. S'il considère que sa façon est meilleure, au moins il se sent libre dans ce qu'il fait. »

Dans sa relation avec Julien, Serge se sent « au même niveau » que le stagiaire, tout en lui offrant du soutien et de l'assistance.

Considérant le fait que le stagiaire doit assumer toute la charge de l'enseignant et que sa formation initiale arrive à terme, Serge croit que son rôle consiste aussi à évaluer avec justesse les capacités du stagiaire. « Je vérifie si le stagiaire est prêt pour le marché du travail », déclare-t-il, ajoutant qu'il se sent à l'aise d'identifier les forces et les faiblesses manifestées. Son but est d'aider le futur enseignant à faire des progrès, sans perdre de vue que ses élèves doivent avancer eux aussi. Serge explique :

« Je lui dis que, de telle façon, ça fonctionnerait moins bien que de telle autre. On regarde la meilleure façon et ensuite [après l'enseignement du stagiaire], on va faire un retour et il va identifier ce qui était bon, ce qui était

moins bon, ce qui est à corriger, ce qui serait à refaire et à ne pas refaire la prochaine fois.»

Au sujet des entretiens de rétroaction, l'enseignant insiste sur son ouverture aux suggestions du stagiaire: «Il y a plusieurs méthodes différentes, plusieurs formules gagnantes.» Serge aborde aussi la question de l'articulation théorie-pratique: «Je l'aide à passer du niveau théorique à l'application qui n'est pas toujours évidente par rapport à la théorie.»

Selon ce qui précède, l'enseignant ne se considère pas comme un formateur, mais bien comme une personne qui soutient le développement professionnel du stagiaire. Cela signifie qu'il laisse beaucoup d'autonomie et de liberté au futur enseignant. Cette ouverture de sa part concerne la planification de l'enseignement et l'enseignement proprement dit, sauf pour ce qui touche la discipline en classe. Il écoute les suggestions du stagiaire, le laisse faire des expérimentations et juger ensuite de leur pertinence. Cette attitude ne l'empêche pas de vérifier si l'étudiant répond aux exigences et de signaler ses lacunes. Finalement, l'enseignant souligne qu'il doit aider le stagiaire à appliquer la théorie.

Perceptions de son apport à la formation du stagiaire

Serge dit avoir pris connaissance des attentes de son stagiaire Julien avant le début du stage. Or, Julien comptait sur beaucoup de latitude et d'autonomie ainsi que sur la disponibilité de Serge. Estimant que de telles attentes correspondaient à sa propre façon de voir son rôle, l'enseignant associé a cru qu'une entente tacite était établie: «On n'a pas eu à négocier.» À son avis, Julien a été un excellent stagiaire, innovateur, très outillé, impressionnant même, le meilleur de ceux qu'il a reçus. Son stagiaire proposait beaucoup d'idées nouvelles, variait ses méthodes d'enseignement, savait faire travailler les élèves en équipes et développer plusieurs compétences transversales. Il croit que son stagiaire s'est senti en confiance, qu'il n'a pas hésité à expérimenter, sortir de l'ordinaire et être créatif.

Le stagiaire de Serge a produit lui-même tout son matériel d'enseignement. L'enseignant associé dit avoir «regardé avec lui tout ce qu'il faisait et quelles compétences seraient développées avec tel travail». Il affirme qu'il a peu aidé Julien par rapport au développement des compétences des élèves, jugeant que le stagiaire comprenait très bien et savait comment s'y prendre. Concernant l'évaluation, Serge souligne qu'il a appris à Julien comment se centrer sur les compétences et non sur les connaissances: «C'est là-dessus que j'ai travaillé le plus avec lui.» Par rapport à l'interdisciplinarité, Serge considère qu'il n'a pas aidé son stagiaire à faire des apprentissages.

Les perceptions de l'enseignant associé recourent-elles celles de son stagiaire? Quel bilan Julien dresse-t-il de l'aide de Serge à son cheminement pendant le stage?

Regard du stagiaire sur l'apport de l'enseignant associé à sa formation

Julien, le stagiaire de Serge, se déclare globalement insatisfait du soutien de son enseignant associé à sa formation et plus particulièrement à la préparation de cours

et à l'enseignement. « Son apport a été très minime », déclare-t-il sans hésitation. Cette insatisfaction concerne le peu de commentaires de son formateur : « Il me donnait des commentaires positifs, mais il ne rajoutait pas d'autre chose. » L'étudiant affirme qu'il aurait souhaité un enseignant associé « plus présent plus souvent ». Il précise : « Ça ne m'aurait pas dérangé qu'il vienne s'asseoir, supposons une demi-période ou une période entière, ça aurait été génial. » Julien ajoute : « Si j'avais des problématiques [de discipline], il s'en rendait compte, mais je n'en avais pas vraiment. » En fait, Julien considère que Serge l'a laissé à lui-même : « C'est beau vouloir donner l'autonomie, puis la latitude au stagiaire. Ça veut pas dire qu'il faut s'effacer totalement. » Tout en dénonçant ce manque d'encadrement, le stagiaire se voyait en quelque sorte comme le collègue de son formateur : « On avait peut-être des approches différentes, mais on se rejoignait sur certains aspects. Il me laissait libre. On a nos façons de faire : lui a les siennes, j'ai les miennes. »

À la question concernant l'apport de l'enseignant associé à la compréhension théorique et pratique du concept de développement des compétences, le stagiaire est ferme : « Là-dessus, j'avais déjà ma vision de la chose. Nous en avons très peu discuté. » Par ailleurs, Julien ajoute : « C'est sûr que j'aurais aimé que mon enseignant associé puisse m'outiller, mais c'est dur d'en exiger autant d'une personne qui, elle-même, est en train de faire ses premières armes [comme enseignant] dans ce monde-là. » L'étudiant corrobore le point de vue de l'enseignant associé quant à son manque de préparation pour l'implantation du renouveau pédagogique.

Les perceptions de Julien au sujet du soutien relatif à l'évaluation intégrée à l'apprentissage sont similaires. Selon lui, Serge ne l'a pas aidé à s'approprier le concept ni à l'actualiser dans son enseignement. Par rapport à l'interdisciplinarité, ses propos sont comparables. Il complète toutefois son affirmation négative en signalant que Serge l'a exhorté à saisir l'occasion de préparer un projet interdisciplinaire avec d'autres enseignants.

En somme, le stagiaire a une perception passablement négative du soutien de son enseignant associé à sa formation en ce qui concerne notamment les « façons d'aborder la matière ». Il croit que d'autres enseignants associés auraient pu répondre à ses attentes, « comme le prof [qu'il a] eu en stage 2 ». Son jugement est toutefois nuancé par une attitude compréhensive à l'égard des enseignants qui, selon lui, ne reçoivent pas le soutien nécessaire à la mise en œuvre du renouveau pédagogique.

L'analyse des propos de Serge et de Julien conduit au constat suivant. Même si l'enseignant associé semble posséder un bon bagage de ressources théoriques et expérientielles, le stagiaire ne lui reconnaît pas un apport significatif à sa formation en ce qui concerne le développement de compétences des élèves, l'évaluation intégrée à l'apprentissage et l'interdisciplinarité. Leurs conversations sur la préparation de son enseignement et sur son enseignement proprement dit ayant été plutôt rares, l'enseignant associé ne l'aurait pas aidé à verbaliser les fondements de son enseignement et à les actualiser dans des pratiques pédagogiques novatrices. Notons au passage que les responsabilités de l'enseignant associé sont précisées dans le guide de stage. De plus, il est généralement demandé aux deux membres de la dyade de communiquer leurs attentes à leur partenaire.

Même si l'enseignant associé semble posséder un bon bagage de ressources théoriques et expérientielles, le stagiaire ne lui reconnaît pas un apport significatif à sa formation.

En somme, malgré son bagage de connaissances et de compétences, l'enseignant associé aurait peu aidé son stagiaire à formaliser ses savoirs expérientiels et à faire une utilisation délibérée de savoirs formels pour analyser ses actions professionnelles.

Des pistes d'interprétation

L'analyse de ce cas conduit à deux pistes d'interprétation. L'une se rapporte aux liens entre les propos des deux partenaires de la dyade. L'autre consiste en un questionnement sur les outils méthodologiques.

Au sujet de la concordance des propos analysés

La mise en relation des représentations et des perceptions de l'enseignant associé avec les perceptions du stagiaire met en évidence un défaut de concordance sur quelques points. Le cas peut être résumé comme suit : l'enseignant associé se représente son rôle comme celui d'un guide laissant beaucoup de liberté au stagiaire et ce dernier ne perçoit pas l'apport de l'enseignant associé à sa formation. Selon Serge, son rôle se caractérise par une grande ouverture aux idées du stagiaire et par la volonté de ne pas lui imposer ses idées et ses façons d'enseigner, ce qu'encourage d'ailleurs Gervais et Desrosiers (2005) en vue de laisser libre cours à la créativité et à l'innovation du stagiaire. Julien signale, en le déplorant, que Serge a fait peu d'observations en classe et peu d'interventions à caractère formateur sur sa planification et son enseignement. L'enseignant croit pourtant avoir répondu globalement aux attentes du stagiaire, lequel aurait surtout demandé une marge d'autonomie. Leurs représentations du rôle de l'enseignant associé ne semblent pas concorder. Le niveau de satisfaction du stagiaire aurait-il été plus élevé s'il avait manifesté plus explicitement ses attentes?

L'enseignant associé a agi en harmonie avec les représentations qu'il se fait de son rôle. Julien le confirme en mentionnant que Serge lui a laissé beaucoup de latitude. Pour reprendre les termes de Teulier-Bourgine (1997), les représentations de l'enseignant associé semblent avoir conditionné ses comportements et ses attitudes. Ce constat ne peut pas s'appliquer au stagiaire. En effet, Julien croyait avant le stage que, faute de connaissances et de compétences, Serge ne pouvait pas agir comme un formateur. Il se considérait comme l'égal de l'enseignant au regard de l'implantation du renouveau pédagogique, chacun ayant ses « façons de faire ». Serge confirme en quelque sorte ce jugement en déclarant que son stagiaire était excellent. Il semble que Julien ne se soit pas comporté comme un apprenant. L'étudiant déplore pourtant après le stage que l'enseignant n'ait pas agi comme un formateur. Il formule en quelque sorte ses attentes à l'égard d'un enseignant associé. Quelles sont les raisons de cette apparente rupture entre sa représentation du rôle d'un enseignant associé et ses attitudes de partenaire égalitaire? Le stagiaire manifeste-t-il sa résistance à habiter son rôle d'apprenant?

Par rapport au rôle de l'enseignant relativement à l'utilisation des savoirs théoriques pour soutenir le stagiaire dans l'analyse de ses actions, comme le suggèrent

Jusqu'à quel point les attentes du stagiaire à l'égard de l'enseignant associé ont-elles influencé sa perception du rôle effectivement joué par ce dernier?

Thornley, Parler, Read et Eason (2004), il serait hasardeux de tirer des conclusions. D'une part, l'enseignant indique que l'une des facettes de son rôle consiste à aider le stagiaire à appliquer la théorie. Il déclare avoir vérifié tout le matériel pédagogique préparé par Julien et l'avoir aidé à mieux comprendre comment évaluer les compétences des élèves. D'autre part, le stagiaire ne reconnaît aucune aide de l'enseignant en ce qui concerne la compréhension des concepts et leur actualisation dans la pratique. Comment expliquer ces propos contradictoires? Jusqu'à quel point les attentes du stagiaire à l'égard de l'enseignant associé ont-elles influencé sa perception du rôle effectivement joué par ce dernier? Une dynamique relationnelle favorable aux apprentissages du stagiaire a pu être difficile à établir. Selon les entrevues avec l'enseignant associé, cette situation n'est pas due à l'insuffisance de son bagage de connaissances. Peut-elle découler du manque de périodes d'échanges et de discussions avec le stagiaire? Selon ce dernier, Serge et lui ont rarement discuté ensemble et l'enseignant ne s'est pas montré disponible pour rencontrer son stagiaire. Rappelons, à la décharge de l'enseignant associé, que les enseignants n'ont pas l'habitude de communiquer les fondements de leurs actions professionnelles (Gervais et Correa Molina, 2004).

Les considérations précédentes aident à approfondir l'analyse des résultats sans toutefois faire sortir de l'ombre tous les constats. Il peut être judicieux de poser un regard critique sur les outils et les objets d'investigation de l'étude.

Au sujet de l'entrevue comme outil d'investigation d'objets mentaux

À ces pistes d'interprétation, ajoutons des considérations d'ordre méthodologique. Notre étude de l'apport d'un enseignant associé à la formation d'un stagiaire, à l'instar des autres études portant sur un phénomène, révèle le sens que les participants donnent à leurs expériences. Les entrevues ont mis au jour des objets mentaux, à savoir les représentations et les perceptions des partenaires de la dyade. Conduites dans le respect des règles et analysées avec rigueur scientifique, elles ont mené à un contact étroit avec la pensée des acteurs. Même si le langage ne représente pas le moyen parfait pour accéder aux représentations et aux perceptions des individus, la pensée étant filtrée ou transformée au cours du processus de son expression (Saussez et Loiola, 2008) et le discours spontané ne pouvant pas révéler la complexité des représentations (Flament, 1994), il reste que le discours constitue une source solide de données, surtout quand le chercheur partage le langage commun des participants. Cette connaissance du milieu investigué le rend apte à interpréter les propos des participants selon le code interne de la culture professionnelle (Coulon, 1993). Néanmoins, l'entrevue ne permet pas d'être en contact direct avec les situations, les comportements et les attitudes des participants. En ajoutant l'enregistrement de quelques-unes de leurs conversations au cours du stage, la compréhension de l'objet de recherche aurait été meilleure. Même si le choix des extraits du discours peut représenter un défi pour le chercheur, moins de questions sur la concordance des propos des partenaires seraient restées en suspens.

Soulignons également que de nombreuses variables peuvent affecter les représentations et les perceptions. Pensons, entre autres, à la composition des dyades.

Avec un autre stagiaire, Serge aurait pu agir différemment. Inversement, avec un autre enseignant associé, Julien aurait pu adopter d'autres attitudes. Il importe de mentionner également que l'analyse des autres dyades a débouché sur des constats différents.

Conclusion

Nous avons étudié, en nous penchant sur des représentations et des perceptions, l'apport d'un enseignant associé à la formation de son stagiaire relativement à la conception et au pilotage des situations d'enseignement-apprentissage. L'analyse des résultats permet d'enrichir la compréhension du rôle effectivement exercé par un enseignant associé en ce qui concerne, entre autres, la mise en relation consciente des savoirs d'action et des savoirs issus des recherches en éducation. Nous avons constaté que la connaissance et la compréhension des fondements théoriques de la formation des élèves et leur actualisation dans ses pratiques d'enseignement ne constituent pas une garantie du soutien de l'enseignant à la formation du stagiaire. Selon le stagiaire, l'enseignant associé n'a pas réellement contribué à sa formation. Pourtant, il possédait les savoirs nécessaires. De plus, l'ouverture d'un enseignant aux idées et aux suggestions novatrices du stagiaire n'entraînerait pas à coup sûr un apport significatif à la formation de ce dernier. Elle ne donnerait pas nécessairement lieu à une démarche d'analyse et à l'utilisation délibérée des ressources théoriques pour expliquer ses actes professionnels. Devant de tels constats, il y a lieu de souligner la nécessité d'une formation qui favorise le développement des compétences attendues d'un enseignant associé et la construction d'une professionnalité rattachée à un rôle de formateur du futur enseignant.

L'analyse des résultats nous autorise à affirmer également que les perceptions du stagiaire, relativement à l'apport de l'enseignant à sa formation, dépendent de ses attentes, de ses attitudes et de son rapport à la formation et que celles de l'enseignant associé sont influencées par sa représentation de son rôle. Dans une dynamique relationnelle où le stagiaire ne se voit pas comme un apprenant et l'enseignant associé comme un formateur, le soutien effectif à la formation du stagiaire peut être entravé. Un entretien mettant en présence l'enseignant associé et le stagiaire aurait été pour eux une occasion d'exprimer et de confronter leurs représentations et leurs perceptions respectives.

Pour approfondir davantage cet objet d'étude, il serait pertinent de s'attarder plus précisément à certains facteurs qui interviennent dans la formation du stagiaire, comme le rapport à la formation et le rapport au savoir des deux membres de la dyade. Malo (2005) s'interroge sur l'adhésion du stagiaire aux savoirs normatifs proposés. Une adhésion réfléchie et critique à de tels savoirs peut favoriser le développement de la confiance en ses capacités de devenir un bon enseignant et contribuer à la construction d'une identité professionnelle émancipatoire (Beckers, 2007) et

La connaissance et la compréhension des fondements théoriques de la formation des élèves et leur actualisation dans ses pratiques d'enseignement ne constituent pas une garantie du soutien de l'enseignant à la formation du stagiaire.

singulière (Perrenoud, 2002). Finalement, le choix d'étudier des objets mentaux a des conséquences sur le choix des dispositifs de recherche. Plusieurs chercheurs font appel à l'entretien pour connaître les représentations, les conceptions ou les perceptions d'un phénomène ou d'une situation. Il serait intéressant et même essentiel de poursuivre une réflexion collective sur les outils d'investigation et d'analyse des données qualitatives d'une recherche empirique et sur les fondements théoriques de leur utilisation.

Références bibliographiques

- ALTET, M., PAQUAY, L. et PERRENOUD, P. (2002). La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme? Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* (p. 261-274). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- BECKERS, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- BONNET, C. (2006). La perception. Dans J.-L. Roulin (dir.), *Psychologie cognitive* (p. 70-111). Paris : Bréal.
- BRAU-ANTONY, S. (2000). Évaluer des enseignants d'éducation physique : une question de normes et d'éthique professionnelles. *Recherche et formation*, 35, 181-194.
- CORREA MOLINA, E. (2005). Les savoirs du superviseur lors de l'entretien postobservation. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 289-304). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- FLAMENT, C. (1994). Aspects périphériques des représentations sociales. Dans C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 85-118). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- FORTIN, M.-F., CÔTÉ, J., et FILION, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- GARNIER, C. et SAUVÉ, L. (1999). Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement – Conditions pour un design de recherche. Dans *Éducation relative à l'environnement – regards, recherches, réflexions* (p. 65-77). Arlon : Fondation universitaire luxembourgeoise.

- GERVAIS, C. et CORREA MOLINA, E. (2004). *L'argumentation pratique comme accompagnement réflexif du stagiaire*. Institut de recherche pédagogique (INRP), 7^e Biennale de l'éducation et de la formation. [En ligne]. [<http://www.inrp.fr/biennale/7biennale>].
- GERVAIS, C. et DESROSIERS, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire 1^{er} cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- KARSENTI, T. et DEMERS, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zjac (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 209-233). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- MALO, A. (2005). Parcours d'un stagiaire en enseignement secondaire : adhésion ou déviance par rapport à des savoirs proposés. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 65-84). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- MUNBY, H., RUSSELL, T. et MARTIN, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. Dans V. Richardson (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (4^e éd.) (p. 877-904). Washington, DC : American Educational Research Association.
- PERRENOUD, P. (2001). *Dix défis pour les formateurs d'enseignants. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- PORTELANCE, L., GERVAIS, C., LESSARD, M. et BEAULIEU, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence*. [En ligne]. [www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_dep-ste/documents/Rapport_Cadre_reference_2009.pdf].
- PORTELANCE, L. et TREMBLAY, F. (2006). Les responsabilités complémentaires de l'enseignant associé et du stagiaire au regard de la formation à l'enseignement. Dans J. Loisel, L. Lafortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement. Pistes de réflexion et d'action* (p. 41-54). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- PORTELANCE L. et GERVAIS, C. (2005). Conclusion. Au sujet des savoirs des acteurs de la profession enseignante : constats et questions en suspens. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 443-450). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- PUTNAM, R. A. (1998). Perceiving facts and values. *Philosophy*, 73(283), London, Royaume-Uni : Cambridge University Press, p. 5-19.
- ROY, S. N. (2004). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 159-184). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SAUSSEZ, F. et LOIOLA, F. A. (2008). Les conceptions des professeurs d'université à propos de l'enseignement, sous la lunette de la psychologie culturelle. D'une analyse critique des écrits à des perspectives pour la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 569-599.
- SAVOIE-ZJAC, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- TEULIER-BOURGINE, R. (1997). Les représentations : médiations de l'action stratégique. Dans M.-J. Avenier (coord.), *La stratégie « chemin faisant »*. Paris : Economica.
- THORNLEY, C., PARKER, R., READ, K. et EASON, V. (2004). Developing a research partnership: teachers as researchers and teacher educators. *Teachers and Teaching*, 10(1), 7-20.
- WILSON, S. (1977). The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of Educational Research*, 47(1), 245-265.

L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à *chaud* dans un curriculum à visée réflexive

Catherine VAN NIEUWENHOVEN

Institut supérieur pédagogique Galilée et Université catholique de Louvain, Belgique

Marc LABEEU

Institut supérieur pédagogique Galilée, Belgique

RÉSUMÉ

Notre recherche porte sur la confrontation entre affirmations et pratiques de supervision d'étudiants bacheliers instituteurs primaires en cours de stage, dans un dispositif en alternance à visée réflexive. Nous avons mené une double récolte d'informations, méthode qui nous apparaît complémentaire. Nous dégageons de ces entretiens et observations une appropriation effective du curriculum par chaque superviseur, mais également une assez forte variabilité des pratiques, en particulier des stratégies principalement mises en œuvre (Paquay, 2007; Coen, 2004; Paul, 2004; Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Différents éléments amènent à comprendre cette variabilité. Des rencontres entre superviseurs permettraient d'augmenter la cohérence. Néanmoins, nous considérons comme légitimes des pratiques différentes dès lors qu'elles sont adaptatives en fonction du bénéficiaire et de ses besoins. Notons que le dispositif analysé ici constitue une partie d'un dispositif plus global destiné à développer la pratique réflexive et, de ce fait, le passage d'un niveau de *régulation de l'action* vers un niveau de *résolution de problèmes*, voire de *développement*

professionnel (De Cock *et al.*, 2006) : il apparaît que le premier niveau est rarement dépassé, mais que cette étape permettra dans la suite du dispositif d'augmenter les chances de progression.

ABSTRACT

Supervisory support in a reflexive-mode curriculum

Catherine VAN NIEUWENHOVEN

Institut Supérieur Pédagogique Galilée et Université catholique de Louvain

Louvain-la-Neuve, Belgium

Marc LABEEU

Institut Supérieur Pédagogique Galilée, Brussels, Belgium

Our study is about the conflict between the statements and practices of the supervisors of Bachelor of Education students at the primary level during a reflective mode practicum. We collected information twice, a method that seemed complementary. These interviews and observations showed that each supervising teacher was effectively appropriating the curriculum, but also that they were using a wide range of methods, especially in terms of principal strategies (Paquay, 2007; Coen, 2004; Paul, 2004; Vial and Caparros-Mencacci, 2007). Different elements reveal this variability. Meetings between supervisors would increase coherence. Nevertheless, we consider the use of different methods to be legitimate when they are adaptive to the beneficiaries and their needs. The teaching method analyzed here is part of a larger method meant to develop reflective practices, and their movement from an action mode to a problem-solving mode, and even professional development (De Cock & al, 2006) : it seems that the first level is rarely surpassed, but that this step will improve chances of progress in the rest of the method.

RESUMEN

El acompañamiento por un supervisor durante la entrevista incidental en un curriculum con intenciones reflexivas.

Catherine VAN NIEUWENHOVEN

Instituto superior de pedagogía Galileo y Universidad católica de Lovaina, Lovaina La Nueva, Bélgica.

Marc LABEEU

Instituto superior de pedagogía Galileo, Bruselas, Bélgica

Nuestra investigación aborda la confrontación entre afirmaciones y prácticas de supervisión de estudiantes bachilleres institutores primarios en prácticas, en un

dispositivo en alternancia con intención reflexiva. Realizamos una doble colecta de informaciones, método que se nos presento como complementario. Extraemos de esas entrevistas y observaciones una apropiación efectiva del curriculum por cada supervisor pero asimismo una bastante fuerte variabilidad en los procedimientos, en particular en las estrategias principalmente utilizadas (Paquay, 2007 ; Coen, 2004 ; Paul, 2004 ; Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Varios elementos nos permiten comprender esta variabilidad. Encuentros entre supervisores permitirían aumentar la coherencia. No obstante, consideramos como legítimas las prácticas diferentes ya que se adaptan en función del beneficiario y de sus necesidades. Notemos que el dispositivo aquí analizado es parte de un dispositivo mas global destinado a desarrollar la práctica reflexiva y por allí pasar del nivel de regulación de la acción hacia el nivel de resolución del problema, incluso de desarrollo profesional (De Cock & al, 2006). Todo parece indicar que pocas veces se rebasa el primer nivel, pero que esta etapa permitirá, a consecuencia del dispositivo, aumentar las oportunidades de progresar.

Introduction

À la suite du décret ministériel du 12 décembre 2000, en Communauté française de Belgique, le curriculum de formation et plus spécifiquement l'accompagnement des stages ont été redéfinis dans les Hautes Écoles pédagogiques (HEP) : l'accent est mis sur le praticien réflexif (Altet, 2000; Altet, Paquay et Perrenoud, 2002; Donnay et Charlier, 2006; Saussez et Allal, 2007...). Selon Lamy (2005), une formation par alternance est un levier puissant de professionnalisation, par l'apport d'une dimension réflexive, la possibilité de confrontation des expériences et le partage de savoirs. Dans notre application à la Haute École Galilée (HEG), des enseignants dénommés *superviseurs* accompagnent chaque étudiant pendant toute l'année pour l'amener à vivre l'alternance entre l'institut de formation et les stages dans une perspective intégrative (Bikorindagara, 2002).

Plusieurs modèles d'accompagnement sont actuellement identifiés pour tenter de définir les postures des superviseurs. Paquay (2007) identifie quatre stratégies principales pour mener des entretiens d'accompagnement : conseiller, accompagner la réflexion sur l'action, évaluer et expertiser. Coen (2004), dans le contexte d'accompagnement des travaux de fin d'études, parle quant à lui davantage de positions à occuper en tant que superviseur par rapport au supervisé : le superviseur est devant l'étudiant en tant que guide, à côté de lui en tant que compagnon qui chemine à ses côtés et derrière lui avec un rôle de témoin, plus à distance. Bailleul et Bodergat (2001) énonçaient une typologie proche en parlant de guidage, guidance et accompagnement. Dans un ouvrage récent, Vial et Caparros-Mencacci (2007) ont introduit la notion d'étayage pour distinguer les différentes pratiques qui se regroupent autour du terme d'accompagnement sans traduire la même démarche en vue de dégager la

Faire le point sur la diversité des approches de l'accompagnement, en tant que concept mais aussi en tant que démarche au cœur de nos curriculums de formation en alternance.

spécificité d'une relation d'accompagnement. Paul (2004) s'inscrit dans la même démarche par l'identification d'un champ lexical autour de l'accompagnement.

Dans cet article, nous tenterons de faire le point sur la diversité des approches de l'accompagnement, en tant que concept mais aussi en tant que démarche au cœur de nos curriculums de formation en alternance. Nous y interrogerons les variations selon les acteurs (enseignants superviseurs autant qu'étudiants supervisés) mais aussi les éléments induits par le contexte d'entretien.

Une précédente étude a été menée autour du rôle du superviseur avec une focalisation sur l'entretien réflexif réalisé par le superviseur avec l'étudiant après son stage (Van Nieuwenhoven, Labeeu et Van Keirsbilck, 2007). Dans le cadre de cette recherche, les données autour des pratiques de supervision ont été recueillies d'abord lors de l'entretien réalisé à chaud avec l'étudiant sur le lieu du stage juste après sa prestation, en présence ou non du maître de stage. Cet entretien qui est un temps d'échanges entre le superviseur et l'étudiant a pour objectif de permettre une réflexion de l'étudiant sur l'action menée et son efficacité, en vue de dégager des régulations immédiates. Plus largement, il est considéré comme une des premières étapes d'un dispositif visant à développer une pratique réflexive des étudiants. Cette étape est perçue par les étudiants comme particulièrement importante pour évoluer en cours de stage (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2007).

De plus, les superviseurs nous font part de leurs représentations par rapport à leur rôle. Ils le font sur base volontaire et, s'ils se sont tous approprié le dispositif, les modalités d'accompagnement peu définies sur le plan institutionnel pourraient les amener à des pratiques sensiblement différentes. En effet, le nombre de termes utilisés pour traduire la démarche d'accompagnement (Paul, 2004) démontre la complexité de la tâche et le difficile positionnement des acteurs qui en découle. Nous émettons l'hypothèse d'un décalage entre le rôle partiellement défini par l'établissement de formation et l'actualisation de ce rôle par chacun des superviseurs dans sa posture de superviseur. Nous examinerons la tension entre ces écarts et le risque de la perception d'un manque de cohérence par les bénéficiaires autant que par les superviseurs.

Cette recherche exploratoire, de nature qualitative, porte donc sur un double matériau récolté en collaboration avec deux étudiantes en maîtrise : des entretiens semi-directifs menés auprès de cinq superviseurs autour du dernier stage d'étudiants en dernière année de formation initiale primaire (3^e bac primaire) et des observations directes d'entretiens à chaud (présence sur place et enregistrement audio). Nous estimons pertinent de confronter des données récoltées sur le terrain par l'observation avec d'autres issues d'entretiens semi-directifs avec les contraintes et limites propres à chacune d'elles.

Cadrage conceptuel et contextuel

L'entretien à chaud est une rencontre entre l'étudiant et son superviseur autour d'une activité qui vient d'être menée et qui a été observée par le superviseur. Il se

déroule toujours dans l'établissement où l'étudiant effectue son stage et a lieu le jour même de l'observation. Des différences peuvent se situer au regard des objectifs poursuivis par la formation selon :

- la fonction du superviseur (psychopédagogues, didacticiens, tous étant volontaires)
- l'existence d'un curriculum spécifique
- les outils utilisés pour guider l'entretien
- la présence ou non du maître de stage ou de la direction
- la personnalité, les conceptions du superviseur
- la personnalité, les conceptions du stagiaire.

Lors de ce moment de retour, l'accompagnateur peut investir différentes fonctions pour mener à bien cet entretien avec son étudiant. Paquay (2007) présente quatre fonctions, en référence à divers auteurs, nous fournissant ainsi une grille propice à catégoriser des pratiques décrites par nos superviseurs :

- *Expertiser*. Il s'agit de faire des observations accompagnées de commentaires descriptifs. « Par l'observation, on recueille et on structure les informations pour faire apparaître les caractéristiques du déroulement des faits » (Postic et De Ketele, 1988 : 226).
- *Évaluer*. Il s'agit de faire des évaluations, c'est-à-dire une « comparaison du perçu par rapport à l'attendu. L'évaluation est toujours l'expression d'un écart par rapport aux attentes, aux objectifs, aux exigences, au projet personnel; au modèle du superviseur... » (Wibault, Dourte et Paquay, 2002).
- *Conseiller*. Il s'agit de donner des conseils sous forme de « propositions d'action », « d'opinion donnée à quelqu'un sur ce qu'il doit faire » (Pelpel, 1995 : 57).
- *Accompagner*. Il s'agit d'une aide à l'analyse d'une pratique professionnelle vécue en situation, dans le but de comprendre le déroulement de l'activité, de prendre conscience des effets de ses interventions ainsi que de dégager des priorités pour ajuster ses pratiques futures (Wibault et al., 2002).

Ces quatre fonctions seraient, selon Roegiers (2003), des moyens en termes de stratégies. À ces quatre stratégies, une cinquième s'ajoute relative à la mise en confiance pour amorcer l'entretien et favoriser une expression authentique de l'étudiant.

L'entretien à chaud, en tant qu'action de formation, a été défini à travers trois composantes internes : les objectifs, les moyens et les produits (Roegiers, 2003). Ces composantes ont été qualifiées comme étant relatives, puisqu'au regard des cadres de référence propres à l'individu chaque composante de l'action peut être considérée comme une représentation individuelle (Bourgeois, 1991; Roegiers, 1997). Cette notion de relativité des composantes a été affinée par des apports de Barbier et Galatanu (2000), qui mettent en évidence la place centrale de l'individu dans l'action. Il s'agit d'analyser la réappropriation individuelle de l'action par chacun des superviseurs au regard de ses cadres de référence.

Deux premières questions de recherche ont guidé notre travail :

- Le type d'appropriation du curriculum, l'écart entre le prescrit et le déclaré en termes de composantes de l'action est-il semblable pour tous les superviseurs?

– Puisque les objectifs à atteindre sont identiques, en quoi la structure des entretiens menés par des superviseurs différents suit-elle un fil conducteur semblable?

De ces deux questions émane une troisième : qu'est-ce qui amène à des variations s'il y en a, et en quoi ces variations posent-elles ou non problème?

Cadrage méthodologique

En sciences humaines, il n'existe manifestement pas de modèle unique et idéal de recherche : « La plupart des chercheurs en intervention humaine sont d'accord pour reconnaître que leurs travaux ne relèvent pas d'un paradigme méthodologique unique » (Gérard, 2004 : 52). Dans notre recherche, nous avons décidé d'opter pour la méthode qualitative. Cette approche vise « à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (Van der Maren, 1996 : 312). Plus précisément, la recherche que nous avons effectuée est une recherche exploratoire. Comme l'explique Kauffmann, « les méthodes qualitatives ont davantage vocation à comprendre, à détecter des comportements, des processus ou des modèles théoriques qu'à décrire systématiquement, à mesurer ou à comparer » (1996 : 25-26).

Pour mener à bien notre recherche, en tant que chercheurs impliqués dans le dispositif, nous avons fait appel à deux étudiants pour recueillir les données et limiter les biais liés à notre statut.

Notre échantillon est composé de cinq des sept superviseurs qui travaillent à la HEG en troisième année. Nous avons eu recours à un entretien semi-directif pour recueillir le discours sur la pratique et à un enregistrement audio pour observer la pratique elle-même.

Les interviews

À travers les interviews, nous avons voulu amener les superviseurs à « parler de leur pratique » afin de dégager comment chacun d'eux a pu se réappropriier les différentes composantes de l'action à partir d'un curriculum commun. Nous avons opté pour une enquête par entretien en face à face. Ce type de collecte de données est l'instrument privilégié dans les études exploratoires (Blanchet et Gotman, 1992). Blanchet et Gotman affirment à ce propos : « Ce type d'enquête est particulièrement pertinent lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent » (1992 : 27). L'entretien effectué était semi-directif (annexe 1). Ce type d'interview nous a paru être particulièrement adapté à notre projet.

Pour réaliser nos entretiens, nous avons construit un guide basé directement sur les composantes de l'action de formation : les objectifs, les moyens en termes de stratégies et de ressources (annexe 2). Une fois les entretiens réalisés, les données ont fait

l'objet d'une retranscription intégrale, puis d'une analyse de contenu. Les catégories ont été construites a priori en fonction des objectifs et des éléments du cadre théorique.

Les observations de la pratique – enregistrements audio

C'est par l'intermédiaire des interviews que nous cherchons à mettre en évidence les représentations des superviseurs. Néanmoins, une action ne se définit pas uniquement par cette fonction de mise en représentation, mais aussi par l'action en elle-même. L'objectif principal des enregistrements audio était de récolter un matériau reflétant l'action de formation effective afin de pouvoir étudier celle-ci de la manière la plus objective possible. Ce type de collecte de matériaux va nous permettre :

- d'une part, de confronter et de comprendre quels sont les liens entre les représentations de l'action du superviseur et l'action concrète;
- d'autre part, de comparer les différentes pratiques des superviseurs.

Treize entretiens ont été enregistrés, soit trois par superviseur, sauf pour le superviseur C pour lequel nous ne disposons que de deux entretiens. Afin de comprendre sur quoi portaient les entretiens, le superviseur a rempli une fiche de contextualisation sous forme de questions semi-ouvertes (sujet de la leçon, objectif, type de leçon, degré, nombre d'élèves) durant sa visite de stage.

Les enregistrements ont été retranscrits et les stratégies utilisées identifiées. Les stratégies sont au nombre de six (*mise en confiance, conseil, expertise, accompagnement réflexif, évaluation* et *autres*). Ce sont les mêmes stratégies qui sont utilisées dans la catégorisation des interviews (moyens en termes de stratégies). De plus, il est précisé qui est l'initiateur des stratégies (le superviseur, le maître de stage ou l'étudiant).

Présentation et analyse des résultats

Discours sur la pratique

Notre analyse nous aura permis d'estimer un degré d'appropriation du curriculum par les superviseurs. Dans le cadre de cet article, nous aborderons la partie relative aux stratégies en lien avec notre questionnement sur le développement de la pratique réflexive.

Les objectifs

L'objectif du curriculum porte sur quatre facettes différentes de l'entretien à chaud. Dans les grandes lignes du discours des cinq superviseurs, nous pouvons retrouver le contenu du curriculum même si chaque superviseur a mis l'accent sur certains points en particulier et a apporté des nuances différentes. Ainsi, le superviseur A reste exclusivement dans la démarche de questionnement et d'analyse; le superviseur B fait allusion à toutes les facettes, sauf à celle du conseil méthodologique; quant au superviseur E, il est le seul à aborder cette dernière.

Moyens en termes de stratégies

Un retour sur le décret Dupuis (2000) relatif à la formation initiale des enseignants en HEP nous permet de lire en son article 20 qu'il est effectivement question d'accompagnement de stage, mais nulle part nous ne retrouvons de précisions quant à la manière, en termes de stratégies, dont on peut accompagner un étudiant en stage, ni les rôles spécifiques des différents acteurs (enseignants de la HEP, maîtres de stage). Les HEP disposent donc d'une grande liberté pédagogique. Parmi les cinq stratégies mentionnées plus haut, deux seulement sont prescrites par le curriculum : le conseil et l'accompagnement réflexif. La stratégie de mise en confiance est sous-jacente au rôle du superviseur qui est décrit comme étant « l'interlocuteur privilégié tant de l'étudiant que des maîtres de stage ». Il doit, entre autres, assurer « tout au long de l'année un accompagnement formatif de l'étudiant dans sa dimension relationnelle ». La stratégie d'évaluation est pour sa part destinée a priori aux professeurs visiteurs dont le rôle est d'« attester de la maîtrise des compétences visées par chaque stage ».

À travers les items classés (voir l'annexe 3 : Items classés par stratégie), en fonction de leurs répétitions, de la façon dont ils ont été exprimés et de leur formulation, nous avons défini pour chaque superviseur les stratégies qu'il dit utiliser le plus fréquemment, qu'il considère comme fondamentales (voir le tableau Synthèse des stratégies dominantes par superviseur).

Nous pouvons tout d'abord constater que les stratégies d'accompagnement réflexif sont citées par les cinq superviseurs. Par ailleurs, ces stratégies sont, pour chacun d'eux, une des stratégies dominantes. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit d'une des stratégies prescrites par le curriculum et qu'elle correspond à la visée générale du dispositif de développement du praticien réflexif. La stratégie de conseil est déclarée être utilisée par tous les superviseurs hormis le superviseur B. Le superviseur D dit l'utiliser parfois. Enfin, nous pouvons constater que cette stratégie est dominante pour le superviseur C. Pour le superviseur A et le superviseur D, la mise en confiance est importante et même centrale pour le premier. Les stratégies d'expertise et d'évaluation sont citées par la plupart des superviseurs. La stratégie d'évaluation est très présente pour quatre superviseurs et surtout pour le superviseur E.

