

Revue Éducation & Formation

L'évaluation de projets éducatifs au service de l'émancipation professionnelle

N° e-320

Avril-Mai 2024

Coordinateur.trices du numéro thématique :

*Philippe Zimmermann**, *Liliane Portelance***,
*Méliné Zinguinian**** & *Dorothee Baillet*****

*Université de Strasbourg** - *Université du Québec à Trois-Rivières*** -
*Haute école pédagogique du canton de Vaud**** - *Université Libre de Bruxelles*****

Editeur : De Lièvre, Bruno

Éducation & Formation – e-320, Avril-Mai – 2024

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

© Revue Éducation & Formation, e-320, Avril – Mai 2024

<http://revueeducationformation.be/>

ISSN 2032-8184

Prof. B. De Lièvre, éditeur

Service d'Ingénierie Pédagogique et du Numérique éducatif

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université de Mons – Belgique

Table des matières

Éditorial – L’émancipation professionnelle en éducation : à la conquête du savoir.....	5
Bruno De Lièvre, <i>Université de Mons, Belgique</i>	
Numéro thématique - L'évaluation de projets éducatifs au service de l'émancipation professionnelle	
Introduction : La formation à visée émancipatrice.....	9
Philippe Zimmermann*, Liliane Portelance**, Méliné Zinguinian*** & Dorothee Baillet**** <i>Université de Strasbourg (France)* – Université du Québec à Trois-Rivières (Québec-Canada)** - Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)*** - Université libre de Bruxelles (Belgique)****</i>	
La suppléance, une activité professionnelle émancipatrice ?	15
France Dufour* & Liliane Portelance**, <i>Université du Québec à Montréal* - Université du Québec à Trois-Rivières** (Québec-Canada)</i>	
Formes de supervision et postures d’accompagnement à l’autonomisation des résidents et des internes en médecine.....	27
François Xavier Kemtchuain Taghe, <i>Université de Montréal (Québec-Canada)</i>	
Caractérisation des portfolios pour mieux accompagner les équipes pédagogiques.....	43
Chrysta Pélissier, <i>Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)</i>	
L’appropriation de la formation initiale de sapeur-pompier volontaire : une entrée par l’apprenant.....	59
Pauline Born, <i>Université de Bourgogne (France)</i>	
Accompagner vers et dans la prise de décision éthique.....	73
Roberto Christian Gatti, <i>Scuola universitaria federale per la formazione professionale (Suisse)</i>	
L’autoévaluation en formation, porteuse d’émancipation ?.....	89
Laetitia Thobois Jacob, <i>Université de Strasbourg (France)</i>	
Une communauté de pratique visant l’émancipation professionnelle.....	101
Josianne Caron, Séverine Parent, Patricia Michaud & Andréa Gicquel <i>Université du Québec à Rimouski (Québec-Canada)</i>	
Émancipation chez les responsables de la formation des enseignants associés.....	119
Gloria Pellerin*, Liliane Portelance**, Geneviève Boisvert** & Isabelle Vivegnis*** <i>Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue* - Université du Québec à Trois-Rivières**, Université de Montréal*** (Québec-Canada)</i>	

Éditorial

L'émancipation professionnelle en éducation : à la conquête du savoir

Bruno De Lièvre
Université de Mons

"L'éducation n'est pas le remplissage d'un seau, mais l'allumage d'un feu." — W.B. Yeats

À l'heure où l'éducation s'affirme comme le socle de la société de demain, la Revue Éducation & Formation, dans son numéro e-320, s'engage dans une réflexion profonde sur l'émancipation professionnelle, cette flamme qui anime chaque acteur du système éducatif. Ainsi, nous nous penchons sur le parcours d'émancipation qui forge les enseignants et les formateurs, articulant la maîtrise des savoirs à leur dépassement créatif.

La formation émancipatrice, telle une boussole, oriente le professionnel vers des horizons où le savoir n'est pas une fin en soi, mais un moyen d'accomplissement et de réalisation de soi. À travers les contributions de ce numéro, nous sondons les strates de cette transformation identitaire où l'individu, guidé par l'éducation, s'élève au-delà des prescriptions normatives pour embrasser pleinement son rôle dans la société.

Le numéro e-320, en invitant à une introspection collective, souligne l'importance cruciale de l'évaluation émancipatrice. C'est un levier puissant pour le développement de l'autonomie personnelle et professionnelle, comme l'illustrent les études de cas variées présentées dans nos pages. L'évaluation, dans son approche la plus noble, devient une alliée de l'émancipation, forgeant des pédagogues capables de naviguer dans la complexité du système éducatif avec agilité et discernement.

Ce numéro explore également comment l'acte d'enseigner, parfois considéré comme la transmission d'un savoir établi, se métamorphose en une quête de sens, une aventure où chaque enseignant est à la fois maître et apprenti dans un monde en mutation. Les articles de cette édition mettent en lumière des pratiques pédagogiques qui stimulent non seulement la curiosité intellectuelle mais aussi la croissance personnelle, favorisant ainsi une authentique émancipation professionnelle.

En parcourant ces pages, nous invitons les éducateurs à se reconnaître dans ces récits de transformation, à trouver écho à leurs expériences et à puiser dans ces analyses des outils pour enrichir leur propre rapport au savoir et à l'enseignement.

Avec la conviction que les perspectives offertes par ce numéro spécial encourageront un dialogue fructueux et élargiront le champ des possibles en matière de développement professionnel, je vous convie à une exploration stimulante de l'éducation envisagée comme vecteur d'émancipation.

Cordialement,
Bonne lecture à tous et à toutes,

Pour la Revue Éducation & Formation,

Bruno De Lièvre

**Revue
Éducation & Formation**

e-320

**L'évaluation de projets éducatifs au service de
l'émancipation professionnelle**

Introduction

La formation à visée émancipatrice

Philippe Zimmermann*, **Liliane Portelance****, **Méliné Zinguinian***** & **Dorothee Baillet******

** Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation
Université de Strasbourg
141, avenue de Colmar,
67024 Strasbourg Cedex
Philippe.zimmermann@unistra.fr*

*** Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges
Trois-Rivières, Québec, Canada
G8Z 4M3
liliane.portelance@uqtr.ca*

**** UER AGIRS et Laboratoire d'Analyse du Travail Enseignant et de la
Formation en Alternance
Haute école pédagogique du canton de Vaud
Avenue de Cour 33
1014 Lausanne, Suisse
meline.zinguinian@hepl.ch*

***** Service des Sciences de l'Éducation
Université libre de Bruxelles
Avenue Franklin Roosevelt, 50 - CP : 186
1050 Bruxelles
dorothee.baillet@ulb.be*

Ce numéro thématique de la revue *Éducation et Formation* ambitionne de nourrir la réflexion sur l'évaluation émancipatrice, en rassemblant des textes récents et inédits permettant d'interroger et de théoriser le concept, et ce dans des contextes éducatifs multiples. Il s'inscrit dans le prolongement du 7ème colloque international du Groupe d'Évaluation des Pratiques Professionnelles (gEvaPP) qui s'est déroulé à Strasbourg (France) en février 2022.