Tableau 1 : Synthèse des stratégies dominantes par superviseur

	Stratégies dominantes
Superviseur A	Mise en confiance, accompagnement réflexif
Superviseur B	Accompagnement réflexif, mise en confiance
Superviseur C	Conseil, accompagnement réflexif, évaluation
Superviseur D	Mise en confiance, évaluation, accompagnement réflexif
Superviseur E	Évaluation, accompagnement réflexif

Moyens en termes de ressources et de contraintes

En plus des acteurs eux-mêmes, le contexte peut expliquer sans doute en partie la variabilité des pratiques observées. Si nous définissons une ressource comme un levier positif sur lequel peuvent agir les acteurs, nous envisageons les contraintes comme des freins à l'action de ceux-ci. Notons que certaines contraintes peuvent parfois entraîner des adaptations positives. Il existe dès lors différents types de ressources/contraintes : institutionnelles, humaines, matérielles, temporelles. Le curriculum apporte peu de précisions quant aux ressources/contraintes de l'entretien à chaud. Celui-ci propose un outil : « Traces de l'entretien avec le superviseur suite à l'activité observée » à compléter par le superviseur. C'est une ressource/contrainte matérielle. Le curriculum annonce aussi une contrainte temporelle : « Le superviseur ne dispose pas toujours du temps nécessaire à mener juste après la leçon observée un long entretien avec le stagiaire. »

Afin d'alléger notre document, nous vous proposons directement les conclusions tirées d'un passage en revue de l'expression réalisée par chacun des superviseurs : les superviseurs s'approprient différemment le dispositif institutionnalisé, ils demandent une plus grande formation, des intervisions, visant un échange et une plus grande homogénéité des pratiques, notamment en évaluation (tension évaluation formative et certificative), dans leur « nouveau métier » (Coen, 2004); chaque entretien diffère aussi par les acteurs en présence (selon l'étudiant, sa personnalité, ses attentes; selon le superviseur et la perception de son rôle; avec ou sans le maître de stage); l'usage des outils est également variable, outils qui gagneraient à être coconstruits en adéquation avec leur utilité perçue; le temps disponible s'avère bien perçu comme une contrainte.

Analyse des enregistrements audio sur le terrain

Nous analyserons d'abord brièvement deux variables descriptives : la temporalité et les acteurs en présence. Nous porterons ensuite notre attention sur les stratégies dominantes des superviseurs.

Temporalité et acteurs en présence

Les entretiens ont une durée qui dépasse bien souvent la durée prévue (15 minutes) : la contrainte temporelle existe bien!

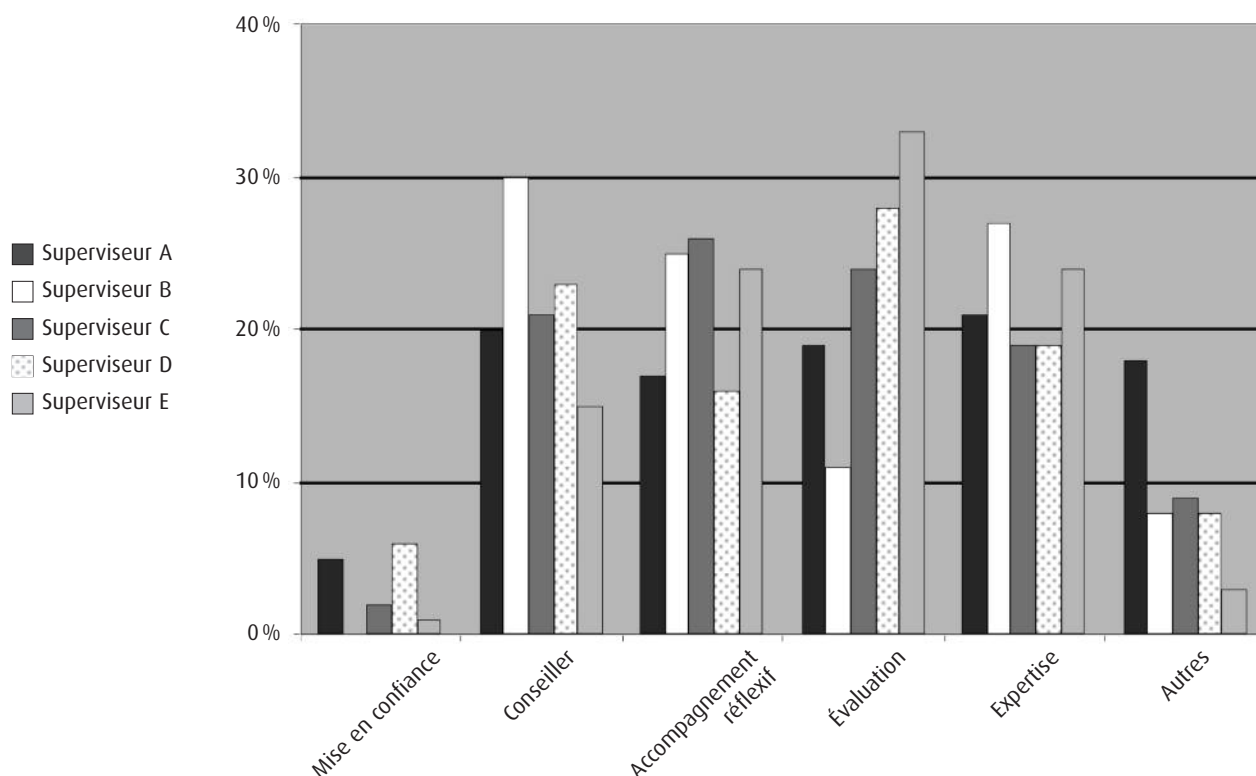
La présence des maîtres de stage n'est pas systématique : la gestion de l'entretien est influencée par la présence éventuelle de ce troisième acteur.

Les stratégies dominantes

La figure Stratégies mobilisées par les superviseurs lors des entretiens à chaud reprend les stratégies les plus fréquemment utilisées sur le terrain par chaque superviseur (en moyenne). Rappelons que pour cette partie du travail nous nous basons sur des moyennes. Mais ces moyennes ont été calculées à partir de trois entretiens et ne sont donc pas toujours représentatives. Les observations présentées ici permettront donc uniquement de mettre en évidence des tendances (voir la figure Stratégies mobilisées par les superviseurs lors des entretiens à chaud). Nous pouvons observer

une variabilité des stratégies dominantes selon le superviseur. Les interviews avaient permis de mettre en évidence que l'accompagnement réflexif était une stratégie importante pour tous les superviseurs. Dans la pratique, les stratégies d'évaluation (22 %), d'accompagnement réflexif (22 %), d'expertise (22 %) et de conseil (22 %) sont utilisées de la même manière.

Figure 1: **Stratégies mobilisées par les superviseurs lors des entretiens à chaud**



La stratégie d'accompagnement réflexif

Étant donné que le dispositif d'accompagnement de stage a une visée réflexive prioritaire, l'utilisation de l'accompagnement réflexif va être détaillée. De Cock *et al.* (2006) s'accordent à dire que la pratique réflexive peut être conceptualisée selon trois priorités : réguler son action, résoudre des problèmes ou apprendre (De Cock, 2007; Paquay, De Cock et Wibault, 2004).

Globalement, l'accompagnement réflexif de tous les superviseurs se situe au niveau de l'autorégulation de l'action. En effet, les étudiants s'engagent dans un processus de réflexion essentiellement pour ajuster leurs actions en fonction des objectifs de leur stage à très court terme. Un exemple (voir l'annexe 4. Expression de préoccupations) met en évidence les préoccupations d'une étudiante insatisfaite de

Les interventions de certains étudiants permettent de situer la réflexion sur la pratique dans le cadre d'un processus de résolution de problèmes, mais il s'agit souvent d'étudiants qui sont en situations claires de réussite.

l'activité qu'elle vient de vivre et qui tente de comprendre et d'identifier les sources des difficultés rencontrées dans la gestion de classe.

Les interventions de certains étudiants permettent de situer la réflexion sur la pratique dans le cadre d'un processus de résolution de problèmes, mais il s'agit souvent d'étudiants qui sont en situations claires de réussite.

Par ailleurs, tous les superviseurs, sauf le superviseur D qui amorce ses entretiens par la mise en confiance, commencent l'entretien par une stratégie d'accompagnement réflexif. Par contre, les entretiens ne se clôturent pas de manière systématique par une stratégie particulière pour chaque superviseur. Nous pouvons observer que les superviseurs B, C et D clôturent leurs entretiens par une stratégie bien définie, alors que ce n'est pas le cas pour les superviseurs A et E.

Nous pouvons affirmer au regard de cette analyse que chaque entretien à chaud est différent. En effet, si les superviseurs disent poursuivre des objectifs similaires (voir le discours sur la pratique), la pratique, elle, diffère. Chaque entretien à chaud s'avère donc différent par le contexte et témoigne en outre d'une volonté d'adaptation aux circonstances: selon le stagiaire, sa posture, son autoévaluation; selon les interventions et l'orientation données par l'éventuelle présence du maître de stage; selon la définition de son rôle construite par le superviseur, sa perception et son analyse des circonstances... Cette attitude traduit l'intention des superviseurs d'accompagner le projet de l'étudiant plutôt que de mener leur projet pour l'étudiant. Le superviseur semble donc adapter son intervention aux préoccupations, besoins et attentes de l'étudiant perçus par lui (mais pas toujours validés par ce dernier!).

Discussion sur le dispositif d'accompagnement

Du discours sur la pratique, nous pouvons ressortir que les objectifs généraux sont complémentaires: certains superviseurs mettent l'accent sur la temporalité et d'autres voient le dispositif comme permettant de faire progresser les étudiants en les accompagnant. Nous pouvons observer que les deux sous-parties de l'objectif général énoncées dans le curriculum sont présentes. Relativement aux moyens en termes de stratégies, différentes variabilités ressortent: selon le niveau de réussite perçu, selon le moment de communication de cet avis global, selon le besoin plus ou moins explicitement exprimé par l'étudiant de recevoir des conseils, selon l'étudiant lui-même et ses postures (se défendre et argumenter contre l'avis du superviseur vs se mettre en posture proactive d'analyser pour comprendre en vue de réguler). Relevons encore le sentiment d'urgence au cours de l'entretien à chaud: après l'activité mais juste avant la reprise de la classe et d'autres activités... Nous avons pu également relever un élément de variabilité dans le type d'accompagnement selon la perception de réussite ou non de l'activité: la stratégie d'évaluation devrait faire inmanquablement partie de la rencontre (le document à remplir en cours de visite dans le classeur du stagiaire); le superviseur est amené à communiquer oralement et donc à laisser une trace écrite, mais il peut le faire au début de sa prise de parole après l'autoévaluation de l'étudiant ou en clôture, ce qui, selon le résultat, pourrait jouer sur la disponibilité de l'étudiant à discuter au moyen des autres stratégies: un étudiant qui reçoit un avis négatif doit «encaisser» pour pouvoir ensuite aborder

l'analyse et les pistes de régulation; il sera sans doute demandeur que l'entretien permette d'identifier des stratégies plus efficaces de régulation; les stratégies de conseil pourraient y apparaître plus présentes...

Quant aux moyens en termes de ressources et de contraintes, nous observons qu'il y a effectivement eu appropriation du curriculum par chaque superviseur; que cette appropriation varie d'un superviseur à l'autre pour chacun des éléments analysés (ressources institutionnelles, humaines, matérielles, temporelles). Nous avons commencé à dégager des hypothèses explicatives quant à cette variabilité: selon la disponibilité (de temps et d'esprit) de chacun des deux acteurs, selon le niveau de réussite perçu par chacun des deux acteurs...

Notre recherche antérieure (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2007) portant sur l'analyse de l'entretien réflexif (de retour à la HEP après le stage) proposait l'hypothèse d'un continuum entre les trois niveaux de pratique réflexive identifiés par De Cock *et al.* (2006), à savoir: l'autorégulation de l'action, la résolution de problèmes, l'apprentissage-développement professionnel (De Cock, 2007; Paquay *et al.*, 2004). Elle menait au constat que la majorité des étudiants restent, même au moment de cet entretien réflexif «à froid», à un niveau 1; le superviseur stimule le glissement vers un deuxième niveau lorsqu'une série d'éléments sont réunis pour amener l'étudiant à une prise de recul suffisante; le niveau 3 n'est que rarement esquissé avec des étudiants au terme de leur formation initiale.

La présente recherche portant sur l'entretien «à chaud», l'analyse des traces audio sur le terrain nous permet de constater l'absolue prédominance du niveau 1. Cela nous apparaît tout à fait logique. En effet, l'entretien «à chaud» a lieu en cours de stage, entre deux activités (l'activité à venir est parfois imminente et peut nécessiter quelques derniers préparatifs). Le temps disponible est souvent court pour le stagiaire autant que pour le superviseur appelé à devoir enchaîner d'autres visites auprès d'autres étudiants (contexte contraignant). Les préoccupations du stagiaire dans ce contexte restreignent sa disponibilité pour une prise de recul approfondie. Dans l'action, dans l'urgence, il attend d'abord de son superviseur un feed-back global sur le niveau de réussite (le superviseur doit laisser un avis général noté dans le classeur du stagiaire). Si la rencontre permet de mettre en partage les observations, l'étudiant en attendra prioritairement des pistes de régulation à mettre rapidement en œuvre. Ainsi, les attentes de l'étudiant à ce moment, dans ce contexte, situent logiquement l'entretien autour d'un objectif de régulation immédiate de l'action.

Nous voulons à présent interroger la pertinence de l'entretien à chaud au sein d'un dispositif plus large dans une visée de développement de la pratique réflexive au service d'une régulation de la pratique. Situait cet entretien «à chaud» comme une étape qui sera poursuivie lors de l'entretien «à froid», les intentions du superviseur pourraient être de s'assurer que ce premier entretien répond bien aux préoccupations immédiates de l'étudiant et de tenter de garantir les conditions suffisantes pour que l'entretien à venir après le stage puisse être le plus investi possible, augmenter ainsi les chances de glisser vers un niveau 2 de résolution de problèmes.

Cette proposition laisse entendre une adaptation des pratiques du superviseur en fonction du type d'entretien et du niveau de disponibilité de l'étudiant. Nous

appuyant sur la distinction établie par Vial et Caparros-Mencacci parmi différentes pratiques d'étayage entre accompagnement et *guidage* (2007), nous pourrions émettre les hypothèses qui suivent.

Lors de l'entretien «à chaud», le superviseur adopterait une posture amenant l'étudiant à objectiver les faits par le croisement des regards sur l'activité vécue/observée. De plus, pour répondre à la demande et aux préoccupations immédiates de l'étudiant, il rejoindrait celui-ci au départ de son niveau 1, dans une posture plus marquée de guidage. Adoptant une visée de conseil, le superviseur agirait en tant que *coach individuel*: il s'agit selon les auteurs d'une pratique de guidage particulière, localisée dans une courte durée et un lieu particulier [l'école de stage], situant l'étudiant dans une relation de novice à expert et attendant de celui-ci qu'il l'amène à développer son potentiel au-delà des obstacles qui le contraignent, à améliorer sa performance et à atteindre l'un ou l'autre des objectifs déterminés (Vial *et al.*, 2007). Enfin, si les conditions permettent une disponibilité à la fois mentale et physique suffisante des deux acteurs, le superviseur peut enclencher un dialogue orientant plus l'échange vers un deuxième niveau réflexif, amenant l'étudiant à prendre assez de recul sur sa pratique pour chercher à résoudre des problèmes. Nous le disions, ce niveau est rarement atteint lors de l'entretien à chaud.

Lors de l'entretien «à froid», assez rapidement après le stage à la HEP, dans des conditions physiques et mentales *a priori* plus favorables, le superviseur ferait en sorte que l'étudiant prenne appui sur sa pratique en général, mais aussi sur l'entretien «à chaud» (et l'usage d'autres outils réflexifs ayant dû/pu être utilisés en cours de stage: autoévaluations quotidiennes écrites dans le dossier de stage, prise de recul sur le carnet de stage rempli par le maître de stage, rédaction et analyse d'un incident critique...). L'entretien «à chaud» devrait assurer l'obtention d'un matériau de départ pour l'entretien «à froid». Cet entretien serait plus favorable pour atteindre (sans certitude assurée) le deuxième niveau réflexif. Le superviseur y adopterait une posture plus marquée d'*accompagnateur* au sens donné par Vial *et al.* (2007): le superviseur se place au service du projet de l'étudiant, le rejoignant pour se mettre à ses côtés, partager son projet et faciliter l'enclenchement d'un travail de la dimension symbolique d'un devenir professionnel (le niveau 3: apprentissage-développement professionnel). Il communique en ami critique, prend appui sur les conflits pour provoquer et accompagner le changement. Progressivement, il vise l'autonomisation de l'individu dans une relation éducative *aux limites de l'émancipation*.

Cette proposition mentionne bien la nécessaire adaptabilité du superviseur et de la supervision exercée en fonction de l'étudiant, du moment («à chaud» / «à froid»), de la disponibilité, des besoins et préoccupations.

L'analyse interroge également la place et l'apport des différents entretiens en tant que constitutifs d'un ensemble. Si notre recherche porte sur les entretiens autour du dernier stage de troisième année, le développement professionnel à la fois individuel et collégial des superviseurs pourrait renforcer la cohérence d'un dispositif inscrit dans une certaine durée: comment préparer au mieux l'étudiant, au fil de ses trois ans et selon différentes modalités d'*étayage*, à parvenir plus facilement à un deuxième niveau de pratique réflexive (résolution de problèmes) et préparer le

Le développement professionnel à la fois individuel et collégial des superviseurs pourrait renforcer la cohérence d'un dispositif inscrit dans une certaine durée: comment préparer au mieux l'étudiant, à parvenir plus facilement à un deuxième niveau de pratique réflexive.

terrain pour que, sans doute après un premier stade de pratique professionnelle, il puisse poursuivre vers un développement professionnel (niveau 3).

La présente recherche pourrait constituer une grille de lecture des pratiques actuelles des différents superviseurs pour amener ceux-ci à davantage prendre conscience de leurs modes d'étayage afin de mieux ajuster ceux-ci aux objectifs visés d'une progression dans le développement professionnel. Un travail collégial de ce type favoriserait en outre la coconstruction de l'identité de superviseur dans ce dispositif.

Conclusions

Nos recherches successives ayant décrit le nouveau dispositif (Van Nieuwenhoven et Bothy, 2006; Ligot, 2006), ayant ensuite étudié l'entretien réflexif « à froid » (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2007), puis « à chaud » (Van Nieuwenhoven et Labeeu, 2009) devraient être poursuivies pour reprendre le dispositif dans sa globalité au sein de la formation initiale. Elles gagneraient à être complétées également par une recherche sur le développement professionnel au-delà de la formation initiale, sachant qu'il n'existe à ce jour aucun dispositif d'accompagnement institué en Communauté française de Belgique.

La présente recherche-action nous permet également d'identifier des pistes de régulation de notre propre dispositif; elle permet en outre d'enclencher un questionnement plus large ou d'avancer dans le questionnement relatif à la définition d'un certain type d'accompagnement qui serait nécessairement adaptatif puisque au service du développement de l'identité de l'étudiant dans la construction de son avenir; elle permet enfin de confirmer la réalité et, ce faisant, de rendre explicite l'intention de construction à la fois individuelle et collégiale d'une identité du superviseur au sein d'un dispositif basé sur l'alternance en formation initiale. Ainsi, nous affirmerions que l'écart identifié entre le rôle partiellement défini de superviseur et son actualisation individuelle est légitime; cependant, sans chercher à normaliser, une formation ou au moins des interventions permettraient d'assurer plus de cohérence et surtout de mieux outiller les superviseurs afin qu'ils puissent au mieux accompagner la pratique réflexive, levier du développement professionnel de l'étudiant.

Références bibliographiques

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques, *Recherche et formation*, 35, 25-41.
- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2005). *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation?* Bruxelles : De Boeck.

- Bailleul, M. et Bodergat, J. (2001). Diriger un mémoire professionnel, entre dispositif institutionnel et problématique relationnelle : le cas de la formation des enseignants en France. *European Journal of Teacher Education*, 24(3), 263-289.
- Barbier, J.-M. et Galatanu, O. (2000). La singularité des actions : quelques outils d'analyse. Dans Séminaire du Centre de recherche sur la formation du CNAM. *L'analyse de la singularité de l'action*, 13-51. Paris : Presses universitaires de France.
- Bikorindagara, R. (2002). *Étude des conditions d'implantation de dispositifs de formation en alternance dans la formation initiale des enseignants au Burundi*. Thèse de doctorat inédite. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan université.
- Bourgeois, E. (1991). L'analyse des besoins en formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et évaluation en éducation*, 14(1), 17-60.
- Coen, P.-F. (2004). Le travail de diplôme et son accompagnement : vision de formateurs qui s'y attèlent pour la première fois à la HEP de Fribourg, *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 2, 93-108.
- De Cock, G., Wibault, B. et Paquay, L. (2006). Le processus de réflexion sur la pratique professionnelle : des modèles à construire. Dans J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter et A. Beauchesne (dir.), *Développer des compétences en enseignement : quelle place pour la réflexion professionnelle?* Montréal : ACFAS, Cahiers scientifiques de l'ACFAS, 25-40.
- De Cock, G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage*. Thèse de doctorat inédite. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'information*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Éditions du CRP.
- Gérard, P. (2004). Réflexions relatives aux paradigmes de recherche en intervention en motricité humaine. *eJRIEPS*, 6, 52-63.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan université.
- Lamy, M. (2005). Des dispositifs de formation de formateurs d'enseignants. Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud. *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation?* Bruxelles : De Boeck.

- Ligot, T. (2006). *L'accompagnement des stages dans la formation initiale des instituteurs du primaire*. Mémoire de maîtrise inédit. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Paquay, L., De Cock, G. et Wibault, B. (2004). La pratique réflexive au cœur de la formation initiale des enseignants. Dans F. Thyryon et J.-L. Dufays (Dir.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 11-29.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Pepel, P. (1995). *Guide de la fonction tutorale*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Postic, M. et De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : Presses universitaires de France.
- Roegiers, X. (1997, 2003). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-119.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Van Nieuwenhoven, C. et Bothy, E. (2007). *Un dispositif formatif d'accompagnement des stages des futurs instituteurs : quels apports au niveau réflexif?* Actes du 19^e colloque de l'ADMEE – Europe, 1(1).
- Van Nieuwenhoven, C., Labeeu, M. et Van Keirsbilck, B. (2007). *Les représentations des étudiants quant à la pertinence d'un dispositif d'accompagnement des stages*. Actes du Symposium du REF. Sherbrooke : Réseau de recherche en éducation et formation.
- Vial, M. et Capparos-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel?* Bruxelles : De Boeck.

Annexes

Annexe 1. Guide d'entretien

Thème 0 : Préparation de l'entretien et identification

- 1) Se présenter et présenter les objectifs : « Bonjour. Je me présente, Sarah Thiry. Je suis très contente que vous ayez accepté de me rencontrer. Je suis institutrice en sixième primaire à Bruxelles et je termine ma formation à la FOPA en sciences de l'éducation. Dans le cadre de notre mémoire (que je réalise avec Lisa), nous travaillons dans la continuité de la recherche de Bernard et nous nous intéressons plus particulièrement à l'entretien à chaud. »
- 2) Pouvez-vous vous présenter en quelques mots? (Statut, ancienneté dans l'établissement, parcours professionnel...)

Thème 1 : La supervision

- 3) Depuis combien de temps êtes-vous superviseur?
- 4) Combien d'étudiants supervisez-vous? Dans quelles années?
- 5) Que signifie pour vous être superviseur? (Tâches à réaliser)
- 6) Quel est le rôle du superviseur? (Fonctions: résoudre les problèmes, agir comme médiateur, ami critique)
- 7) Qu'est-ce qui vous a poussé à choisir d'être superviseur?

Thème 2 : L'entretien à chaud

- 8) Pourriez-vous m'expliquer ce qu'est l'entretien à chaud? (En général, pour ouvrir la voie...).
- 9) Parmi les différents objectifs que peut poursuivre un entretien à chaud, quels sont, pour vous, les plus fondamentaux? (Plusieurs objectifs, relancer; pourquoi: l'objectif peut être formulé en buts.)
- 10) Au regard de ces objectifs, comment menez-vous un entretien à chaud?
- 11) Comment vous y prenez-vous pour atteindre ces objectifs?
- 12) Avez-vous des techniques ou des stratégies particulières lors de l'entretien? (Relancer en lien avec les objectifs pour vérifier le lien entre les deux: « je fais... pour... ».)
- 13) Que cherchez-vous à atteindre à long terme ou à court terme?
- 14) Que visez-vous? (Lien avec les stratégies) (Pourquoi?)

Thème 3 : Pistes d'amélioration

- 15) Y a-t-il des choses que vous voudriez changer ou améliorer dans l'entretien à chaud ? Lesquelles ? Pourquoi ? (Cela ne vous permet pas d'atteindre vos objectifs? Cela ne correspond pas à vos objectifs?)
- 16) Au regard de ce que vous venez de dire, que changeriez-vous concrètement dans ce dispositif ? (Faire un retour sur ce que pourraient apporter les changements par rapport aux manquements cités ci-dessus. Rebondir sur les stratégies et les objectifs.)

Thème 4: Conclusion de l'entretien

17) Y a-t-il quelque chose que vous voudriez ajouter?

Annexe 2. Liste des catégories et des sous-catégories utilisées dans l'analyse de contenu

Cat. 1. Objectifs

Cat. 1.1. Objectifs généraux

Cat. 1.2. Objectifs relatifs à l'entretien à chaud

Cat. 1.3. Autres objectifs

Cat. 2. Moyens en termes de stratégies

Cat. 2.1. Mise en confiance

Cat. 2.2. Conseil

Cat. 2.3. Accompagnement réflexif

Cat. 2.4. Évaluation

Cat. 2.5. Expertise

Cat. 2.6. Autres

Cat. 3. Moyens en termes de ressources et de contraintes

Cat. 3.1. Les ressources/contraintes institutionnelles

Cat. 3.2. Les ressources/contraintes humaines

Cat. 3.3. Les ressources/contraintes financières

Cat. 3.4. Les ressources/contraintes matérielles

Cat. 3.5. Les ressources/contraintes temporelles

Cat. 3.6. Les ressources/contraintes spatiales

Cat. 3.7. Les ressources/contraintes autres

Cat. 4. Autres

Cat. 4.1. Rôles du superviseur

Cat. 4.2. Description du restant du dispositif

Cat. 4.3. Les inclassables

Annexe 3. Items classés par stratégie

Mise en confiance

«Il y a un moment au début de cet entretien, un moment plus relationnel où on essaye de mettre les trois intervenants [...] à l'aise et dans une relation de confiance où les uns comme les autres osent prendre la parole et dire des choses, pour qu'on n'ait pas peur de parler» (237-246, sup. A).

«J'essaye aussi de ne pas oublier l'affectif» (249, sup. D).

«Il y a beaucoup d'étudiants à la recherche de réconfort...» (9-10, sup. E).

Accompagnement réflexif *«C'est important qu'ils justifient pourquoi une leçon est bonne...» (339-340, sup. A). «Il y a un moment où on regarde plus vers l'avant» (283); «on essaye ensemble de se fixer d'autres objectifs» (289, sup. A).»*

«... puis un temps d'explicitation de l'étudiant, le plus naturel possible d'abord sans interventions, avec peu de questions» (332-333, sup. B).

«Est-ce que tu vois clair sur comment améliorer ou est-ce qu'il y a des pistes qu'on pourrait élaborer ensemble pour que ça fonctionne bien?» (260-261, sup. B).

«Un scanner, une description, on fait vraiment... l'état des lieux» (128-130, sup. C).

«Non, j'essaye de les faire réfléchir sur des situations» (67-69, sup. D).

«Donc, en général, c'est plus informel avec un bilan global en disant "ben voilà, qu'est-ce que t'as pensé d'abord de la leçon?" Et voilà, soit l'étudiant n'a pas de difficultés à se positionner, donc je le laisse parler, soit l'étudiant a du mal et dit "C'était bien. J'aurais pu faire mieux." Donc il y a des relances "Tu peux faire mieux pourquoi? Comment? Tu n'es pas satisfaite, c'était quoi, ton objectif?"» (85-91, sup. E).

Conseil *«J'essaye de donner des conseils» (274, sup. A); (47, sup. D).*

«J'ai tendance à être très bavarde. Je pense que souvent j'apporte pas mal d'informations à ce moment-là» (146-147, sup. C).

«Je suis là pour te conseiller, pas pour t'évaluer» (29-30, sup. E).

Expertise *«Si c'est difficile pour l'étudiant de faire l'analyse, [j'essaie] de poser vraiment des questions concrètes» (215, sup. A)*

«... les aider à se donner un certain nombre de lignes d'analyse» (251, sup. B).

«J'ai pris des notes et je lui donne un peu mes observations [...]» (78-79, sup. D).

Évaluation

«Je constate aussi que l'étudiant, avant de pouvoir poser un diagnostic, de s'exprimer, a besoin de savoir si ça va ou si ça va pas» (279-281, sup. B)

«Quand j'estime que la leçon n'était pas bonne, je dis : "Elle n'était pas bonne"» (197-198, sup. A).

«Je viens à ce moment-là plus avec une casquette de contrôleur sans l'annoncer clairement» (196-197, sup. C).

«Je leur donne quand même un feed-back à la fin» (228, sup. D).

«En général je garde mon rôle de superviseur. Si ce n'est dans la situation de l'étudiante waaa (connotation négative)... que c'était vraiment mauvais» (363-364, sup. E).

«Et puis ça devient très, très délicat quand ce n'est pas bon et quand il faut remettre cela en place et donc là j'ai l'impression que l'on prend une autre position... Le rapport est tout à fait différent. Et alors là ça devient difficile de jongler entre casquettes d'évaluateur et de superviseur... » (27-29, sup. E).

Annexe 4. Expression de préoccupations

Mon activité ne s'est pas déroulée comme il fallait que ça se déroule, c'est tout. Ils étaient peut-être un peu fatigués. Il y en a qui étaient beaucoup plus rapides que d'autres, qui avaient déjà fini alors que d'autres avaient à peine commencé... Non, cela n'allait pas du tout... Je ne sais pas, je n'ai pas su reprendre le dessus, tout simplement. Je ne sais pas ce qui s'est passé, je dois prendre du recul par rapport à ça et... que je trouve le vrai problème. Au début, cela a été. C'est au moment du découpage des bandes-lettres que j'ai paniqué parce que j'ai vu qu'ils prenaient beaucoup de temps...

«Pourquoi as-tu paniqué à ce moment-là?» (Entretien 3, sup. A, lignes 50-80)

Quand j'arrive à gérer mon stress, j'arrive un peu à analyser la situation et à m'adapter un peu, quitte à modifier certaines étapes de la leçon mais là je ne sais pas... j'ai paniqué et peut-être un peu abandonné. C'est la première fois que cela se fait... mais je suis en tort...

«C'est pas ça le plus important à dire qui a tort ou raison, mais bien que tu puisses analyser ce qui s'est passé, comme d'habitude.» (Entretien 3, sup. A, lignes 160-170)

... Je leur donne une consigne et ils viennent quand même me redemander la question et tout ça ce sont des choses qui m'ennuient et me dérangent. Et je me dis, non cela ne va pas, il y a quelque chose qui ne va pas. Pour moi c'est la gestion de classe... Il va me falloir une semaine pour m'adapter... et essayer de trouver où moi je dois me trouver par rapport à ça. (ligne 260)... accepter le fait qu'ils doivent avoir le temps de pouvoir eux aussi s'adapter à moi (ligne 290)

Tout d'un coup des choses me viennent à l'esprit... et voilà je me dis que je vais pouvoir gérer la situation, mais j'ai besoin de temps, un petit peu... (ligne 88).

Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive : d'un modèle théorique à son opérationnalisation

Philippe CHAUBET

Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

La nécessité de former des professionnels à une *réflexion sur la pratique*, dans une alternance de « lieux » de formation (classe/stages) et de types de savoirs – issus de la recherche ou de l'expérience – fait consensus. Mais que signifie *réfléchir*? L'article synthétise un modèle de réflexion, puis en montre l'opérationnalisation, notamment pour deux types de formations – à l'enseignement et à la coopération internationale. La méthodologie qui en découle parvient à documenter la réflexion de ces deux types de formés ainsi que d'enseignants expérimentés. Quels sont, par exemple, les déclencheurs de réflexion et les types d'activités qui stimulent le plus la réflexion sur un continuum de situations entre les pôles « théorie » et « activité »? Quels sont les objets réfléchis? L'étude illustre la possibilité d'une « saisie » méthodologique d'un objet très sensible aux instruments d'observation : la *réflexion* sur la pratique, la théorie et l'expérience – réflexion qui signe les mouvements pollinisateurs entre ces éléments, de même que leur intégration chez le sujet. L'approche est qualitative/interprétative.

ABSTRACT

Grasping reflection to better train reflexive practice: from a theoretical model to operationalization

Philippe CHAUBET
Université de Montréal, Québec, Canada

The consensus is to train professionals to *reflect on the practice* in different places of training (teaching practicums) and with different types of knowledge – either from the literature or from experience. But what does *reflection* mean? This article synthesizes a reflection model, and then shows how it operates, notably for two types of training – in teaching and in international cooperation. The resulting methodology succeeds in documenting the reflections of these two types of trainees, and of experienced teachers. For example, what triggers reflection, and what types of activities most stimulate reflection on a continuum of situations between the poles of “theory” and “activity”? What objects are reflected upon? The study illustrates the possibility of a methodological “grasp” of an object that is very sensitive to observation instruments: reflection on practice, theory and experience – *reflection* that signals the pollinizing movements between these elements, and their integration within the subject. The approach is qualitative/interpretive.

RESUMEN

Captar la reflexión para desarrollar una práctica reflexiva: de un modelo teórico a su operacionalización.

Philippe CHAUBET
Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Existe el consenso de capacitar a los profesionales para que *reflexionen sobre sus prácticas*, en una alternancia de «lugares» de formación (clase/periodo de prácticas) y de tipos de saber –provenientes de la investigación o de la experiencia. ¿Pero qué significar *reflexionar*? Este artículo sintetiza un modelo de reflexión y muestra su operacionalización, en especial para dos tipos de formación – en enseñanza y en cooperación internacional. La metodología que se deriva consigue documentar la reflexión de esos dos tipos de personas formadas, así como de maestros experimentados. ¿Cuales son, por ejemplo, los activadores de reflexión y los tipos de actividades que más estimulan la reflexión en un continuum de situaciones entre los polos «teoría» y «actividad»? ¿Cuales son los objetos de la reflexión? El estudio ilustra la posibilidad de «captación» metodológica de un objeto muy sensible a los instrumentos de observación: la reflexión sobre la práctica, la teoría y la experiencia – *reflexión*

que marca los movimientos polinizadores entre esos elementos y su integración en el sujeto. El enfoque es cualitativo/interpretativo.

Introduction

Former des praticiens «réflexifs» est devenu le leitmotiv de nombreuses formations professionnalisantes. Mais que signifie «réflexion» et comment appréhende-t-on des traces de la réflexion pour s'assurer qu'elle a bien été générée? Problématique et cadre conceptuel laisseront rapidement place à une méthodologie de «saisie» de la réflexion dans le discours d'acteurs en formation pratique/théorique ou d'enseignants en exercice. Trois résultats illustreront le tout : une typologie des déclencheurs de réflexion, un continuum de situations stimulant la réflexion, reliant le pôle des savoirs à celui de l'activité, le pôle de l'université à celui des milieux de travail. Viendront ensuite les principaux objets réfléchis. Une discussion théorique et méthodologique s'ensuivra.

Problématique

Le paradigme du «praticien réflexif» de Schön (1983) se serait imposé en formation universitaire vers 1998 (Brockbank et McGill, 2007). En 2001, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) inscrivait la pratique réflexive (PR) dans son référentiel de compétences pour les futurs enseignants. Métacompétence (Perrenoud, 1999) ou compétence «transversale» (Rey, 2008), la PR est devenue critère de professionnalité (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996).

Cependant, le terme «réflexion» reste flou (McLaughlin, 1999; Beauchamp, 2006; Saussez et Allal, 2007). Il recouvre par exemple 1) une conception psychocognitive de la réflexion, modélisant la régulation de notre pensée (McAlpine, Weston, Beauchamp, Wiseman et Beauchamp, 1999); 2) une approche quasi positiviste de gradation de la réflexion en «niveaux de développement cognitif» rapportée à des «standards de réflexion» (Arredondo Rucinski, 2005); 3) une formulation systémique, humaniste et éducative de la réflexion, d'orientation herméneutique-phénoménologique (Brockbank et McGill, 2007), dans laquelle s'inscrit cette étude.

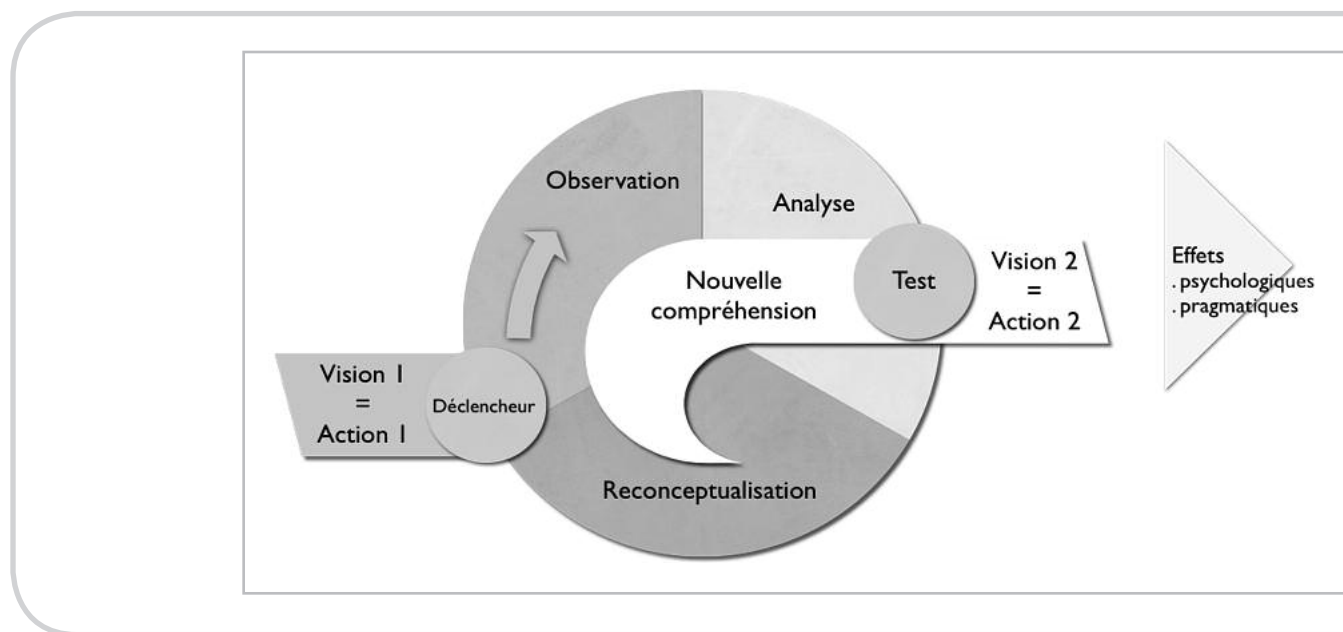
Sans définition claire de la réflexion, à quelle *conception* les formations universitaires professionnalisantes arriment-elles leurs dispositifs théorie/pratique? Par quels *moyens* évaluent-elles leur efficacité «réflexive»? Peuvent-elles repérer des liens entre *conditions* de formation et *occurrences* de réflexion? L'étude examine les caractéristiques des déclencheurs «réels» de réflexion, pour mieux les rapatrier dans les dispositifs réflexifs existants. La visée est de mieux comprendre le rôle réel de la réflexion dans des formations professionnalisantes.