Ce numéro thématique s'intéresse à l'évaluation de projets éducatifs qui suscitent ou visent l'émancipation professionnelle des acteurs concernés. Les différents contextes de mise en œuvre de ces projets donnent lieu à des situations de formation. Le choix de ce thème repose sur l'intérêt manifeste des auteurs pour une articulation entre émancipation et formation et sur la valorisation d'une évaluation non strictement dépendante de critères normatifs et de comportements observables chez la personne formée. Dans les lignes suivantes, nous présentons les fondements théoriques généralement évoqués dans les écrits qui composent cette publication, puis les contributions des auteurs.

1. Fondements théoriques

Le discours sur l'émancipation est répandu, que ce soit en rapport avec l'accès à la liberté (Berlan, 2016), l'atteinte de l'autonomie (Méard et Bertone, 1998), l'affranchissement d'une autorité ou d'une tutelle (Eneau, 2017; Olry, 2012), l'*empowerment* (Poujol, 2017), le pouvoir d'agir (Vivegnis, 2016), la capacité de penser au « je » (Bourgeois, 2018), le devenir indépendant (Brassat, 2013), le pouvoir de participer à la vie en société (Radford, 2012). Sous l'une ou l'autre de ces significations, l'émancipation occupe un espace particulier dans les écrits et les travaux des chercheurs qui s'intéressent à la formation des adultes.

En contexte de formation, l'émancipation est limitée étant donné la soumission à l'autorité du formateur, de l'institution, des objectifs de formation, des dispositifs et des programmes et même des outils d'apprentissage et d'évaluation. Lorsqu'elle est vue comme un devenir indépendant, l'émancipation permet d'accéder au pouvoir de décider de ses actes, mais surtout du sens de ses actes. Elle peut réduire les inégalités et les hiérarchies, ce qui a été maintes fois affirmé par Freire (1974). Donnant suite en quelque sorte aux idées du célèbre pédagogue philosophe, Brassat (2013) introduit la dialectique entre émancipation (liberté) et soumission. À ses yeux, l'émancipation des individus est une responsabilité qui revient à l'éducation. En d'autres termes, l'éducation (envisagée comme formation) devrait permettre de s'émanciper. De ce point de vue, la formation donnerait au formé la possibilité d'accéder à la liberté d'être soi et d'agir par soi-même.

Broussal (2019) s'intéresse aussi aux relations entre émancipation et formation. Déçu du courant néolibéral qui domine actuellement, il doute de leur filiation effective. La formation, qui s'appuie de plus en plus sur une approche utilitariste et individualiste, est réduite à viser l'adaptation des formés au marché de l'emploi, une « adaptation passive des personnes au prétexte d'insertion professionnelle » (p. 14). Étonnamment, l'employabilité devient un obstacle à l'émancipation du futur employé. À cet égard, l'auteur critique la place grandissante qu'occupe le terme *empowerment* et sa connotation néolibérale, au détriment du vocable émancipation. Il écrit : « Face à la puissance d'évocation du terme « empowerment », [...], l'émancipation fait pâle figure » (p. 17). Par ailleurs, il ajoute que l'employabilité demeure digne d'attention. En effet, bien que représentant une préoccupation de premier plan en formation d'adultes, l'émancipation ne peut éclipser ni négliger l'importance de la dimension productive de la formation.

S'éduquer devrait consister à s'émanciper des règles et des dogmes et à développer la capacité à déjouer l'hétéronomie pour devenir plus autonome. Dans une société où les diktats s'imposent sans égard aux disparités sociales, où les informations fusent de toutes parts et sont souvent fausses, cette capacité est essentielle, quel que soit l'âge de l'individu. Sa source se trouve, pour une part significative, dans les milieux éducatifs. Pour Broussal (2019), les formateurs ont un rôle crucial à jouer sur ce plan, ayant la possibilité de contrebalancer les idées socialement acceptées, les préjugés, les déterminismes consentis et le pouvoir établi. L'auteur conclut comme suit sa réflexion sur l'alliance entre émancipation et formation : « [...] d'une certaine façon se former c'est vivre, tout autant que vivre consiste à se former, et [...] l'émancipation demeure la seule condition d'une vie bonne » (p. 48).

Si les formateurs valorisent l'émancipation, celle-ci peut devenir un effet de la formation (Olry, 2012). À cet égard, poursuit l'auteur, une formation qui fait place à l'émancipation se situe à l'opposé de la conformation au sujet de laquelle Goigoux (2012) pointe la situation dilemmatique où se trouvent fréquemment les formateurs. Pour eux, il est difficile d'effectuer un compromis, devant s'assurer de respecter la prescription institutionnelle de la conformation et d'autoriser les écarts à la norme. L'affranchissement de la norme permet de lutter contre la pure reproduction de savoirs par le formé (Portelance, 2011) et de promouvoir la création d'espaces de libertés; il contribue ainsi au façonnage de l'identité professionnelle, un processus en corrélation avec l'émancipation (Zimmermann, 2022).

L'ouverture à l'émancipation dans une formation professionnelle suppose le développement d'une capacité à se positionner dans la communauté des travailleurs, par rapport aux règles du métier. Il existe certes des points de tension entre les exigences professionnelles et la capacité à s'émanciper au travail. La transgression des règles peut comporter des risques, mais aussi offrir une occasion de s'affirmer sans pour autant faillir aux valeurs du métier. Garcia Delahaye et Libois (2021) ajouteraient que, dans un contexte de formation, la promotion de la liberté d'action incite les formateurs à considérer l'évaluation comme un levier de l'émancipation. En d'autres termes, l'évaluation peut comporter une dimension émancipatrice lorsque les formes et les pratiques d'évaluation représentent une occasion d'apprendre (Mottier-Lopez et Younes, 2012) et de soutenir la formation.

Des études et des travaux abordent l'évaluation comme un objet sociologique. Dans cette perspective, mentionne Demaillly (2003), l'évaluation peut représenter une pratique stratégique et politique. L'auteure plaide pour la mobilisation des formateurs autour d'une culture de l'évaluation participative qui mobilise les acteurs. En cohérence avec ce discours, Figari et Remaud (2014a) s'intéressent à l'évaluation qui vise l'amélioration de la formation et le développement des acteurs par la coconstruction en la distinguant de l'évaluation centrée sur le résultat dont les défenseurs priorisent la mesure de l'efficacité des dispositifs d'éducation et de formation. La première s'intéresse aux processus et s'éloigne résolument de l'évaluation des objectifs, celle-ci reposant sur le morcellement des apprentissages. Figari et Remaud (2014b) enchaînent en présentant des paradigmes de l'évaluation. Le paradigme subjectiviste postule la complexité des situations évaluées et souligne la nécessaire prise en compte de l'interprétation que les acteurs donnent à ces situations. Le paradigme interactif accorde aux acteurs le statut de partenaires dans un processus de coévaluation, en vue de faire émerger la signification des résultats de la formation. Ce type d'évaluation fait appel à la coopération, à la complémentarité, au dialogue. L'avènement d'une évaluation dialogique (Figari et Gremion, 2020) est possible et elle est même effective dans différents contextes de formation d'adultes, au sein d'un établissement éducatif ou au travail.

Les auteurs et coauteurs des textes du présent numéro thématique exposent sous divers aspects l'évaluation de projets éducatifs conçus et mis en œuvre dans une visée émancipatoire des personnes formées. L'évaluation repose sur l'appréciation du point de vue des acteurs impliqués et elle prête attention aux éléments qui mettent en évidence le développement de leur autonomie personnelle et professionnelle. Chacun des projets éducatifs décrit répond globalement aux caractéristiques mentionnées par Boucher et Morose (1990) et de nouveau exprimées par Figari et Remaud (2014a). Il fixe ses propres objectifs en matière d'éducation, possède une structure organisationnelle et développe des activités et des moyens susceptibles de permettre l'atteinte des objectifs visés.

2. Présentation des contributions

Le lecteur découvrira huit contributions organisées selon le statut des acteurs qui participent aux projets éducatifs : des étudiants en formation initiale à l'université dans une première section, puis des professionnels en formation, enfin des responsables de formation.

2.1 L'émancipation d'étudiants en formation initiale à l'université

Dans un premier texte, France Dufour et Liliane Portelance évaluent les apports et les lacunes de la

suppléance d'étudiants futurs enseignants québécois, son impact sur leur émancipation et sur la construction de leur identité professionnelle. La suppléance est perçue tantôt comme une opportunité de construction identitaire favorisée par la possibilité d'émancipation des normes ministérielles et universitaires, tantôt comme une expérience qui ne permet pas la confrontation à la réalité du métier ni la reconnaissance en tant qu'enseignant.

Par la suite, François-Xavier Kentchuain présente l'émancipation professionnelle à travers l'analyse de certaines formes de supervision et postures d'accompagnement à l'autonomisation de jeunes médecins en formation en 3^{ème} cycle. En suivant deux résidents (au Québec) et deux internes (en France), l'auteur évalue les formes de supervision et les postures d'accompagnement des maîtres de stage universitaires. Quatre postures d'accompagnement sont identifiées ; mises en relation avec les formes de supervision, elles ont une portée émancipatrice variable.

La recherche exploratoire menée par Chrysta Pelissier ambitionne de comprendre la dynamique d'accompagnement au changement de pratiques universitaires des équipes pédagogiques qui supervisent la production des portfolios des étudiants. Pour ce faire, l'auteure analyse les portfolios de 51 étudiants inscrits dans un Bachelor universitaire de technologie (BUT) en France. Quatre parcours d'accompagnement des étudiants dans la construction de leur portfolio sont explicités, structurés autour d'un tryptique auto-évaluation, auto-anticipation, émancipation.

2.2 L'émancipation de professionnels en formation

De son côté, Pauline Born s'interroge sur l'émancipation professionnelle à travers l'appropriation de la formation initiale des sapeurs-pompiers volontaires dans un département français. L'auteure évalue la contribution de la formation initiale à l'émancipation professionnelle. Des facteurs internes et externes sont identifiés et mis en lien avec l'appropriation de la formation. Différents types d'appropriations apparaissent à travers l'analyse des résultats, laissant entrevoir une émancipation du modèle traditionnel prescrit par les référentiels.

La contribution de Roberto C. Gatti porte sur l'émancipation professionnelle suscitée par un dispositif de formation à la prise de décision éthique chez des enseignants suisses. Il évalue la pertinence d'une démarche visant à développer l'éthos professionnel. Deux outils de construction et de développement des compétences sont mis en œuvre pour aider les enseignants : la pratique réflexive et la délibération éthique. Les résultats permettent d'identifier des marqueurs d'un processus d'émancipation. Ils mettent également en avant l'importance des postures et intentions des accompagnateurs sur l'accompagnement des enseignants vers et dans la prise de décision éthique.

Dans la sixième contribution, Laetitia Thobois-Jacob considère l'émancipation professionnelle dans le contexte d'une formation en situation de travail en France. La recherche ambitionne d'articuler au mieux des temps d'apprentissage de gestes professionnels et des temps réflexifs. Précisément est questionnée l'autoévaluation dans son rapport à l'émancipation. Quatre postures d'apprentissage sont retenues pour appréhender l'émancipation des apprenants. Les résultats mettent en avant la contribution d'une autoévaluation située et inclusive à la construction identitaire de l'apprenant, qui relève d'un processus d'émancipation.

2.3 L'émancipation professionnelle de responsables de formation

Josianne Caron, Séverine Parent, Patricia Michaud et Andréa Gicquel s'interrogent sur la communauté de pratique comme dispositif d'émancipation professionnelle d'enseignants d'une université du Québec, lors de l'implantation d'une classe d'apprentissage actif. La création d'une communauté de pratique répondrait au besoin de regroupement des enseignants pour s'émanciper, notamment en période de changement de pratique professionnelle et d'expérimentation. Les résultats rendent compte de l'apport des rencontres entre les

professeurs. In fine, les auteures évaluent l'importance de la communauté de pratique pour soutenir le codéveloppement professionnel dans une visée émancipatrice des enseignants.

Enfin, Glorya Pellerin, Liliane Portelance, Geneviève Boisvert et Isabelle Vivegnis proposent une étude originale sur le rôle des responsables universitaires de la formation des enseignants associés au Québec, en interrogeant l'expression de leur émancipation en contexte de collaboration avec les partenaires du milieu scolaire. Le constat initial pointe la marge de manœuvre, source de création et d'émancipation, des responsables universitaires pour mettre en œuvre la formation des formateurs de terrain. Si les responsables universitaires s'appuient en partie sur la prise en compte des priorités universitaires et des attentes ministérielles, leur pouvoir de créer et d'innover constitue une source d'adaptation et de collaboration à l'origine de leur émancipation professionnelle.

Ces contributions apportent une multiplicité d'éclairages sur la question des interrelations possibles entre l'évaluation d'un projet éducatif et l'émancipation professionnelle des acteurs éducatifs.