Cadre conceptuel

Un courant de PR pragmatique, éducatif et humaniste dans la lignée de Dewey (1933/2004; 1938/1997) émerge depuis les années 1980 (Chaubet, 2010). L'individu s'y construirait dans un flux d'expérience régulièrement interrompu, mais rétabli par une « pensée réfléchie » investigatrice en interaction avec autrui et l'environnement (Dewey, *ibid.*). Un des rôles de l'éducateur consiste à renforcer ce processus chez les apprenants, après s'y être formé lui-même (Dewey, *ibid.*; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf et Wubbels, 2001; Brouwer et Korthagen, 2005; Loughran, 2006; Brockbank et McGill, 2007; Donnay et Charlier, 2008). Cette mouvance théorique valorise autant la rationalité que les affects, qui ouvrent les angles de vision (Brockbank et McGill, *ibid.*). Les pratiques sont interrogées (Loughran, *ibid.*), les qualités de l'acteur encouragées, les besoins psychologiques intégrés (Osterman et Kottkamp, 2004; Korthagen et Vasalos, *ibid.*), l'activité signifiante et le bien-être au travail recherchés. L'accent n'est plus sur la « correction des défauts et déficits » chez l'acteur (Korthagen et Vasalos, 2009; Malo, 2008). Un aller-retour méthodique et « structuré » (Korthagen *et al.*, 2001; Loughran, 2006) se maintient entre les connaissances d'expérience de l'individu – associées partiellement à la formation pratique – et les savoirs *à et pour* enseigner (Étienne, Altet, Lessard, Paquay et Perrenoud, 2009) de la formation « théorique ». Korthagen *et al.* (2001) parlent plutôt de *phronesis* (expérience) et d'*épistémè* (savoirs), que l'acteur, par sa réflexion, hybride pour produire ses connaissances (Osterman et Kottkamp, *ibid.*; Donnay et Charlier, *ibid.*; Loughran, *ibid.*; Brockbank et McGill, 2007; Chaubet, 2008).

Le moteur de l'approche reste un cycle de réflexion (Dewey, 1933) : 1) au cours du vécu, une situation interpellante « déclenche » 2) une investigation, notamment par l'observation, qui entraîne 3) une analyse menant à 4) une restructuration de la compréhension de la situation initiale (reconceptualisation), débouchant ou non sur 5) une action différente. Cette nouvelle compréhension peut provoquer des effets psychologiques positifs (« énergisation », sentiment d'*empowerment*», de plus grande maîtrise, d'appartenance à une communauté, etc.; Osterman et Kottkamp, 2004). Le courant de la PR depuis Schön met l'accent sur la boucle entre l'ancienne compréhension/action « bloquée » et la nouvelle, efficace, d'où *l'impression* d'un « cycle » entre deux bornes : une « vision 1 » et une « vision 2 » (voir la figure 1).

Figure 1. **Synthèse du cycle de pensée réfléchie deweyenne revisité par un courant contemporain de pratique réflexive**



La «réflexion» désigne alors le *processus* d'investigation ET son *résultat* (Brockbank et McGill, 2007). Synthétisons: *la réflexion est un processus d'investigation déclenché par un élément interpellant, qui aboutit à sa reconceptualisation et peut avoir des effets psychologiques sur l'acteur ou pragmatiques sur l'action*. Cette définition fonde notre approche méthodologique pour *cerner la réflexion* des acteurs et examiner *son rôle réel* en formation universitaire ou au travail.

Méthodologie

La méthodologie déductive-inductive de cette étude constitue en soi l'un de ses résultats. Nous verrons comment nous avons abordé *indirectement* la réflexion chez les répondants et dans quelles circonstances il a fallu écarter un biais méthodologique. Par ailleurs, un logiciel a pu repérer «seul» des occurrences de réflexion, pourtant réputées «fuyantes». Nous aborderons enfin quelques limites de l'étude.

Approche de projection, puis d'émergence

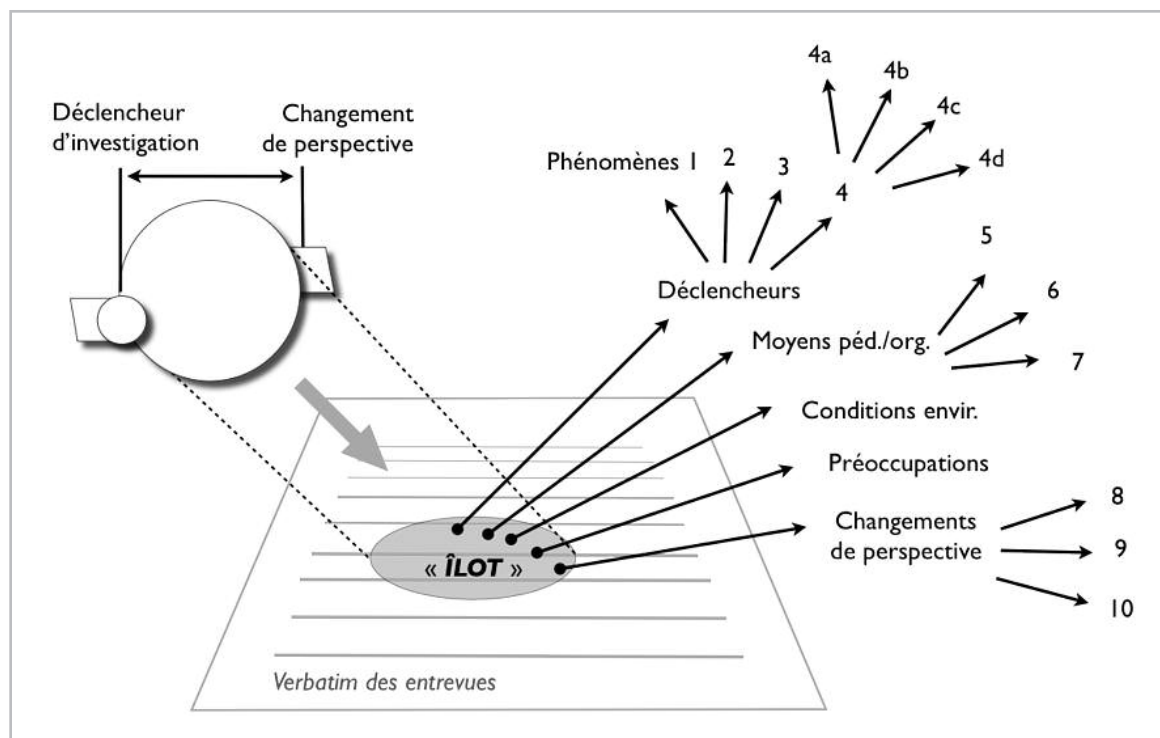
D'un point de vue méthodologique, le problème est que tout le monde «comprend» le terme réflexion, mais qu'en réalité chacun le voit à sa porte. Ainsi, Sumsion et Fleet (1996) constataient que les *représentations* différentes de la réflexion chez les codeurs avaient bloqué leur accord interjuges. Selon leurs conclusions, nous avons suivi une approche qualitative/interprétative, «compréhensive» (Paillé et Mucchielli, 2008), plutôt que quantitative/positiviste. Par ailleurs, la réflexion ne se matérialise

D'un point de vue méthodologique, le problème est que tout le monde « comprend » le terme réflexion, mais qu'en réalité chacun le voit à sa porte.

pas toujours en conduites visibles, empêchant son observation: l'acteur reste le mieux placé pour parler de ce qu'il vit et ressent (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires, 1997). La définition de la réflexion adoptée autorise une observation indirecte de la pensée à travers les traces laissées par le discours des acteurs *indépendamment des représentations des codeurs* (interpellations, investigations, reconceptualisations, effets sur soi et sur l'action, conditions et moyens pédagogiques et organisationnels sous-jacents). L'étude s'appuie sur trois échantillons de volontaires. Les deux premiers échantillons venaient de terminer des formations à « volonté réflexive », à l'Université de Montréal: 14 finissants d'un baccalauréat en enseignement du français langue seconde (FLS; 12 femmes, 2 hommes; âge moyen: 24 ans); 6 Québécoises (23 à 57 ans) diplômées d'un certificat en coopération internationale. La confrontation fréquente à l'altérité caractérisait la profession envisagée (enseigner le français à des non-francophones; monter des projets de coopération avec des personnes de cultures et d'environnements socioéconomiques et politiques différents). Les stages en milieu professionnel proposés par les dispositifs d'alternance promettaient des interpellations. Un troisième échantillon permettrait de confronter le modèle théorique au milieu professionnel, en situation réflexive sans enjeu de « former » ni prescription réflexive. L'hypothèse était qu'il pouvait exister un lien entre la réflexion théorie/pratique à l'université et la réflexion pratique/théorie en milieu de travail, notamment chez les enseignants, en formation ou déjà en exercice. Cinq enseignants expérimentés de FLS d'une université québécoise, qui avaient participé à un projet de restructuration des plans de cours de leur unité, autrement dit de leurs outils de travail (3 hommes, 2 femmes; âge moyen: 53 ans), constituaient cet échantillon « de confrontation ». Les données proviennent d'entrevues semi-structurées, collectives puis individuelles.

La méthodologie utilisée combinait deux approches. L'une, déductive, vérificatoire, testait l'opérationnalité du modèle théorique en apposant sur le discours des répondants, retranscrit, une grille de catégories préconstruites (les différents points du « cycle réflexif »: déclencheurs, investigations, reconceptualisations, conditions et moyens sous-jacents, effets). L'autre, inductive et phénoménologique, guettait le sens que les acteurs donnent à leur conduite (Poupart *et al.*, *ibid.*; Paillé et Mucchielli, *ibid.*: 29) et a laissé émerger des « bassins » de catégories « théoriques » préconstruites 166 catégories de bases, regroupées en 25 principales. L'approche *déductive* a repéré, par exemple, un ensemble de *déclencheurs de réflexion*, dont l'approche *inductive* a ensuite extrait les *caractéristiques*, sous forme de *phénomènes fins* (voir la figure 2). L'étude a retenu les significations *transversales aux trois échantillons*.

Figure 2. L'« îlot de réflexion » : moyen méthodologique entre projection déductive d'un modèle de pensée réfléchi deweyenne et analyse phénoménologique inductive de ses constituantes dans le discours d'acteurs



Les codes préconstruits ont obtenu un accord interjuges de 72 %, les codes émergents, un accord intrajuge de 86 %. Notre posture théorique et épistémologique est inspirée de constructivisme, socioconstructivisme et interactionnisme symbolique.

Thèmes des entretiens : aborder la réflexion sans en discuter

Les thèmes des entretiens éludaient le terme *réflexion* pour éviter toute interférence avec les représentations qu'en avaient les répondants, les phénomènes de désirabilité sociale (Brouwer et Korthagen, 2005) ou la perception que leur réflexion serait évaluée (qui peut simuler, biaiser ou inhiber celle-ci : Bolton, 2005; Loughran, 2006; Boud, 2010). Les thèmes d'entrevue voulaient mettre au jour des éléments du cycle réflexif : *Dans vos formations et travaux professionnels, ce que vous avez trouvé stimulant ou efficace* (recherche de déclencheurs ou effets), *les changements de votre regard sur les choses, les gens, la profession* (reconceptualisations), *les envies de résoudre ou d'explorer* (investigations). Le logiciel QDA Miner a contribué à traiter les données.

« Effet d'îlot » : projection? Mise à l'épreuve par contrecodage et recherche logicielle

Un précodage sur 20 % des données a fait ressortir des « îlots » de codage plus denses contenant chacun un déclencheur *et* une reconceptualisation. Sémantiquement cohérents, ils se prêtaient (trop) bien à un enrichissement par d'autres catégories du cycle: conditions, moyens, effets, etc. Doute: le chercheur avait-il imprimé une direction à ses futurs résultats, à son *insu*? La grille de codage fermée ne le mènerait-elle d'ailleurs pas à trouver *seulement* ce qu'il cherchait (Poupart *et al.*, 1997)? Si le contrecodeur retrouvait les catégories placées par le codeur ET leur *configuration* dans le verbatim, cela réduirait la possibilité que le chercheur ait pu en influencer la distribution. La consigne au contrecodeur a donc été de « *coder sans unités de sens prédésignées* ». L'accord interjuges de 72 %, selon ces règles, tend à écarter l'hypothèse du biais méthodologique. Par ailleurs, le logiciel a doublé le repérage d'événements de réflexion (« îlots ») jusque-là effectué « à vue » (consigne: repérer les paires déclencheur-reconceptualisation). Une vérification sémantique a confirmé que la méthode informatique de repérage d'occurrences de réflexion était fiable à 97 % pour des « îlots » d'un paragraphe. Sur un plan théorique, les discussions codeur-contrecodeur ont amené à définir un type de déclencheur *imprévu dans le modèle conceptuel*: les déclencheurs d'*insight*. Ils génèrent des compréhensions soudaines, dont nous reparlerons étant donné leur portée conceptuelle.

Limites

Rechercher des transversalités dans de petits échantillons peut créer un effet de loupe (exacerber une tendance peu développée dans un échantillon) ou de gomme (effacer un phénomène présent seulement dans deux échantillons sur trois). En outre, le rappel d'une réflexion *déclenchée dans le passé* a pu altérer la « réalité » des réflexions reconstituées à travers le discours, lui-même influencé par la cocréation de sens générée par une entrevue. Le non-verbal, porteur de sens, se réduit aux marques du code écrit qui en rend faiblement compte. Bref, cette « réflexion réelle » participe plus d'une *reconstitution de traces* de réflexion à partir de fragments passés au filtre du discours des acteurs. Enfin, le volontariat et la taille réduite des échantillons interdisent la généralisation.

Résultats

Nous illustrerons le concept d'« îlot de réflexion » qui fonde les résultats de l'étude, puis nous aborderons deux phénomènes imprévus dans le modèle théorique: *insights* et « investigations suspendues ». Viendront ensuite trois résultats: les déclencheurs de réflexion, les situations de formation ou de travail qui en produisent le plus, les principaux objets réfléchis par les uns et les autres.

Écosystèmes de réflexion sous la loupe

Un «îlot de réflexion» s'enroule autour d'une idée et contient deux balises – déclencheur-reconceptualisation – trame d'une investigation ou d'un insight. En voici une illustration.

Mais quand tu le fais en pratique, tu vois si tes idées marchent. T'apprends beaucoup plus vite dans un stage, t'as du feedback. (Tatiana, future enseignante de FLS)

Déclencheur d'investigation: se retrouver en situation de «faire»

Investigation: expérimentation (voir si ses idées marchent)

Changement de perspective: les hypothèses, testées, se transforment en connaissances plus stables (ce qui marche, ce qui ne marche pas)

Effet: empowerment vécu (apprendre beaucoup plus vite)

Condition facilitante: obtenir de la rétroaction sur son action (apprendre plus vite grâce au feedback)

Les îlots constituent parfois de véritables écosystèmes des investigations ou *insights*, renfermant quantité d'informations. Retenons que les objets à étudier apparaissent dans des espaces d'observation donnant sur des éléments subjectifs (découvertes, réorientation de l'investigation, affects) ou sur des conditions objectives des contextes de formation «théorique», «pratique» ou de travail (lieux de déclenchement des investigations ou *insights*, dispositifs pédagogiques ou organisationnels, etc.).

Insights et investigations suspendues: éléments éludés par le modèle théorique

La compréhension ne vient pas toujours d'une investigation. Des découvertes instantanées s'imposent à l'acteur: «*Mais pourquoi n'y avais-je pas pensé!*». Ces insights occupent 42 % des reconceptualisations (58 % pour les investigations) et déclenchent parfois à leur tour des investigations (le modèle de réflexion de Korthagen *et al.* (2001) recherche des «prises de conscience» de type *insight*, mais à partir d'amorces investigatrices). Par ailleurs, l'inconnu, l'absence de solution, le dilemme ou le manque de temps «suspendent» parfois l'investigation.

J'avais un élève [pendant mon stage...], c'était un enfant-soldat [...] eh bien là, il me disait «Madame, kalachnikov facile, écrire difficile», tu sais. Lui il avait tué du monde, puis il arrivait ici, je lui demandais de faire un A. Il me regardait vraiment comme si j'étais une épaisse... et dans le fond, je me sentais un peu épaisse... «Tu sais, ça, là, je suis désolée, faut que je t'apprenne ça», mais... avec le background qu'il a... oh, my god!

– *Le vécu, oui...*

– *... exactement. Comment je m'adapte, moi? Comment j'adapte mon enseignement, je le sais pas! Je, je, j'ai aucune idée. (futures enseignantes de FLS – absence apparente de solution)*

L'un des enseignants de FLS expérimentés rapporte une investigation suspendue pendant 20 ans, dénouée par un *insight* en discutant avec ses collègues.

La compréhension ne vient pas toujours d'une investigation. Des découvertes instantanées s'imposent à l'acteur: «*Mais pourquoi n'y avais-je pas pensé!*».

Premier résultat-illustration : déclencheurs de réflexion externes/internes

Un déclencheur de réflexion est une interpellation qui aboutit par investigation ou *insight* à une reconceptualisation. On peut distinguer deux pôles complémentaires au déclenchement des investigations: externe et interne. L'*insight* semble essentiellement déclenché par autrui (pairs, clientèle ou formateurs/accompagnateurs), aussi bien chez les deux types de formés que chez les enseignants en exercice.

Du côté du pôle de déclenchement externe des investigations, on distingue: a) *les formateurs*, qui suscitent des questionnements sur l'activité et l'identité professionnelles, et qui amènent l'apprenant à mieux cerner sa place dans la profession ou à développer des schèmes d'action (c'est le projet proposé qui crée une *stimulation externe* chez les enseignants expérimentés); b) *l'Autre* (pairs, clientèle, dans leur variété: culture, milieu social, langue, âge, expérience, arrière-plan professionnel, etc.); c) *les problèmes professionnels* (vécus ou anticipés), qui déclenchent aussi l'investigation.

Deux déclencheurs internes d'investigations sont notables: a) *une attitude d'ouverture ou d'empathie*, goût d'interroger et de comprendre et capacité d'adopter momentanément la perspective des pairs, des formateurs, de sa clientèle; b) *une quête d'emprise sur le réel*, goût de la « débrouillardise », besoin de tester ses compétences en milieu authentique.

Chez les formés, la recherche identitaire au croisement des sphères personnelles, professionnelles et organisationnelles (« identité en actes » de Donnay et Charlier, 2008; Chaubet, 2008) alimente ce mouvement d'investigation venu de l'intérieur (*à quel type de professionnel je m'identifie le plus, quel genre de professionnel j'aimerais devenir*).

Le cas des *insights* déclenchés par l'Autre

L'Autre (pairs, clientèle, formateurs) déclenche fréquemment des découvertes instantanées, *sans investigation manifeste*, selon trois modalités: a) *l'interaction avec un groupe de pairs* au cours d'une activité de formation ou de travail; b) *la distance relative à l'Autre*, en termes de convergences ou de divergences sur les plans cognitif, affectif, opératoire ou axiologique; c) *l'adoption empathique et momentanée de la perspective de l'Autre*. Puisque les *insights* déclenchés génèrent des *reconceptualisations* et parfois des *effets* psychologiques (énergisation, *empowerment*, etc.) ou pragmatiques (changement des conduites), comme dans la définition de la réflexion du modèle théorique, nous les assimilons provisoirement à de la réflexion.

Deuxième résultat-illustration : les objets réfléchis – la profession, l'Autre et soi dans le métier

Les objets « réfléchis » sont, dans l'ordre, la profession, l'Autre dans la profession (pairs, clientèle, formateur) et soi dans le métier. La plupart des objets participent des trois, mais comportent une dominante.

La profession, objet réfléchi

LE grand objet investigué est la profession, chez les formés comme chez les enseignants chevronnés, et ce, dans trois directions. 1) *Les schèmes d'action professionnels*: comment (mieux) faire, avec quels outils, quelles approches? « *En français langue maternelle, oui, on peut expliquer l'accord du participe passé à des francophones [...], mais là, à des non-francophones, il y a une double difficulté, faut que tu puisses reformuler ton explication, choisir d'autres mots...* » (une future enseignante de FLS). 2) *Les problèmes ou solutions anticipés suivent de près*, résumés par la formule « *préparer le positif, empêcher le négatif* ». « *Je regarde un documentaire à la télé et je me dis, ce serait un bon documentaire, je commence à préparer des questions pour mes étudiants, pour que ça ait une valeur pédagogique...* » (une stagiaire en enseignement du FLS). 3) *Les thèmes spécifiques de chaque profession, ressentis comme « à approfondir »*, viennent à égalité (par exemple, en FLS, il s'agira de méthodes inductives de grammaire).

En dehors des thèmes communs avec les investigations, les *insights* contribuent particulièrement aux reconceptualisations sur la profession. Ils font découvrir :

- la relativité de l'efficacité et de la validité des approches et outils courants du métier;
- les compétences requises;
- les « empêchements d'agir », qui résident parfois ailleurs qu'en soi (clientèle, situations de travail, etc.).

Dans la réflexion des *formés* (investigation ou *insight*), on reconnaît des éléments du métier oubliés des enseignants expérimentés : a) contextes de travail envisageables; b) caractéristiques réelles de la profession (opposées aux représentations naïves de départ); c) qualités requises ou facilitantes pour l'exercer. La réflexion, dans un mouvement plus « critique » (Fook, 2010), s'intéresse aussi à des objets plus psychologiques : liens entre action professionnelle et pouvoir (politique, économique, technique), discours circulant dans/sur la profession, qui s'avère chargé de distorsions liées aux intérêts individuels ou collectifs.

L'Autre, objet réfléchi

Deuxième objet investigué : *les pensées, façons d'agir, attitudes et émotions de l'Autre* (pairs ou clientèle, essentiellement) qui soulignent ses propres tendances de *convergences* ou *divergences* avec lui. « *On regarde toujours par notre lorgnette et là on a une espèce de regard autre, là, par la lorgnette de l'autre...* » (un enseignant expérimenté de FLS). Les formés, au cours des stages et travaux d'équipe, notamment, ont découvert, par *insights*, *les types de clientèles envisageables et leurs caractéristiques*. Les enseignants expérimentés, à leur propre surprise, ont *redécouvert leurs pairs*.

Soi, objet réfléchi

Troisième objet investigué par les formés et enseignants chevronnés : *soi*, à travers son identité professionnelle – construite ou en structuration – et sa performance : Ai-je ma place dans cette profession? Suis-je vraiment efficace? « *Est-ce que*

j'aurais pas des choses à changer moi aussi?» (un enseignant de FLS expérimenté). Certains objets sont concrets: *quels gestes poser*, seul ou collectivement, *quelles limites* y sont inhérentes et *comment les dépasser*? D'autres sont clairement tournés vers soi: *ce que je ressens face aux situations professionnelles* simulées (« milieux construits », simulation; Pastré, 2008) ou authentiques (stages, travail), *mes forces et potentiels* pour exercer ce métier, voire l'état de *mon rapport affectif à cette profession*. Chez les *formés*, certains objets étaient plus spécifiques: *contextes de leur futur milieu de travail*, *communication avec clientèle et pairs*, *compétences à renforcer ou acquérir* pour dépasser les limites professionnelles ressenties (les professionnels expérimentés réfléchissent, eux, en termes de *peaufinage* de compétences). Leurs *insights* aussi sont spécifiques: *manière dont ils apprennent*, *origine de leurs schèmes d'action*, *raisons profondes d'exercer* (pourquoi ce métier, finalement?).

Chaque objet réfléchi a donc débouché sur des reconceptualisations mineures (affinement du regard) ou majeures (retournement de l'objet ou prise de conscience d'un objet nouveau) (Chaubet, à paraître).

Troisième résultat-illustration : un continuum de moyens pédagogiques et organisationnels stimulateurs de réflexion

Une analyse transversale des caractéristiques des moyens pédagogiques et organisationnels des formations et du projet professionnels concernant les enseignants expérimentés révèle que la réflexion (investigation ou *insight*) est plus ou moins stimulée selon les situations de travail et d'apprentissage. Un continuum apparaît, ordonné selon la typologie des situations de Pastré (2008). Les activités de travail « réelles », avec public authentique, comptes à rendre et responsabilités, stimulent le plus la réflexion (pour les formés: stages de 3^e et 4^e années en FLS, avec prise en charge quasi complète d'un groupe-classe; pour les enseignants expérimentés: restructuration des plans de cours collectifs, avec implications sur collègues et clientèle). Viennent ensuite les situations d'apprentissage à l'aide de « milieux construits »: simulations de la réalité à degrés variables d'authenticité, à moindre risque pour le formé. Les futurs coopérants internationaux, par exemple, ont beaucoup réfléchi lors de situations d'urgence simulées en formation « théorique » (ouragan, exode de populations, etc.). Le troisième type de situation « fait réfléchir », mais moins: la « leçon » traditionnelle, à intention didactique visible (« *aujourd'hui, nous parlerons de...* »). Ces trois types de situations s'ordonnent donc entre un pôle de l'agir et un pôle des savoirs constitués, sur un continuum qui dépasse la rupture traditionnelle formation initiale/milieu de travail, université/lieu de pratique. L'étude suggère l'ouverture d'un corridor de pollinisation croisée entre ces pôles, lorsque les savoirs formels éclairent la compréhension d'une pratique interpellante ou qu'inversement la pratique leur donne sens: « théorie » et « pratique » semblent alors fonctionner en courroie chez les deux types de formés comme chez les enseignants chevronnés.

Discussion

La conception de la réflexion retenue était : *un processus d'investigation déclenché par un élément interpellant, qui aboutit à une reconceptualisation et peut avoir des effets psychologiques sur l'acteur ou pragmatiques sur l'action*. Elle appelle plusieurs remarques théoriques et méthodologiques.

Aspects théoriques

Certains aspects conceptuels méritent un temps d'arrêt : la variété des objets réfléchis organisée en logiques de l'acteur qui transcendent l'opposition théorie/pratique; l'intégration des objets réfléchis en un tout cohérent pour l'acteur; le potentiel théorique et pédagogique du rôle des *insights* dans les reconceptualisations du (futur) professionnel; enfin, l'importance que l'agir semble prendre dans la stimulation de la réflexion en formation ou au travail.

Objets réfléchis variés et logiques sous-jacentes : transcender l'opposition théorie/pratique

Les objets réfléchis sont hétéroclites. Les schèmes d'action professionnels demeurent la priorité chez *tous* les répondants – formés en enseignement, en coopération, enseignants expérimentés. Mais ces schèmes sont confrontés aux façons de penser et d'agir de l'Autre (clientèle, pairs) qui éclairent qui nous sommes – personnellement et professionnellement – autant que la profession exercée. La variété des objets ne peut venir uniquement de l'induction mnémonique par les instruments de collecte de données (l'entrevue individuelle ressoude les fragments des entretiens collectifs). Dans les trois échantillons, des logiques de préoccupations ordonnent ce « vrac » : *le souci d'efficacité* d'abord, tenace, mais aussi la poursuite de « *fins personnelles* » entre sphères privées et professionnelles. Leplat (2008), en ergonomie, y voit des régulations de l'activité : « rationalité instrumentale ou téléologique » et « rationalité pathique ou subjective ». On entrevoit une logique « empathique » – aider l'Autre – compréhensible dans les métiers de l'humain. *Ces logiques transversales transcendent l'opposition classique théorie/pratique* : l'efficacité peut aussi bien provenir d'une meilleure compréhension conceptuelle que d'un agir mieux ajusté.

Un acteur qui intègre des objets réfléchis hétéroclites par « jonglage » continu et interactif

Les deux types de formés paraissent composer avec une multiplicité d'objets, de plus en plus nombreux et variés, tendus ou non par les formateurs (Correa Molina, Collin, Chaubet et Gervais, dans ce numéro thématique). La réflexion s'en empare et « jongle », pour essayer de s'approprier la profession, d'y donner sens. L'étude montre que les pairs et la clientèle *aussi* fournissent, en interaction continue avec l'acteur, des objets à réfléchir et intégrer. « Jongler » n'est pas reposant. Telle stagiaire de FLS se rend compte que l'adolescent dyslexique qu'elle veut aider dans une visée d'intégration refuse son soutien au nom de l'intégration (aide stigmatisante). En coopération internationale, la formation théorique piétine l'image naïve que les étudiantes

La réflexion semble donc jouer un rôle majeur d'intégration de diverses expériences, théoriques ou pratiques, les siennes ou celles des autres, en un tout qui ait du sens pour l'acteur.

entretenaient du métier: Mère Teresa devient «Mère avertie» (reconceptualisation). Une future enseignante de FLS résumera ainsi l'expérience: «*dur, mais efficace*». La réflexion semble donc jouer un rôle majeur d'intégration de diverses expériences, théoriques ou pratiques, les siennes ou celles des autres, en un tout qui ait du sens pour l'acteur. Nous avons bien là un moteur de développement professionnel, où la confrontation à l'altérité joue un rôle majeur (Donnay et Charlier, 2008). Coordonnée aux situations d'agir (stages, travail réel, «milieux construits» en formation «théorique»), cette altérité révèle son potentiel pour stimuler la réflexion.

Plein feu sur les insights : conséquences théoriques et pédagogiques

La mise au jour de l'élément *insight* et de son rôle majeur dans la construction de la pensée du professionnel en formation ou expérimenté interpelle la représentation théorique cyclique de la réflexion par investigation. Le cycle «ne tourne plus», n'investigue pas, est instantané, n'est plus... cycle. Par ailleurs, l'ampleur du phénomène «*insight*» dans les reconceptualisations des formés et professionnels commande l'affinement d'une «méthodologie à documenter les *insights* et leurs conditions d'émergence». La même question se pose d'ailleurs pour les investigations: quelles stratégies éducatives et pédagogiques pourraient les susciter souvent et efficacement? Pour les *insights*, l'étude souffle une direction: renforcer la confrontation interactive à l'altérité, en situation de formation initiale aussi bien que continue.

Stimulation optimum de la réflexion : l'importance de l'agir en formation

Mettre l'apprenant plus souvent en «situation d'agir» en formation pratique (stages, développement professionnel) ou «théorique» (milieux construits) ne signifie pas abandonner les savoirs constitués. En effet, la «théorie» ou l'*épistémè* peut aller dans le sens de la préoccupation d'efficacité dominante des acteurs, *si* elle entretient avec l'agir une relation d'éclairage sain, sans préséance épistémologique d'ordre applicationniste (privilégier la pratique sur les savoirs formalisés renverse seulement la problématique épistémologique, sans assurer le dialogue constructif que *phronésis* et *épistémè* doivent entretenir pour que l'acteur se construise professionnellement; Boud, 2010). L'arc-boutement théorie/expérience n'a donc pas lieu d'être ici. L'étude encourage plutôt à fouiller chez les formés l'arrimage théorie/besoin-d'efficacité/pratique et chez les enseignants en exercice une forme probablement inversée, pratique/besoin-d'efficacité/théorie, bien qu'il s'agisse d'une circularité sans réel «départ» ni «fin».

Retour à quelques aspects méthodologiques

Revenons à certaines facettes méthodologiques pour «saisir» la réflexion: neutralité de la définition pour limiter la subjectivité du codeur, nature reconstituée de la réflexion étudiée et, enfin, transférabilité de la méthode.

Mise entre parenthèses des jugements de valeur sur la réflexion ou les dispositifs

La méthodologie utilisée éclaire intrants et extrants du processus de réflexion. Le fonctionnement «intermédiaire» de nos structures psychobiologiques est mis entre parenthèses. La nature des dispositifs, leur mise en alternance ou pas, n'influence pas la méthodologie. La question d'où tout découle est: «Y a-t-il eu reconceptualisation et, si oui, quelles en sont les traces?» Cela permet de 1) éviter une prise de position axiologique qui dirait «la bonne» réflexion, le «beau» déclencheur, la «vraie» reconceptualisation; 2) concentrer son attention sur les dispositifs de formation ou de travail qui stimuleraient le plus la construction et l'intégration de la pensée des formés et professionnels.

Chercher la réflexion: reconstituer *a posteriori* la signature d'un mécanisme humain fondamental

Que produit cette méthodologie, à la fois instrument et objet de recherche? De notre point de vue, elle reconstitue des fragments de réflexion en un tout relativement cohérent, lisible par une personne extérieure aux événements. Elle fournit des indices sur ce qui favorise, dans une formation qualifiante, une meilleure compréhension de la profession, de l'Autre et de soi dans le métier, sans *a priori* sur les apports respectifs des formations «théorique ou pratique». Elle suggère, par le relevé de transversalités sur différents sites, que la réflexion est un mécanisme capable de s'affranchir des contextes et spécificités des objets réfléchis. La réflexion que nous cherchons à encourager dans les formations universitaires et en développement professionnel relèverait donc bien d'une faculté universelle, mécanisme organisateur et intégrateur, transformateur de l'identité professionnelle, à la base du développement professionnel (Donnay et Charlier, 2008: 14-15).

Transférabilité de la méthodologie

Que le contrecodeur se soit aisément approprié les catégories préconstruites de la méthodologie et que le logiciel ait détecté «seul» des «îlots de réflexion» dans le discours des répondants est de bon augure pour la transférabilité de la méthode, pour étudier le fonctionnement «réel» de la réflexion dans les formations professionnalisantes, peut-être même dans des perspectives quantitatives ou mixtes.

Conclusion

Cet article a exposé une méthodologie pour «saisir» des événements de réflexion, appuyée de trois illustrations, deux en formation initiale et un en milieu professionnel enseignant: déclencheurs de réflexion, objets réfléchis et caractéristiques des situations qui «font le plus réfléchir» sur un continuum entre les pôles savoirs et activité, capable de rendre compte de situations d'alternance, sans rupture entre l'université et les milieux de travail. Il faudrait encore aborder les reconceptualisations générées par cette réflexion, les dispositifs effectifs – pédagogiques ou organisationnels,

voulus ou involontaires –, et en extraire les éléments à réinvestir dans les programmes à visée réflexive qui recherchent l'intégration intelligente des savoirs formalisés ou issus de l'expérience. Pour le moment, il y a bien eu « saisie » de réflexion, imparfaite mais perfectible, avec les implications théoriques et méthodologiques que cette saisie signifie pour les formations professionnalisantes ou le développement professionnel.

Références bibliographiques

- ARREDONDO RUCINSKI, D. (2005). Standards of Reflective Practice. Dans S. P. Gordon, *Standards for Instructional Supervision: Enhancing Teaching and Learning* (p. 77-90). Larchmont, NY: Eye On Education.
- BEAUCHAMP, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analysing the Literature* (thèse de doctorat, Université McGill, Canada).
- BOLTON, G. (2005). *Writing and Professional Development* (2^e éd.). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 279 p.
- BOUD, D. (2010). Relocating reflection in the context of practice. Dans H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster et M. Zukas (p. 25-36). *Beyond Reflective Practice: New Approaches to Professional Lifelong Learning*. London et New York: Routledge.
- BROCKBANK, A. et MCGILL, I. (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education* (2^e éd.). Maidenhead, Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill Education, McGraw-Hill House, 384 p.
- BROUWER, N. et KORTHAGEN, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, XLII(1), 153-224.
- CHAUBET, P. (2008). Pratique réflexive autour du métier, de l'identité et de la culture, pour les enseignants de français langue étrangère – un défi relevé, deux pistes prometteuses, dans *Actes du XII^e congrès de la Fédération internationale des professeurs de français*. Paris: FIPE, p. 115-125. [En ligne]. [<http://www.fipf.info>] (Consulté le 3 juin 2010).
- CHAUBET, P. (2010). *La réflexion, processus déclenché et constructeur: cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada).
- DEWEY, J. (1933/2004). *Comment nous pensons*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond, 298 p.
- DEWEY, J. (1938/1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone, 96 p.

- DONNAY, J. et CHARLIER, É. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif* (2^e éd.). Namur/Sherbrooke: Presses universitaires de Namur/Éditions du CRP, 185 p.
- ÉTIENNE, R., ALTET, M., LESSARD, C., PAQUAY, L. et PERRENOUD, P. (dir.) (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* Bruxelles: De Boeck, 264 p.
- FOOK, J. (2010). Reworking the 'critical' in critical reflection. Dans H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster et M. Zukas (dir.), *Beyond Reflective Practice: New Approaches to Professional Lifelong Learning* (p. 37-51). London et New York: Routledge.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*. Québec: ministère de l'Éducation, 253 p.
- KORTHAGEN, F. et VASALOS, A. (2009). Going to the core: Deepening reflection by connecting the person to the profession. Dans N. Lyon (dir.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (p. 529-552). New York et London: Dordrecht Heidelberg et Springer.
- KORTHAGEN, F. A. J., KESSELS, J., KOSTER, B., LAGERWERF, B. et WUBBELS, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 312 p.
- LEPLAT, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Paris: Presses universitaires de France, 244 p.
- MALO, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif: un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théoriques* (p. 103-124). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LOUGHRAN, J. J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about Teaching*. London et New York: Routledge, 208 p.
- McALPINE, L., WESTON, C., BEAUCHAMP, J., WISEMAN, C. et BEAUCHAMP, C. (1999). Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, 37, 105-131.
- McLAUGHLIN, T. (1999). Beyond the reflective teacher. *Educational Philosophy and Theory*, XXXI(1), 9-25.
- OSTERMAN, K. et KOTTKAMP, R. (2004). *Reflective Practice for Educators: Professional Development to Improve Student Learning* (2^e éd.). Thousand Oaks: Corwin Press, 240 p.

- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 315 p.
- PASTRÉ, P. (2008). Apprentissage et activité. Dans Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 53-79). Toulouse : Octarès Éditions.
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É. et PERRENOUD, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : De Boeck, 268 p.
- PERRENOUD, P. (1999). *La clé des champs : essai sur les compétences d'un acteur autonome. Ou comment ne pas être abusé, aliéné, dominé ou exploité lorsqu'on n'est ni riche, ni puissant*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. [En ligne].
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_04.html].
- POUPART, J., DESLAURIERS, J.-P., GROULX, L.-H., LAPERRIÈRE, A., MAYER, R. et PIRES, A. P. (1997). *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 405 p.
- REY, O. (2008). *De la transmission des savoirs à l'approche par compétences*. Dossier d'actualité de la VST, 34. [En ligne]. [<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/34-avril-2008.php>].
- SAUSSEZ, F. et ALLAL, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation? *Mesure et évaluation en éducation*, XXX(1), 97-124.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York : Basic Book, 374 p.
- SUMSION, J. et FLEET, A. (1996). Reflection: Can we assess it? Should we assess it? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, XXI(2), 121-130.

Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement

Annie MALO

Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Faire de la recherche sur la formation professionnelle en alternance appelle un certain positionnement du chercheur à l'égard des praticiens concernés. Les praticiens dont il est question dans ce texte sont des stagiaires, acteurs directement touchés par cette formation. Le but de la recherche est de comprendre le sens que donnent les stagiaires à leur expérience de formation. C'est donc leur point de vue qui est privilégié dans cette étude réalisée en collaboration avec treize étudiants à la formation en enseignement au secondaire pendant un stage intensif de quatre mois. Le modèle de recherche collaborative retenu consiste à marier une activité formation et une activité d'investigation, reposant sur la méthode des cas et les entretiens d'explicitation. La démarche méthodologique est exposée en trois étapes de cosituation, coopération et coproduction. Un aperçu des résultats est offert au sujet de l'apprentissage en contexte de formation en alternance. Ce texte est l'occasion d'exposer le cadre théorique et la démarche méthodologique utilisée pour avoir accès au point de vue des stagiaires, de donner un aperçu de la fécondité des résultats qu'ils ont permis de produire et de réfléchir aux limites méthodologiques de la recherche.