3. Références bibliographiques

- Berlan, A. (2016). Autonomie et délivrance : repenser l'émancipation à l'ère des dominations impersonnelles. *Revue du MAUSS*, 48, 59-74. <https://doi.org/10.3917/rdm.048.0059>
- Boucher, L.-P. et Morose, J. (1990). Responsabilisation et appartenance : la dynamique d'un projet éducatif. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(3), 415-431. <https://doi.org/10.7202/900677ar>
- Bourgeois, E. (2018). *Le désir d'apprendre*. Paris : PUF.
- Brassat, E. (2013). Les incertitudes de l'émancipation. *Le Télémaque*, 1(43), 45-58. <https://doi.org/10.3917/tele.043.0045>
- Broussal, D. (2019). Émancipation et formation : une alliance en question. *Savoirs*, 3(51), 13-58.
- Demailly, L. (2003). L'évaluation de l'action éducative comme apprentissage et négociation. *Revue française de pédagogie*, 142, 115-129. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2003_num_142_1_2938.
- Eneau, J. (2017). Émancipation. Dans A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (p. 405-412). L'Harmattan.
- Figari, G. et Gremion, C. (2020). Conclusion : vers une évaluation dialogique ? Dans N. Younès, C. Gremion et E. Sylvestre (dir.) *Évaluations, source de synergies* (p. 250-266). Les Presses de l'ADMEE Europe.
- Figari, G. et Remaud, D. (2014a). Des cultures de l'évaluation ? Dans G. Figari et D. Remaud (dir.) *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation* (p. 33-37). De Boeck.
- Figari, G. et Remaud, D. (2014b). Des définitions de l'évaluation. Dans G. Figari et D. Remaud (dir.) *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation* (p. 39-47). De Boeck.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. François Maspero.
- Garcia Delahaye, S. et Libois, J. (2021). Évaluation, participation et émancipation en travail social : enjeux méthodologiques et d'accompagnement pour des enfants et des jeunes bénéficiant de mesures de protection. *Pensée plurielle*, 1(53), 100-122. <https://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2021-1-page-100.htm>
- Goigoux, R. (2002). L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. Dans J.-M. Evesque, A.-M. Gautier, C. Revest et Y. Schwartz (dir.) *Les évolutions de la prescription* (pp. 77-84). Actes du XXXVII^{ème} congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française. Aix-en-Provence : GREACT.
- Méard, J. A. et Bertone, S. (1998). *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*. Presses universitaires de France.

- Mottier-Lopez, L. et Younes, N. (2012). Le rôle de l'évaluation dans les processus d'émancipation et d'autonomisation individuelle et collective. *Formes d'éducation et processus d'émancipation*, May 2012, Rennes, France.
- Olry, P. (2012). Formateurs professionnels et émancipation par la formation : entre pressions sur le travail et référence aux métiers. Dans C. Archieri, J. Méard, P. Zimmermann, A. Zeitler, J. Guérin et P. Olry (dir.), *Actes du congrès international formes d'éducation et processus d'émancipation : construction de l'expérience professionnelle et émancipation* (p. 34-45). Rennes : Université 2.
- Portelance, L. (2011). Analyse des perceptions du soutien de l'enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 38(2), 21-38.
- Poujol, V. (2017). Aux risques de l'émancipation : le travail du conflit et de la norme. Dans J.-F. Marcel et D. Broussal (dir.), *Émancipation et recherche en éducation. Conditions de la rencontre entre science et militance* (pp. 105-124). Éditions du Croquant.
- Radford, L. (2012). Education and the illusions of emancipation. *Educational Studies in Mathematics*, 80(1/2), 101-118. <http://dx.doi.org/10.1007/s10649-011-9380-8>
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelle d'enseignants débutants : étude multicas* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognition. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8091>
- Zimmermann, P. (2022). Favoriser l'émancipation professionnelle des enseignants novices. *7ème colloque du gEvaPP, Émancipation, institution, évaluation: un trypatique pour penser une évaluation émancipatrice?* Strasbourg (France), 23-25 février.

La suppléance, une activité professionnelle émancipatrice ?

Le point de vue de futurs enseignants québécois

France Dufour* & Liliane Portelance**

** Université du Québec à Montréal
Case Postale 8888 Succursale Centre-ville
Montréal, Québec, Canada
H3C 3P8
dufour.france@uqam.ca*

***Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges
Trois-Rivières, Québec, Canada
G8Z 4M3
liliane.portelance@uqtr.ca*

RÉSUMÉ. *La formation initiale en enseignement au Québec, échelonnée sur quatre années d'études universitaires, donne accès à un diplôme de baccalauréat. Bien que la suppléance soit exclue de la formation, les étudiants sont nombreux à expérimenter le travail enseignant en empruntant cette voie d'émancipation parsemée d'outils susceptibles d'influencer le développement de leur identité professionnelle. Qui plus est, en contexte de pénurie d'enseignants, ils sont de plus en plus incités à effectuer de la suppléance. Cette activité, émancipatrice par rapport aux directives universitaires et ministérielles, fait partie de leur quotidien. Devant ces constats qui nous paraissent préoccupants, nous avons tenté de répondre à la question suivante : quelle est l'appréciation des étudiants quant à la suppléance en milieu scolaire au regard de leur émancipation et de la construction de leur identité professionnelle ? Une recherche a permis de collecter des données qualitatives au moyen d'un questionnaire en ligne et d'entretiens individuels semi-dirigés avec des finissants de différents programmes du baccalauréat en enseignement. Des effets prometteurs de la suppléance ont été nommés ainsi que des aspects négatifs.*

MOTS-CLÉS : *Émancipation, suppléance, futurs enseignants, identité professionnelle, formation initiale.*

1. Contexte et problématique

La formation à l'enseignement au Québec, d'une durée de quatre années d'études universitaires, mène à un diplôme de baccalauréat. Elle inclut un minimum de 700 heures de stage en milieu de pratique. Les stages se répartissent selon une durée et des attentes croissantes d'une année à l'autre. En rapport avec la professionnalisation de l'enseignement, ils occupent une place fondamentale et se veulent le lieu privilégié du développement des compétences professionnelles édictées dans le référentiel ministériel (MEQ, 2001, 2020). Globalement, la formation initiale vise à développer chez les futurs enseignants la capacité d'innovation, d'analyse et de réflexion critique ainsi que l'adaptation aux réalités changeantes de la société (MEQ, 2001; MELS, 2008). Il importe de former des professionnels de l'enseignement et de l'apprentissage bâtisseurs de relations avec les élèves, faisant preuve de collaboration et sachant agir de manière autonome (MEQ, 2020).

Pendant les stages, les apprentissages en classe et dans l'école incitent à la prise de conscience du passage d'étudiant à celui d'enseignant (Van Nieuwenhoven et Cividini, 2016) et favorisent la construction progressive d'une identité professionnelle (Beckers, 2007). Tout en représentant une source de stress pour les étudiants (Montgomery, 2001), les stages sont fortement appréciés, étant considérés comme un incomparable dispositif de formation, l'une des meilleures voies pour se préparer à la vie réelle en enseignement (Gervais et Desrosiers, 2005 ; Chaubet et Gervais, 2014). Les futurs enseignants estiment en effet que les activités ayant un lien avec les tâches concrètes de la profession leur donnent l'occasion d'anticiper leur intégration dans le milieu scolaire (Dufour et al., 2021).