ABSTRACT

Student-teachers' views about what they learn in work-study practicums

Annie MALO
Université de Montréal, Québec, Canada

Doing research on professional work-study programs requires the researcher to take a certain position vis-à-vis the student-teachers, those who are directly affected by teacher-training. The objective of this study is to understand the meaning student-teachers give to their training. Their points of view are therefore the focus of this study, which was done in collaboration with 13 secondary-level student-teachers during an intensive 4-month practicum. The collaborative research model consisted of combining a training activity with an investigative activity, based on the case method and explanation interviews. The methodological process is exposed in three stages: co-location, cooperation and coproduction. An outline of the results explores learning in the context of a work-study practicum. This article exposes the theoretical framework and methodological process used to access the student-teachers' points of view in order to highlight the fertile nature of the results, leading to productions and reflections on the methodological limits of the study.

RESUMEN

Apresiasi de los aprendizajes realizados por los estudiantes en práctica en el contexto de las prácticas de enseñanza

Annie MALO
Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Hacer investigación sobre la formación profesional en alternancia implica un cierto posicionamiento del investigador con respecto a los practicantes concernidos. Los practicantes en cuestión son los estudiantes en práctica, actores directamente afectados por la formación. El objetivo de la investigación es comprender el sentido que otorgan los estudiantes en práctica a su experiencia de formación. Es pues su punto de vista lo que privilegiamos en este estudio realizado con 13 estudiantes en formación en educación secundaria durante un periodo de prácticas intensivo de 4 meses. El modelo de investigación colaborativa retenido consiste en conjugar una actividad de formación y una actividad de investigación, apoyándose en el método de casos y en entrevistas de explicitación. La metodología se despliega en tres etapas de co-situación, cooperación y coproducción. Se ofrece una idea aproximada de los resultados sobre el aprendizaje en contexto de formación en alternancia. Este texto permite exponer el cuadro teórico y el enfoque metodológico empleado para acceder al punto de vista de los estudiantes en prácticas, para dar una idea aproximada de lo

fecundo de los resultados que nos permitieron producir y reflexionar sobre los límites metodológicos de la investigación.

Introduction

Un contexte de formation professionnelle en alternance s'appuie sur deux lieux de formation, le contexte de pratique et le contexte universitaire. Au Québec, un référentiel de compétences relatives à l'enseignement (MEQ, 2001) permet à tous les partenaires, notamment les superviseurs universitaires et les enseignants associés, d'harmoniser leurs rôles, non sans difficultés (Aitken et Kreuger, 2010). En effet, le développement et l'évaluation des compétences comportent plusieurs difficultés, notamment dues au caractère du savoir professionnel mobilisé par les enseignants associés et à développer par les stagiaires. De plus, on peut s'interroger sur la place à accorder au stagiaire dans le processus même d'appréciation de ses compétences et sur sa perception d'être préparé à en discuter avec ses formateurs (Aitken et Kreuger, 2010), notamment si l'on considère qu'une des compétences visées concerne l'analyse réflexive de sa pratique (MEQ, 2001).

Dans ce texte, nous présentons d'abord la problématique liée à l'appréciation de pratiques des stagiaires et le cadre théorique retenu. L'orientation méthodologique générale, soit celle d'une recherche collaborative, est ensuite décrite plus en détail ainsi que les étapes du déroulement de la recherche. Un extrait du parcours d'un stagiaire rendra compte du point de vue de celui-ci sur l'appréciation de sa pratique. Nous discutons ensuite des apports, conditions et limites relatifs à la démarche méthodologique retenue.

Autrement dit, les pratiques d'évaluation portent un regard sur ce qui a été appris, mais influencent également ce qui sera appris par la suite.

Problématique

Dans les contextes d'apprentissage formel, dont celui de la formation pratique, un enjeu important concerne l'évaluation des apprentissages et la réussite des apprenants. L'étape critique d'évaluation interpelle vivement les acteurs, formateurs ou apprenants. Dans des contextes de stage problématique, il est courant que ces critères d'évaluation soient l'objet de désaccord entre le stagiaire et l'enseignant associé (ou le superviseur). Dans de tels cas, l'évaluation affecte le déroulement du stage et, par conséquent, les apprentissages potentiels du stagiaire. Autrement dit, les pratiques d'évaluation portent un regard sur ce qui a été appris, mais influencent également ce qui sera appris par la suite. Par exemple, il arrive qu'à la suite d'une évaluation les stagiaires adoptent des stratégies de survie, c'est-à-dire de conformité aux attentes de l'évaluateur (McIntyre, Byrd et Foxx, 1996). L'enjeu ici semble l'«apprentissage authentique» des stagiaires, plutôt qu'un apprentissage «en apparence». Tout se

se passe comme si les stagiaires adoptaient les interventions pédagogiques proposées par les formateurs, de terrain ou universitaires, mais sans y croire vraiment, sans transformer leur point de vue; ils les adoptent dans le but de réussir leur stage, en fonction des critères des évaluateurs, mais « en attendant » de pouvoir faire ce qu'ils veulent dans « leur » classe. Un autre cas de figure correspond au fait que les stagiaires restent sur leurs positions. Même si les formateurs de terrain montrent bien les gestes à poser, les stagiaires ne les utilisent pas : « Je lui dis, mais il ne le fait pas » semble être la phrase clé formulée par les enseignants dans cette situation (Lepage et Gervais, 2007). L'enjeu ici semble l'engagement des stagiaires à mettre en pratique des interventions pédagogiques proposées par les formateurs. Tout se passe comme si les stagiaires n'en voyaient pas la pertinence ou, encore, comme s'ils jugeaient que leurs façons de faire ne sont pas problématiques. Ainsi, la façon dont les stagiaires jugent eux-mêmes leurs pratiques pédagogiques et celles qui leur sont proposées joue un rôle important dans leur apprentissage, c'est-à-dire dans leur inclinaison à reconsidérer leurs propres façons de faire et à en adopter d'autres.

Il est donc intéressant d'explorer plus à fond ce qui guide les stagiaires dans leur jugement de réussite ou d'échec à l'égard de leurs propres pratiques. La question spécifique de la recherche abordée dans ce texte est la suivante : au-delà des critères « officiels » de performance, normatifs, comment les stagiaires construisent-ils leur appréciation de la réussite ou non de leurs pratiques d'enseignement?

Cadre théorique : Une perspective non déficitaire au sujet des stagiaires

Tenir compte du point de vue des stagiaires dans l'appréciation des apprentissages effectués appelle un certain cadrage théorique. Le contexte de formation professionnelle en alternance place les stagiaires dans une double position : praticien et apprenant. Deux cadres théoriques complémentaires ont été retenus considérant cette double position des stagiaires.

Le praticien n'apprécie pas ses interventions en fonction de leur concordance par rapport à un savoir scientifique qui les fonde, mais en fonction des résultats obtenus.

Le stagiaire comme praticien réflexif : critères d'appréciation du praticien

La théorie de l'agir professionnel de Schön (1983) met en avant la compétence du praticien à ajuster ses interventions aux caractéristiques particulières de la situation et à produire un changement satisfaisant. Le praticien n'apprécie pas ses interventions en fonction de leur concordance par rapport à un savoir scientifique qui les fonde, mais en fonction des résultats obtenus. Cette logique d'affirmation se distingue, selon Schön, d'une logique de confirmation, qui correspond plutôt à la rationalité technique et scientifique se préoccupant d'expliquer pourquoi ces résultats sont obtenus. Il s'agit ici de mettre en lumière comment le praticien apprécie les résultats obtenus en fonction du répertoire qu'il a mobilisé.

Cette théorie permet de conceptualiser la mobilisation du savoir professionnel, celui des enseignants par exemple, mais elle est plus limitée pour expliquer son évolution, autrement dit pour comprendre la transformation du répertoire, voire la

construction de celui d'un novice. Qu'est-ce qui explique qu'un praticien conserve ou non une intervention à son répertoire? Comment transforme-t-il son répertoire au fil des problèmes qu'il rencontre? Quels critères mobilise-t-il pour apprécier de nouvelles interventions mobilisées, pour décider de les conserver ou non dans son répertoire?

Le stagiaire comme apprenant compétent : critères d'appréciation de l'apprenant

Un deuxième cadre théorique, complémentaire au premier, permet de conceptualiser plus avant la transformation même du répertoire, brefs les apprentissages effectués. Pour comprendre le maintien ou le changement d'une connaissance ou d'une pratique, Pépin (1994, 2004) fait appel au concept de viabilité, issu du constructivisme radical: «on jugera "viable" une action, une opération, une structure conceptuelle ou même une théorie tant et aussi longtemps qu'elles servent à l'accomplissement d'une tâche ou encore à l'atteinte du but que l'on a choisi» (Glaserfeld, 1994 : 22). Cette définition indique, d'une part, que la viabilité renvoie autant aux actions qu'aux compréhensions qui les fondent. En ce qui concerne les compréhensions, certains auteurs, avec Glaserfeld, renvoient à la notion de «convenance» (Mutelesi, 1998), plutôt que de vérité. En ce qui concerne les actions, il est question de la pertinence du moyen pour atteindre le but fixé. Qu'il soit question d'action ou de compréhension, le concept de viabilité souligne le caractère personnel et contextuel de cette appréciation. Pour Pépin (2004), la viabilité repose en fait sur un critère général, soit le sentiment de s'adapter au monde social et de maintenir, restaurer ou améliorer son insertion dans ce monde. C'est l'acteur qui juge, par lui-même, du résultat positif ou négatif de cette adaptation au contexte.

Pour apprécier ce critère général plus finement, Pépin (2004) utilise les concepts coûts et bénéfices issus de la théorie des échanges (Thibault et Kelly, 1969; Kelley et Thibault, 1978). Ces concepts ont été développés initialement pour comprendre les processus d'interaction humaine et, dans la version qu'en propose Pépin (2004), leur persistance qui entraîne des coûts et des bénéfices pour chacun des partenaires. Plus récemment, on a utilisé ces concepts dans des recherches sur l'engagement professionnel des enseignants (Guillemette, 2004). Dans la lignée du concept de viabilité, les notions de coûts et de bénéfices sont relatives et évaluées subjectivement (Pépin, 2004). Un coût est ce que l'acteur cherche à éviter et un bénéfice, ce qu'il cherche à obtenir dans une situation donnée. Pour explorer plus à fond les raisons des stagiaires à conserver ou à rejeter des interventions de leur répertoire, il est intéressant de comprendre leur appréciation de la viabilité de ces interventions sous l'angle des coûts et des bénéfices perçus par eux. Ainsi, une action est jugée viable si elle se situe, de leur point de vue, à l'intérieur des limites d'un rapport coûts-bénéfices jugé acceptable.

Dans cette perspective, apprendre consiste à transformer son répertoire quand la mobilisation d'une intervention échoue à produire les résultats espérés (obtenir les bénéfices et éviter les coûts) afin de maintenir, restaurer ou améliorer le sentiment général d'adaptation à la situation, ici un contexte de stage d'enseignement. Cette définition de l'apprentissage diffère d'autres définitions qu'on trouve dans le

Apprendre consiste à transformer son répertoire quand la mobilisation d'une intervention échoue à produire les résultats espérés (obtenir les bénéfices et éviter les coûts) afin de maintenir, restaurer ou améliorer le sentiment général d'adaptation à la situation.

domaine, par exemple le fait de s'approprier des pratiques désignées par une norme professionnelle ou universitaire, ainsi qu'on l'évalue souvent par le degré de correspondance entre ce que le stagiaire démontre et ce qui est promu par un référentiel de compétences. De plus, la définition de l'apprentissage adoptée dans cette recherche implique que les stagiaires soient reconnus comme des acteurs compétents (Malo, 2008), selon le sens qu'en donnent certains auteurs en sociologie de l'expérience (Crozier et Friedberg, 1992; Dubet, 1994) : la compétence de l'acteur repose sur le fait de comprendre la situation et de savoir composer, à partir de la position dans laquelle il se trouve, avec les contraintes que cette situation lui impose (Giddens, 1987). Cette définition de l'acteur compétent renvoie aux fondements constructivistes qui postulent que toute personne a une construction viable du monde et qu'aucun point de vue ne se trouve en fait supérieur à un autre (Pépin, 1994, 2004).

Dans le but de documenter l'appréciation des apprentissages effectués en contexte d'enseignement au secondaire, la présente recherche s'intéresse au point de vue des stagiaires, plutôt qu'au point de vue des formateurs. Partant de leur point de vue, il s'agit de comprendre ce qui les pousse à conserver ou à rejeter certaines interventions pédagogiques plutôt que d'autres. L'objectif spécifique de recherche abordé dans ce texte est le suivant : identifier les critères mobilisés par les stagiaires pour apprécier les apprentissages effectués en contexte de stage. En cohérence avec les postulats théoriques relatifs aux rôles reconnus aux stagiaires, comme praticiens réflexifs et acteurs compétents, la démarche méthodologique retenue s'inspire d'une recherche collaborative où il s'agit de «faire de la recherche “avec” plutôt que “sur” les [stagiaires]», pour reprendre l'expression de Desgagné et Bednarz (2005) citant Lieberman (1986).

Orientation méthodologique générale : Une démarche de recherche collaborative

Les fondements qui caractérisent la recherche collaborative visent à comprendre la logique des praticiens en contexte (Bourassa, Leclerc et Fournier, 2010; Desgagné, 1997, 2001; Desgagné et Bednarz, 2005; Portelance et Giroux, 2009). En mariant une démarche d'investigation formelle du chercheur à une démarche de questionnement des praticiens, telle que la conceptualise Desgagné (1997, 2001), une recherche collaborative offre des conditions favorisant l'accès à la logique des acteurs, à leur rationalité pratique. Cette double démarche s'opère en trois étapes, la cosituation, la coopération et la coproduction, dont les principes sont développés dans les paragraphes qui suivent.

La cosituation : un contexte de recherche qui revêt une double pertinence

L'étape de cosituation vise à résoudre la préoccupation de la pertinence du discours, pour la recherche et pour la pratique, en ce sens qu'il découle d'«une activité significative dans la pratique habituelle des membres» (Desgagné, 2001 : 67). La collecte de données de la présente recherche a invité les stagiaires à soumettre à un

Le discours n'est pas seulement produit pour répondre aux questions de la recherche, il s'ancre également dans des questions pratiques que les stagiaires se posent eux-mêmes.

groupe de pairs des problèmes pratiques encore non résolus, profitant de l'occasion pour solliciter des conseils de leurs pairs pour les résoudre. Dans ce contexte, le discours n'est pas seulement produit pour répondre aux questions de la recherche, il s'ancre également dans des questions pratiques que les stagiaires se posent eux-mêmes. Le discours produit est significatif et il leur est utile pour comprendre, interroger et faire progresser leur pratique actuelle.

Pour ce faire, la collecte de données s'est inspirée de la méthode des cas (Mucchielli, 1968), qui comporte trois caractéristiques : l'étude de cas authentiques, par un groupe, suscitant la réflexion et la recherche de solution. La démarche d'investigation s'est inscrite dans le cadre d'un cours de dernière année de formation en enseignement au secondaire suivi à l'université, à raison de cinq rencontres tenues toutes les trois semaines, en concomitance avec un stage intensif de quatre mois. Une formule alternative à ce cours, portant sur la gestion de classe, a été présentée verbalement aux étudiants du programme. Treize participants ont collaboré à la recherche sur une base volontaire. Ils ont été informés des conditions de leur participation, notamment du fait qu'ils pouvaient se retirer à tout moment sans que cela entraîne leur retrait du cours.

La coopération : un contexte de recherche qui sollicite les compétences respectives

La coopération de la recherche renvoie à la coconstruction du savoir selon les expertises respectives des participants et du chercheur, c'est-à-dire en fonction de leur contexte de pratique respectif (Desgagné, 1997, 2001). Dans cette recherche, les rencontres de groupe permettent aux stagiaires de partager leur expérience de stage, leur point de vue sur l'enseignement, leurs stratégies d'intervention développées et utilisées. Le rôle de la chercheuse est d'aider à l'explicitation du discours et de proposer des grilles de lecture aidant la reproblématisation de la situation et la considération de pistes de solution.

Les données issues du discours des stagiaires ont été recueillies dans le cadre de quatre réflexions relatant des problèmes rencontrés en stage et les tentatives effectuées pour les résoudre. Ces réflexions étaient acheminées par courriel aux membres du groupe, qui lisaient les réflexions de chacun avant de se rencontrer à l'université. Les données reposent également sur cinq rencontres de groupe où les participants ont discuté verbalement de leur problème afin de les résoudre. Un troisième matériau de données consiste en deux rencontres individuelles d'une heure, vers la mi-stage et à la fin du stage, tenues dans l'esprit des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994). Ces entretiens visent à explorer, de façon individuelle et plus approfondie, les problèmes rencontrés en suscitant une « verbalisation descriptive » détaillée des situations vécues. En ce sens, il s'agit de s'intéresser au vécu de l'action, et non au vécu émotionnel, sensoriel ou au vécu de la pensée (Vermersch, 1994).

Les conditions de collecte de données font en sorte que la chercheuse joue le rôle de formatrice et se trouve à évaluer les productions des stagiaires. Plusieurs précautions ont été prises afin de déjouer, en partie, l'effet de conformité souvent produit par un contexte de formation formelle. Premièrement, la situation mise

principalement sur des discussions en petit groupe où les pairs, autant que la chercheuse, collaborent avec celui qui s'exprime à la construction du sens de la situation. Cette précaution vise à faire en sorte que le stagiaire considère son point de vue et celui de ses pairs comme étant aussi pertinents que celui de la chercheuse. Deuxièmement, le point de vue du stagiaire est accueilli pour ce qu'il est, sans être comparé à un point de vue normatif (par exemple à des textes théoriques qui privilégient ou proscrivent des interventions particulières). Autrement dit, tout point de vue est accueilli et admis, tout problème vécu peut être abordé.

Toutefois, la chercheuse, dans son rôle de formatrice, procède à l'évaluation des productions écrites des stagiaires dans le cadre du cours à partir de certains critères connus des stagiaires. Un premier critère d'évaluation¹ concerne la reconnaissance de la participation du stagiaire aux discussions d'équipe et aux rencontres individuelles (20 %) et se mesure en tenant compte de la présence aux activités. Un deuxième critère porte sur la production des réflexions écrites (80 %) en fonction des trois dimensions suivantes : 1. Réfléchir sur sa pratique, sur ce qui a été personnellement fait et expérimenté en contexte de stage. 2. Décrire et conceptualiser la pratique, produire une description fine des situations présentées, rapporter des problèmes rencontrés et dégager les interventions effectuées. 3. Être en contact avec « soi », comme personne en développement, relater ce qui a été appris des situations vécues.

Au terme de la collecte de données, chercheuse et stagiaires ont donc coopéré en vue de produire le sens des situations vécues en stage en fonction de leur expertise respective.

La coproduction :

un contexte de recherche qui rend compte des catégories des acteurs

La coproduction correspond à la démarche d'analyse des données. Pour cette étape, le chercheur est soucieux de fournir un éclairage théorique qui permet la mise à jour des catégories des praticiens, en les « montrant » et en les organisant, tout en rendant également visible son travail d'analyse. L'analyse des résultats s'apparente à la posture « analytique » (Malo, 2006), telle que l'ont définie Demazière et Dubar (1997). Afin de repérer les catégories des stagiaires, les données ont d'abord été organisées sous la forme de cas, situant la logique des stagiaires dans leur contexte respectif. L'étape de comparaison des unités d'analyse a été effectuée en suivant les séquences successives du parcours de chaque stagiaire. Étant donné le niveau de complexité du matériau d'analyse, seuls six des treize parcours ont été formellement reconstruits. Par ailleurs, la saturation des données a été atteinte lors de l'analyse des six parcours, c'est-à-dire des 51 séquences de transformations. Les parcours de ces six stagiaires ont été menés dans des contextes de stage variés (voir le tableau qui suit).

1. Il ne faut pas confondre, dans ce texte, les critères d'évaluation utilisés par la chercheuse-formatrice dans le cours et les critères d'appréciation mobilisés par les stagiaires pour juger de la viabilité des interventions réalisées et des apprentissages effectués en contexte de stage.

Tableau 1 : **Six participants à la recherche et leur contexte de stage en école secondaire**

Antoni	Histoire, 4 ^e secondaire, 3 groupes Perspective constructiviste
Charlie	Géographie, 3 ^e secondaire, 3 groupes dont 1 groupe en voie technologique
Diane	Géographie, 3 ^e secondaire, 3 groupes dont 1 groupe en mesures d'appui
Enrico	Histoire, 2 ^e secondaire, 2 groupes Pédagogie par projet et approche coopérative
Patricia	Français, 3 ^e secondaire, 3 groupes École privée
Wayne	Éducation au choix de carrière et enseignement moral, 5 ^e secondaire, 13 groupes

Afin de donner un aperçu des résultats qu'ont permis de produire cette démarche méthodologique et la posture théorique adoptée, les données relatives à un des cas reconstruits sont présentées dans ce qui suit.

Résultats

La présentation des résultats repose sur la reconstruction du parcours de chaque stagiaire constitué de plusieurs séquences de transformation de leur répertoire. Il est apparu, à l'analyse des données écrites et verbales, que les stagiaires recourent à trois critères différents pour apprécier la viabilité des pratiques mobilisées : l'efficacité, le confort et la certitude (Malo, 2005). L'efficacité concerne la capacité à produire les effets désirés; le confort renvoie au bien-fondé de mobiliser de telles composantes et la certitude repose sur la capacité à justifier les actions posées. Un seul de ces critères, celui d'efficacité, qui s'exprime dans les mots des stagiaires par le fait que « ça marche », est développé dans ce texte à travers des extraits sélectionnés et synthétisés² du parcours de Wayne.

Comme l'indique le tableau plus haut, ce stagiaire enseigne l'éducation au choix de carrière et l'enseignement moral à treize groupes d'élèves, un nombre exceptionnel de groupes comparativement à celui de stagiaires dans d'autres disciplines (deux ou trois groupes d'élèves). Depuis le début de son stage, Wayne s'interroge sur l'efficacité de la méthode qu'il qualifie d'« interactionniste » et qui consiste, pour lui, à réagir à une indiscipline de la part d'un élève en misant sur la relation (voir l'encadré 1). Brièvement, nous allons retracer les interventions effectuées ainsi que les appréciations exprimées à leur égard par le stagiaire.

2. La reconstruction de chaque cas fait environ une trentaine de pages. Il s'agit ici d'offrir au lecteur un aperçu de la fécondité des résultats. Pour une présentation plus détaillée, consulter Malo (2005).

Encadré 1 : 4^e séquence de transformation du parcours de Wayne

« utiliser une méthode interactionniste [même] [...] dans les groupes plus agités³ »

Je me demande s'il est possible d'améliorer ma méthode, de trouver un moyen « pour donner la chance au plus grand nombre d'élèves de participer à un réel travail de réflexion », notamment dans mes groupes plus difficiles où je « perds beaucoup de temps et d'énergie à ramener à l'ordre les indisciplinés », ce qui a pour effet de « ne pas pouvoir répondre à toutes les interrogations des duos plus sérieux ». À ce problème, « j'ai trouvé une réponse. Je dois faire des interventions non verbales. Pendant qu'ils travaillent, je me déplace d'une équipe à l'autre pour m'informer du déroulement de l'activité. Sans rien dire, je m'approche des élèves plus agités qui se remettent à travailler. À l'occasion, je donne une petite tape sur le bureau pour ramener à la réalité un élève plongé dans ses pensées. » Par ailleurs, j'utilise aussi des interventions « pédagogiques » (plutôt que « disciplinaires ») pour garder ou ramener les élèves à la tâche. Pour certains élèves qui « ne sont pas capables d'organiser leur temps et qui vont me demander des délais à la fin, je vais m'asseoir à leur bureau : "Est-ce que je peux voir où tu es rendu? Est-ce qu'il y a des choses que tu ne comprends pas?" Puis je leur dis un peu où aller chercher l'information. »

L'appréciation que fait Wayne au sujet de l'utilisation de sa « méthode interactionniste » pour gérer le fonctionnement des « groupes plus agités » est plutôt positive. Il semble en être satisfait du fait qu'elle « marche », comme disent les stagiaires, c'est-à-dire qu'elle lui permet de produire les effets désirés, ce qui renvoie au critère d'efficacité (voir l'encadré 2).

Encadré 2 : Appréciation de Wayne à l'issue de la 4^e séquence de transformation de son parcours

« Étant donné que je ne m'enlise pas dans un discours pour ramener les élèves à l'ordre, je suis presque toujours disponible pour les questions, et ce, tout en exerçant un certain contrôle sur le groupe. L'utilisation de méthodes plus subtiles me rend plus à l'aise, car j'ai moins l'impression d'être le policier et d'imposer ma doctrine aux élèves. C'est vraiment efficace. » Les bénéfices obtenus sont de trois ordres : « Les problèmes de discipline liés au travail en équipe ont diminué, la qualité du travail n'a pas été affectée et je n'ai pas eu à employer une approche trop autoritaire dans laquelle je ne me sens pas très à l'aise. »

« Est-ce que j'ai obtenu ce que je désirais? Le seul effet négatif qu'entraînent mes nouvelles méthodes est de ne pas agir sur la totalité des élèves. Je dois avouer que j'ai toujours de la difficulté à me situer par rapport au degré de gentillesse ou d'autorité. Et ce, parce que j'ai le goût d'être près des élèves sans pour autant perdre de la crédibilité et par le fait même perdre une certaine emprise sur mes groupes. »

3. Afin que le lecteur puisse avoir accès aux catégories du stagiaire, les extraits du discours, oral ou écrit, de celui-ci sont marqués entre guillemets. Dans ce texte, les modifications apportées par la chercheuse au discours du stagiaire ne sont pas indiquées, et ce, dans le but d'alléger le texte. Cependant, ces modifications sont habituellement marquées par des crochets et, comme l'indique cet extrait, sont de l'ordre de la suspension d'une partie de discours, de précisions ajoutées renvoyant à des sous-entendus présents dans le discours oral ou de modifications relatives au raccord de phrases (p. ex. : temps de verbe. Toutes ces marques sont visibles dans la recherche originale (Malo, 2005).

Dans cet extrait, on constate que, bien qu'il considère efficace sa stratégie d'utiliser des « méthodes plus subtiles », Wayne ne semble pas complètement enclin à la conserver. En effet, Wayne exprime le désir d'agir sur la totalité des élèves afin de garder sa « crédibilité », ce qui influence l'appréciation générale qu'il porte sur sa « méthode interactionniste ». Ainsi, malgré le fait que son intervention semble efficace dans les groupes plus agités, ce qu'il visait au départ, Wayne ne conclut pas à la résolution totale de la situation problématique. D'autres critères d'appréciation, tels que le confort et la certitude, sont également pris en compte et influencent le désir des stagiaires de conserver ou non ces stratégies dans leur pratique d'enseignement. Il est possible de schématiser l'appréciation de Wayne à l'aide des concepts de coûts et bénéfices (voir l'encadré 3).

Encadré 3 : Schématisation de l'appréciation de Wayne en termes de coûts et de bénéfices

Projet	
Utiliser une méthode interactionniste même dans les groupes plus agités	
Interventions mobilisées	
Interventions non verbales Interventions pédagogiques	
Bénéfices constatés	Coûts constatés
Encadre d'une façon subtile Moins l'impression d'être policier Diminue les problèmes de discipline Évite d'affecter la qualité du travail	Ne me permet pas d'agir sur la totalité Certains élèves ne sont pas à la tâche Difficulté à situer mon degré de gentillesse

Cet exemple permet donc de constater que l'intervention, du point de vue du stagiaire, est efficace pour atteindre le but fixé, mais non viable par rapport à l'ensemble des effets produits, ceux qui étaient attendus et ceux qui ne l'étaient pas. L'option d'utiliser une intervention qu'avec certains élèves, qu'avec certains groupes, semble très coûteuse pour lui, ce qui n'est pas le cas de tous les stagiaires. Ce coût est à ce point important qu'il considère devoir encore « améliorer sa méthode jusqu'à ce que la totalité des apprenants s'investissent dans leurs travaux. En outre, Wayne n'est jamais explicite à cet égard, mais ses propos laissent entendre que son appréciation de l'efficacité de sa méthode « idéale » ne soit pas partagée par des acteurs de sa formation. Ses remarques laissent croire que, par une norme invoquée, il se sente contraint à l'abandonner ou à devoir la justifier de façon à « prouver à tout le monde que son rêve ou son objectif n'est pas qu'une utopie ».

Ce bref aperçu des données illustre en quoi la démarche méthodologique a permis d'accéder au point de vue des stagiaires. À titre de discussion, ce sont les conditions requises à cette démarche et ses limites constatées qui sont exposées dans ce qui suit.

Discussion

Quels apports, mais aussi quelles limites, la démarche méthodologique utilisée dans cette recherche présente-t-elle au sujet de la compréhension de cet objet?

Les apports de la démarche méthodologique considérant le point de vue des stagiaires

En prenant le parti pris de se centrer sur le point de vue des stagiaires, cette recherche a permis de mieux comprendre les critères qu'ils mobilisent eux-mêmes pour juger de leur pratique, différents des critères mobilisés par les formateurs de terrain et préconisés par les programmes de formation universitaire⁴. Le cas de Wayne est un exemple de la présence d'un désaccord entre sa perception de l'efficacité des interventions mobilisées et celles qu'en font d'autres acteurs de sa formation. On retrouve de tels désaccords dans le parcours d'autres stagiaires (Malo, 2005). Les résultats de la recherche vont donc dans le sens du postulat constructiviste selon lequel une connaissance ou une manière de faire puisse être conservée et considéré par quelqu'un comme «viable, peu importe si, d'un autre point de vue, elle peut paraître erronée» (Pépin, 1994: 66). Tant et aussi longtemps que les stagiaires eux-mêmes jugent viables les interventions mobilisées, tant qu'ils jugent qu'elles leur apportent une balance satisfaisante de coûts et de bénéfices, ils les conservent dans leur répertoire. À l'inverse, tant qu'ils jugent qu'elles ne leur apportent pas une balance satisfaisante, rien n'assure qu'ils les conservent.

La démarche méthodologique retenue pour explorer leur point de vue de stagiaires peut avoir produit certains biais, question fréquemment soulevée au sujet de la recherche collaborative, particulièrement dans le cas de recherches, comme celle présentée ici, qui s'inscrivent dans un contexte de formation formelle (voir aussi Larouche, 2005). Des précautions ont été prises à cet égard, mais des limites sont aussi constatées au sujet de la fécondité de rendre compte de leur expérience vécue.

Les précautions nécessaires et les limites relatives à une recherche collaborative

Dans certaines versions de la recherche collaborative, on met de l'avant l'idée que l'orientation de la recherche fait l'objet d'une négociation initiale avec les participants afin qu'elle réponde bien à leurs préoccupations (par exemple Bourassa *et al.*, 2010; Portelance et Giroux, 2009). Ce ne fut pas le cas dans la présente recherche. Cependant, il y a eu co-situation dans la mesure où la chercheuse a pris la précaution de considérer en quoi le problème qu'elle cherche à comprendre est partagé par les participants dans leur contexte de pratique. On peut se demander alors dans quelle mesure la proposition a effectivement correspondu aux préoccupations pratiques des stagiaires. L'orientation majeure de la recherche est d'inviter les participants, les

4. Le but de la recherche n'était pas de comparer l'écart de points de vue entre les stagiaires et les formateurs en ce qui concerne leur appréciation des interventions. Pourtant, la présence de cet écart a transparu dans le discours des stagiaires. Il s'agit d'un phénomène présent également dans le discours des formateurs, notamment des enseignants associés qui accueillent les stagiaires (Lepage et Gervais, 2007).

stagiaires, à se centrer sur des problèmes vécus en stage. À cet égard, les stagiaires se sont vivement engagés dans cette direction. Ils ont évoqué de nombreux problèmes, d'ampleur variable et de nature diverse, principalement en lien avec la gestion de classe. Ainsi, les centrer sur des problèmes semble correspondre aux questions que les stagiaires se posent, tout en représentant également une limite. En effet, certains stagiaires ont exprimé le besoin de rendre compte de situations réussies, tandis que d'autres ont exprimé leur préoccupation selon laquelle leur stage paraissait plus difficile qu'il ne l'était en réalité, du fait que leurs réflexions ne se concentraient que sur des problèmes vécus. Il s'agit d'une perspective intéressante à considérer dans des recherches ultérieures : en quoi des situations réussies sont-elles source d'apprentissage significatif pour les stagiaires et source de compréhension de leur expérience pour la recherche?

Certaines versions de la recherche collaborative prônent plutôt une collaboration entre les participants et le chercheur dans la réalisation de toutes les tâches de la recherche, notamment l'étape d'analyse (par exemple Beauchesne, Garant et Dumoulin, 2005). Ce n'est pas l'option qui est retenue ici. Selon Desgagné (1997, 2001), l'étape de coopération renvoie à la coconstruction du savoir, selon les expertises de chacun. L'expertise de la chercheuse (et formatrice) est de faire expliciter les stagiaires, de faciliter le compte rendu des expériences de stage. Dans quelle mesure l'expertise des stagiaires a été sollicitée, et ce, dans un contexte de recherche incluant une évaluation formelle? L'expertise des stagiaires a été sollicitée au moment de rendre compte de situations problématiques et de leurs tentatives de solutions, en faisant appel à leur compréhension du contexte de stage. Il peut y avoir là un paradoxe : un « expert » qui rend compte de problèmes vécus. L'un des critères d'évaluation utilisés pour le cours permet de clarifier comment ce paradoxe a été surmonté. S'il induit un certain biais en renforçant la production d'un discours au sujet de ce qui est cherché dans la recherche, il laisse ouvert ce qui peut être appris en stage. En effet, les dimensions du critère d'évaluation ne portent pas sur un contenu spécifique, soit des interventions prônées par une théorie de la gestion de classe, par exemple; elles incitent plutôt les stagiaires à s'engager dans un processus de réflexion sur la pratique. Il semble s'agir là d'une précaution essentielle pour centrer les stagiaires sur leur expertise. Pour le formuler autrement, les critères ne visent pas à justifier les interventions retenues, mais à décrire ce qu'ils ont fait en situation (Larouche, 2005).

En outre, le dispositif de recherche (une rencontre de trois heures toutes les trois semaines, à l'extérieur de l'école, pour discuter de sa pratique avec des collègues et accompagnés par une personne-ressource externe) facilite leur réflexion en contexte de stage, en offrant des conditions qu'on ne retrouve pas nécessairement dans tous les contextes de stage, ce qui constitue également une limite de l'étude. L'étape de la coopération facilite donc la prise en compte de l'expertise des stagiaires, dans leur position de stagiaires, en offrant des conditions propices à la réflexion sur leur pratique, réflexion qui n'aurait pas nécessairement eu lieu sans ces conditions. À cet égard, il y aurait lieu de pousser plus à fond la réflexion sur le potentiel de généralisation des résultats qu'elle a produits à l'ensemble de l'expérience des stagiaires dans les conditions habituelles de stage.

La coopération facilite donc la prise en compte de l'expertise des stagiaires, dans leur position de stagiaires, en offrant des conditions propices à la réflexion sur leur pratique.

Lors des rencontres de groupe, le rôle de la chercheuse s'est centré sur la facilitation à la verbalisation des problèmes par les stagiaires, sur l'engagement des stagiaires à se questionner entre eux et à s'offrir des pistes de solution.

Enfin, l'étape de coproduction vise à rendre compte des catégories des acteurs tout autant que des catégories d'analyse théorique produites par le chercheur. Dans quelle mesure les catégories des stagiaires sont-elles les leurs et non pas celles qu'attendait la chercheuse? Une partie de la réponse renvoie à l'étape de coopération : lors des rencontres de groupe (les cours), le rôle de la chercheuse s'est centré sur la facilitation à la verbalisation des problèmes par les stagiaires, sur l'engagement des stagiaires à se questionner entre eux et à s'offrir des pistes de solution. Les rôles respectifs de partenaires n'ont pas été clairement identifiés et il est pertinent de le préciser éventuellement : la chercheuse a-t-elle joué le rôle, par exemple, d'un compagnon critique (Fenstermacher et Richardson, 1994), d'une médiatrice dans la coconstruction de sens (Larouche, 2005), et quel rôle ont joué les pairs stagiaires, celui de compagnons réflexifs (Donnay et Charlier, 2006)? À ce sujet, lors de la dernière rencontre individuelle, certains stagiaires ont mentionné avoir souhaité connaître l'avis de la chercheuse, à titre d'«experte» de la gestion de classe, interrogeant ainsi la position qu'elle voulait occuper et celle qui était attendue de sa part par les participants. Des recherches avec des praticiens d'expérience soulèvent également la question du rôle du chercheur dans la recherche mis, par les praticiens, «sur un piédestal» (Portelance et Giroux, 2007; aussi Bourassa *et al.*, 2010; Kaddouri, 2009). Toutefois, même à cette étape de la recherche, alors que le stage était fini ou presque, la chercheuse a plutôt renvoyé les stagiaires à leur propre appréciation personnelle, en suspendant son jugement, ce qui semble correspondre à une précaution à maintenir de sa part.

Par ailleurs, si les différentes rencontres (de groupe ou individuelles) ont permis à la chercheuse d'éprouver en partie ses interprétations par différentes questions posées aux stagiaires au sujet de leur pratique, elle n'a pas pu soumettre à chaque stagiaire une version de son parcours reconstruit, ce qui en constitue une limite. En raison du temps investi à l'analyse des données, une période de temps considérable s'était écoulée. Il pourrait néanmoins être intéressant de réfléchir aux conditions de nature à faciliter la mise en place de cette étape de validation de la part des participants.

Les résultats de cette recherche s'appuient sur une étude de cas multiples (Karsenti et Demers, 2000) de type interprétatif (Merriam, 1988; Shaw, 1978), où treize stagiaires ont participé à la recherche et où les parcours de six d'entre eux ont été formellement reconstruits, des extraits d'un de ces parcours étant présentés ici. La façon de traiter et de rapporter les résultats de la recherche souligne la variété des façons de s'adapter au contexte d'enseignement, diversité qu'on reconnaît d'ailleurs de plus en plus au sein de la pratique professionnelle elle-même (Clift et Brady, 2005). Ce type de recherche se distingue d'autres recherches qui dégagent des tendances générales pour l'ensemble des stagiaires. Cependant, l'analyse transversale des cas a permis de dégager des catégories d'analyse, produites par la chercheuse, qui rendent compte de l'ensemble de l'expérience des stagiaires, comme celles des critères d'appréciation qui, bien qu'illustrés par des extraits d'un seul cas reproduits ici, sont mobilisés par les stagiaires de l'ensemble des cas reconstruits. De plus amples recherches à ce sujet contribueraient, évidemment, à consolider ces résultats.

Conclusion

L'objectif général de la recherche abordée ici était de mieux comprendre l'apprentissage en contexte de formation professionnelle en alternance. Dans le cadre de ce texte, ce sont plus particulièrement les résultats concernant un des trois critères utilisés par les stagiaires au moment d'apprécier les apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement qui ont été documentés. Les appréciations des stagiaires au sujet de leurs interventions ne correspondent pas toujours à ce qui est attendu de la part des formateurs, comme le soulignent à juste titre Clift et Brady (2005). La fécondité des résultats repose justement sur la prise en compte de la diversité du point de vue des stagiaires dans l'appréciation des apprentissages effectués. Considérer leurs critères d'appréciation au sujet d'une intervention permet, éventuellement, de négocier des façons de faire qui respectent leurs critères, tout en correspondant à des normes promues dans le milieu de pratique ou le milieu de formation universitaire.

Le contexte d'une recherche collaborative, alliant une activité de formation à une activité d'investigation, se distingue des autres façons de solliciter le point de vue des participants en répondant à une double pertinence, pour la recherche et pour la pratique. Dans ce contexte, le discours n'est pas seulement produit pour répondre aux questions de la recherche, il s'ancre dans des questions pratiques que les participants se posent eux-mêmes. À cet égard, il a offert aux stagiaires un contexte significatif pour relater les problèmes rencontrés et explorer avec eux leurs raisons de conserver ou de changer les interventions mobilisées.

Il faut cependant reconnaître que les balises méthodologiques établies par la recherche collaborative soulèvent certains défis. Plusieurs précautions ont été prises relatives aux critères d'évaluation de la formation, à la relation établie entre les participants-étudiants et la chercheuse-formatrice, et à la présentation des catégories des stagiaires. Toutefois, il faut demeurer vigilant par rapport aux effets, aux biais, que l'activité de formation peut produire sur le discours des participants. À cet égard, il ne s'agit pas tant d'éviter tout biais que d'en rendre compte. Il est nécessaire de pousser plus à fond la compréhension des effets de ce contexte de collecte de données afin de répondre aux critères de rigueur de la recherche, tout en respectant les critères de pertinence de la pratique, et de proposer des conditions conséquentes aux participants en situation formation professionnelle en alternance.

Références bibliographiques

- AITKEN, A. et KREUGER, E. (2010). Working within and against governance in Quebec: Understanding competency evaluation in the field placement. Dans *Field Experiences in the Context of Reform of Canadian Teacher Education Programs* (vol. 1) (p. 67-78). Winnipeg, MB: Faculty of Education of the University of Manitoba. [En ligne]. [[http://home.cc.umanitoba.ca/~falkenbe/Publications/Falkenberg_&_Smits_\(2010\)_vol.1.pdf](http://home.cc.umanitoba.ca/~falkenbe/Publications/Falkenberg_&_Smits_(2010)_vol.1.pdf)].
- BEAUCHESNE, A., GARANT, C. et DUMOULIN, M.-J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 377-395. [En ligne]. [www.erudit.org/revue/rse/2005/v31/n2/012761ar.pdf].
- BOURASSA, B., LECLERC, C. et FOURNIER, G. (2010). Une recherche collaborative en contexte d'entreprise d'insertion: de l'idéal au possible. *Recherches qualitatives*, 29(1), 140-164. [En ligne]. [[www.recherche-qualitative.qc.ca/numero29\(1\)/RQ_Bourassa_al.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero29(1)/RQ_Bourassa_al.pdf)].
- CLIFT, R. et BRADY, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. Dans M. Cochran-Smith et K. Zeichner (dir.), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (p. 309-424). Washington: American Educational Research Association.
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. ([1977] 1992). *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Paris: Seuil.
- DEMAZIÈRE, D. et DUBAR, C. (1997). Postures de recherche et statut de la parole des gens. Dans *Analyser les entretiens biographiques* (p. 15-45). Paris: Nathan.
- DESGAGNÉ, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 371-393.
- DESGAGNÉ, S. (2001). La recherche collaborative: nouvelle dynamique de recherche en éducation, dans M. Anadòn (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- DESGAGNÉ, S. et BEDNARZ, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258. [Numéro thématique dirigé par les auteurs]. [En ligne]. [www.erudit.org/revue/rse/2005/v31/n2/012754ar.pdf].
- DONNAY, J. et CHARLIER, É. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratique*. Sherbrooke: CRP.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.

- FENSTERMACHER, G. D. et RICHARDSON, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), 157-181.
- GLASERSFELD, E. von (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? *Revue des sciences de l'éducation*, 20, 21-27.
- GIDDENS, A. (1987). *La construction de la société*. Paris : Presses universitaires de France.
- GUILLEMETTE, F. (2004). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Trois-Rivières.
- KADDOURI, M. (2009). Quelques enjeux épistémologiques, théoriques et méthodologiques de la conduite d'un projet de recherche dans le champ de la formation des adultes. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Lachapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 1009-1127). Paris : Presses universitaires de France.
- KARSENTI, T. et DEMERS, S. (2000). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 225-247). Sherbrooke : CRP.
- KELLEY, H. H. et THIBAUT, J. W. (1978). *Interpersonal Relationships: A Theory of Interdependence*. New York : Wiley.
- LAROCHE, H. (2005). Double rôle de formatrice et de chercheuse : un point de rencontre pour concilier les besoins de la pratique et de la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 335-354. [En ligne]. [www.erudit.org./revue/rse/2005/v31/n2/012759ar.pdf].
- LEPAGE, M. et GERVAIS, C. (2007). Accompagnement et évaluation d'un stagiaire en difficulté : parcours d'enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 31-53.
- LIEBERMAN, A. (1986). Collaborative research : Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43(5), 29-32.
- McINTYRE, D. J., BYRD, D. M. et FOXX, S. M. (1996). Field and laboratory experiences. Dans J. Sikula, T. J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2^e éd.) (p. 171-193). New York : Macmillan.
- MALO, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel : une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants de secondaire en stage intensif*. Thèse de doctorat. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- MALO, A. (2006). La construction de sens et la part de la voix du chercheur : une illustration basée sur une recherche menée dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement à partir d'une perspective non déficitaire. *Recherches qualitatives*, 26(2). Numéro thématique : « Approches inductives ». [En ligne]. [www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(2)/malo_final2.pdf].

- MALO, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif: un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théoriques* (p. 103-124). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MERRIAM, S. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MUCCHIELLI, R. (1968). *La méthode des cas: connaissance du problème*. Paris: Éditions sociales françaises.
- MUTELESI, E. M. (1998). *Subjectivité comme auto-organisation: une étude du constructivisme radical au départ de Husserl*. Thèse de doctorat de l'Institut supérieur de philosophie, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique. [En ligne].
www.univie.ac.at/constructivism/pub/mutelesi/index.html.
- PÉPIN, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires: une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-85.
- PÉPIN, Y. (2004). *Intervention psychosociale: recueil de textes*. Québec: Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- PORTELANCE, L. et GIROUX, L. (2009). La problématisation dans un processus de recherche collaborative. *Recherches en éducation*, 6, janvier, 95-108. [En ligne].
[\[www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no6.pdf\]](http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no6.pdf).
- SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*. New York: Basic Books.
- SHAW, K. E. (1978). Understanding the curriculum: The approach through case studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10(1), 1-17.
- THIBAUT, J. W. et KELLEY, H. H. (1969). *The Social Psychology of Groups*. New York: Wiley.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.

La construction du sens autour de la notion de compétence dans des dispositifs universitaires en alternance

Jordi L. COIDURAS

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Lleida, Catalogne, Espagne

Xavier CARRERA

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Lleida, Catalogne, Espagne

RÉSUMÉ

Lorsque l'on se propose d'étudier le développement de compétences dans des formations de l'enseignement supérieur, il nous semble important d'analyser les « éléments de preuve » que les étudiants peuvent apporter pour démontrer leur acquisition. Les productions en contexte professionnel et en situation scolaire peuvent servir de bases d'évaluation et orienter la démarche d'accompagnement des formateurs. Dans cette recherche, nous allons nous intéresser aux preuves de l'acquisition de compétences chez des étudiants de premier cycle universitaire en éducation sociale, travail social, éducation préscolaire et primaire d'une université espagnole lors de leur stage pratique. Le but est de proposer un modèle d'interprétation de la construction de compétences transversales dans les formations universitaires.

ABSTRACT

Building meaning around the notion of skill development in university work-study programs

Jordi L. COIDURAS

Université de Lleida, Catalogne, Spain

Xavier CARRERA

Université de Lleida, Catalogne, Spain

When asked to study skill development in higher education training, it seemed important to analyse the “evidence” that students could produce to demonstrate skill acquisition. Productions in the professional and academic context may be used as evaluation criteria and help orient the teacher-training process. In this study, we will be looking at proofs of skill acquisition among first cycle Spanish university students in social education, social work, and preschool and primary education during their practicums. The goal is to create an interpretation model for transversal skill building in teacher-training programs.

RESUMEN

La construcción del sentido en torno de la noción de competencia en dispositivos universitarios en alternancia

Jordi L. COIDURAS

Universidad de Lleida, Cataluña, España

Xavier CARRERA

Universidad de Lleida, Cataluña, España

Al proponernos estudiar el desarrollo de competencias en las formaciones en educación superior, nos pareció importante analizar los «elementos de prueba» que los estudiantes pueden aportar para demostrar sus adquisición. Las producciones en contexto profesional y en situación académica pueden servir de base a la evaluación y orientar el enfoque del acompañamiento de los formadores. En esta investigación nos interesaremos a las pruebas de la adquisición de competencias de los estudiantes de primer ciclo universitario en educación social, trabajo social, educación preescolar y primaria, de una universidad española durante el período de prácticas. El objetivo es proponer un modelo de interpretación de la construcción de competencias transversales en las formaciones universitarias.

Introduction

Depuis plusieurs décennies, l'approche par les compétences a marqué l'évolution curriculaire des différents systèmes éducatifs européens et nord-américains. De l'éducation préscolaire à l'enseignement supérieur, elle est devenue le leitmotiv de la modernisation de l'école et de l'université. Dans le cadre du développement d'un espace européen de l'enseignement supérieur, les universités européennes ont été incitées à adopter cette nouvelle orientation. Ainsi, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Lleida située en Espagne, dans la région de Catalogne, expérimente depuis plusieurs années une démarche d'évaluation des compétences transversales dans ses dispositifs professionnalisés de premier cycle en éducation sociale, travail social, éducation préscolaire et primaire. Les diplômes concernés se situent au niveau du *grado*, ce qui correspond au baccalauréat supérieur, à la licence ou au *bachelor degree*. Comme dans toute réforme éducative, nous pouvons interroger la manière dont ces étudiants s'approprient cette compétence logique. Dans cet article, après avoir fait un détour théorique sur la notion de compétences, nous proposons d'exposer et de discuter les résultats empiriques d'une recherche menée sur le sens attribué à cette notion de « compétences transversales » par les étudiants de ces programmes. Nous verrons que leurs représentations évoluent en fonction de leur avancée dans la formation et de leur vécu de stage.

La compétence : une notion polysémique

Dans la perspective traditionnelle du *curriculum*, la notion de compétence n'échappe pas à une pluralité de sens : technique et socio-interprétative. Sa conception la plus généralement admise à l'heure actuelle nous éloigne d'une définition simpliste où son évaluation se bornerait à un inventaire de conduites.

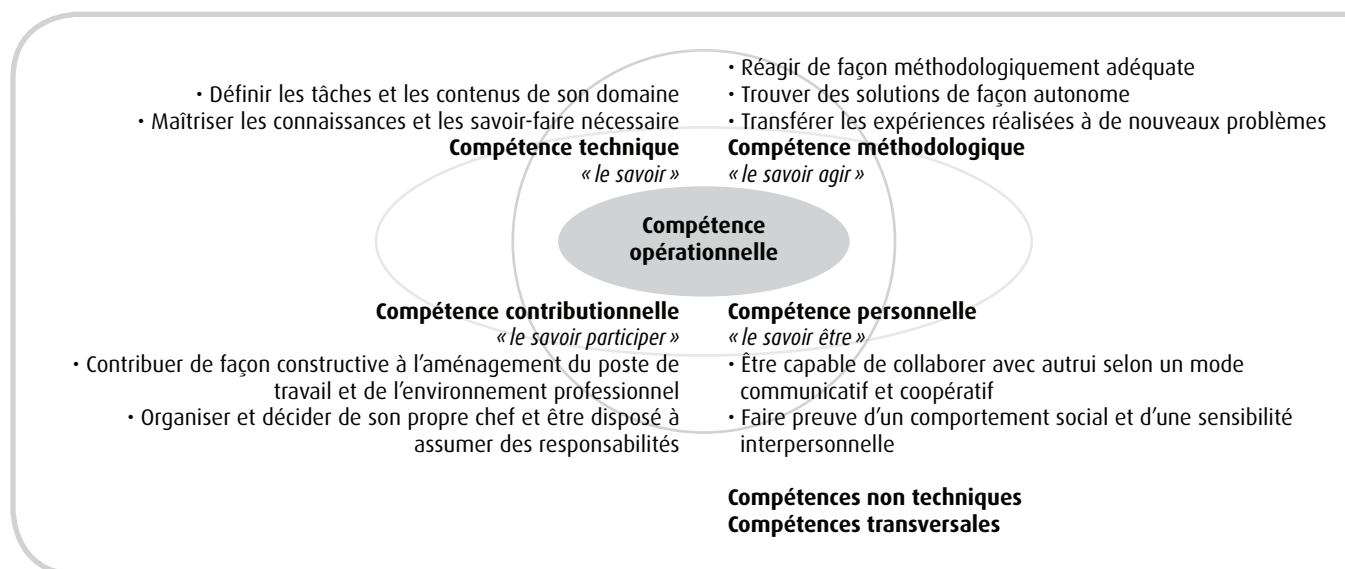
La compétence comme système

Selon une approche globale, la formation culturelle, les attitudes et les valeurs peuvent constituer une dimension importante du développement de compétences à l'université. Dans ce sens, différents auteurs définissent la compétence de façon intégrée comme un ensemble de savoirs, conduites, attitudes et habiletés, comme Bunk (1994 : 11) le fait : « [...] *posséder la compétence professionnelle, c'est disposer des connaissances, savoir-faire et aptitudes nécessaires à l'exercice d'une profession, pouvoir exécuter des tâches de façon autonome et flexible, être apte et disposé à intervenir dans l'élaboration de son environnement professionnel et de l'organisation du travail.* » Le Boterf (1994), dans une orientation plus constructiviste, considère que la compétence intervient au niveau de la sélection et de la mobilisation de savoirs, d'habiletés et de tout ce dont a besoin un individu pour atteindre des objectifs professionnels. Dans une autre définition plus récente, ce même auteur affirme : « *Une personne compétente sait agir avec pertinence dans un contexte particulier, en choisissant et en mobilisant un double équipement de ressources : des ressources personnelles (connaissances,*

savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles...) et des ressources réseaux (banque de données, réseaux documentaires, réseaux d'expertise, etc.)» (Le Boterf, 2002 : 46).

Dans une perspective cognitiviste, la compétence est appréhendée comme la capacité de résoudre de façon efficace un problème dans un contexte spécifique. La personne qui agit de façon compétente a développé une aptitude mentale pour saisir et donner du sens aux événements, aux phénomènes, et construire des hypothèses pertinentes afin de gérer la variété des tâches. D'autres auteurs (Sarasola, 2000; Roe, 2002; Allen *et al.*, 2003; Perrenoud, 2004a) mettent en évidence le caractère multidimensionnel de l'objet. Ils considèrent la compétence comme une combinaison de savoirs, techniques, attitudes, dispositions et comportements orientés vers l'activité professionnelle. Bunk illustre cette multidimensionnalité en proposant quatre sortes de compétences : techniques (le savoir), méthodologiques (le savoir-faire), personnelles (savoir être) et contributionnelle (savoir participer). Cet auteur, comme d'ailleurs Sarasola (2000) ou Echevarría (1996), la définit, dans une logique d'action intégrante, comme l'ensemble des différentes compétences qui se présentent simultanément dans un contexte réel, tel qu'il est représenté dans la figure 1 :

Figure 1. **Spécificité et transversalité des compétences selon Bunk**



Cette compétence d'action est caractérisée par : 1) une façon de faire effective avec le niveau de qualité requis; 2) la résolution autonome et créative des problèmes qui apparaissent; 3) la collaboration dans l'organisation du travail et dans l'entourage socioprofessionnel. Ce principe d'action intégrante n'est pas très éloigné de l'invitation que lance Morin (2001) au monde universitaire pour l'apprentissage de la pensée complexe, la « reliance » des savoirs, etc. En effet, Le Boterf (2000) dénonce le risque d'une possible lecture simpliste de la compétence, qui serait vue comme une

somme de savoir-faire et de savoir-être ou comme une simple application de connaissances techniques ou pratiques. Il insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas d'un assemblage de connaissances morcelées, mais d'un savoir arrangé non transmissible où le sujet est le protagoniste de sa construction, à partir de la mise en action de multiples connaissances spécialisées. D'après Le Boterf (2000), la personne compétente est celle qui sait construire des savoirs pour gérer des situations professionnelles de plus en plus complexes. En ce sens-là, Perrenoud (1994) proposait de réserver la notion de compétences à des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes.

La construction de la compétence

L'alternance de contextes dans la formation supérieure favorise un processus interactif de développement professionnel à partir : 1) des activités proprement scolaires à l'université et 2) des activités professionnelles lors des stages. Cette mise en tension d'expériences différentes est un moyen d'acquérir les compétences d'un niveau supérieur. En effet, même si l'on ne peut pas totalement séparer la compétence du contexte spécifique où elle est mise en action, c'est la variété des expériences qui permet sa complexification. Les compétences constituent des schèmes de pensée qui permettent la sollicitation, la mobilisation et l'orchestration de ressources pertinentes, dans une situation complexe et en temps réel (Perrenoud, 2004a). Sa construction dépend largement d'un processus personnel de correction, d'autoévaluation des progrès dans le sens de résultats envisagés. La compétence se présente dans des situations non identiques mettant en jeu, de façon simultanée, des connaissances, des techniques et des façons d'agir. Sa construction suit un processus heuristique qui porte sur une multitude de situations-problèmes et qui permet le développement de réponses singulières. Pour Schön (1983, 1987), c'est ce qui distingue le professionnel expérimenté du novice : la conception de solutions sur mesure à partir de la lecture et de l'interprétation des différentes réalités perçues.

Dans cette perspective, les expériences concrètes doivent être promues et encouragées chez les étudiants afin de favoriser l'observation et la réflexion, le contraste avec la théorie. Elles doivent favoriser le développement « d'un savoir d'usage¹ » et, de ce fait, la modification des schémas de connaissances mobilisées, de même que le transfert et l'adaptation à de nouvelles expériences concrètes. Le modèle circulaire de l'apprentissage adulte de Kolb² (1981, 1985) met de cette façon l'accent sur l'élaboration et la création individuelles d'un répertoire de ses expériences.

-
1. Selon Barnett (1992; dans Brockbank et McGill, 2002), on peut affirmer que l'apprentissage supérieur exige de l'étudiant une pensée d'ordre supérieur où il doit développer la capacité de veiller sur lui-même et participer à un dialogue critique avec lui-même sur ce qu'il observe et pense ainsi que sur les connaissances acquises dans sa formation initiale.
 2. Il propose un processus qui prend sa source dans la réalité concrète, qu'on doit observer afin de repérer nos doutes, à partir de la situation-problème qui s'y présente, et de mettre en évidence ce qu'on sait et ce qu'on connaît mal. À ce moment-là, les contenus doivent élucider et éclaircir le problème pour trouver une ou plusieurs solutions alternatives à partir de ceux-ci. Enfin, ces contenus devraient pouvoir s'adapter à de nouvelles situations. Il y a eu six groupes de discussion : trois groupes de professionnels avec de l'expérience comme formateurs du terrain et trois groupes d'étudiants, sélectionnés pour avoir réalisé un bon travail dans leurs stages. Les séances ont été enregistrées en vue de l'analyse et du classement postérieur des discours.

Un répertoire qui, en tant que ressource, favorise l'interprétation, la prise de décisions et l'intervention devant de nouvelles situations. L'acquisition ne se produit pas tout simplement par le *Learning-by-doing*, puisque, outre la création d'automatismes, il faut encore la construction et le développement de schèmes de pensée transférables et adaptables à de nouvelles situations.

Pour les étudiants en stage, les processus d'analyse, de réflexion, de résolution de problèmes et de prise de décisions peuvent être facilités par l'utilisation en autonomie de certains supports universitaires et professionnels. Durant cette phase, il est possible de convenir d'un répertoire embryonnaire d'expériences moins complexes que celles des professionnels expérimentés. Il n'en demeure pas moins que les praticiens novices ont leurs raisons pour agir, choisir, recruter des ressources, construire et bricoler des réponses à partir de l'interprétation des situations-problèmes auxquelles ils se heurtent. Ce postulat implique que l'on peut considérer l'étudiant en stage également comme un professionnel réflexif, un acteur compétent, ainsi que Malo (2008) l'affirme dans son approche du savoir professionnel en enseignement. Ainsi, selon nous, il faut entrevoir l'acquisition de la compétence comme à la fois une construction personnelle, par le contact et l'immersion dans un cadre réel, et un processus individuel où chaque étudiant règle, à partir de ses succès et de ses erreurs, une façon particulière de l'exercer en situation professionnelle.

Le recours aux compétences transversales dans des formations en éducation

Il existe un large consensus sur le besoin d'incorporer à la formation universitaire les compétences à caractère général ou transversal, non technique et non spécifique. En Amérique du Sud, il est maintenant courant de distinguer les compétences générales des compétences spécifiques et des compétences transversales dans l'enseignement universitaire (Carrera *et al.*, 2007). En Espagne, l'intégration des compétences transversales dans les stages des différents cursus d'études de la Faculté de sciences de l'éducation de l'Université de Lleida (UdL) s'est effectuée en deux étapes : l'identification et la délimitation des compétences transversales, puis leur intégration dans les stages.

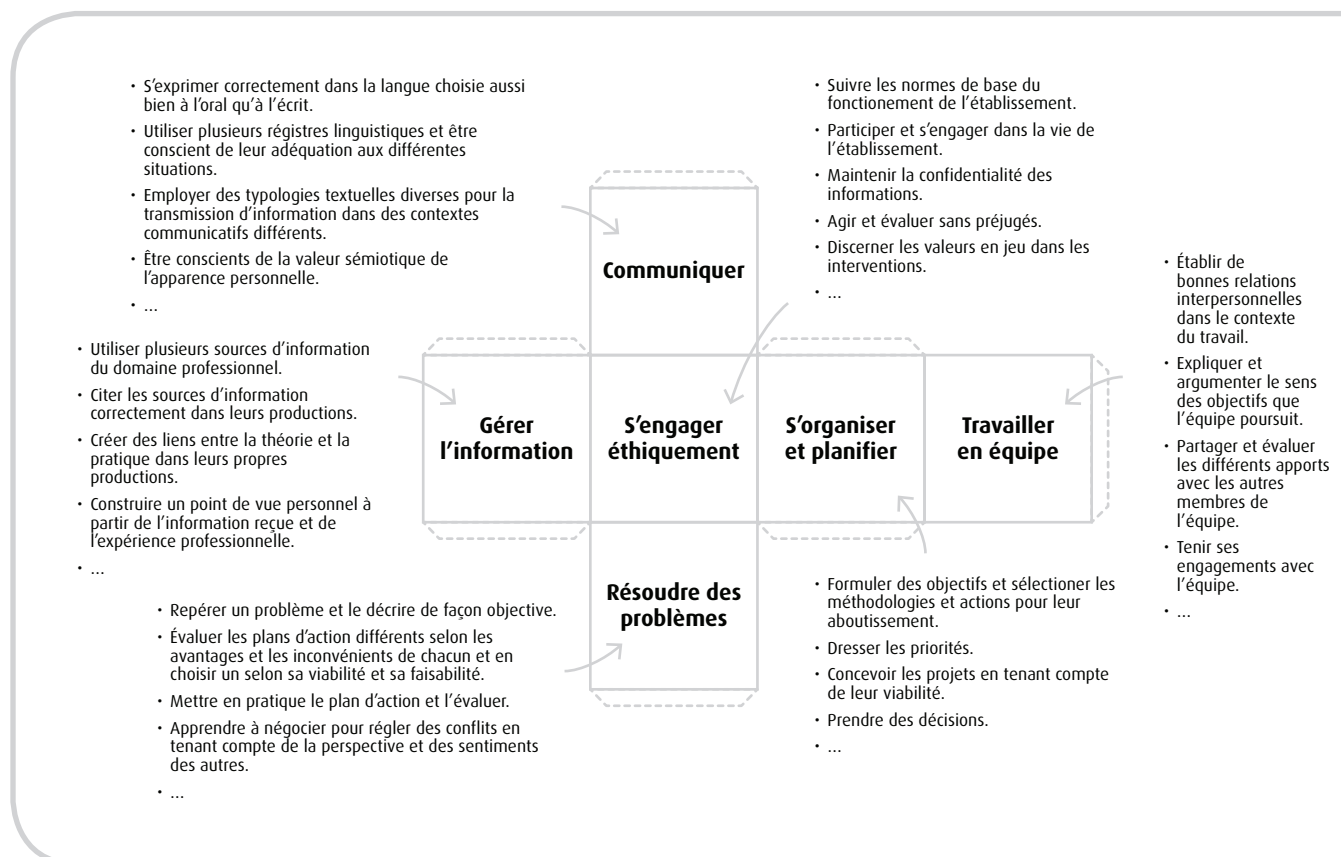
Dans un premier temps, il fallait établir des repères communs sur ce que l'étudiant devrait développer lors de ses stages professionnels tout au long de sa formation initiale. À partir de huit filières de premier cycle, ce processus d'identification a suivi un processus qui impliquait les différents acteurs des secteurs concernés. Du point de vue méthodologique, nous nous sommes inspirés des propositions de Houston (1990) :

- **Comprendre la perception professionnelle**, en interrogeant, dans le cadre de groupes de discussion, le collectif de professionnels (instituteurs, éducateurs et travailleurs sociaux) des établissements partenaires et un groupe de professeurs de la Faculté d'éducation ayant des responsabilités dans le suivi de stages.

- **Étudier plusieurs modèles conceptuels** portant sur les compétences requises dans les métiers de l'humain et l'analyse de différentes offres d'universités nationales et étrangères.
- **Analyser les expériences antérieures** dans la même faculté et dans d'autres centres de formation supérieure qui appliquent l'alternance de contextes dans la formation initiale.
- **Recueillir l'avis des étudiants** qui ont réalisé les stages afin de mettre en évidence les points forts et les points faibles de leur expérience.
- **Intégrer les besoins de la société** exprimés de façon indirecte à partir de l'analyse de documents comme le rapport Tuning (Gonzalez et Wagenaar, 2003) et les livres blancs des filières de formation d'instituteurs, d'éducateurs sociaux et de travailleurs sociaux (MEC, 2004).

Le résultat est la conception d'un référentiel de six compétences transversales (figure 2) où la compétence éthique occupe une position clé. En outre, pour chacune d'entre elles, on définit un ensemble de descripteurs, visant une compréhension générale de leur sens pour le trio d'intervenants : l'étudiant, le tuteur professionnel et le superviseur universitaire. Le caractère général de ce référentiel lui permet d'être utilisé dans les différentes filières.

Figure 2. **Référentiel de compétences transversales**



La complexité de l'autoévaluation et de l'évaluation dans une formation par les compétences

L'alternance en formation est une situation privilégiée pour l'acquisition de compétences. En matière de validation, c'est une opportunité de triangulation des informations provenant de l'étudiant, du tuteur professionnel et du superviseur universitaire. En vue d'améliorer l'efficacité des stages, il nous semble important de mieux connaître les indicateurs significatifs d'acquisition de ces compétences.

L'évaluation et l'autoévaluation des compétences transversales lors des stages

Selon nous, l'évaluation de la compétence est étroitement liée à la manière dont les étudiants se la représentent et aux types d'activités qu'ils seront incités à développer en vue de son acquisition. Ainsi, le sens même du terme compétence conditionne son évaluation et celle-ci oriente les étudiants dans les apprentissages qu'ils vont faire.

Une vision restreinte du terme compétence rejette sa dimension culturelle, la réduisant à une série de micro-actes que le sujet doit réaliser pour démontrer son acquis. Il s'agit d'une vision behavioriste, qui restreint son évaluation à une liste d'indicateurs comportementaux. En revanche, d'un point de vue socio-interprétatif, la compétence pourrait être inférée du résultat global d'une série d'actions face à une situation-problème. Ces deux visions correspondent aux approches techniques et socioconstructivistes du curriculum :

Perspective technique	Perspective socioconstructiviste
Accomplissement de tâches précises	Résolution de situations
Exécution de tâches simples selon des standards établis	Acte complexe
Ensemble d'habiletés	Savoir agir et réfléchir
Behaviorisme	Cognitivisme et constructivisme

(Cano, 2008)

La tradition universitaire s'est surtout inscrite dans une perspective technique du curriculum, c'est-à-dire dans l'évaluation de connaissances déclaratives faciles à évaluer. Selon nous, cette orientation a entraîné un engouement pour l'évaluation de tâches de bas niveau. *A contrario*, l'évaluation des compétences dans la formation d'enseignants, d'éducateurs sociaux et de travailleurs sociaux doit être considérée non pas comme un contrôle de l'exécution de tâches, mais comme l'élaboration d'éléments de preuve relatifs à la réalisation d'une activité professionnelle. On ne peut, à cette fin, s'appuyer uniquement sur des standards isolés. Il nous faut les penser de manière intégrée dans les contextes scolaires et professionnels en question. Perrenoud (2004a) nous met en garde contre une fragmentation excessive des composantes de la compétence. À trop vouloir analyser celle-ci et la décomposer, on risque tout simplement de la perdre de vue.

Les éléments de preuve de la construction du sens de compétence

L'appropriation du sens de la compétence implique deux processus parallèles et interactifs : l'un, intrapersonnel, par lequel l'étudiant interprète, s'observe lors d'activités professionnelles et s'autoévalue et l'autre, interpersonnel, où le dialogue avec les tuteurs de terrain et les pairs appuie l'argumentation, l'éclaircissement et l'évaluation portant sur des repères et des critères externes.

L'observation de l'intervention des étudiants dans le contexte de stages est une source d'informations nécessaire au suivi de la construction de la compétence. Avec un système de registres ou d'échelles, les tuteurs professionnels remarquent les différents éléments considérés comme critiques et significatifs et les utilisent comme indicateurs de l'apprentissage et du développement professionnel. Cependant, seule une vision experte peut déchiffrer la situation d'apprentissage dans un contexte de travail. En effet, il arrive rarement que les superviseurs universitaires approfondissent les situations professionnelles vécues. D'ailleurs, le poids important des examens dans les dispositifs fait que ces situations sont souvent sous-utilisées pédagogiquement.

Dans la plupart des cas, la triangulation d'informations et l'analyse des productions des étudiants sont des stratégies fonctionnelles visant à renseigner sur des aspects invisibles à l'observation directe. Les productions formalisées de l'étudiant sont des preuves indirectes de l'acquisition de compétences transversales.

Dans le cadre de cette étude, on considère comme un élément de preuve tout ce qui démontrerait l'effectivité d'un comportement professionnel décrit selon le modèle des compétences transversales. On peut rapporter deux sortes de preuves :

- les preuves directes qui signalent l'acquisition réelle de compétences à partir de l'action professionnelle;
- les preuves indirectes, qui apportent des informations complémentaires et additionnelles, comme celles qui sont issues de productions formelles : notes de lectures, exposés, journal de bord, portfolios, enregistrements audiovisuels, notes du tuteur, rapports d'activités, etc.

Le but de notre étude est de nous pencher sur les preuves que les étudiants présentent au début de leurs stages et sur celles qu'ils présentent à la fin de leur cursus de formation pour démontrer l'acquisition de ces compétences transversales. On envisage de connaître et d'illustrer la façon dont les étudiants expliquent le sens qu'ils attribuent à la compétence à partir du contenu de leur argumentation. Nous verrons que leur argumentation évoluera durant leur cursus de formation.

Le dispositif de recherche

Le dispositif de recherche a pris la forme d'une étude descriptive sur une population de 273 étudiants de la dernière promotion qui effectuent des stages dans des établissements scolaires et des centres sociaux. Cette recherche s'est basée sur un échantillon de 110 étudiants : 20 d'éducation sociale, 70 d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire et 20 de travail social.

La collecte de données a été menée en trois temps :

- Au début du stage, on demande aux étudiants d'anticiper les éléments de preuve qu'ils vont apporter pour justifier les compétences développées.
- À la fin de cette période, ils reprennent ces éléments de preuve et en donnent un contenu plus concret à partir des actions les plus significatives qui illustrent leurs apprentissages.
- On réalise en outre d'autres entretiens avec certains d'entre eux afin d'obtenir de l'information complémentaire sur leurs témoignages lors des deux premiers temps.

L'information recueillie auprès des étudiants est de nature discursive. C'est pourquoi nous avons décidé de faire une analyse de contenu de leurs expressions. Cette analyse a pour but de décrire et d'interpréter leur discours et leur raisonnement à l'égard des expériences vécues et des apprentissages réalisés. Dans ce sens, cette recherche à partir des représentations des étudiants s'inscrit dans une vision de la formation considérée comme un processus interactif, où l'expression de leurs réflexions et de leurs expériences est un pilier fondamental de l'amélioration du système. De plus, on peut affirmer que son intérêt didactique est incontestable, puisque les représentations et interprétations des étudiants agissent sur le processus d'apprentissage.

À la suite d'un premier traitement des entretiens, cinq catégories se profilent : prévision et manifestation de preuves, types de registres, preuves-produit et preuves-processus, preuves externes et preuves autobiographiques, connaissances des compétences. On utilise ces catégories pour une analyse en profondeur, ce qui permet de dégager les informations les plus significatives données par les étudiants. Dans le paragraphe suivant, nous présentons, en guise de présentation et discussion de résultats, une sélection et synthèse des manifestations les plus révélatrices.

Les représentations des étudiants sur les preuves de compétences

En vue de mieux connaître les représentations de la construction de la compétence, nous présentons une synthèse des réponses tirées des entretiens menés avec des étudiants.

Les productions de l'étudiant considérées comme des éléments de preuve de la compétence

Au début des stages, les manifestations de la compétence sont essentiellement une énumération de principes ou d'éléments qui expliquent la compétence, loin de sa concrétisation. En général, au premier abord, les étudiants envisagent des démonstrations plus théoriques et abstraites comme principes qui dirigent l'action.

«Je compte mettre en évidence la justification des registres communicatifs employés dans les entretiens avec plusieurs interlocuteurs (professionnels,

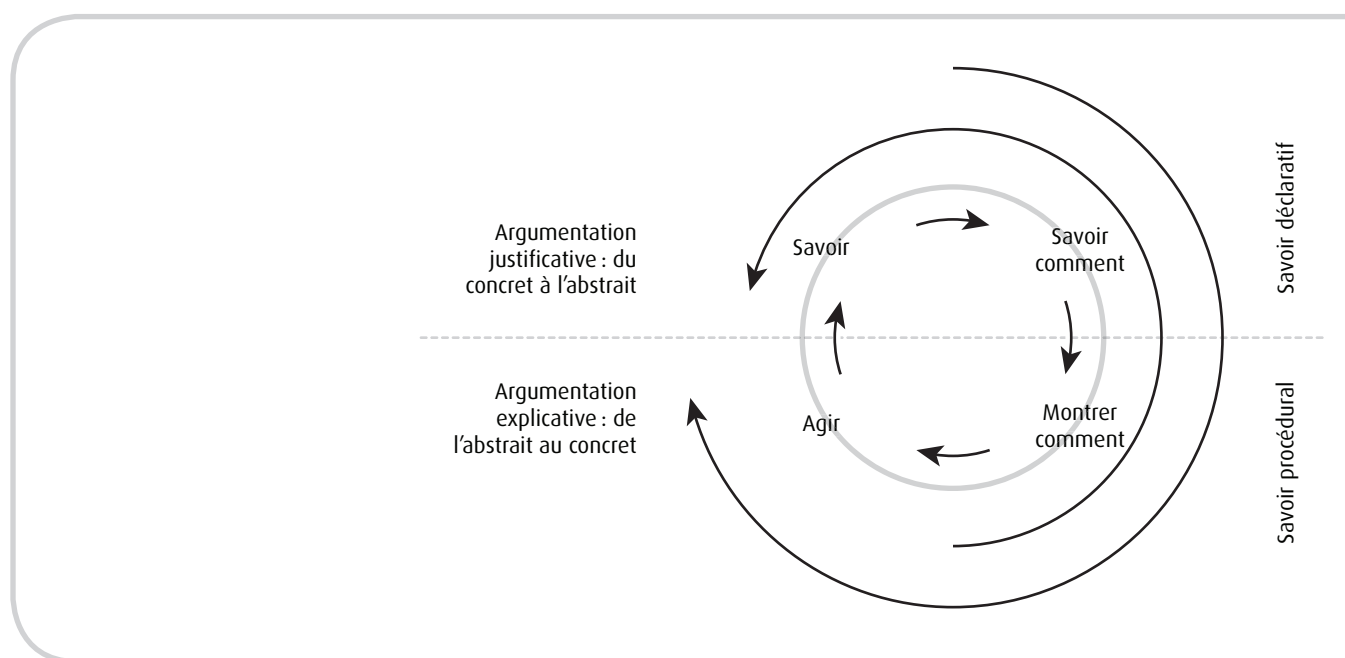
familles et élèves) et celle du traitement de l'information.» (Joan, enseignement des langues)

«Je vais rendre compte des activités développées et de leur relation avec les cadres théoriques déployés. Toutes les expériences auront des références aux contenus étudiés à l'université.» (Maria, éducation physique)

«... finalement mon engagement éthique sera perçu dans mes actions quotidiennes. [...] Je peux, par ailleurs, démontrer mon implication dans mes rapports écrits [...], notamment à travers mon argumentation. [...] Il faudra aussi l'observation et la valorisation de mes superviseurs et formateurs du terrain» (Dolorès, travail social)

À la fin des stages, les étudiants sont plus enclins à argumenter sur, à l'aide de productions spécifiques, les compétences dans des situations professionnelles vécues. Ils articulent un discours argumentatif – du concret à l'abstrait, dans un sens d'analyse ascendante de la pratique à la théorie –, tel qu'il est représenté dans la figure 3, selon une adaptation de Miller³ (1990).

Figure 3. **Sens de l'argumentation de la compétence**



3. Miller définit un modèle pour l'évaluation de la compétence professionnelle comme une pyramide de quatre niveaux. Dans les deux niveaux de la base, on place les connaissances (savoir) et la façon dont on les emploie dans des cas de figure précis (savoir comment). Dans le niveau contigu supérieur (montrer comment) se situe la compétence lorsqu'elle est mesurée dans des milieux « *in vitro* » (simulés) et où le professionnel doit démontrer tout ce dont il est capable. Au sommet se trouve l'accomplissement (faire) ou ce que le professionnel fait réellement dans un contexte réel, indépendamment de ce qu'il prouve être capable de faire (compétence).

« Confronté à des situations problématiques, j'ai envisagé plusieurs alternatives et attitudes professionnelles. J'ai justifié la décision finale sur la base de points forts et faibles ainsi que sur des critères éthiques. » (Pere, éducation sociale)

« Je démontre ma compétence dans le travail en équipe, en acceptant des responsabilités précises lors des activités d'appui à l'apprentissage de la lecto-écriture de deux élèves, de façon coordonnée avec d'autres professionnels de l'établissement. Et je peux argumenter les décisions prises par l'équipe et les interventions complémentaires réalisées avec ces élèves. » (Pau, adaptation scolaire)

La connaissance d'expériences vécues dans des années antérieures pourrait favoriser une prévision beaucoup plus concrète, à partir d'un éventail élargi des manifestations de la compétence et des productions requises au niveau des cursus supérieurs. Les activités discursives sur ces productions peuvent être une stratégie adéquate pour mieux rapprocher les étudiants du concept de preuve de compétence et de l'hétérogénéité de ses possibilités de manifestation. C'est en stage que la vieille dichotomie entre théorie et pratique est mise en évidence, mais elle reste également la stratégie privilégiée pour transformer les savoirs (Ronveaux et Cordonier, 2007). On ne peut pas oublier, bien évidemment, que le rôle de l'accompagnement de l'enseignant superviseur est essentiel pour assurer ce rôle de remédiation, de conseil et d'aide à la réflexion.