Dans le cadre d'une recherche à laquelle des finissants du baccalauréat en enseignement ont participé, Dufour et al. (2021) s'intéressent notamment à l'appréciation globale de la formation initiale au regard de la préparation à l'exercice de la profession enseignante. L'analyse des données collectées indique que des activités non incluses dans le curriculum de formation peuvent favoriser cette préparation. Les étudiants nomment particulièrement la suppléance occasionnelle, qui consiste à remplacer ponctuellement un enseignant absent, moyennant une rémunération passablement élevée. Cette activité, non reconnue dans les programmes de formation initiale à l'enseignement, est officiellement interdite pendant les stages. Par ailleurs, au moment d'écrire ces lignes, la suppléance pendant les stages de 3^e et 4^e année est parfois autorisée, mais à certaines conditions. L'interdiction fait partie de la convention collective nationale des enseignants stipulant qu'un stagiaire ne peut être appelé à faire de la suppléance.

Or, dans le contexte de pénurie de personnel enseignant qualifié qui affecte sévèrement les milieux scolaires (Tardif et Borges, 2020 ; Homsy, Lussier et Savard, 2019 ; Karsenti et al, 2013), la pression devient de plus en plus forte sur les étudiants, fréquemment invités à suppléer les enseignants qui s'absentent du travail. Certains manquent volontairement des cours pour aller les relayer en classe. Au cours des dernières années, les besoins en suppléance ont augmenté à tel point que les étudiants de première année du baccalauréat sont interpellés. Ainsi, de plus en plus, les futurs enseignants expérimentent le travail enseignant par la suppléance pendant la formation initiale.

Aubin et Tremblay-Gagnon (2020) ainsi que Pelletier (2020) se sont intéressées respectivement à l'appréciation de la formation initiale en enseignement et aux représentations que les futurs enseignants ont de la profession. Elles affirment notamment que les étudiants ont une appréciation positive des stages. Nos travaux antérieurs (Dufour et al., 2018, 2019, 2021), qui portent sur la préparation à l'insertion professionnelle, révèlent le même résultat. Ils indiquent aussi que de nombreux étudiants sont embauchés en tant que suppléants pendant leurs quatre années de formation. Cette forme d'incursion dans le milieu scolaire pourrait révéler chez eux une affirmation d'indépendance d'action, voire d'émancipation, par rapport au curriculum de formation. Par ailleurs, elle a possiblement des effets sur le développement de leur identité professionnelle. Or, les mobiles d'agir et les effets perçus de la suppléance effectuée par les futurs enseignants ne sont pas suffisamment connus. Nous nous sommes intéressées à la perception que les étudiants ont de leurs expériences en suppléance, quant à ses aspects positifs et négatifs, et aux impacts possibles de la suppléance sur la construction de leur identité professionnelle. Nous avons tenté de répondre à la question suivante : quelle est l'appréciation des étudiants quant à la suppléance en milieu scolaire au regard de leur émancipation ainsi que de la construction de leur identité professionnelle ?

2. Cadre conceptuel

En lien avec le contexte décrit et la problématique de la recherche, il importe de s'attarder aux concepts d'émancipation et d'identité professionnelle. Nous présentons ce qui provient des écrits consultés.

2.1. Émancipation

Selon le sens étymologique du terme, s'émanciper, c'est se libérer de l'autorité, s'affranchir d'un état d'assujettissement ou de dépendance (Eneau, 2017). L'émancipation se présente comme une nécessité quand elle est énoncée en référence aux peuples opprimés. Elle représente aussi une finalité du processus d'éducabilité au sujet duquel la pensée de Paolo Freire prédomine. Dans cette perspective de libération et d'affranchissement, elle ouvre la voie du développement de la pensée critique. Ainsi considérée et prenant en compte l'expérience individuelle et le projet politique commun, elle vise des transformations individuelles et sociales (Eneau, 2017).

À ce sujet, Radford (2012) déplore que le concept d'émancipation soit lié, de manière explicite ou implicite, à une forme de souveraineté de l'individu. À son avis, l'émancipation, ainsi conceptualisée, reste un rêve chimérique et non réalisable. Elle ne devrait pas être fondée sur la liberté individuelle, l'autonomie individualiste et l'autosuffisance. Le but de l'émancipation est de pouvoir participer activement à son environnement, de prendre une position critique, politique et éthique, d'être à l'écoute des autres, de faire place à des points de vue contradictoires au sein d'un groupe, et ce, en vue d'une société meilleure pour tous.

L'émancipation est un concept proche de l'autonomie. Selon Berlan (2016), alors que l'autonomie correspond à l'affranchissement de la tutelle des parents et, progressivement, la capacité de pourvoir à ses besoins en jouissant d'une certaine indépendance matérielle, l'émancipation est « un processus supposant la sortie d'une tutelle et, corrélativement, l'accès à la liberté » (p. 59). L'individu qui aspire à la liberté est partagé entre « l'aspiration à être déchargé de certaines contraintes et celle à les prendre soi-même en charge » (p. 60). Ainsi, il pourrait se libérer s'il faisait fi des règles et en assumait la responsabilité. Par ailleurs, LeVasseur et Robichaud (2017) prétendent qu'un individu peut s'affranchir de la norme sans pour autant s'émanciper et accéder à la liberté.

En formation universitaire à l'enseignement, l'étudiant est appelé à développer la capacité d'agir de manière autonome (MEQ, 2001), notamment pendant les stages. Il est possible que des étudiants choisissent d'accroître leur autonomie professionnelle au moyen de la suppléance dans la classe d'un enseignant absent. En acceptant une tâche de suppléance ou en offrant leurs services pour la suppléance, les futurs enseignants s'émanciperaient, ils se libéreraient de l'autorité. Ils se déchargeraient des règles prescrites par les instances universitaires et ministérielles en misant sur la possibilité de mieux se préparer à leur insertion professionnelle. Chez leurs formateurs, cette émancipation, symptôme possible d'un *empowerment*, peut susciter des inquiétudes (Poujol, 2017), étant donné que les étudiants suppléants sont confrontés à des difficultés qu'ils ne sont pas prêts à affronter et qu'ils sont ainsi généralement forcés à apprendre sur le tas, par la pratique. À la limite, des contraintes peuvent créer une démotivation qui peut freiner le développement de leur identité professionnelle (Hanieche et Kara, 2020).

Dans le cadre de cette recherche, l'émancipation est vue comme la manifestation d'un accès à la liberté et une occasion pour l'étudiant de développer son autonomie professionnelle et de se préparer à l'insertion professionnelle. Elle peut être associée à des transformations individuelles et sociales.

2.2. Identité professionnelle

Le concept d'identité renvoie à un processus (Kaddouri, 1999 ; Gohier et al., 2001). L'identité n'est donc pas figée, mais bien dynamique, changeante, en devenir et intégrée dans les interactions sociales (Rose, 2013). Elle se construit à travers des transformations identitaires de sorte que l'identité actuelle est une caractéristique éphémère de l'individu. Pour Gohier et al. (2001), la construction de l'identité professionnelle est sous-tendue par l'identification, c'est-à-dire l'image de soi, ses valeurs, ses croyances et ses expériences, et l'identification à la profession elle-même et aux représentations sociales qui y sont associées. Au sujet de l'individu qui construit son identité professionnelle, les auteurs écrivent :

C'est à travers ce processus dynamique et interactif, caractérisé par un compromis entre les demandes sociales et son affirmation de soi, que son identité professionnelle se transformera, potentiellement tout au long de sa carrière, et qu'il pourra contribuer à la redéfinition de sa profession avec ses collègues et partenaires (p. 5).

La formation contribue fortement à la construction identitaire (Kaddouri, 2006). En formation initiale, l'articulation entre pratiques et savoirs théoriques participent d'une dynamique identitaire (Fremaux et Perez-Roux (2020). Ainsi, le professionnel en formation fait face à de multiples prescriptions, normes et règles professionnelles, mais aussi aux attentes de la société à son égard, notamment en termes de qualités, d'attitudes et de comportements. Des écarts sont possibles et généralement avérés entre une identité héritée de l'institution et de la société, c'est-à-dire une identité inscrite dans la continuité des attentes institutionnelles et sociales, et l'identité visée par la personne (Kaddouri, 1999). Les étudiants en formation à l'enseignement n'échappent pas à cette réalité. Pour façonner, consciemment ou non, leur propre identité professionnelle, certains utilisent la suppléance en tant que moyen d'intégration dans le milieu de travail. Sous le regard d'autrui, et parfois son jugement, ils sont incités à ajuster leur construit identitaire aux savoirs, connaissances et compétences actualisés en contexte d'emploi (Pelletier, 2019), renforçant l'importance des interactions, de la collégialité et même de la collaboration dans l'environnement scolaire. Un construit identitaire collectif concerne ainsi progressivement les futurs enseignants. L'identité professionnelle collective, qui permet de définir la profession en la distinguant des autres (Donnay et Charlier, 2008), touche l'appartenance à un groupe de référence, une communauté professionnelle (Pellerin et al., 2021). Face aux contraintes et aux prescriptions sans cesse renouvelées du métier, cette identité est en évolution de manière continue (Zimmermann, 2016).

Hanieche et Kara (2020) et Steinbeiss (2021) se penchent sur le processus identitaire chez les futurs enseignants. Les constats issus de leurs recherches, menées dans des milieux distincts, en l'occurrence l'Algérie et l'Australie, se recourent. Ces chercheurs s'intéressent spécifiquement aux représentations de la profession, aux croyances, aux conceptions du bon enseignant. Selon leurs conclusions, les futurs enseignants cultivent une image idéalisée de la profession au début de leur formation, mettant l'accent sur des qualités humaines exceptionnelles et accordant relativement peu d'importance au savoir enseignant. Avec les stages, les images se modifient. Les difficultés rencontrées portent à réorganiser les représentations antérieures qui embellissaient la réalité (Steinbeiss, 2021). Travailler avec des humains mène à une prise de conscience de la complexité du métier et à une orientation plus marquée vers les aspects pédagogiques et relationnels où l'élève se situe au centre de l'agir professionnel (Hanieche et Kara, 2020). L'identification à la profession se révèle peu à peu, de même que la construction identitaire. L'évolution des représentations des futurs enseignants peut reposer sur les connaissances acquises lors des expériences en suppléance (Pelletier, 2020). L'ajout de la suppléance aux expériences des étudiants pourrait être l'occasion de transformations identitaires additionnelles.

En considération de notre objet de recherche, l'identité professionnelle correspond à un processus dynamique influencé par les interactions humaines et qui se manifeste dans une affirmation de soi tout en dépendant, en partie, des attentes institutionnelles et sociales. Elle résulte aussi des conditions d'exercice de la profession. L'identité collective réfère notamment au sentiment d'appartenance à un groupe professionnel.

3. Méthodologie

La recherche dont une partie est présentée dans ce texte porte globalement sur la préparation à l'insertion professionnelle en enseignement. Elle s'inscrit dans une approche qualitative compréhensive (Dumez, 2011). Les finissants des baccalauréats en enseignement des neuf universités francophones du Québec ont été invités à y participer. La collecte des données a été réalisée en 2018 avec deux outils d'investigation : le questionnaire et l'entretien individuel semi-dirigé.

Le questionnaire, mis en ligne sur la plateforme *Lime Survey*, comportait d'abord quelques demandes d'information d'ordre factuel ainsi que des questions ouvertes portant sur l'appréciation des expériences de suppléance. Les 212 finissants y ayant répondu sont en forte majorité de sexe féminin (93 %). Provenant de huit universités francophones, ils se répartissent dans différents programmes de formation à l'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire, enseignement secondaire, adaptation scolaire, anglais langue seconde, éducation physique et à la santé ainsi que arts. Parmi eux, 87 % ont effectué de la suppléance pendant leur formation initiale, particulièrement pendant la troisième et la dernière année. La satisfaction moyenne de cette expérimentation du travail enseignant en milieu scolaire est élevée, se situant entre 8 et 10 sur une échelle graduée de 1 à 10. Les motifs ayant principalement incité à accepter d'effectuer de la suppléance sont les suivants : faire face à des obligations financières, se préparer à l'insertion professionnelle et se faire connaître dans le milieu scolaire.

Au sein du groupe de répondants, neuf ont participé à un entretien individuel à distance, six femmes et trois hommes. Ils proviennent de six universités et de quatre programmes de formation. L'entretien a duré environ 60 minutes.

Les thèmes de l'entretien individuel et des questions ouvertes du questionnaire sont les mêmes : dispositifs, acteurs et activités de formation, expériences ayant contribué à la préparation à l'insertion professionnelle en enseignement. L'analyse des données collectées a permis de formuler des réponses à la question de recherche qui concerne l'appréciation des expériences en suppléance en milieu scolaire au regard de l'émancipation et de la construction de l'identité professionnelle.