Types de registres

Il y a une majorité de recours à des registres écrits (mémoire, journal, rapport, documents professionnels...) et oraux. Tant au début qu'à la fin des stages, ils déploient une connaissance plus large des variables présentes grâce à ces modes de communication⁴. Quoique la lecture et l'écriture audiovisuelles ainsi que l'usage d'outils multimédiatiques fassent souvent partie des habitudes universitaires, la présence de ces ressources est bien plus faible en situation professionnelle.

Il n'est possible de garantir une représentation multimodale de la compétence que lorsque les propositions de tâches dans les guides comprennent l'utilisation de plusieurs technologies. Au-delà de l'alphabétisation technologique, il est nécessaire d'intégrer les outils télématiques dans les habitudes des différents dispositifs, comme exigence sociale pour les nouveaux professionnels.

4. Éventuellement, on peut utiliser d'autres formats de représentation de la compétence : cartes conceptuelles, blogues, diaporamas, vidéos d'appui, affiches, mises en scène, emploi d'éléments en 3D, exposition et itinéraire de productions... Ces formats ne se sont pas pour autant intégrés dans les mœurs et les stratégies communicatives des étudiants.

Les moments : preuves-produit et preuves-processus

Plusieurs auteurs affirment que les preuves sont des produits finaux dans un processus d'apprentissage (voir entre autres Sunstein et Lovell, 2000; Blanch *et al.*). On doit comprendre cette idée en termes de processus, comme un ensemble d'essais non triviaux, à des moments différents de la formation.

« Chaque scénario préparatoire des entretiens que j'ai réalisés témoigne de la prévision de la situation, de la thématique et des objectifs [...] le développement de ces scénarios et les résultats des entretiens démontrent une progression significative au long de mes 12 semaines en stage. » (Georgina, éducation sociale)

Au début des stages, les étudiants ont une vision plus proche du produit final dans lequel l'acquisition des compétences peut s'illustrer au moyen d'un rapport de fin d'études où seraient consignées des réalisations professionnelles (mémoire, conception de programmes et d'unités didactiques, productions d'élèves au cours des stages...). Cependant, une fois les stages terminés, ils rapportent des réalisations du « pendant » comme des sortes de livraisons partielles de preuves de compétences au même titre que les journaux de bord, les registres d'observation, etc. Cette deuxième perspective, plus cohérente, met également l'accent sur le processus. Elle devrait être devancée et visualisée par les étudiants qui commencent leurs stages pour encourager une évaluation et une autoévaluation formatives pertinentes.

Preuves externes et preuves autobiographiques

Les étudiants insistent au début sur leur propre évaluation des compétences, mais à la fin du stage ils reconnaissent la participation indispensable des tuteurs de terrain et des superviseurs de l'université pour objectiver cette acquisition. Ils se demandent d'ailleurs comment ils pourraient démontrer autrement l'engagement éthique. Ainsi, les rapports avec les tuteurs de terrain sont largement valorisés et, dans la plupart des cas, ces derniers bénéficient d'une crédibilité supérieure à celle des évaluateurs universitaires. C'est ce que l'on peut déduire de la faible présence du superviseur universitaire dans leurs réponses.

Comme absence remarquable, on mentionne celle des avis des pairs, que l'on peut expliquer par une toujours faible pratique de la coévaluation à l'université. Une façon de promouvoir le travail coopératif serait de considérer la coévaluation à l'égard de la communication, de l'implication, de la contribution aux conditions de travail et de la coordination comme une mesure possible du travail en équipe.

Connaissance des compétences.

Les étudiants démontrent la connaissance des compétences transversales, sur lesquelles ils sont interrogés, en employant des éléments qui les définissent et les caractérisent. La compétence « s'engager éthiquement » est un autre cas de figure où les étudiants sont placés plutôt dans un cadre abstrait, notamment ceux de l'éducation préscolaire et du primaire, dont l'activité professionnelle est réglementée essentiellement par l'administration, et non pas par le code déontologique d'une profession.

Parmi les productions des étudiants les plus utilisées pour illustrer cette compétence, on trouve le respect de l'emploi du temps et de la réglementation de l'établissement, la confidentialité de l'information concernant les usagers des services sociaux et les élèves des établissements scolaires, ainsi que la protection de leur image lors de l'utilisation de matériel audiovisuel. L'absence de manifestations sur les principes fondamentaux des règles déontologiques⁵ nous paraît cohérente avec leur faible présence actuelle dans les programmes de formation à l'enseignement dans notre pays.

La perspective des compétences est également nouvelle pour la plus grande partie des étudiants qui ont reçu un enseignement basé sur une didactique par objectifs. Au cours de leur formation supérieure, ils se situent devant un changement de paradigme, ce qui exige des enseignants superviseurs des stages un accompagnement à l'autoévaluation et à la coresponsabilité de la formation.

Conclusion

La formation par compétences place l'étudiant dans une position de totale responsabilité à l'égard de son apprentissage, ce qui fait de l'autoévaluation une stratégie de métacognition indispensable au développement professionnel. L'enseignement supérieur devrait favoriser la capacité des étudiants à s'autoévaluer au cours de leur développement personnel et professionnel dans les milieux de travail où ils interviennent, agissent, mobilisent des connaissances, des expériences antérieures, des aptitudes affectives, perceptives, cognitives et motrices. L'autoévaluation permet aussi le développement d'une compétence de communication, car les étudiants sont incités à argumenter en fonction de leurs productions et de leurs expériences vécues. Certes, l'autoévaluation ne peut en aucun cas remplacer l'évaluation du superviseur universitaire et du tuteur de terrain. Cependant, la certification de la compétence moyennant l'observation directe, la lecture de rapports, le suivi du carnet de bord, entre autres, a une valeur limitée si l'on ne tient pas compte de la capacité des étudiants à interpréter leurs propres compétences et à connaître en fin de compte leurs points forts et leurs points faibles.

Dans une relation étroite entre la compréhension de la compétence et sa manifestation, on observe que la façon dont les étudiants emploient la notion de « preuve de compétence » s'inscrit dans un *continuum* de différents niveaux d'abstraction : au début, le sens attribué est proche de l'énoncé formel, puis, au fur et à mesure, la notion est illustrée par l'énumération d'un ensemble d'événements plus concrets et observables. À la fin du cursus, l'argumentation est d'abord empirique, c'est-à-dire que la compétence est prouvée à partir de réalisations concrètes que l'étudiant essaie ensuite de rattacher à des définitions formelles. Les preuves présentées se placeraient, selon les propos de Miller (1990), entre *le savoir* et *le faire*. Ainsi, les productions des étudiants se manifestent entre deux pôles : l'un, très proche de la compétence comme énoncé abstrait, et l'autre, dans la réalisation et la production réelle dans un

5. Principes de respect de la personne, de bienfaisance, justice, autonomie.

contexte d'action. Dans une perspective socioconstructiviste, et au regard de ce *continuum*, on considère comme opportun de solliciter les étudiants sur une argumentation avec deux orientations réversibles :

1. Un parcours argumentatif et justificatif, allant du concret à l'abstrait, qui porterait sur *le pourquoi*, et
2. Un deuxième parcours, explicatif de l'abstrait au concret, portant sur *le comment*.

La présentation des productions doit considérer, d'une part, le besoin de se borner aux compétences concernées et, de l'autre, celui de rendre possible l'expression individuelle et singulière de chacun des étudiants lors de la démonstration de leur acquisition. De ce fait, on ne peut promouvoir une modalité standard d'évaluation des compétences qui rende homogènes les résultats et qui permette une approche statistique, car il est nécessaire de favoriser la pensée divergente et authentique de chacun des étudiants. La proposition peut ainsi être mixte : une série de contenus fixés doivent être documentés et une série d'éléments additionnels (de contenu et de forme) permettent l'expression singulière. Par ailleurs, dans les deux cas, il est possible de définir des activités ouvertes, ayant plusieurs possibilités de résolution.

La communication de standards aux étudiants peut se réaliser par la création de guides écrits et de rubriques d'évaluation qui montrent plusieurs niveaux de complexité cognitive, narrative, réflexive, grâce à la présentation d'exemples de preuves de compétences d'étudiants des promotions précédentes; le but étant de les commenter et de les examiner au sein d'activités en groupe. De cette manière, on peut appuyer l'entraînement des étudiants à l'argumentation lors d'une discussion sur les apprentissages réalisés et l'atteinte de la compétence.

L'autoévaluation, à l'aide des stratégies de pratique réflexive, favorise la construction du sens de la compétence dans l'alternance de contextes formatifs. Pour ce faire, il faut que l'enseignant qui a des responsabilités de suivi des stages s'interroge sur les principes de « processus » comme modalité d'intervention dans l'apprentissage (Stenhouse, 1984)⁶ : (a) les opportunités que les étudiants utilisent pour confronter des idées, les examiner et argumenter à leur égard dans une logique *coévaluative* et *autoévaluative*; (b) la façon dont les étudiants sont appuyés face à la contradiction ou à la divergence à l'égard d'autrui; (c) les stratégies dont on se sert pour réussir des discussions authentiques et pertinentes sur la construction de la compétence.

L'autoévaluation n'est pas une habileté mécanique. Elle nécessite aussi un apprentissage. Lors de l'analyse de ses compétences, l'étudiant met en jeu également une intelligence pratique en faisant émerger les connaissances acquises sur l'action. Cet apprentissage favorise le développement d'une métacognition (Barnet, 1992) et d'aptitudes de formation tout au long de la vie. Il s'agit de faire croître la conscience de son influence sur son propre apprentissage et de s'exercer à des processus de

6. Dans le cadre de l'autoévaluation et de la coévaluation, dans l'enseignement supérieur, on estime d'une grande valeur les méthodes rassemblant les processus d'interaction et de discussion qui favorisent le débat raisonné et critique des participants.

réflexion et de prise de décisions professionnels. Les professionnels les plus conscients de leur propre pratique, c'est-à-dire ceux qui s'autoévaluent et réfléchissent sur leurs actions, seront également ceux qui sauront déployer davantage de répertoires d'habiletés et de stratégies.

Références bibliographiques

- ALLEN, J., RAMAEKERS, G. et VAN DER VELDEN, R. (2003). La medición de las competencias de los titulados superiores. Dans Javier Vida García (dir.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Salamanca : Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Consejo de Coordinación universitaria).
- BROCKBANK, A. et MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid : Morata.
- BUNK, G. P. (1994). Transmission de la compétence dans la formation professionnelle en Allemagne. *Revue européenne de formation professionnelle*, 1. [En ligne].
[http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/137/1_fr_bunk.pdf] (Consulté le 14 juin 2010).
- CANO, E. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.
- CARRERA, X. et al. (2007). *Marco conceptual y pedagógico para la implementación de la Formación por Proyectos en el SENA*. Bogotá : SENA-Didáctica.
- COIDURAS, J. (2009). Escuela y Universidad, contextos en alternancia para la formación de docentes. *Organización y Gestión*, 3, mai-juin.
- ECHEVARRÍA, B. (1996). Socioeconomía de les professions. Dans B. Echevarría, *Orientació professional*. Barcelona : Universitat Oberta de Catalunya.
- GONZÁLEZ, J. Y. et WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Technical Report*. [En ligne].
[<http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm>] (Consulté le 14 juin 2010).
- HAGAR, P., GONCZI, A. et ATHANASOU, J. (1994). General issues about assessment of competence. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 19(1), 3-16.
- HOUSTON (1990). Competency-based Teacher Education (CBTE). Dans T. Husen et T. N. Postlethwaite (dir.), *Enciclopedia Internacional de Educación*, t. IV (p. 2717-2727). Barcelona : Vicens Vives.

- KOLB, D. (1981). Experiential learning theory and the learning style inventory: A reply to Friedman and Stumpf. *Academy of Management Review*, 6(2), 289-296.
- KOLB, D. (1985). *Learning-style Inventory*. Boston: McBer & Company.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (2002). *Ingeniería de las Competencias*. Barcelona: Gestión 2002. Training Club – PISE.
- MALO, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif. Dans E. Correa et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement* (p. 103-124). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MILLER, G. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65, S63-S67.
- MEC – ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC – ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC – ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MORIN, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: UNESCO. [En ligne].
[<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>] (Consulté le 14 juin 2010).
- PERRENOUD, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.
- ROE, R. A. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7(3).
- RONVEAUX, C. et CORDONIER, N. (2007). L'alternance au service des objets de savoirs disciplinaires, de l'objet de formation à l'objet d'enseignement. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- SARASOLA, L. (2000). *La competencia de acción como nuevo referente profesional: Ajustes terminológicos, conceptuales y funcionalidad del concepto*. Proyecto docente. Lección Magistral. Unidad 1. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- SUNSTEIN, B. S. et LOVELL, J. H. (dir.) (2000). *The Portfolio Standard. How Students Can Show Us What They Know and Are Able to Do*. Portsmouth: Heineman.

Comment appréhender l'analyse d'enseignantes ou d'enseignants débutants devant un problème éthique rencontré à l'école?

Lise-Anne ST-VINCENT

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cette étude visait à mettre en évidence les dimensions analysées dans un problème éthique rencontré à l'école par des enseignantes ou des enseignants débutants en adaptation scolaire, ayant terminé leur formation initiale. Nous avons dégagé quatre dimensions présentes dans un problème éthique dans notre recension des écrits : les personnes concernées, les valeurs en jeu, les principes de conduite professionnelle appropriée et le cadre professionnel. L'approche méthodologique adoptée était de type qualitatif et nous avons eu recours à des entrevues individuelles semi-dirigées afin d'identifier les dimensions qui ressortaient dans la réflexion des enseignantes en période d'insertion professionnelle. Nous avons effectué une première collecte de données auprès de cinq enseignantes débutantes pour dégager les dimensions qu'elles analysaient à l'intérieur d'une vignette qui présentait un problème éthique. Après l'analyse des résultats de cette première phase de collecte de données, nous avons effectué une seconde phase de collecte auprès de six autres enseignantes débutantes pour identifier les éléments analysés devant un problème éthique, cette fois-ci sans l'analyse d'une vignette, mais plutôt par le biais de

témoignages de problèmes réels rencontrés dans la pratique. Les résultats obtenus dans cette recherche nous ont permis de souligner la nature plus substantielle des propos recueillis dans une approche par témoignages spontanés en comparaison avec des propos recueillis dans une approche de réflexions à la suite de la lecture d'une vignette.

ABSTRACT

Understanding an analysis of beginning teachers facing an ethical problem in the classroom

Lise-Anne ST-VINCENT

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

This study aimed to show the dimensions analysed in an ethical problem that beginning teachers encountered in adapting to the school after their initial training period. Our literature review uncovered four dimensions to an ethical problem: the people involved, the values at stake, the principles of appropriate professional conduct, and the professional framework. We adopted a qualitative methodological approach and used individual, semi-directed interviews to identify the dimensions that came out in the teachers' reflections during the professional insertion period. We did an initial data collection with five beginning teachers to find the dimensions they analysed in a story containing an ethical problem. After analysing the results of this first phase of data collection, we ran a second phase with six other beginning teachers to identify the elements analysed when confronted with an ethical problem, this time without analysing a story, but through testimonials about real problems encountered at work. The results of this research showed the more substantial nature of the data collected through spontaneous testimonials, compared to the remarks based on reactions to a story.

RESUMEN

¿Cómo apprehender el análisis de maestros o maestras principiantes de un problema ético encontrado en la escuela?

Lise-Anne ST-VINCENT

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Este estudio trata de evidenciar las dimensiones analizadas de un problema ético encontrado en la escuela por maestros y maestras principiantes en adaptación escolar que habían terminado su formación inicial. Despejamos cuatro dimensiones presentes en un problema ético en nuestra recensión de la literatura: las personas

implicadas, los valores en juego, los principios de conducta profesional apropiada y el marco profesional. El enfoque metodológico adoptado fue de tipo cualitativo y hemos procedido a través de entrevistas individuales semi-dirigidas con el fin de identificar las dimensiones sobresalientes en la reflexión de los maestros en proceso de inserción profesional. Efectuamos la primera colecta de datos entre cinco maestras principiantes para despejar las dimensiones que ellas analizaban al interior de una viñeta que presentaba un problema ético. Después de analizar los resultados de esta primera fase de la colecta de datos, realizamos la segunda colecta entre seis maestras principiantes para identificar los elementos analizados ante un problema ético, esta vez sin viñeta a analizar, sino más bien a través de testimonios de problemas reales encontrados en la práctica. Los resultados obtenidos nos han conducido a subrayar la naturaleza más substancial de los propósitos recogidos a través de los testimonios espontáneos en comparación con los propósitos recogidos gracias al enfoque de reflexiones provocadas por la lectura de una viñeta.

Introduction

L'insertion professionnelle est définie par Huberman (1989) comme l'entrée dans la carrière jusqu'à une phase de stabilisation. Elle se caractérise par une période de tâtonnements, de découvertes et par un état de survie professionnelle qui exige beaucoup d'efforts et d'adaptations de la part des enseignantes et des enseignants. C'est dans le cadre d'un projet de création d'un réseau d'entraide d'enseignantes en insertion professionnelle, mis sur pied par la chercheuse en 2003, que l'intérêt de départ pour cette étude a pris forme. Une dizaine d'étudiantes qui venaient de terminer leur formation en enseignement en adaptation scolaire se sont rencontrées à un rythme mensuel pour discuter de leur pratique et échanger des idées et du matériel didactique. Les rencontres ont eu lieu à l'Université de Montréal entre 2003 et 2007. Dès les premiers échanges, il est apparu que les problèmes qui traduisaient un conflit de valeurs retenaient davantage l'attention du groupe et soulevaient des réactions plus vives. Par exemple, une participante a raconté qu'un de ses élèves lui avait demandé de garder secret le fait qu'il gardait un chat mort dans son casier d'école. Ces problèmes n'avaient pas de réponses claires, en raison de l'absence de références explicites telles que des règlements ou autres. Un sentiment de manque de compétence a été exprimé à plusieurs reprises au regard de ces problèmes complexes. Il est important de noter que dans le champ de l'adaptation scolaire le risque de rencontrer des problèmes qui suscitent des conflits de valeurs, soit des problèmes éthiques, est plus fréquent en raison des profils scolaires atypiques des élèves et des nombreux rapports à autrui que ce contexte exige. Le type d'interventions directes ou indirectes auprès des élèves, à l'extérieur ou à l'intérieur de la classe, selon ses besoins, multiplie le nombre d'intervenants avec lesquels l'enseignante ou l'enseignant

doit interagir (Gouvernement du Québec, 2001a; Trépanier, 2005). De plus, en période d'insertion professionnelle, le personnel enseignant est souvent appelé à faire face seul aux problèmes inattendus (Moreau, 2007), ces problèmes sont souvent d'ordre éthique. Ainsi, la période d'insertion professionnelle semble un moment critique durant lequel leur compétence éthique est sollicitée.

Dans notre recherche, quelques interrogations se situaient, entre autres, sur le plan de la méthodologie: comment effectuer une recherche auprès d'enseignants débutants en adaptation scolaire sur la manière dont ils appréhendent un problème éthique dans leur pratique? Comment recueillir ce qu'ils examinent devant un problème éthique?

Dans ce document, la première partie présente la problématique de la recherche, soit les contours de la compétence éthique dans le contexte de l'insertion professionnelle ainsi que l'objectif de l'étude. La deuxième partie porte sur le cadre théorique, soit la définition d'un problème éthique et les dimensions présentes à l'intérieur d'un problème éthique, dégagées dans la recension des écrits. La troisième partie présente les aspects méthodologiques, c'est-à-dire l'approche méthodologique privilégiée dans les études recensées et la description de la méthodologie que nous avons adoptée dans notre étude. La quatrième partie compare les résultats obtenus dans les deux phases de collecte et la cinquième partie porte sur la discussion des résultats de l'étude.

Problématique

Compétence éthique et insertion professionnelle

Dans le cadre de la formation des maîtres, le ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 2001a) a défini douze compétences attendues au terme de la formation à l'enseignement. L'enseignante ou l'enseignant doit être préparé, dès son entrée dans la pratique, à composer avec de nombreuses interactions dans son quotidien et on attend de lui qu'il fasse preuve de professionnalisme. Parmi les douze compétences prescrites, celle relative à l'agir éthique concerne particulièrement la capacité à résoudre des problèmes éthiques.

Par ailleurs, les enseignantes et les enseignants en période d'insertion professionnelle vivent des processus d'intégration complexes, à visée socialisante, professionnalisante et de transformation (Baillauquès, 1999) qui sont interreliés et dans lesquels les situations problématiques se multiplient.

Bien que plusieurs études se soient intéressées à l'insertion professionnelle en enseignement, ainsi que la recension de Martineau et Portelance (2005) le rapporte, la compétence éthique en insertion professionnelle ne semble toutefois pas avoir été l'objet d'une recherche de manière directe.

Objectif de l'étude

Nous avons effectué une recension des études sur les problèmes éthiques rencontrés dans les domaines de l'éducation, mais aussi dans le domaine des soins de la

santé, puisqu'il existe plusieurs parallèles entre la profession des soins de la santé et celle de l'enseignement, comme la relation d'aide ou les nombreux rapports à autrui. Dans plusieurs études, Rest (1986) est apparu comme un auteur de référence. Il a proposé un modèle en quatre étapes pour représenter le processus de décision en vue de faire un acte moral. La première étape a retenu particulièrement notre attention : interpréter la situation et anticiper des conséquences des actions sur le bien-être des personnes concernées. Par ailleurs, dans son étude, Clarkeburn (2002) souligne la nécessité que l'individu reconnaisse certaines dimensions dans un problème éthique avant de s'engager dans une résolution. Ces dimensions servent de repères pour prendre une décision.

L'objectif de la recherche était de mettre en évidence les dimensions examinées par des enseignantes et des enseignants débutants en adaptation scolaire lorsqu'ils sont devant un problème éthique à l'école. La prochaine partie définit le cadre théorique sur lequel nous nous sommes appuyée pour répondre à notre objectif de recherche.

Cadre théorique

Dans cette partie, nous définissons en premier lieu un problème éthique et nous présentons les dimensions dégagées à la suite de notre recension des écrits.

Définition d'un problème éthique

Nous avons tiré la définition d'un problème éthique du domaine de l'éthique appliquée. Un problème éthique implique un dilemme, suppose un conflit de valeurs : « Qui dit dilemme dit choix entre des propositions contradictoires. La difficulté de choisir tient souvent au fait que notre décision nous obligera à assumer à la fois des conséquences positives et des conséquences négatives » (Legault, 2003 : 94). Ce dilemme place l'enseignante ou l'enseignant dans un espace d'incertitude dans lequel il doit réfléchir, considérer autrui, dialoguer, faire et justifier un acte.

Dimensions présentes à l'intérieur d'un problème éthique

Dans notre recension des écrits dans le domaine des soins de la santé et dans le domaine éducatif, nous avons dégagé quatre dimensions présentes dans un problème éthique : les personnes concernées, les valeurs en jeu, les principes de conduite professionnelle appropriée et le cadre professionnel. La dimension des personnes concernées est principalement soulevée dans les études de Rest (1986) lorsqu'il explique qu'avant de faire un acte moral il est nécessaire de considérer les incidences des actions sur les personnes. Des chercheuses et des chercheurs s'appuient sur les résultats de Rest dans le domaine de l'éducation (Ersoy et Gundogmus, 2003; Tirri, 1999; Bergem, 1993) pour étudier les dilemmes vécus par les enseignantes et les enseignants. En enseignement, les personnes concernées peuvent être les élèves, les collègues, les administrateurs scolaires ou encore les parents. La dimension des valeurs en jeu est soulignée par exemple par Bergem (1993) lorsqu'il explique qu'un

individu possède un système de valeurs auquel il se réfère devant un problème complexe. Les valeurs en jeu sont des priorités internes, acquises durant l'enfance, dans l'expérience personnelle et sociale, puis dans l'expérience professionnelle. Les dimensions des principes de conduite professionnelle appropriée et du cadre professionnel sont dégagées, entre autres, dans l'étude d'Ersoy et Gundogmus (2003) qui met en évidence la prise en compte des collègues, des normes personnelles et des normes du milieu. Certains principes de conduite professionnelle appropriée sont adoptés à titre de références par une communauté de membres enseignants (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2004). Quant à la dimension du cadre professionnel en enseignement, elle renvoie aux lois et aux normes des milieux explicites ou implicites (Desaulniers et Jutras, 2006). Dans les prochaines sous-sections, nous présentons ces quatre dimensions de manière plus détaillée.

Les personnes concernées

D'un point de vue éthique, Gohier (2009) explique le rapport nécessaire à établir entre l'autre et soi comme un pont à construire. En enseignement, les interactions avec les élèves, les enseignants, les gestionnaires scolaires, les autres professionnels, les parents ou le personnel de soutien au quotidien obligent à considérer toutes les personnes en cause dans un problème éthique. Les décisions et les actions peuvent avoir une incidence sur chacune des personnes concernées : « Prendre conscience de la situation, c'est prendre conscience des conséquences possibles du choix d'action sur les personnes, les groupes et les institutions publiques » (Legault, 2003 : 93).

Les valeurs en jeu

Dans le dictionnaire de Legendre (2005), une valeur est définie comme une tendance, une inclination vers une chose bonne, une option entre différentes possibilités et une préférence basée sur des motifs intellectuels. Les enseignantes et les enseignants et habituellement toutes les personnes concernées sont habités par des valeurs acquises soit durant l'enfance ou au fil des expériences (Desaulniers et Jutras, 2006). Chaque personne s'appuie spontanément sur ses valeurs devant un problème éthique, et les valeurs, même si elles sont partagées, peuvent être actualisées avec une intensité variable chez chacune.

Les principes de conduite professionnelle appropriée

Les enseignantes et enseignants adhèrent à certains principes professionnels en tant que membres d'une communauté professionnelle. Au Québec, il n'existe pas actuellement d'ordre professionnel pour les enseignantes et les enseignants (Jeffrey, 2005; Desaulniers et Jutras, 2006), comme c'est le cas en Ontario par exemple, depuis 1996 (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2010). Malgré cela, même s'il n'y pas de code de déontologie comme pour plusieurs professions en soins de la santé, les enseignantes et enseignants du Québec peuvent se référer à certains principes énoncés par la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE, 2004). Ces principes peuvent leur fournir certaines balises pour mener une réflexion critique lorsque survient un dilemme dans un contexte professionnel. On y trouve des

Une valeur est
définie comme une
tendance, une inclina-
tion vers une chose
bonne, une option entre
différentes possibilités
et une préférence basée
sur des motifs
intellectuels.

principes généraux qui concernent les collègues, les élèves, les parents et la profession. Ce sont des principes véhiculés à travers la formation souvent de manière implicite. Il peut arriver dans un problème éthique qu'il y ait un conflit de principes. Par exemple, le principe qui énonce d'agir envers les élèves avec justice peut entrer en conflit avec un autre qui incite à la collégialité si un élève est victime d'une injustice causée par un collègue.

Le cadre professionnel

Les enseignantes et les enseignants sont reconnus comme des professionnels, notamment en raison de la nature de l'intervention éducative, et ils doivent répondre de leurs actes devant leurs supérieurs, leurs pairs et la société. Le cadre dans lequel ils exercent est régi par des lois et différentes réglementations – explicites ou implicites – dans les milieux. Un processus de professionnalisation est amorcé au Québec et il suscite une réflexion sur le sens et les limites de l'intervention professionnelle (Desaulniers et Jutras, 2006).

Le milieu scolaire est normé et les enseignantes ou les enseignants ont une obligation de moyens; ils ont le devoir d'intervenir. Ils doivent se référer à des lois et aux normes des milieux.

On attend d'eux qu'ils servent de modèles en ce qui a trait au respect des lois (Jeffrey, Deschênes, Harvengt et Vachon, 2009; Desaulniers et Jutras, 2006). De plus, depuis 2005, la *Loi sur l'instruction publique* exige la vérification des antécédents judiciaires pour l'obtention d'une autorisation d'enseigner (Gouvernement du Québec, 2006). Certaines lois et règles concernent spécifiquement les enseignantes et les enseignants (Desaulniers et Jutras, 2006) et ceux-ci doivent tenir compte de ces balises dans leur prise de décision.

Par ailleurs, le personnel enseignant doit respecter les orientations prescrites par le ministère de l'Éducation du Québec, détaillées dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001b) ou la *Politique de l'adaptation scolaire* (Ibid., 1999).

À l'intérieur des institutions, adaptés à différents contextes, des conventions, des normes administratives et des règlements existent et on attend des enseignantes et enseignants qu'ils s'y conforment. À titre d'exemple, mentionnons les codes de vie ou les projets éducatifs.

Finalement, on trouve des normes implicites dans chaque milieu, une dynamique interne établie selon les caractéristiques des élèves, du personnel, des ressources, de l'ambiance et des pratiques en place, soit une culture du milieu (Conseil supérieur de l'éducation, 1990).

Notre recherche visait à mettre en évidence les dimensions qu'examinent les enseignantes et les enseignants qui débutent en enseignement en adaptation scolaire lorsqu'ils ont à résoudre un problème éthique à l'école. Après avoir défini un cadre théorique, nous avons ensuite exploré les méthodes utilisées dans les différentes études recensées afin de répondre adéquatement à l'objectif de recherche.

Aspects méthodologiques

Le défi consistait à saisir de la manière la plus juste l'analyse que font des enseignantes ou des enseignants débutants lorsqu'ils rencontrent un problème éthique à l'école.

Le défi méthodologique principal dans notre recherche consistait à saisir de la manière la plus juste l'analyse que font des enseignantes ou des enseignants débutants lorsqu'ils rencontrent un problème éthique à l'école. Nous avons d'abord porté notre regard sur les différentes études recensées dans le domaine des soins de la santé et dans celui de l'éducation. Nous avons adopté une instrumentation méthodologique similaire à l'ensemble des études pour une première phase de collecte de données, puis nous avons revu cette approche pour une seconde phase de collecte. Dans cette partie, nous présentons d'abord l'approche méthodologique privilégiée dans les études recensées et nous décrivons ensuite la méthodologie que nous avons choisie.

Approche méthodologique privilégiée dans les études recensées

Plusieurs tests ont été élaborés pour mesurer la sensibilité à l'éthique, soit la reconnaissance qu'a un individu des valeurs en cause dans un problème éthique, de son rôle et de sa responsabilité dans la situation et la connaissance des théories et principes éthiques (Bebeau, Rest et Yamoore, 1985). Par exemple, mentionnons le *Defining Issue Test* (DIT) introduit par Rest (1986) et le *Test for Ethical Sensitivity in Science* (TESS), créé par Clarkeburn (2002) pour une recherche auprès d'étudiantes et étudiants en sciences. Les chercheuses et les chercheurs qui ont traité de la reconnaissance d'un problème éthique ont utilisé majoritairement une approche quantitative (Jordan, 2007) et ont utilisé un test. Pour notre part, nous avons adopté une approche qualitative en raison de notre objectif d'extraire le sens des données plutôt que de mettre en évidence des statistiques ou des pourcentages (Paillé et Mucchielli, 2008). Dans les études recensées, les chercheurs procédaient principalement par l'analyse d'une vignette, écrite ou filmée, que le sujet devait ensuite analyser par écrit ou oralement. Par ailleurs, dans une autre étude, Bergem (2003) a recueilli des données pour examiner comment des étudiantes et des étudiants analysaient un dilemme moral. Il a procédé par des entrevues semi-dirigées, au cours desquelles les sujets devaient lire une vignette et répondre oralement à des questions pour préciser leurs perceptions. Ainsi que le précise Denicourt (2006: 34): «[...] La vignette a l'avantage de donner accès aux jugements en exercice dans un contexte d'incertitude, c'est-à-dire là où il n'existe pas de vérité préétablie.» La vignette s'avère donc un instrument qui a l'avantage d'appréhender l'analyse que font les sujets sur des éléments précis qui exigent une réflexion. C'est la raison pourquoi nous avons jugé pertinent d'utiliser cet instrument.

Description de la méthodologie utilisée dans notre recherche

Dans les prochaines sous-sections, nous expliquons le choix des participantes et nous décrivons la méthodologie utilisée dans les deux phases de collecte.

Participant·es

Nous avons choisi de recruter d'autres participant·es ou participant·es que les membres du groupe-réseau afin de réduire les biais possibles, tels que la relation de proximité avec la chercheuse. Le choix des participant·es a été effectué selon différents critères. En premier lieu, la période de l'insertion professionnelle représente un moment de confrontation à la complexité de la profession enseignante, durant lequel l'enseignant débutant expérimente et explore de manière incertaine (Huberman, 1989). Cette période est propice à l'analyse non automatisée dans des situations non familières. En deuxième lieu, le champ de l'adaptation scolaire amène fréquemment des situations complexes étant donné les cheminements atypiques des élèves. En troisième lieu, nous désirions porter notre regard sur la réflexion d'enseignantes ou d'enseignants débutants ayant effectué et terminé leur formation initiale dans le cadre des nouveaux programmes implantés en 2002, à l'intérieur desquels la compétence éthique est prescrite.

Le recrutement des cinq participant·es de la première phase de collecte et des six participant·es de la deuxième phase de collecte s'est fait par contact direct ou par l'intermédiaire de superviseuses ou de responsables de l'insertion professionnelle dans différentes commissions scolaires dans la région de Montréal. Les tableaux 1 et 2 montrent les caractéristiques sociodémographiques des participant·es (voir l'annexe A). Bien que nous ayons aussi pris contact avec des hommes, seulement des femmes enseignantes ont accepté de participer à la recherche.

Première phase de collecte de données

Dans la première phase de collecte, nous avons présenté une vignette à cinq enseignantes en adaptation scolaire en période d'insertion professionnelle. Cette vignette exposait ce problème éthique : une élève de 13 ans confiait à l'enseignante qu'elle dormait peu parce qu'elle devait s'occuper de son père qui entraînait ivre à la maison (voir l'annexe B). La vignette a été rédigée en s'assurant de la plausibilité d'une telle situation dans un contexte de classe au Québec et de la présence des quatre dimensions relevées dans le cadre théorique (les personnes concernées, les valeurs en jeu, les principes de conduite professionnelle appropriée et le cadre professionnel). Nous avons demandé à deux experts de la valider. Par ailleurs, le problème raconté dans la vignette décrit une situation authentique vécue par une des participant·es du groupe d'entraide (se référer à l'introduction). Les participant·es devaient analyser attentivement les éléments de la vignette pour répondre à la question : « Qu'est-il important de considérer dans cette situation avant de prendre une décision et quelles actions envisageriez-vous ? » La lecture de la vignette était suivie d'une entrevue semi-dirigée afin de recueillir les commentaires et les réactions de la participant·e sur les dimensions examinées et sur le sens qu'elle leur accordait. Les thèmes qui ont servi de repères pour mener l'entrevue ont été tirés du cadre théorique (Savoie-Zajc, 2000). Les entrevues réalisées par la chercheuse ont duré entre 20 et 50 minutes. Durant la dernière partie de l'entrevue, la participant·e était invitée à raconter un problème éthique dans lequel elle avait été partie prenante ou non dans sa pratique.

Les participantes ont exprimé plusieurs préoccupations relatives, selon elles, à l'insertion professionnelle, telles que le sentiment de manque de formation pour faire face à des problèmes complexes.

Durant l'entrevue, les participantes ont exprimé plusieurs préoccupations relatives, selon elles, à l'insertion professionnelle, telles que le sentiment de manque de formation pour faire face à des problèmes complexes ou encore les différences dans le professionnalisme des collègues. Nous avons jugé important de considérer ces données dans notre analyse.

Nous avons traité les données en deux parties à l'aide du logiciel QDAMiner version 3.0.3. Les unités de sens ont été codées en rubriques qui ont été ensuite associées soit aux quatre dimensions relevées dans le cadre théorique formant des catégories déterminées *a priori* (Paillé et Mucchielli, 2008), soit à des thèmes émergents qui représentaient des préoccupations relatives à l'insertion professionnelle (*ibid.*). Cette codification a permis de dresser un portrait global de l'analyse effectuée par les participantes devant un problème éthique.

Dans cette phase de collecte, nous avons recueilli des propos spontanés de quelques participantes qui nous ont donné à croire qu'il serait utile d'approfondir l'exploration et d'analyser des témoignages sur des problèmes éthiques rencontrés dans la pratique plutôt que des réflexions à la suite de la lecture d'une vignette. En effet, quelques participantes ont exprimé qu'elles réagiraient sans doute différemment si la situation analysée était un problème dans lequel elles étaient concernées personnellement ou, encore, qu'elles s'appuyaient sur les problèmes vécus dans leur pratique pour analyser le problème de la vignette. Nous avons donc réajusté les entrevues pour effectuer une deuxième phase de collecte dans ce sens.

Deuxième phase de collecte de données

Dans la deuxième phase de collecte, nous avons procédé par le recours à des témoignages et nous n'avons pas utilisé de vignette. Nous avons recueilli les réflexions de six participantes sur des problèmes rencontrés dans leur pratique, le sens donné aux dimensions examinées et certaines préoccupations relatives à l'insertion professionnelle. L'intervieweuse demandait à la participante de raconter un problème éthique dont elle avait été témoin ou dans lequel elle avait été impliquée et posait des questions pour clarifier quelles dimensions étaient examinées comme dans la première phase. La durée des entrevues a varié entre 25 et 50 minutes.

Analyse des résultats

Le bilan de l'analyse des données recueillies dans chaque collecte a révélé des similitudes et des différences qui mettent en évidence le type de chaque instrument utilisé. Dans cette partie, nous présentons les résultats obtenus en comparant les deux phases de collecte.

Bilan de l'analyse des données de la première phase de collecte

Nous constatons à la suite de l'analyse des données de la première phase de collecte que chacune des participantes examine les quatre dimensions dans le problème éthique présenté dans la vignette. Plus que les trois autres dimensions, chaque

participante considère davantage la dimension des personnes concernées – en s'intéressant plus particulièrement à l'élève : « C'est l'élève qu'on essaie de protéger en partant, c'est son bien-être qui va passer avant celui de ses parents » (Magali). Les parents sont mentionnés souvent et la direction est perçue comme un soutien dans les situations plus complexes. Dans la dimension des valeurs en jeu, le bien-être psychologique de l'élève est mentionné par toutes les participantes : « [...] je veux qu'ils se sentent le mieux possible dans leur peau [...] » (Ines). Cependant, les valeurs sont priorisées différemment selon chacune. En ce qui a trait à la dimension des principes de conduite professionnelle appropriée, ce sont les principes se rapportant à l'élève qui sont mentionnés le plus souvent, surtout celui du rôle que doit assumer l'enseignante auprès de l'élève, ainsi qu'on le constate dans ce qu'exprime Camille : « D'une certaine façon, les enfants dans ma classe, j'en suis entièrement responsable de 8 h 40 à 15 h 10, mais je pense que j'en suis responsable aussi de façon plus large. » La dimension du cadre professionnel est celle que les participantes abordent le moins. Ce système semble peu connu pour elles et elles s'y réfèrent surtout si elles s'y sentent obligées. Elles parlent de certaines lois, comme celles relatives à la Direction de la protection de la jeunesse, mais pas de l'encadrement professionnel des milieux scolaires : « Je pourrais signaler à la Direction de la protection de la jeunesse; sûrement qu'il y aurait quelque chose à faire avec ça, mais je passe plus par la base avant » (Magali).

Quatre thèmes sont ressortis : l'élaboration de nuances dans le jugement professionnel, le développement professionnel, la collégialité et la reconnaissance de ses limites en insertion professionnelle.