Les résultats exposés proviennent ainsi d'une analyse des propos écrits et oraux portant spécifiquement sur la suppléance, une activité professionnelle ayant possiblement une incidence sur la préparation à l'insertion professionnelle. Ces données qualitatives ont donné lieu à une analyse de contenu inductive (Thomas, 2006). À la suite de la transcription intégrale des entretiens, nous inspirant de L'Écuyer (1987), la lecture flottante des verbatims et des réponses aux questions ouvertes du questionnaire a donné lieu à l'identification d'unités de sens et, par la suite, à l'émergence des catégories et des sous-catégories qui ont été soumises au codage et à l'intercodage. L'accord interjuge des deux chercheuses autrices du présent texte et leur analyse conjointe des données codées ont mené à la construction de tableaux et à la structure de la présentation des résultats. Ces derniers concernent essentiellement la perception des finissants quant aux aspects positifs et négatifs de la suppléance durant la formation initiale, leur appréciation globale de cette activité hors programme en lien avec leur émancipation et la construction de leur identité d'enseignant eu égard à leur insertion professionnelle anticipée.

4. Présentation des résultats

Rappelons que la suppléance n'est pas incluse dans le curriculum de la formation initiale et que de nombreux étudiants expérimentent cette activité professionnelle avant l'obtention de leur diplôme. Les résultats exposés répondent à la question de recherche. Ils portent donc sur l'appréciation des étudiants quant à la suppléance en milieu scolaire au regard de leur émancipation ainsi que de la construction de leur identité professionnelle. Que cette appréciation soit positive ou négative, l'analyse des données a donné lieu à l'émergence de trois thématiques. Celles-ci concernent le sentiment de compétence et la motivation, la collaboration avec les acteurs du milieu scolaire et l'adaptation à la réalité du terrain. Également, l'analyse met en évidence la perception des effets de la suppléance, favorables et défavorables, sur la construction de l'identité professionnelle et celle de ses apports possibles à la formation initiale.

4.1 *Sentiment de compétence et motivation*

Les propos écrits et oraux de la plupart des étudiants ont mis en évidence que le sentiment de compétence et la motivation ont été stimulés par la suppléance. À cet égard, le principal aspect positif serait le renforcement du sentiment de compétence, ce qui permettrait d'anticiper l'insertion professionnelle avec confiance. Plusieurs propos le démontrent. Par exemple, une étudiante écrit : « Cela [la suppléance] m'a donné confiance en tant qu'enseignante » (S66¹). Une autre précise : « J'ai pu faire mes preuves, gagner de l'expérience et prendre confiance en mes qualités professionnelles » (S9). Le fait d'être seul en classe avec les élèves, contrairement à ce qui a lieu pendant les stages avec la présence occasionnelle de l'enseignant associé², oblige le futur enseignant à prendre des décisions et à expérimenter des approches pédagogiques sans guidance ni soutien. C'est ce que confirme un participant avec satisfaction : « En suppléance, l'enseignant devient plus libre de choix pédagogiques et didactiques » (S253). L'extrait de discours suivant illustre aussi le sentiment de compétence que retire un participant de la suppléance : « On a déjà réussi à développer des réflexes qu'on va pouvoir mettre en pratique sur le long terme et avoir une petite longueur d'avance qui peut quand même faire une grande différence en début de carrière » (F2³). Relativement au futur professionnel anticipé, une étudiante déclare : « Tu vois les erreurs à ne plus refaire et les choses qui fonctionnent. Ça m'a aidée beaucoup [à préparer mon insertion professionnelle] » (F4). Dans le même sens, un répondant écrit au sujet de la suppléance : « Ça permet

¹ S signifie que l'extrait de discours provient du questionnaire. Le nombre 66 correspond à un numéro indiqué par le logiciel *Lime Survey* et non à un numéro associé au répondant.

² L'expression enseignant associé au Québec correspond dans d'autres pays à l'expression maître de stage.

³ F signifie que l'extrait de discours provient d'un entretien. Le nombre 2 correspond au numéro qui identifie le participant.

l'adaptation à toutes les situations potentielles » (S200). En lien avec cette affirmation, il ressort de l'analyse des données que la suppléance permet particulièrement de développer un sentiment de compétence par rapport à la gestion de la classe, comme en témoignent ces propos : « La suppléance m'a permis de connaître mes habiletés en gestion de classe » (S248). Cet extrait de discours va dans le même sens : « [La suppléance, c'est] être laissé à soi-même pour vivre des situations authentiques et pour consolider sa gestion de classe » (S173).

Le sentiment de compétence se développe de manière progressive au fil des expériences de suppléance pendant la formation initiale. Les propos suivants sont extraits de l'entretien individuel avec une participante : « Au début, en suppléance, j'étais tellement stressée que je n'intégrais rien. Je faisais juste finir ma journée et j'étais brûlée, alors que, rendue en quatrième année, je parlais à des gens, je posais des questions. J'étais moins... c'était le sentiment d'auto-efficacité je pense, je me sentais plus efficace » (F1).

La suppléance a aussi pour effet d'accroître la motivation à devenir enseignant et à affronter la complexité de l'insertion professionnelle. Un étudiant du baccalauréat en adaptation scolaire a effectué de la suppléance dans une classe particulière, ce qui lui a permis de connaître concrètement les singularités du groupe d'élèves. Il a expérimenté l'enseignement auprès d'élèves différents de ceux qu'il avait connus lors de ses expériences antérieures en stage. Il s'exprime à ce sujet : « J'ai découvert la clientèle en déficience langagière. Ça a l'air bien intéressant ! Peut-être que j'aurais le goût d'essayer ça [après ma diplomation] » (F5). Un autre participant signale que la suppléance soutient sa motivation à poursuivre sa formation initiale : « Tout le temps, pendant les quatre ans, on se fait répéter que c'est correct la formation initiale, mais on ne va pas vraiment s'en servir [...] parce que ce n'est pas la réalité du terrain. Ça nuit à la motivation. C'est quand tu fais de la suppléance [...] que tu vas apprendre comment enseigner. C'est sûr que ça redonne de la motivation » (F2).

Des participants, contrairement à leurs collègues, considèrent que la suppléance a des répercussions négatives sur leur sentiment de compétence professionnelle et leur confiance en soi quant à l'exercice de la profession enseignante. Sachant que les cours à l'université ne leur donnent pas un aperçu tangible de l'enseignement, encore moins des élèves, et que les stages ne leur fournissent qu'une image partielle de la réalité scolaire, ils cultivent des attentes à l'égard de la suppléance. Le désenchantement les guette parfois. Parmi les neuf participants aux entretiens, quatre mentionnent leur déception pour une raison ou une autre. Par exemple, une participante est déçue, disant que la suppléance n'est pas représentative de la vraie nature du travail enseignant et déplorant que les mauvaises expériences en suppléance ont ébranlé son sentiment de compétence. Une autre déplore le manque d'accompagnement : « Quand tu fais de la suppléance, tu es vraiment toute seule » (F4). Parmi les répondants au questionnaire, l'une écrit ce qui suit : « Ce n'est pas représentatif de la réalité, ça m'a fait sentir très incompétente. ... C'est désagréable » (S91). Aussi, l'un des aspects négatifs de la suppléance dénoncés par certains étudiants porte sur le manque de temps pour se préparer adéquatement. Dans ces conditions, ils jugent sévèrement « le stress que la suppléance engendre » (S21). Enseigner sans préparation suffisante représente ainsi une entrave au développement d'un sentiment de compétence.