Plusieurs préoccupations relatives à l'insertion professionnelle ont été exprimées dans les entrevues et elles ont fait l'objet d'une analyse par thèmes émergents. Quatre thèmes sont ressortis : l'élaboration de nuances dans le jugement professionnel, le développement professionnel, la collégialité et la reconnaissance de ses limites en insertion professionnelle. Les préoccupations qui reviennent le plus souvent dans le discours des participantes sont celles qui manifestent la conscience que les réactions émotives peuvent teinter le jugement professionnel, comme l'exprime Louise : « [...] Je ne serais pas surprise si je vivais une situation comme ça de réagir autrement. » Il est important de noter que les préoccupations relatives à l'insertion professionnelle ne font pas nécessairement partie du problème éthique. Pourtant, elles occupent une place importante dans la réflexion de toutes les participantes.

La prochaine section présente les résultats obtenus par les témoignages spontanés de problèmes éthiques rencontrés dans la pratique.

Bilan de l'analyse des données de la deuxième phase de collecte

Chaque participante dans la deuxième phase de collecte a témoigné spontanément de deux ou trois problèmes éthiques rencontrés dans sa pratique. Voici un exemple raconté par Geneviève, que nous considérons comme un problème éthique dans le cadre de notre recherche :

« La directrice de l'école m'a demandé mon avis professionnel quant à la réintégration dans une classe ordinaire d'un de mes élèves qui présentait des troubles de comportement. Je me suis opposée à la réintégration de cet élève, ne l'évaluant pas encore prêt. Cependant, la directrice, qui voulait satisfaire à la demande de la mère, a invoqué des règlements administratifs

que j'ignorais et m'a imposé d'approuver cette réintégration. Je me suis retrouvée devant un dilemme : être intègre et demeurer sur ma position à la suite de mon évaluation professionnelle ou collaborer avec la direction.»

Dans les résultats obtenus, nous constatons que les participantes examinent la dimension des personnes concernées plus que les trois autres dimensions lorsqu'elles analysent un problème éthique, comme dans la première phase de collecte. Cependant, ce n'est pas l'élève qui est nommé le plus souvent dans l'ensemble, mais plutôt l'enseignante, puis l'élève : «C'était moi la méchante qui fallait qu'elle intervienne et mes interventions n'avaient plus autant d'impact» (Emy). Il est important de souligner que la vignette de la première phase de collecte racontait un problème dans lequel l'élève occupait une place centrale. Pour la dimension des valeurs en jeu et des principes de conduite professionnelle appropriée, les occurrences s'apparentent à celle de la première phase de collecte. Toutefois, si dans la première phase de collecte la dimension des valeurs est examinée davantage par l'ensemble des participantes, dans la deuxième phase c'est plutôt la dimension des principes qui revient le plus souvent. Les valeurs et les principes sont priorisés différemment d'une participante à l'autre et semblent en grande partie liés au contexte de travail. Encore ici, la valeur mentionnée le plus souvent par les six participantes est le bien-être psychologique de l'élève, et les principes qui comptent le plus grand nombre d'occurrences sont ceux qui concernent l'élève. Finalement, la dimension du cadre professionnel demeure dans la deuxième phase de collecte celle qui est la moins examinée pour chaque participante, particulièrement les lois qui concernent le citoyen, le jeu ou le cadre professionnel.

Les préoccupations relatives à l'insertion professionnelle occupent dans la réflexion des participantes une place encore plus significative que dans la première phase de collecte. C'est aussi le thème de l'élaboration de nuances dans le jugement qui ressort le plus et plus particulièrement la conscience que les réactions émotives peuvent teinter le jugement, comme dans la première phase de collecte. Cette fois-ci, cependant, le thème de la reconnaissance de ses limites en insertion professionnelle est aussi très important, en particulier les malaises devant les plaintes, l'agressivité physique ou verbale ou les manigances ainsi que le sentiment d'avoir une crédibilité fragile, deux codes qui n'apparaissaient pas dans la première collecte de données : «Moi, ils me font peur les enfants... Il y a un élève, il a huit ans, il devient fou... et les parents sont aussi agressifs que l'enfant» (Emy).

La deuxième phase de collecte nous a permis de recueillir un plus grand nombre de données variées et d'approfondir notre analyse. Nous avons ainsi été en mesure de dresser un portrait un peu plus représentatif des réflexions des novices en enseignement en adaptation scolaire devant un problème éthique.

Les valeurs et les principes sont priorisés différemment d'une participante à l'autre et semblent en grande partie liés au contexte de travail.

Discussion des résultats

Dans la discussion, nous comparons les résultats obtenus dans chaque phase de collecte en ce qui concerne les dimensions examinées par les participantes devant un problème éthique à l'école et les préoccupations relatives à l'insertion professionnelle exprimées. Nous dressons ensuite un portrait de l'appréhension des participantes d'un problème éthique et, enfin, nous discutons de notre approche méthodologique.

Dimensions des problèmes éthiques examinées par des novices en enseignement

Les figures 1 et 2 qui se trouvent à l'annexe C présentent l'ensemble des résultats pour chaque phase de collecte. La figure 1 a trait aux dimensions examinées par chaque participante de la première phase de collecte et la figure 2, aux dimensions considérées par les participantes de la deuxième phase de collecte.

En comparant les résultats dans les deux phases de collectes, nous pouvons observer que le nombre d'occurrences des codes est environ trois fois plus élevé pour les participantes de la seconde phase de collecte en ce qui concerne la dimension des personnes concernées. Dans leur analyse d'un problème éthique, les participantes de la deuxième phase de collecte de données mentionnaient davantage les conséquences possibles des actions sur l'enseignante, donc sur elles-mêmes. En ce qui a trait à la dimension des valeurs en jeu, plus de valeurs se sont ajoutées dans la seconde phase de collecte à l'aide de témoignages spontanés. Par exemple, la valeur de la liberté de choisir : « Les valeurs du peuple inuit dans ce village? Faire ce qu'on a envie, quand on a envie » (Lydia).

Finalement, les résultats dans la dimension du cadre professionnel révèlent dans les deux phases de collecte que les participantes examinent très peu ces balises. Nous avons remarqué dans leurs propos des lacunes importantes sur le plan des connaissances liées au cadre professionnel.

Préoccupations relatives à l'insertion professionnelle

Les figures 3 et 4 contenues à l'annexe D présentent l'ensemble des résultats pour chaque phase de collecte. La figure 3 a trait aux préoccupations relatives à l'insertion professionnelle sous les quatre thèmes pour chaque participante de la première phase de collecte et la figure 4 fait de même pour les participantes de la deuxième phase de collecte.

À la suite des résultats obtenus dans les deux phases de collecte, nous pouvons observer en ce qui concerne les préoccupations relatives à l'insertion professionnelle que le nombre d'occurrences est en moyenne trois fois plus élevé pour chaque participante. Cette différence pourrait peut-être s'expliquer par le fait que les participantes témoignaient de problèmes rencontrés dans leur propre pratique, tandis qu'elles étaient principalement centrées sur l'analyse de la vignette dans la première collecte de données. Elles pouvaient ainsi exprimer leurs préoccupations plus spontanément.

Le thème de l'élaboration de nuances dans le jugement professionnel, qui évoque la prudence à statuer sur une situation, est mentionné à plusieurs reprises dans les deux phases de collecte. Toutefois, si dans la première phase de collecte le développement des compétences est très présent, dans la deuxième phase la reconnaissance de ses limites en insertion professionnelle apparaît comme une préoccupation plus importante, principalement en raison des malaises devant les plaintes, l'agressivité physique ou verbale ou les manigances et le sentiment de manque de crédibilité, qui n'avaient pas été mentionnés durant la première phase. Nous supposons également que ces préoccupations sont ressorties plus spontanément au cours de l'entrevue étant donné que les participantes témoignaient de ce qu'elles avaient vécu et ne faisaient pas l'analyse d'une vignette.

Les préoccupations relatives à l'insertion professionnelle ont été dégagées sous quatre grands thèmes qui ne renvoyaient pas à des concepts définis dans le cadre théorique. Nous les avons soulevés de manière générale dans la problématique. Cependant, nous n'avons pas anticipé que ces préoccupations occuperaient une place aussi significative dans la réflexion des participantes.

En synthèse : comment les enseignantes débutantes appréhendent un problème éthique

Dans notre analyse, la réflexion des enseignantes débutantes a été traitée en deux parties : l'examen des dimensions présentes dans le problème éthique et les préoccupations relatives à l'insertion professionnelle exprimées. Lorsque l'enseignante débutante analyse un problème éthique, elle devrait en principe examiner les dimensions à l'intérieur du problème. Les préoccupations relatives à l'insertion professionnelle ne concernent pas le problème directement et existent indépendamment de celui-ci. Or, les préoccupations semblent avoir été considérées de manière si importante qu'elles paraissent avoir eu le potentiel de compromettre l'analyse des enjeux éthiques du problème. Par exemple, une participante exprimait clairement qu'elle avait refusé de s'interroger à propos d'un dilemme rencontré parce qu'elle était « précaire » et qu'elle ne reviendrait pas de toute façon l'année suivante. Ainsi, l'inconfort ou la vulnérabilité vécus semblent pouvoir faire passer en avant-plan les préoccupations relatives à l'insertion professionnelle lorsque les novices sont devant un problème éthique et ainsi pouvoir biaiser les actions prises. Cela augmente le risque de mettre en œuvre des actions qui répondraient à un besoin ou à une crainte qui concerne le novice uniquement et provoquer encore plus de conflits de valeurs ou de principes à régler ultérieurement. D'une part, des études mettent en évidence l'importance d'inclure des approches pédagogiques qui aident les futurs enseignants à développer leur sensibilité à l'éthique (Clarkeburn, 2002; Hanhimäki et Tirri, 2009); d'autre part, il demeure fondamental de soutenir les enseignantes et les enseignants qui vivent leur insertion professionnelle afin qu'ils se sentent moins vulnérables (Martineau et Presseau, 2003).

Des études mettent en évidence l'importance d'inclure des approches pédagogiques qui aident les futurs enseignants à développer leur sensibilité à l'éthique.

Discussion sur la méthodologie

Dans les différentes études recensées par Jordan (2007), l'auteure met en évidence la difficulté pour les chercheuses et chercheurs d'établir un consensus quant aux critères de construction d'une vignette à respecter afin qu'elle soit valide, qu'elle présente une plausibilité dans le domaine visé et qu'elle mesure précisément la sensibilité à l'éthique ou encore la reconnaissance des dimensions dans un problème éthique. La majorité des études recensées (Jordan, 2007) ont adopté une approche quantitative. Nous avons plutôt opté pour une approche qualitative dans notre recherche étant donné que nous visions une certaine souplesse et une exploration plus approfondie des réflexions des participantes devant un problème éthique à l'école. L'utilisation d'une vignette dans la première phase de collecte a semblé limiter les réflexions, puisque les enseignantes exprimaient qu'elles ressentaient un certain détachement devant la situation et que cela pouvait biaiser leur jugement. Jordan (2007) met d'ailleurs en évidence le fait qu'une personne peut ne pas percevoir le problème éthique dans une vignette si elle n'anticipe pas de conséquences négatives pour les personnes concernées ou encore si elle doute de la plausibilité ou manque de sympathie. La deuxième phase de collecte de données a permis de constater que les participantes considéraient plus d'éléments dans leur réflexion devant un problème éthique lorsqu'elles témoignaient de leur propre expérience dans la pratique. Oser (1991) a d'ailleurs souligné l'importance d'investiguer davantage sur des dilemmes réels vécus par les enseignantes et les enseignants dans leur milieu pour mieux comprendre leur jugement. La voie méthodologique des témoignages des dilemmes vécus dans la pratique dans le domaine éducatif mérite, selon nous, d'être approfondie.

Conclusion

Nous avons exploré, dans le cadre de notre recherche, les dimensions qu'examinaient des enseignantes débutantes en adaptation scolaire devant un problème éthique à l'école. À la lumière des résultats, nous avons mis en évidence que les participantes à notre recherche avaient examiné chacune des quatre dimensions dégagées dans le cadre théorique (les personnes concernées, les valeurs en jeu, les principes de conduite professionnelle appropriée et le cadre professionnel) en les évoquant selon une intensité variable. Par ailleurs, certaines préoccupations relatives à l'insertion professionnelle semblaient modifier leur analyse d'un problème éthique. Aussi, en comparant les résultats des deux phases de collectes, nous avons été en mesure d'évaluer les effets des deux instruments utilisés, soit l'analyse d'une vignette et le témoignage spontané d'un problème éthique survenu dans la pratique, sur les données recueillies. Nous avons été en mesure de faire ressortir que les entrevues semi-dirigées par le biais de témoignages spontanés sur des problèmes éthiques survenus dans la pratique semblaient plus révélatrices que celles avec l'analyse d'une vignette.

Recueillir des informations au moyen d'entrevues semi-dirigées a toutefois comporté certaines limites, comme la possibilité d'orienter le discours des participantes. Il a fallu exercer une certaine vigilance durant les échanges entre la chercheuse et la participante lors de chaque entrevue pour éviter d'influencer les réflexions. Par exemple, tout au long de l'entrevue, la chercheuse affichait de l'empathie face aux émotions exprimées et reformulait sa compréhension des propos. Par ailleurs, le fait que notre échantillon comptait seulement 11 participants, et exclusivement des femmes, nous a permis de dresser un portrait peut-être moins nuancé.

Il serait intéressant d'explorer la réflexion d'enseignants débutants masculins ou de voir si des enseignantes ou des enseignants plus expérimentés examineraient de la même façon les dimensions présentes dans un problème éthique ou s'ils exprimeraient des préoccupations similaires aux enseignants débutants. Pour ces types d'études, il serait pertinent d'approfondir la question en recourant à la méthodologie utilisée dans notre deuxième phase de collecte, soit l'entrevue semi-dirigée au moyen de témoignages spontanés.

Références bibliographiques

- BAILLAUQUÈS, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants et des enseignantes à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 62-83). Bruxelles : Éditions De Boeck.
- BEBEAU, M. J., REST, J. R. et YAMMOOR, C. (1985). Measuring dental's students' ethical sensitivity. *Journal of Dental Education*, 49, 225-235.
- BERGEM, T. (1993). Examining aspects of professional morality. *Journal of Moral Education*, 22(3), 297-312.
- CLARKEBURN, H. (2002). A test for ethical sensitivity in science. *Journal of Moral Education*, 31(4), 439-453.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE) (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*. Québec : Les Publications du Québec.
- DESAULNIERS, M.-P. et JUTRAS, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 207 p.
- DENICOURT, G. (2006). *L'incidence de la culture disciplinaire sur l'évaluation des risques en éthique de la recherche*. Thèse déposée en vue de l'obtention du grade de *Philosophiae Doctor* en sciences cliniques, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

- ERSOY, N. et GUNDOGMUS, U. N. (2003). A study of the ethical sensitivity of physicians in Turkey. *Nursing Ethics: An International Journal for Health Care Professionals*, 10(5), 472-484.
- FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT (FSE) (2004). Déclaration de la profession enseignante. *Bulletin de la FSE*, 67, 3-8.
- GOHIER, C. (2009). Le soi et les autres en enseignement. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 7-29). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1999). *La politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001a). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2006). *La vérification des antécédents judiciaires. Guide à l'intention des commissions scolaires et des établissements privés du Québec*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- HANHIMÄKI, E. et TIRRI K. (2009). Education for ethically sensitive teaching in critical incidents at school. *Journal of Education for Teaching*, 35(2), 107-121.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel et Paris: Éditions Delachaux et Niestlé.
- JEFFREY, D. (2005). Les enjeux de la compétence éthique dans la formation des enseignants. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 149-166). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- JEFFREY, D., DESCHÊNE, G., HARVENGT, D. et VACHON, M.-C. (2009). Le droit et l'éthique. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 75-91). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- JORDAN, J. (2007). Taking the first step toward a moral action: A review of moral sensitivity measurement across domains. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 323-359.
- LEGAULT, G. A. (2003). *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- MARTINEAU, S. et PORTELANCE, L. (2005). L'insertion professionnelle: un tour d'horizon des recherches. *ÉCHO du R.É.S.E.A.U. Laval, Bulletin des écoles associées à l'Université Laval*, 5(1), 7-17.

- MARTINEAU, S. et PRESSEAU, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- MOREAU, D. (2007). *La question de l'éthique professionnelle des enseignants : un enjeu essentiel de la formation professionnelle et universitaire des maîtres*. Communication présentée au colloque de la conférence des directeurs des institutions universitaires de formation des maîtres, Arras, France, 4 mai.
- ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO (OEEO) (2010). *Fondements de l'exercice professionnel* (version révisée). Toronto.
- OSER, F. (1991). Professional morality: a discourse approach (the case of the teaching profession). Dans W. Kurtines et J. Gewirtz (dir.), *Handbook of Moral Behavior and Development*, vol. 2 (p. 191-228). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- REST, J. R. (1986). *Moral Development: Advances in Research and Theory*. New York: Praeger.
- ST-VINCENT, L.-A. (2010). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école*. Thèse déposée en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- TIRRI, K. (1999). Teacher's perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education*, 28(1), 31-47.
- TRÉPANIÉ, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté: une typologie des modèles de service* (2^e éd. rev. et mise à jour). Montréal: Éditions nouvelles.

Annexes

Annexe A. Les tableaux des caractéristiques sociodémographiques des participantes

Tableau 1. **Caractéristiques sociodémographiques des participantes de la première phase de collecte des données effectuée en juin 2008 (St-Vincent, 2010)**

Pseudonyme	Âge (ans)	Année de diplomation	Lieu de formation initiale	Poste occupé au moment de l'entrevue
Louise	24	2008	Université du Québec à Montréal	Enseignante suppléante occasionnelle de classes en déficience intellectuelle légère à l'enseignement secondaire
Camille	23	2007	Université de Montréal	Enseignante titulaire d'une classe en cheminement continu, de niveau scolaire primaire, à l'enseignement secondaire
Ines	27	2006	Université de Montréal	Enseignante titulaire d'une classe en difficultés langagières, de niveau scolaire primaire, à l'enseignement secondaire
Magali	26	2006	Université de Sherbrooke	Enseignante titulaire d'une classe en difficultés d'apprentissage, préparatoire au diplôme d'études secondaires
Gisèle	23	2008	Université de Montréal	Enseignante titulaire d'une classe en difficultés d'apprentissage, préparatoire au diplôme d'études secondaires

Tableau 2. **Caractéristiques sociodémographiques des participantes de la deuxième phase de collecte des données effectuée en juin 2009 (St-Vincent, 2010)**

Pseudonyme	Âge (ans)	Année de diplomation	Lieu de formation initiale	Poste occupé au moment de l'entrevue
Geneviève	25	2009	Université de Montréal	Enseignante titulaire d'une classe d'élèves ayant un trouble de comportement, au 2 ^e cycle du primaire
Emy	27	2007	Université de Montréal	Enseignante cotitulaire d'une classe d'élèves ayant un trouble de comportement, au 1 ^{er} cycle du primaire
Hélène	25	2008	Université de Montréal	Enseignante en dénombrement flottant dans deux écoles, aux préscolaire et primaire
Lydia	24	2008	Université de Montréal	Enseignante titulaire d'une classe d'élèves inuits, au 2 ^e cycle du primaire
Véro	28	2006	Université du Québec à Montréal	Enseignante titulaire d'une classe pour élèves ayant une déficience intellectuelle légère, au secondaire
Josée	24	2009	Université de Montréal	Enseignante titulaire d'une classe d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage, au 1 ^{er} cycle du primaire

Annexe B. La vignette de la première phase de collecte de données

Martine

Vous êtes titulaire d'une classe de 6^e année primaire. Martine, 13 ans, élève de votre groupe, vient se confier à vous à la fin de la journée de classe. Vous aviez observé qu'elle était somnolente toute la journée et qu'elle ne travaillait pas. D'ailleurs, vous lui en avez fait la remarque durant l'après-midi. Vous êtes seul(e) avec elle. Elle vous dit que son père arrive souvent ivre à la maison ces jours-ci. Elle doit, à ces moments-là, en prendre soin. Elle est fatiguée, parce qu'elle n'a pas dormi au cours des deux dernières nuits, mais elle se dit capable de récupérer parce que son père n'est pas toujours comme ça. Martine ne veut surtout pas que sa mère sache qu'elle doit s'occuper de lui comme ça. Elle ne veut pas retourner vivre avec sa mère, qui a toujours des nouveaux conjoints avec qui Martine ne s'entend pas. Elle dit ne manquer de rien chez son père. De plus, celui-ci est une personnalité connue du milieu artistique et elle ne voudrait pas nuire à sa réputation. L'école dans laquelle vous enseignez est un milieu où les parents sont très impliqués et exercent un grand pouvoir d'influence. Qu'est-il important de considérer dans cette situation avant de prendre une décision et pourquoi? Quelles actions envisageriez-vous? Pourquoi?

Annexe C. Figures représentant le nombre d'occurrences pour chaque catégorie dans les deux phases de collecte

Figure 1. Dimensions examinées par chaque participante de la première phase de collecte : occurrences de l'ensemble des rubriques dans chaque catégorie (St-Vincent, 2010)

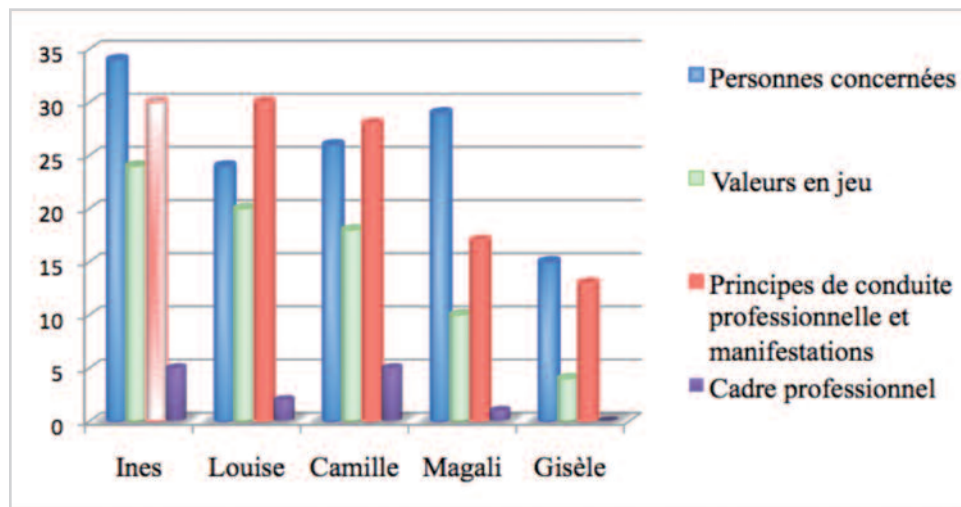
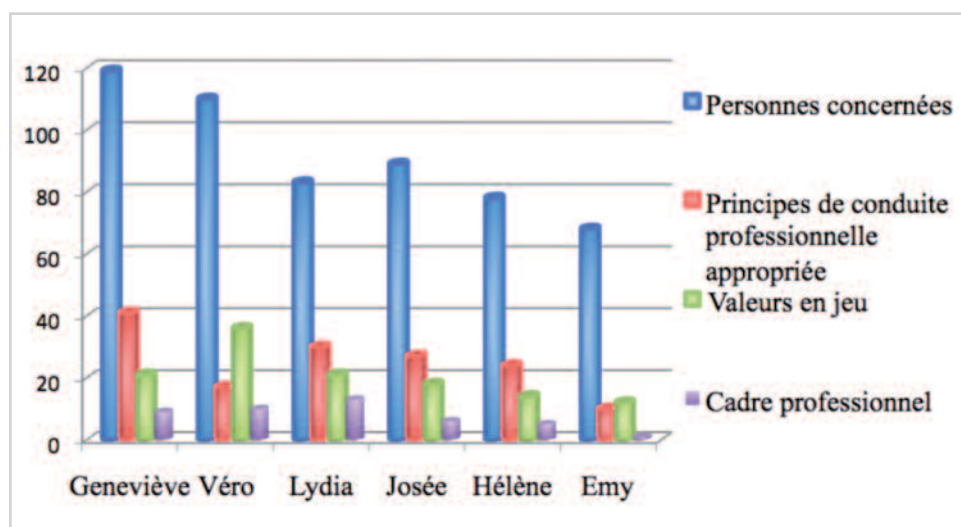


Figure 2. Dimensions examinées par chaque participante de la deuxième phase de collecte : occurrences de l'ensemble des rubriques dans chaque catégorie (St-Vincent, 2010)



Annexe D. Les figures illustrant le nombre d'occurrences pour chaque thème dans les deux phases de collecte

Figure 3. Préoccupations relatives à l'insertion professionnelle pour chaque participante de la première phase de collecte : occurrences de l'ensemble des rubriques dans chaque thème (St-Vincent, 2010)

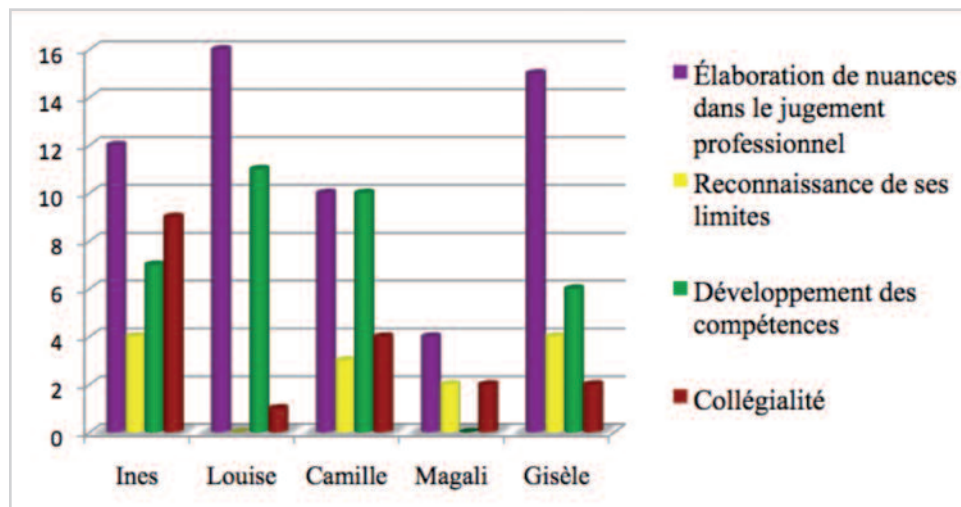
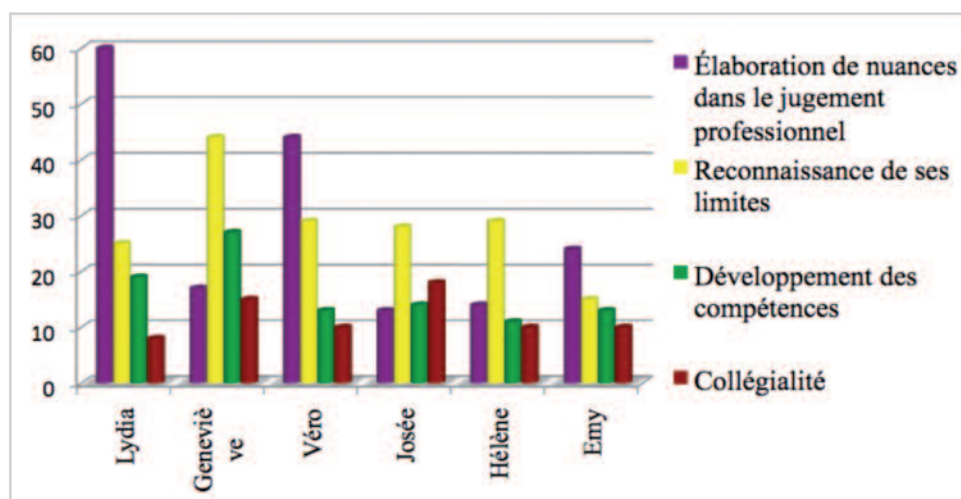


Figure 4. Préoccupations relatives à l'insertion professionnelle mentionnées pour chaque participante de la deuxième phase de collecte : occurrences de l'ensemble des rubriques dans chaque thème (St-Vincent, 2010)



Concept de réflexion : un regard critique

Enrique CORREA MOLINA

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Simon COLLIN

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Philippe CHAUBET

Université de Montréal, Québec, Canada

Colette GERVAIS

Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

La réflexion est un concept très utilisé en formation initiale à l'enseignement. En traçant un portrait de l'éventail de significations trouvées dans la littérature, les auteurs de cet article portent un regard critique sur ce concept. Ils dégagent en même temps une vision développementale mais non hiérarchisée de la réflexion, lui accordant un statut de métacompétence. Un schéma permet de préciser des dimensions écologiques et méthodologiques du processus de réflexion. Les auteurs concluent en interrogeant la position qu'occupe la réflexion à l'intérieur du référentiel de compétences qui guide la formation à l'enseignement au Québec.

ABSTRACT

The concept of reflection: a critical look

Enrique CORREA MOLINA

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Simon COLLIN

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Philippe CHAUBET

Université de Montréal, Québec, Canada

Colette GERVAIS

Université de Montréal, Québec, Canada

The concept of reflection is often used in initial teacher training. Exploring the range of meanings in the literature, the authors of this article take a critical look at this concept, while forming a developmental but non-hierarchical vision of reflection, giving it the status of meta-skill. An outline describes the ecological and methodological dimensions of the process of reflection. The authors conclude by questioning the position of reflection in the skill-referential continuum that guides teacher-training in Québec.

RESUMEN

El concepto de reflexión: un enfoque crítico

Enrique CORREA MOLINA

Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Simon COLLIN

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Philippe CHAUBET

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Colette GERVAIS

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

La reflexión es un concepto ampliamente utilizado en formación inicial en educación. A partir de una descripción del conjunto de significados que nos ofrece la literatura, los autores de este artículo presentan un enfoque crítico de dicho concepto y despejan una visión desarrollista mas no jerarquizada de la reflexión, otorgándole un estatus de meta-competencia. Un esquema permite precisar las dimensiones ecológicas y metodológicas del proceso de reflexión. Los autores concluyen escrutando la posición que ocupa la reflexión al interior del referencial de competencias que guía la formación de los maestros en Quebec.

Introduction

La réflexion semble être la clé pour apprendre à partir de sa propre expérience. Si des enseignants expérimentés réussissent à améliorer leur intervention éducative en réfléchissant à leur pratique professionnelle, il est souhaitable qu'en contexte de formation initiale les futurs enseignants puissent bénéficier d'un programme qui inclut la dimension réflexive dans leur parcours formatif (Calderhead et Gates, 1993; Oxford, 1997; Schön, 1983).

Cela fait plus d'une vingtaine d'années que le concept de réflexion occupe une place importante dans les programmes de formation initiale à l'enseignement. Dans ce sens, à la suite des travaux de Schön (1983) sur la réflexion en cours d'action, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) insistait déjà en 1991, dans son rapport annuel, sur l'aspect réflexif de l'enseignement en précisant que « l'acte d'enseigner ne peut être réduit, sous peine de perdre son identité professionnelle, à la pure exécution mécanique d'une tâche. Au contraire, il se présente comme une pratique réflexive » (p. 21). Ce même rapport mentionne aussi que la formation initiale doit s'inscrire dans une logique de professionnalisation, car « l'acte d'enseignement étant précisément construit autour d'une médiation profondément interactive et réflexive visant l'apprentissage et le développement des personnes, il requiert une préparation elle-même interactive et réflexive » (p. 43). On peut comprendre ici que le fait de réfléchir contribue tant au développement d'une identité qu'à celui d'une pratique professionnelle.

D'autres chercheurs (Calderhead et Gates, 1993; Pultorak, 1996) soulignent que la réflexion, en contexte de formation professionnelle à l'enseignement, est complexe car : (a) elle suppose des valeurs, des attitudes, des croyances et des habiletés cognitives; (b) elle suit un processus de développement; et (c) elle suscite de grandes attentes face à la réussite des apprenants maîtres.

D'après ce qui précède, si la réflexion comporte en soi des valeurs ou des habiletés cognitives, si elle nécessite des étapes développementales, par exemple celle qui consiste à élaborer un vocabulaire adéquat à la verbalisation et à la description de l'expérience avant de pouvoir l'analyser, on devrait s'attendre à ce que les futurs enseignants ne puissent pas tous manifester la qualité de réflexion attendue par leurs formateurs (Pultorak, 1996). D'ailleurs, selon Calderhead et Gates (1993), l'évolution de la capacité réflexive liée à la profession enseignante se produirait presque toujours sur une longue période.

Au Québec, le référentiel de compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement (MEQ, 2001) inclut l'engagement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel par la réflexion sur sa pratique et le réinvestissement des résultats de sa réflexion dans l'action. La notion de compétence véhiculée dans ce référentiel prend en considération l'ensemble des ressources combinées et mobilisées par la personne pour traiter une situation de manière efficace (Jonnaert, 2002; Le Boterf, 2002; Tardif, 2006). Les établissements universitaires doivent, dans l'élaboration de leurs programmes de formation, tenir compte de ce

référentiel et répondre aux attentes d'un organisme ministériel, le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE).

Plus spécifiquement, ce référentiel (MEQ, 2001) cible l'aspect réflexif de l'enseignement en indiquant que les programmes de formation à l'enseignement doivent initier les futurs enseignants à la pensée réflexive et les amener à prendre en charge leur développement professionnel. Ainsi, ces programmes mettent en œuvre des activités pratiques, des ateliers, des portfolios, etc., de manière à susciter le développement de cette compétence. Mais que signifie être un praticien réflexif? Cette question simple en apparence cesse de l'être quand on commence à cerner la notion. En effet, bien qu'il soit amplement traité dans de nombreuses publications (Dewey, Schön, Zeichner, Calderhead, entre autres), et ce, depuis un bon nombre d'années, ce concept reste flou. Il peut donc être interprété de diverses manières.

Par ailleurs, en plus du flou qui entoure le concept de réflexion, la place qu'occupe celui-ci dans les programmes de formation initiale semble également soumise à un certain aléa. En effet, on retrouve ce concept à la fois officiellement comme une compétence parmi d'autres (MEQ, 2001), également comme une dimension au cœur même des compétences clés d'un individu (OCDE, 2005), de même que sur le plan paradigmatique (Altet, 1996; Paquay, 1994), de sorte que l'influence dont jouit la réflexion et les attentes qu'elle suscite semblent difficiles à cerner et à délimiter dans la mesure où elles semblent s'échelonner sur plusieurs niveaux des curriculums.

Nous intéressant à l'aspect de la réflexion en contexte de formation initiale, nous constatons ce qui avait déjà été signalé par d'autres chercheurs (Saussez et Allal, 2007; Beauchamp, 2006; Desjardins, 2000), à savoir, le large éventail de significations que peut prendre le terme réflexion. Dans ce texte, nous posons un regard critique sur ce concept, ce qui nous conduit à proposer notre propre conception de la réflexion.

Une littérature qui fait état d'une grande diversité des conceptions

La lecture d'écrits sur le sujet permet rapidement de constater différentes manières de traiter la notion de réflexion (des types, des niveaux, des perspectives, etc.), ce qui donne lieu à un manque de clarté régulièrement souligné dans la littérature (Grimmett, Erickson, Mackinnon et Riecken, 1990; Ecclestone, 1996; Fendler, 2003; Beauchamp, 2006).

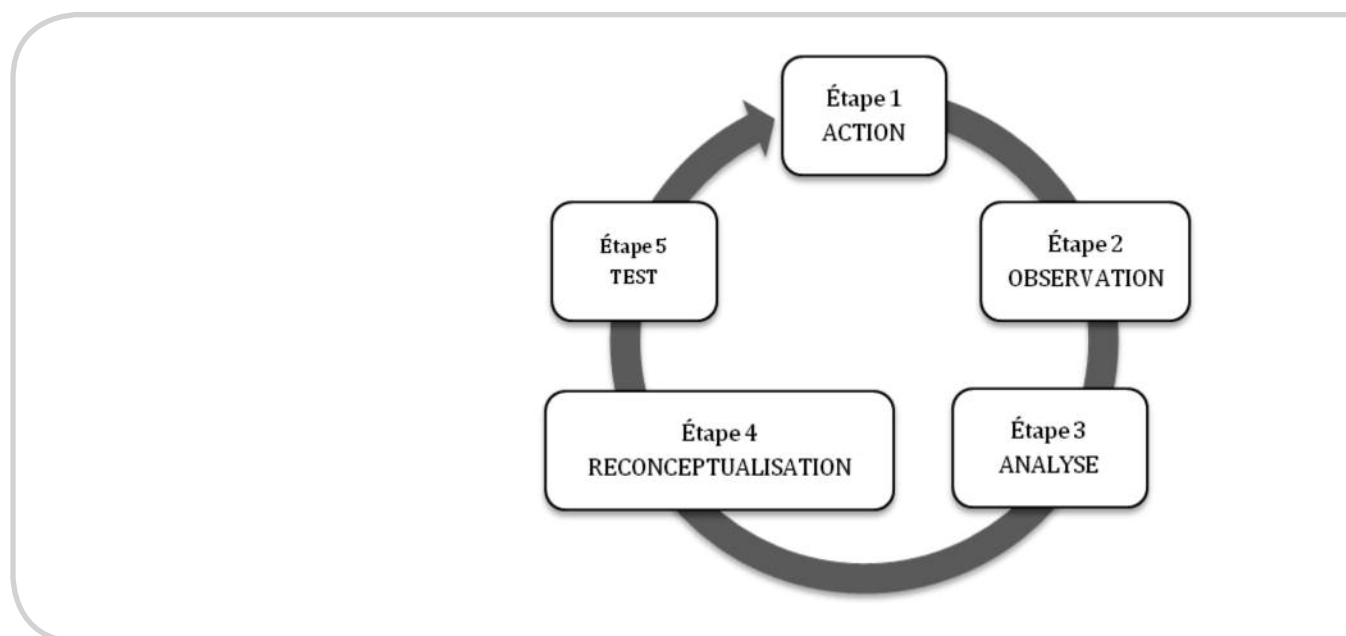
Des visions éclatées du concept de réflexion

Dans cette section, nous donnons un aperçu de l'éventail des sens que la notion de réflexion peut prendre en les regroupant en trois catégories qui nous semblent illustrer les principales tendances présentes dans la littérature : la réflexion comme processus, comme thématique ou comme échelle hiérarchique.

La réflexion vue comme un processus

La réflexion, lorsqu'elle est considérée comme un processus, renvoie à une série d'étapes qui constituent le processus réflexif. La figure 1 se veut une synthèse de ces processus cycliques vus par Dewey (1933), Kolb (1984), Korthagen, Kessels, Koster, Langerwarf et Wubbels (2001), Osterman et Kottkamp (2004), Donnay et Charlier (2006), Brockbank et McGill (2007) ainsi que par Korthagen et Vasalos (2005, 2009).

Figure 1. La réflexion comme un processus composé d'étapes



Schön (1983) semble s'inscrire dans cette catégorie de théoriciens. Inspiré par les travaux de Dewey, il laisse entrevoir que réfléchir à son expérience implique une sorte de dialogue réflexif avec la situation où le langage favoriserait l'accès au répertoire d'expériences de l'individu, ce qui lui permettrait de dégager une nouvelle structuration de la situation. Le processus sous-jacent qu'il propose se compose de cinq « moments » largement imbriqués (1987, p. 28) :

- Il y a d'abord une situation d'action à laquelle nous apportons des réponses spontanées, routinières;
- Les réponses routinières produisent une surprise;
- La surprise mène à une réflexion dans le présent-de-l'action;
- La réflexion-dans-l'action a une fonction critique, par le fait qu'elle interroge la structure de suppositions du savoir-dans-l'action;
- La réflexion donne lieu à une expérimentation sur place.

La réflexion, lorsqu'elle est abordée en tant que processus, semble généralement envisagée de manière cyclique, de sorte que l'expérimentation à laquelle elle aboutit peut relancer le processus réflexif.

La réflexion approchée comme une thématique

La littérature portant sur la réflexion comme thématique se concentre généralement sur un thème lié à la réflexion dont elle distingue les différentes facettes qui le composent, ce qui aboutit généralement à une typologie.

Les travaux de Beauchamp (2006) semblent s'inscrire dans cette approche. Cette auteure a essayé de distinguer les différentes logiques sous-jacentes aux définitions de la réflexion retrouvées dans la littérature. Son analyse permet de décliner le concept de réflexion en six logiques distinctes :

- a) Penser différemment ou plus clairement
- b) Justifier ses choix
- c) Examiner ses actions ou décisions
- d) Changer sa pensée ou sa connaissance
- e) Améliorer l'action
- f) Améliorer l'apprentissage des élèves
- g) Se transformer en tant qu'individu et, ainsi, transformer la société.

Les travaux de Grimmer *et al.* (1990) semblent également correspondre à une approche thématique de la réflexion. Ces auteurs déclinent la réflexion selon trois perspectives relevées dans la littérature. Le mot «perspective» est utilisé par les auteurs comme un regroupement d'études possédant une posture épistémologique semblable quant aux rôles et buts assignés à la connaissance de base utilisée dans la réflexion.

- La réflexion comme médiation instrumentale de l'action voit la réflexion comme la mise en pratique de résultats d'une recherche ou des formulations théoriques de l'éducation. Le but ici est instrumental dans le sens où la réflexion est utilisée afin d'aider l'enseignant à reproduire dans sa classe ce qui a été trouvé efficace par la recherche empirique. À l'opposé de la pratique enseignante, la source de connaissance est ici extérieure au sujet : chercheurs, articles, théories, etc.
- La réflexion comme une délibération conduit à délibérer et à choisir entre diverses conceptions de ce qu'est un « bon enseignement », ce qui implique de considérer les événements éducatifs dans leur contexte et d'anticiper les conséquences liées à chaque ligne d'action possible. Dans cette perspective, la source de connaissance est aussi extérieure, mais avec la différence que la compréhension de cette connaissance est fréquemment vérifiée auprès des collègues ou dans le contexte de la situation. Plutôt que de diriger la pratique, cette perspective l'informe.
- La réflexion comme reconstruction de l'expérience mène à une nouvelle compréhension : a) de l'action; b) de soi comme enseignant; c) de ses suppositions ou croyances sur l'enseignement. Les éléments qui nourrissent la réflexion viennent alors autant du contexte de l'action que de l'application pratique de connaissances personnelles. Dans cette vision de la réflexion, la connaissance est considérée comme étant émergente. La connaissance, incluant la compréhension personnelle des situations pratiques, est utilisée pour transformer la pratique.

Les sources de la connaissance conduisant à la réflexion peuvent être extérieures (première et deuxième perspectives) ou contextuelles (troisième perspective).

En résumé, selon Grimmer *et al.* (1990), ces trois perspectives nous informent que les sources de la connaissance conduisant à la réflexion peuvent être extérieures (première et deuxième perspectives) ou contextuelles (troisième perspective). Il faut cependant indiquer que dans la première perspective la médiation se réalise à travers l'action, dans la deuxième à travers le contexte et dans la troisième à travers les collègues et soi-même. Ces raisons conduisent les auteurs à définir un mode de connaissance réflexive technique permettant d'orienter la pratique (première perspective) délibérative, visant à informer la pratique (deuxième) et la dialectique dont le but est d'apprendre de la pratique et de la transformer (troisième).

Enfin, Loudon (1991), en se basant sur les travaux d'Habermas et de Schön, semble également appréhender la réflexion comme une thématique à partir de laquelle il dégage une double typologie. En effet, cet auteur présente la réflexion sous deux dimensions : les intérêts et les formes de réflexion. La dimension des intérêts fait référence au but ou à la finalité d'un acte réflexif. Quel est l'objectif de l'acte réflexif ? Est-ce la fidélité à une théorie ou à une pratique déterminée ? Est-ce une compréhension personnelle plus claire et profonde ? Est-ce la résolution des problèmes qui émergent dans l'accomplissement professionnel ? Ou est-ce la critique des conditions de l'action professionnelle ? Dans cette dimension, l'auteur présente quatre catégories d'intérêts : technique, personnel, problématique et critique. La dimension concernant les formes de réflexion fait référence aux caractéristiques de l'acte réflexif. Celles-ci sont organisées en fonction de la gamme existant entre la connaissance tacite et la connaissance explicite. Ainsi, selon Loudon, cette dimension présente les catégories suivantes : l'introspection, la réitération, l'enquête et la spontanéité. Ces deux dimensions, intérêts et formes, seraient complémentaires.

La réflexion approchée comme une échelle hiérarchique

Une partie de la littérature semble également approcher la réflexion non pas en termes de processus ni de thématique, mais en termes de niveaux. L'accent est mis sur une succession linéaire et verticale et implique donc une gradation des différents niveaux réflexifs. Dans ce cas-ci, la réflexion comprend généralement une dimension éthique aux plus hauts niveaux d'une échelle. Elle est alors indissociable de considérations sociales, politiques et morales.

À titre d'exemple, les niveaux de réflexion proposés par Van Manen (1977) se situent sur une échelle évolutive de la capacité réflexive d'un individu. C'est ce qui soulève la critique, car cette hiérarchisation suppose une dévalorisation de la réflexion aux premiers niveaux, soit celle qui porte sur les aspects techniques de la pratique. Ces niveaux sont sommairement décrits :

- La rationalité technique (1^{er} niveau) renvoie à l'application technique de la connaissance éducative et des principes curriculaires de base pour atteindre un but. Les points centraux à ce niveau sont la compétence et l'efficacité en classe, démontrées au moyen de résultats mesurables.
- Le paradigme herméneutique ou rationalité pratique (2^e niveau) prend en compte les expériences individuelles et culturelles, les perceptions, les significations, les préjugés, etc., avec la finalité d'orienter ou de guider l'action pratique.

À ce niveau, l'attention est centrée sur une interprétation compréhensive, tant de la nature que de la qualité de l'expérience éducative ainsi que de la prise de décision. Ici, la réflexion considère un système ou une théorie pour l'interprétation compréhensive des expériences éducatives et pour la prise de décision. L'explication d'un événement est basée sur des principes pédagogiques et inclut aussi des facteurs contextuels, tels que les caractéristiques de l'élève, ainsi que des facteurs communautaires.

- La réflexion critique (3^e niveau) considère une réflexion délibérée dans la pratique éducative. La pratique réflexive implique la présence d'un système de valeurs qui amène à une critique constante du pouvoir, de l'institution et des formes répressives d'autorité. Dans ce niveau, nous sommes en présence d'un environnement sans dominance répressive, sans asymétrie ou inégalité entre les participants du processus éducatif. C'est le plus haut niveau de réflexion, l'idéal de la rationalité délibérative, où l'explication d'un événement tient compte des aspects moraux, éthiques et politiques.

Poursuivant cette même logique, Sparks-Langer, Simmons, Pash, Colton et Starko (1990) définissent sept niveaux de réflexion.

- La description que font ces auteurs, dans le cas des quatre premiers niveaux proposés (langage non descriptif, description simple, classement et explication influencée par des croyances personnelles), correspondrait au niveau technique du classement de Van Manen (1977).
- Quant aux cinquième et sixième niveaux (explication influencée par des principes théoriques et explication influencée par des principes théoriques mais en considérant le contexte), ils correspondraient au deuxième niveau de réflexion de Van Manen, c'est-à-dire le niveau pratique.
- Enfin, le plus haut niveau proposé par ces auteurs (le niveau des explications en considérant des aspects politiques, éthiques ou moraux) correspond tout à fait au troisième niveau, le niveau de réflexion critique, proposé par Van Manen.

Les grandes tendances présentées ci-dessus ont pour but de donner un aperçu de la diversité théorique que connaît le concept de réflexion. Il est toutefois bon de préciser que, comme pour beaucoup de construits théoriques, les distinctions mentionnées sont beaucoup plus perméables qu'elles n'y paraissent. Autrement dit, certains modèles peuvent faire intervenir plus d'une approche. Par exemple, Valli (1997) a répertorié différents types de réflexion dans les programmes de formation initiale d'enseignants aux États-Unis. Cinq types de réflexion sont dégagés :

- La réflexion technique, qui porte sur des résultats de recherches qui ne prennent pas en considération des situations pédagogiques concrètes;
- La réflexion dans et sur l'action, qui prend en compte sa propre performance en enseignement;
- La réflexion délibérée, qui implique tous les aspects concernant l'enseignement;
- La réflexion personnelle, qui porte sur sa propre croissance personnelle et sur les relations avec les étudiants;

- La réflexion critique, qui prend en compte les dimensions morale, sociale et politique de l'enseignement.

La connaissance de l'aspect technique et des habiletés d'enseignement serait nécessaire pour arriver à une réflexion délibérée.

Cette typologie de la réflexion s'apparente à la réflexion comme une thématique. Cependant, certains types de réflexion paraissent préalables aux autres. Par exemple, la connaissance de l'aspect technique et des habiletés d'enseignement serait nécessaire pour arriver à une réflexion délibérée. Par ailleurs, les différents types de réflexion semblent s'échelonner sur un continuum allant de la réflexion la moins émancipatrice à la plus émancipatrice. La typologie de Valli (1997) se situerait donc au croisement de la réflexion comme une thématique et de la réflexion comme une échelle hiérarchique. Aussi, les trois approches présentées ci-dessus ne semblent pas nécessairement exclusives les unes par rapport aux autres et doivent plutôt être envisagées comme étant dominantes.

Outre la présentation sommaire de ces modèles qui font état de visions éclatées du concept de réflexion, nous exposons dans la partie suivante une synthèse d'études portant sur le sujet. Cela nous permettra par la suite de proposer notre vision de ce concept.

Des études sur la réflexion en formation à l'enseignement

De nombreuses études ont été réalisées sur la réflexion en contexte de formation à l'enseignement. Une analyse des bases documentaires révèle que la majorité des études réalisées au cours de la dernière décennie portent sur le développement d'outils décrits comme utiles à la pratique réflexive des étudiants: utilisation du multimédia (Welsch et Devlin, 2007), du mentorat (Sundli, 2007), de la recherche-action (Moran, 2007), de portfolios (Groom et Maunonen-Eskelinen, 2006), etc. En plus de ce qui précède, d'autres voies ont été suggérées (Valli, 1997): l'étude de cas, la supervision, les discussions des événements survenus dans la salle de classe, les projets. Un certain nombre d'études ont tenté de cerner les types de dispositifs les plus efficaces pour faire réfléchir. Nous avons regroupé quelques-unes de ces études de manière à faire ressortir des caractéristiques du concept de réflexion.

La dimension collective, une composante importante

Les différents dispositifs utilisés s'étendent sur un continuum qui va de la réflexion individuelle sur sa pratique (par exemple: le portfolio) à une réflexion plus collective, qui prend place dans l'interaction entre l'enseignant en formation et d'autres acteurs éducatifs (par exemple: le mentorat ou la discussion de groupe). En formation initiale, la pratique réflexive semble souvent liée à des activités collectives (voir par exemple: Crow et Smith, 2005; Richert, 1992).

L'interaction verbale semble perçue comme un des «moteurs» de la pratique réflexive, un «*locus of reflection*» selon les termes d'Ottesen (2007). On trouve quelques esquisses de ce rapport dans la littérature sur la pratique réflexive. Par exemple, Jay et Johnson (1996) notent que l'utilisation du dialogue au sein des séminaires introduit des perspectives multiples et des points de vue latents dans la conversation, lesquels forment des éléments centraux du processus réflexif. Shoffner

La dimension collective jouerait un rôle non négligeable dans le développement de la capacité réflexive d'un individu.

(2008) va dans le même sens en affirmant que les interactions collectives sont nécessaires pour la pratique réflexive dans la mesure où elles permettent aux enseignants en formation de développer une compréhension plus approfondie de leur pratique. Richert (1992) recourt à la notion de « voix », qu'elle emprunte au courant de recherche féministe, pour souligner l'importance de l'interaction des enseignants en formation, tant en situation de production que de réception. Dans le même ordre d'idées, la littérature sur la pratique réflexive fait régulièrement état du terme « *reflective conversation* » (Ashraf et Rarieya, 2008; Crow et Smyth, 2005; Goodfellow, 2000; Smyth et Cherry, 2005). L'idée est alors que la conversation permet la déconstruction des expériences et la reconstruction d'un sens partagé qui transforme les compréhensions et change la pratique (Crow et Smith, 2005). Il semblerait donc que la réflexion ne se limite pas seulement à l'échelle de l'individu, mais qu'elle puisse également être collective, l'interaction verbale devenant alors le « médium réflexif » par lequel se partagent et s'enrichissent les réflexions individuelles. D'ailleurs, d'après Makinster, Barab, Harwood et Andersen (2006), la pratique réflexive collective semble soutenir davantage la réflexion des enseignants en formation que la pratique réflexive individuelle. Somme toute, la dimension collective jouerait un rôle non négligeable dans le développement de la capacité réflexive d'un individu.

La proximité de l'action, un enjeu

Dans une recherche menée par Pultorak (1996), les textes produits par les étudiants tous les deux jours ont présenté le plus haut pourcentage de réflexion appartenant au troisième niveau de la catégorisation de Van Manen (1977), soit le niveau critique, alors que les journaux bimensuels montraient le plus bas pourcentage de réflexion appartenant à ce niveau. Ainsi, selon l'auteur, la distance temporelle de l'événement jouerait un rôle dans la qualité de la réflexion produite.

Une réflexion produite à quelles fins?

Une étude (Correa Molina, 1998) portant sur les textes réflexifs produits dans un portfolio par un groupe de 35 étudiants pendant leurs deuxième et troisième années de formation montre que 60 % d'entre eux manifestent une évolution dans les niveaux de réflexion tels que mesurés au moyen des niveaux proposés par Van Manen (1977). Les thèmes sur lesquels les étudiants devaient réfléchir étaient imposés. D'après Loudon (1991), l'intérêt est un facteur important pour s'impliquer dans une démarche réflexive. Cette nécessité de l'intérêt du sujet comme moteur de réflexion revient d'ailleurs comme un leitmotiv dans le courant humaniste, éducatif et pragmatique qui va de Dewey (1933) à Korthagen et Vasalos (2005, 2009), en passant par Donnay et Charlier (2006), Osterman et Kottkamp (2004), Loughran (2006) et Brockbank et McGill (2007). L'outil utilisé dans l'étude en étant un d'évaluation, Correa Molina mentionne que les résultats peuvent très bien indiquer une capacité des participants à répondre aux attentes des formateurs plutôt qu'une véritable évolution de leur capacité réflexive.

Outre les visions éclatées du concept de réflexion et la confusion des termes réflexion/réflexivité/pensée réflexive, souvent utilisés comme des synonymes (Lee,

2005), il est difficile de dégager un portrait clair du développement de cette compétence ou des façons de la mesurer. La mesure de la réflexion ou de son développement est largement traitée mais rarement discutée dans les études, souvent à propos de dispositifs (comme le portfolio, par exemple) développés par les auteurs des études. Comme les définitions du concept de réflexion sont généralement floues et qu'elles varient d'une étude à l'autre, que mesure-t-on exactement dans ces études? Quels sont les observables de la pratique réflexive et comment s'assurer qu'elles témoignent effectivement et efficacement de la réflexion? De plus, le rôle d'acteurs éducatifs (formateur, mentor, collègues, etc.), parfois inclus dans les dispositifs, reste à approfondir.

Des critiques théoriques du concept de réflexion

Outre les défis méthodologiques, mentionnés ci-dessus, propres aux études empiriques de la réflexion en formation à l'enseignement, le concept même de réflexion est sujet à un certain nombre de critiques théoriques, dont nous pouvons mentionner ici les principales.

Un manque de clarté

Le manque de clarté lié à la réflexion a déjà été souligné plus haut. Contentons-nous ici de remarquer qu'il semble opérer à deux niveaux distincts. En premier lieu, le manque de clarté est de nature terminologique et concerne les termes utilisés pour faire référence à la réflexion. «Pratique réflexive», «réflexion», «réflexivité», «analyse réflexive» ou encore «pensée réflexive» sont autant de termes souvent amalgamés dans le champ théorique de la réflexion.

Par ailleurs, le manque de clarté lié à la réflexion est également d'ordre conceptuel, ce dont nous avons donné un aperçu en mentionnant la diversité des visions présentes dans la littérature. Cela semble suggérer qu'il n'existe pas à l'heure actuelle de consensus sur ce qu'est la réflexion. Cependant, le manque de clarté conceptuelle observé pour la réflexion est un fait relativement commun en sciences humaines et sociales. Nous sommes enclins à interpréter cela comme une caractéristique propre à tout concept en émergence. Autrement dit, la diversité des visions de la pratique réflexive est bien présente, mais il est possible de penser avec prudence que : 1) elle participe directement au développement de la notion; 2) elle pourrait diminuer avec le temps, au fur et à mesure que la notion se standardise.

Le rapport entre la réflexion et l'action

Les critiques liées au rapport temporel entre la réflexion et l'action font souvent référence à la théorie de Schön (1983). La distinction que fait ce dernier entre la réflexion-dans-l'action et la réflexion-sur-l'action semble contradictoire (Moon, 1999; Eraut, 1995), dans la mesure où la première semble pouvoir englober des éléments propres à la deuxième. À la suite de Moon (1999), il est possible de penser que la réflexion-dans-l'action et la réflexion-sur-l'action se situent sur un même continuum et varient uniquement selon le degré de proximité à l'action.

Le rapport entre la réflexion et l'émotion

Le rapport entre la réflexion et l'émotion dans le processus réflexif est également un sujet de débat. Les critiques qui en émanent visent généralement le modèle de Dewey (1933), lequel semble essentiellement rationnel, ce que certains auteurs tels que Boud, Keogh et Walker (1985) et Valli (1997) contestent, suggérant que la réflexion entretient un lien étroit avec l'émotion. Leur rapport reste cependant peu clair dans la littérature, ce qui invite Beauchamp (2006) à encourager davantage de recherches sur cet aspect de la réflexion. Notons toutefois que de nombreux auteurs s'inscrivant à plusieurs égards dans la lignée de Dewey remettent aujourd'hui fortement en question une posture purement rationnelle. Ils considèrent les émotions et sentiments comme des composantes indissociables, voire des moteurs, de la réflexion (Brockbank et McGill, 2007; Korthagen et Vasalos, 2005 et 2009).

Un biais culturel des conceptions

Enfin, certains auteurs remettent en question le concept même de réflexion, en le dénonçant notamment comme un héritage purement occidental (Houston et Clift, 1990) et normatif. Tremmel (1993) propose de sortir de cette logique occidentale en adoptant une perspective orientale de la réflexion, par le biais de la philosophie zen. La réflexion fondée sur une «présence» au monde, plus profonde et plus sensible qu'une démarche purement cartésienne, s'inscrit dans cette tendance (Senge, Scharmer, Jaworski et Flowers, 2004). Optant pour une position plus tranchée, McLaughlin (1999) invite simplement à reconnaître l'incomplétude du concept de réflexion et à le remplacer par un concept plus adapté à la nature et aux besoins de la formation des enseignants.

Notre conception de la réflexion

Les grandes approches de la réflexion présentées ci-dessus ainsi que les critiques du concept nous conduisent à préciser notre vision de la réflexion. À cet égard, celle-ci s'apparente davantage à la réflexion en tant que processus intra et interpsychique, non linéaire, donc non hiérarchique, participant au développement professionnel des enseignants. Dans les sections suivantes, nous l'expliquons et présentons une métaphore qui essaie d'illustrer nos propos.

Une métacompétence

Nous sommes enclins à penser que la réflexion en tant que processus est impliquée dans tous les domaines de la vie d'un individu et qu'il est possible de la développer à partir d'expériences d'ordre professionnel, social, personnel, etc. C'est également la position de l'OCDE (2005), qui place la pratique réflexive non pas comme une compétence, mais comme un élément «au cœur des compétences-clés» (p. 10) dont doivent disposer les individus dans la société occidentale actuelle. Cela nous amène à concevoir la réflexion comme une compétence de «second niveau» (c.-à-d. une compétence qui facilite le développement des autres compétences)

plutôt que comme une compétence « ordinaire » (c.-à-d. une compétence qui développe un lot d'actions délimitées qui lui est propre et par lequel elle se manifeste). À ce titre, nous concevons la réflexion davantage comme une « métacompétence », c'est-à-dire une compétence qui agit comme un levier de développement des autres compétences professionnelles, ce que semblent indiquer les résultats d'une étude récente (Gervais, Correa Molina et Lepage, 2007) montrant le rôle prédominant de la réflexion dans la construction d'autres compétences.

Ce faisant, nous pouvons poser l'hypothèse que la pratique réflexive se manifeste dans la pratique professionnelle non pas par un lot d'actions qui lui est propre, mais par l'amélioration d'actions propres aux autres compétences. Cette hypothèse pose que la pratique réflexive agit et se manifeste indirectement au travers du développement d'autres compétences, ce qui expliquerait pourquoi la pratique réflexive est particulièrement difficile à observer et également pourquoi elle est difficile à enseigner en formation initiale.

Une vision développementale mais non hiérarchisée de la réflexion

Nous concevons le développement de la réflexion selon un double processus : 1) à un premier niveau, la réflexion forme en soi un processus transversal qui consiste à mobiliser, adapter et renouveler un ensemble de ressources puisées dans le vécu et les compétences personnelles et professionnelles d'un individu ; 2) dans le contexte de la formation initiale, l'objectif ne se limite pourtant pas à générer ce processus, mais à le développer davantage tout au long de la formation. Autrement dit, le processus de réflexion s'inscrit dans un processus plus large de développement de la réflexion à l'échelle de la formation initiale. À notre sens, ce deuxième processus s'articule autour de deux mouvements complémentaires et progressifs : il s'agit, d'une part, de systématiser chez les étudiants l'exploitation de la réflexion pour un contexte professionnel spécifique (ici, l'enseignement) ; il s'agit, d'autre part, de complexifier le processus de réflexion en diversifiant les ressources disponibles, la nature de ces ressources et les objets de réflexion. Le développement de la réflexion en formation initiale est donc envisagé comme une progression en termes de systématisation et de complexification du processus de réflexion au fur et à mesure que l'étudiant avance dans sa formation. La métaphore qui nous vient à l'esprit est celle d'un jongleur qui jonglerait d'abord avec deux pommes ; puis avec deux pommes et un caillou ; après quoi il jonglerait avec deux pommes, un caillou et deux flambeaux, puis il commencerait à marcher en même temps, puis à discuter avec son public, à intégrer les objets qu'on lui tend, et ainsi de suite, complexifiant et systématisant toujours un peu plus sa pratique. Ce faisant, nous ne souscrivons pas à une vision du développement de la réflexion considérée comme une progression unidirectionnelle à travers des niveaux prédéfinis et qualitativement hiérarchisés.

La réflexion et son développement forment donc deux processus distincts, mais imbriqués, qui prennent place au niveau intrapersonnel, bien qu'ils puissent être stimulés par une tierce personne (l'enseignant aidant, le pair aidant, etc.). Pour pouvoir être évalués sur le plan scolaire et analysés sur le plan scientifique, ces processus doivent cependant être observables. Se pose alors la question de savoir

Le processus de réflexion s'inscrit dans un processus plus large de développement de la réflexion à l'échelle de la formation initiale.

Deux types de manifestation semblent possibles : 1) la manifestation par l'action; 2) la manifestation par le langage verbal.

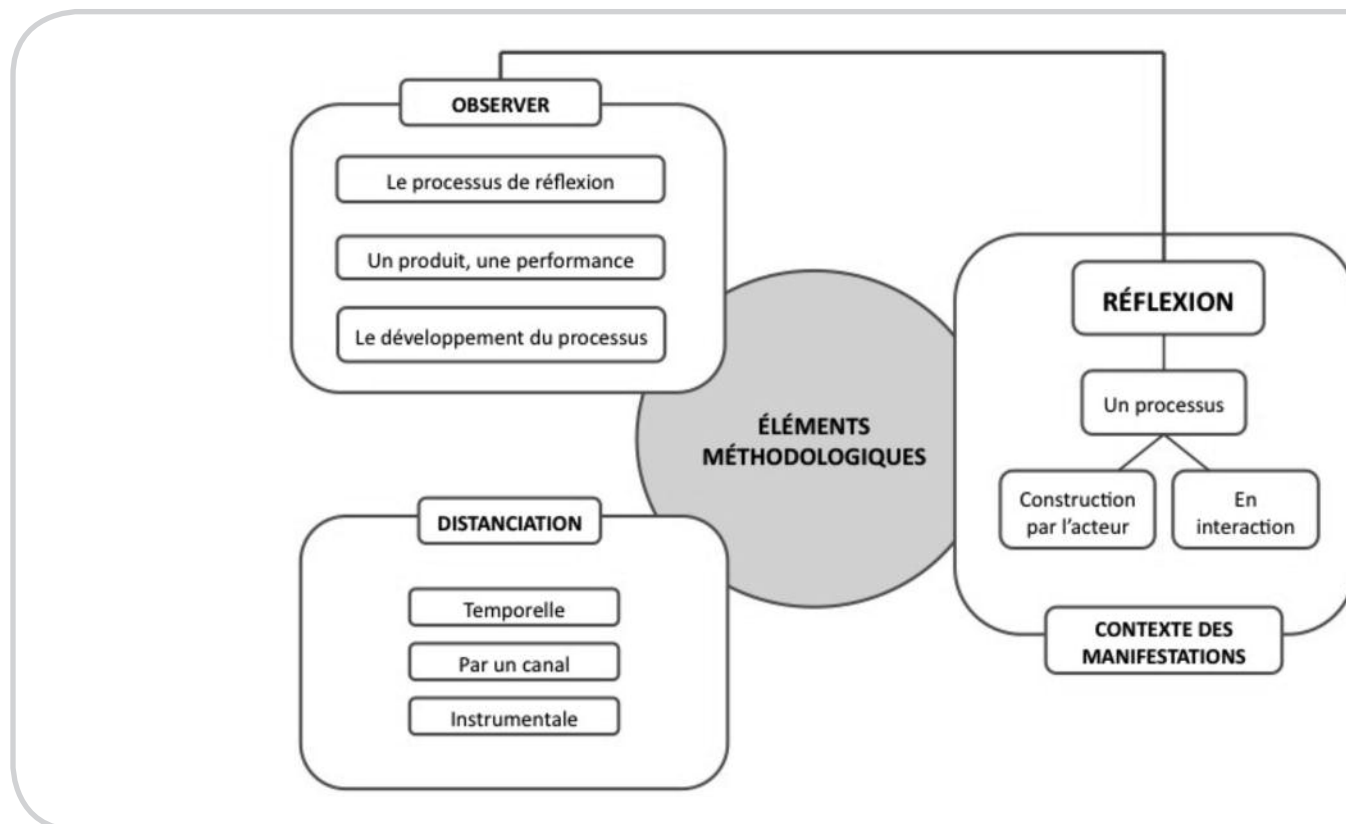
quelles manifestations externes sont à même de représenter la réflexion et son développement. Deux types de manifestation semblent possibles : 1) la manifestation par l'action, comme produit et performance de la réflexion ayant pris place préalablement; 2) la manifestation par le langage verbal, en tant que reconstruction du processus réflexif effectué préalablement. En formation initiale et dans le domaine de la recherche empirique sur la réflexion, le langage verbal est généralement privilégié par rapport à l'action, parce qu'il permet d'appréhender la réflexion de manière plus précise et plus systémique. Pour autant, le recours au langage verbal n'en implique moins nécessairement une distanciation vis-à-vis du processus de réflexion qu'il retrace. Trois types de distanciation nous semblent possibles et peuvent être combinés les uns avec les autres, selon le contexte dans lequel on cherche à observer la réflexion : 1) la distanciation temporelle : ce premier type de distanciation renvoie au temps qui sépare le déroulement du processus réflexif de son énonciation verbale. Si l'on reprend les termes de Schön (1983), la distanciation temporelle correspond à la réflexion-sur-l'action; 2) la distanciation due au canal : ce type de distanciation est fondé sur le principe que le langage et la réflexion sont de nature différente, de sorte que l'utilisation du premier pour représenter la deuxième implique nécessairement une certaine transformation lors de l'acte d'énonciation. Le langage utilisé peut être oral ou écrit. Dans ce deuxième cas, il peut être synchrone ou asynchrone; 3) la distanciation instrumentale, laquelle peut être de deux natures distinctes :

- (a) De nature pédagogique : la distanciation instrumentale de nature pédagogique fait référence aux outils utilisés en formation initiale pour soutenir et observer la réflexion. Ces outils peuvent être d'ordre individuel (exemples : portfolio de formation, rapport réflexif à la suite d'un stage, etc.) ou collectif (exemples : séminaire de discussion d'un groupe d'étudiants avec leur superviseur, outils de communication par Internet, etc.). Ils ont une valeur pédagogique dans la mesure où ils sont mis en place par les responsables de formation pour soutenir la réflexion des étudiants. Pour cette même raison, ils servent généralement d'objets d'évaluation de la réflexion par les formateurs, ce qui pose la question de l'influence de l'évaluation universitaire sur les « traces » de réflexion obtenues. Notons que les données produites par l'intermédiaire de ces outils pédagogiques peuvent également être récupérées à des fins scientifiques lorsqu'elles sont incluses comme un instrument de collecte de données dans le cadre d'une étude sur la réflexion. Il s'agit alors de données invoquées dans la mesure où elles ont été produites préalablement à la collecte de données et sans intervention directe du chercheur.
- (b) Parallèlement à la distanciation instrumentale induite par les outils pédagogiques, la distanciation instrumentale peut être de nature méthodologique lorsqu'elle est due aux instruments de collecte de données utilisés par un chercheur pour observer la réflexion. L'entrevue individuelle et de groupe, l'usage de la vidéo à des fins scientifiques ou encore l'entretien d'explicitation sont autant d'instruments qui introduisent une distanciation instrumentale entre la réflexion des étudiants et son observation. Ils permettent

néanmoins de collecter des données suscitées qui peuvent ensuite être analysées à des fins scientifiques.

La figure 2 permet de reprendre les modalités d'observation de la réflexion en formation initiale, telle que nous l'avons présentée ci-dessus.

Figure 2. **Dimensions méthodologiques du processus de réflexion**



Discussion et conclusion

Le but de ce texte était de poser un regard critique sur le concept de réflexion. Retenons que la réflexion reste un concept difficile à cerner, notamment parce qu'il est appréhendé par différentes visions dont les postures théoriques ne sont pas toujours équivalentes ni compatibles les unes avec les autres. Outre les visions éclatées du concept de réflexion, ce dernier est sujet à un certain nombre de critiques théoriques, dont le manque de clarté terminologique et définitoire nous semble la principale. Devant ces écarts de conception et l'approximation du concept, se pose la question de savoir en quoi les études portant sur la réflexion sont conciliables, dans la mesure où elles peuvent revêtir des significations très différentes de l'objet

d'étude qu'elles partagent. Loin de nous en offusquer, nous percevons cet éclatement théorique de la réflexion comme un manque à gagner qui demande un effort de positionnement vis-à-vis du concept.

C'est l'exercice auquel nous nous sommes prêtés en explicitant notre conception commune de la réflexion en formation à l'enseignement. Nous avons alors établi la réflexion comme une métacompétence, c'est-à-dire comme une compétence de second niveau qui soutient le développement des autres compétences attendues en formation à l'enseignement. Ce faisant, nous sommes logiquement amenés à interroger la répartition homogène des compétences dans les programmes de formation initiale d'enseignants (par exemple: MEQ, 2001). En effet, considérer la réflexion comme une métacompétence implique qu'on distingue deux types de compétences dans les programmes de formation: d'une part, des compétences spécifiques et mutuellement exclusives, chacune s'appliquant à une facette de l'enseignement (exemples: compétences à gérer une classe ou à intégrer les technologies de l'information et de la communication); d'autre part, des compétences transversales, qui s'appliquent à l'ensemble de la compétence à enseigner et parmi lesquelles nous incluons la réflexion (nous aurions tendance à considérer ainsi la compétence numéro 12 du référentiel: Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions, du programme québécois de formation initiale des enseignants). Notre conception commune de la réflexion nous amènerait à prendre explicitement en considération ces deux niveaux de compétence dans l'organisation même des programmes de formation initiale d'enseignants et à distinguer également leurs manifestations et leur évaluation.

Outre la conception de la réflexion comme métacompétence, au moyen d'un schéma nous avons également précisé des dimensions méthodologiques du processus de réflexion en formation à l'enseignement. Ce schéma propose une manière de lire la formation et l'étude de la réflexion en formation initiale qui nous semble intéressante pour orienter ou situer de futures recherches.

Références bibliographiques

- ALTET, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels* (p. 27-40). Bruxelles: De Boeck.
- ASHRAF, H. et RARIEYA, J. (2008). Teacher development through reflective conversations – possibilities and tensions: a Pakistan case. *Reflective Practice*, 9(3), 269-279.

- BEAUCHAMP, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analyzing the Literature*. Thèse de doctorat. Montréal : McGill University.
- BOUD, D., KEOGH, R. et WALKER, D. (dir.). (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. New York : Kogan Page.
- BROCKBANK, A. et MCGILL, I. (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education* (2^e éd.). Maidenhead, Berkshire : Open University Press, McGraw-Hill Education, McGraw-Hill House.
- CALDERHEAD, J. et GATES P. (1993). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. Londres : The Falmer Press.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Québec : Les Publications du Québec.
- CORREA MOLINA, E. (1998). *Le dossier professionnel : un outil témoin de l'évolution des capacités réflexives chez les apprenants maîtres*. Mémoire de recherche inédit. Montréal : Université de Montréal.
- CROW, J. et SMITH, L. (2005). Co-teaching in higher education: reflective conversation on shared experience as continued professional development for lecturers and health and social care students. *Reflective Practice*, 6(4), 491-506.
- DESJARDINS, J. (2000). *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.
- DEWEY, J. (1933/2004). *Comment nous pensons*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.
- DONNAY, J. et CHARLIER, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur; Sherbrooke : Éditions du CRP.
- ECCLESTONE, K. (1996). The reflective practitioner : mantra or a model for emancipation? *Studies in the Education of Adults*, 28(2), 146-161.
- ERAUT, M. (1995). Schön shock : a case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 9-22.
- FENDLER, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25.
- GERVAIS, C., CORREA MOLINA, E. et LEPAGE, M. (2007). Teaching competencies during pre-service training: What do we know about their construction? Communication au symposium *Studying Teacher Education du SIG Teacher Education*, 12^e Conférence biennale de l'EARLI, Budapest, août 2007.
- GOODFELLOW, J. (2000). Knowing from the inside: reflective conversations with and through the narratives of one cooperating teacher. *Reflective Practice*, 1(1), 25-42.

- GRIMMETT, P., ERICKSON, G., MACKINNON, G. et RIECKEN, T. (1990). Reflective practice in teacher education. Dans R. Clift, R. Houston et M. Pugach (dir.), *Encouraging Reflective Practice in Education: An Analysis of Issues and Programs* (p. 20-38). New York: Teachers College Press.
- GROOM, B. et MAUNONEN-ESKELINEN, I. (2006). The use of portfolios to develop reflective practice in teacher training: A comparative and collaborative approach between two teacher training providers in the UK and Finland. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 291-300.
- HOUSTON, R. et CLIFT, R. (1990). The potential for research contributions to reflective practice. Dans R. Clift, R. Houston et M. Pugach (dir.), *Encouraging Reflective Practice in Education: An Analysis of Issues and Programs* (p. 208-224). New York: Teachers College Press.
- JAY, J. et JOHNSON, K. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.
- JONNAERT, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles: De Boeck Université.
- KOLB, D. (1984). *Experiential Learning as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- KORTHAGEN, F.A.J., KESSELS, J., KOSTER, B., LANGERWAF, B. et WUBBELS, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- KORTHAGEN, F. et VASALOS, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.
- KORTHAGEN, F. et VASALOS, A. (2009, août). *From Reflection to Presence and Mindfulness: 30 Years of Developments Concerning the Concept of Reflection in Teacher Education*. Communication présentée lors du congrès EARLI, Amsterdam, Pays-Bas.
- LE BOTERF, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. 4^e édition revue et mise à jour de Compétence et navigation professionnelle. Paris: Éditions d'Organisation.
- LEE, H.-J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.
- LOUDEN, W. (1991). *Understanding Teaching: Continuity and Change in Teachers' Knowledge*. New York: Teachers College Press Columbia University.
- LOUGHRAN, J. J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about Teaching*. Londres et New York: Routledge.
- MACLAUGHLIN, T. (1999). Beyond the reflective teacher. *Educational Philosophy and Theory*, 31(1), 9-25.

- MAKINSTER, J., BARAB, S., HARWOOD, W. et ANDERSEN, H. (2006). The effect of social context on the reflective practice of preservice science teachers: Incorporating a web-supported community of teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(3), 543-579.
- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MOON, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*. Londres : Kogan Page.
- MORAN, M. J. (2007). Collaborative action research and project work: Promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(4), 418-431.
- Organisation et coopération de développement économiques (OCDE) (2005). *La définition et la sélection des compétences clés, résumé*. Extrait le 26 septembre 2008 de http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,en_32252351_32235731_35693274_1_1_1_1,00.html.
- OSTERMAN, K. et KOTTKAMP, R. (2004). *Reflective Practice for Educators: Professional Development to Improve Student Learning* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- OTTESEN, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31-46.
- OXFORD, R. (1997). Constructivism : Shape-shifting, substance and teacher education applications. *Peabody Journal of Education*, 72(1).
- PAQUAY, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et formation*, 15, 7-38.
- PULTORAK, E. (1996). Following the developmental process of reflection in novice teachers: Three years of investigation. *Journal of Teacher Education*, 47(4).
- RICHERT, A. (1992). Voice and power in teaching and learning to teach. Dans L. Valli (dir.), *Reflective Teacher Education: Cases and Critiques* (p. 187-197). New York : State University of New York Press.
- SAUSSEZ, F. et ALLAL, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York : Basic Book.
- SCHÖN, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Towards a New Design for Teaching and Learning Professions*. San Francisco : Jossey-Bass.
- SENGE, P., SCHARMER, C. O., JAWORSKI, J. et FLOWERS, B.S. (2004). *Presence: Exploring Profound Change in People, Organizations, and Society*. New York : Doubleday.
- SHOFFNER, M. (2008). Informal reflection in pre-service teacher education. *Reflective Practice*, 9(2), 123-134.

- SMYTH, A. et CHERRY, N. (2005). Reflective conversations about supervision: when things go awry. *Reflective Practice*, 6(2), 271-275.
- SPARKS-LANGER, G., SIMMONS, J., PASCH, M., COLTON, A. et STARKO, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41(5), 23-32.
- SUNDLI, L. (2007). Mentoring – A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(2), 201-214.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- TREMMEL, R. (1993). Zen and the art of reflective practice in teacher education. *Harvard Educational Review*, 63(4), 434-458.
- VALLI, L. (1997). Listening to other voices: a description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67- 88.
- VAN MANEN, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- WELSCH, R. et DEVLIN, P. (2007). Developing preservice teachers' reflection: Examining the use of video. *Action in Teacher Education*, 28(4), 53-61.