L'expérimentation de la suppléance a aussi été la cause d'une démotivation, d'une désaffection par rapport à la profession enseignante, au point de semer chez une minorité d'étudiants le doute quant à leur choix de carrière. À cet égard, une répondante déclare : « Tu peux vivre des situations difficiles [en suppléance] où tu te remets en question. » (S66). La réalité du terrain dévoilée aux étudiants qui expérimentent la suppléance peut différer des représentations que les futurs enseignants ont de la profession à laquelle ils ont aspiré pendant les quatre années du baccalauréat et même avant. « Voir la réalité qui nous attend peut nous décourager » (S4), mentionne un répondant au questionnaire.

4.2 Collaboration avec les acteurs du milieu scolaire

Pour les futurs enseignants, la suppléance peut offrir la possibilité de collaborer avec les acteurs du milieu scolaire. Cela représente l'un de ses aspects positifs, mentionné par certains étudiants finissants. Elle donne l'occasion de communiquer et d'échanger avec différents membres du personnel, comme l'indique ce participant : « Je pense qu'il faut profiter de ces moments pour s'ouvrir aux autres, socialiser et pour connaître les gens et pour qu'eux apprennent à nous connaître » (F8). Un autre répondant précise son appréciation de la collaboration avec les acteurs du milieu scolaire, peu importe leur fonction dans l'école : « Nous pouvons rencontrer des directions et des secrétaires d'école, discuter avec des collègues qui nous expliquent le fonctionnement de leur école et de leur commission scolaire ⁴ » (S7).

⁴ Depuis 2020, les commissions scolaires sont remplacées par des centres de services scolaires.

Les étudiants suppléants affirment qu'ils discutent avec les enseignants. Ils accordent leur confiance à ceux qui les rendent à l'aise de poser des questions, de demander conseil et même de donner leur avis. L'affirmation suivante en est une illustration : « J'ai appris [par la suppléance] à ne pas avoir peur de leur demander des conseils » (S256). Pendant l'entretien individuel, une étudiante déclare que la suppléance lui a ouvert des occasions de rencontrer des enseignants et de « donner son opinion » (F8).

En revanche, un grand nombre de participants se disent insatisfaits de la suppléance en ce qui concerne la possibilité d'entrer en contact avec les acteurs du milieu scolaire. Les lacunes quant à l'accueil des suppléants sont signalées : « C'est un petit peu tout croche comment on t'accueille quand tu es un enseignant suppléant... Tu es laissé beaucoup, beaucoup à toi-même » (F9). Cette déception concerne notamment le manque de relations professionnelles et de soutien. Des étudiants suppléants se disent livrés à eux-mêmes : « On manque de soutien des autres enseignants » (S76). La situation est semblable pour ce qui est des équipes pédagogiques et de l'ensemble du personnel. Les participants n'ont pas de contact avec eux : « Tu n'as pas de liens avec les membres de l'équipe-école » (S12). Quant aux possibilités de travailler conjointement avec les enseignants, elles seraient inexistantes : « On n'est pas dans un contexte où l'on doit préparer des contenus avec les enseignants d'une équipe de travail » (S97). Finalement, il paraît très difficile d'entrer en relation avec les élèves en contexte de suppléance, ce que souligne un répondant : « Je n'ai pas de liens avec les élèves » (S12).

4.3 *Adaptation à la réalité du terrain*

Les propos de nombreux futurs enseignants sur la suppléance révèlent des avantages en ce qui concerne le développement de la capacité d'adaptation à la réalité du terrain. Leurs expériences en suppléance les incitent à affirmer qu'ils peuvent s'adapter à toutes les situations, et ce, dans des contextes diversifiés. D'une part, ils sont appelés à effectuer les tâches prévues par l'enseignant absent, peu important le niveau d'apprentissage des élèves et la discipline à enseigner : « On voit tous les ordres d'enseignement, toutes les matières » (F2). D'autre part, la suppléance offre la possibilité d'expérimenter la gestion de tout groupe-classe, quelle que soit sa composition et sans égard à l'environnement social de l'école. Les propos suivants illustrent cet aspect positif de la suppléance : « On touche à différents milieux, différentes compositions de classe et on peut essayer des interventions ou des stratégies de gestion de classe » (S38).

Globalement, la connaissance de la réalité du terrain, procurée par la suppléance, semble souhaitable pour qui veut s'adapter à la vie scolaire réelle. À ce sujet, des avantages sont soulignés dans les propos suivants de deux participants. L'un déclare : « Nous comprenons clairement la réalité des classes actuelles » (S52). L'autre précise : « Nous pouvons connaître les routines, les formalités de l'acte d'enseigner au quotidien » (S56). Selon un étudiant, les contextes variés de suppléance mettent à l'épreuve le sens de la débrouillardise : « J'ai pu apprendre à connaître les différents fonctionnements des écoles, le matériel, [j'ai appris] à me débrouiller quoi ! » (S101). Ainsi, les participants apprécient les nombreuses occasions d'apprentissage que leur propose la suppléance, particulièrement celles qui exigent une adaptation au monde réel de l'enseignement.

Étant donné qu'il n'y a pas de règles formelles ni de critères d'affectation en ce qui concerne l'embauche des suppléants par les employeurs, les étudiants peuvent remplacer des enseignants sans qu'importe le ou les groupes d'élèves auxquels ils doivent enseigner. Ainsi, il arrive fréquemment que le programme de formation de l'étudiant ne soit pas pris en compte. Par exemple, un futur spécialiste de l'enseignement primaire peut être invité à remplacer dans une classe de chimie au secondaire. Un participant témoigne de ce fait : « La suppléance touche plusieurs domaines qui ne sont pas propres à notre formation » (S235). Dans de telles circonstances, la nouveauté en suppléance pourrait représenter une opportunité de relever des défis et d'expérimenter des stratégies d'enseignement, comme le signale un participant lors de l'entretien : « C'est tout le temps une première fois. Je trouve que c'est aussi le temps d'essayer des choses. Si on le manque, on essaiera une autre chose à la prochaine période » (F8). La suppléance permettrait en quelque sorte d'évaluer ses capacités et de connaître ses limites. Un étudiant l'exprime en ces termes : « [C'est bon pour] apprendre à connaître nos limites, apprendre de nos erreurs » (S220). Selon plusieurs, elle donne lieu au développement d'une forte capacité d'adaptation à tout contexte de remplacement, ce qui les prépare à leur insertion professionnelle.

Inversement, l'un des aspects négatifs de la suppléance, signalé par d'autres étudiants, serait révélé dans la nécessité de s'adapter à l'imprévisible. Devoir s'adapter continuellement à des situations changeantes peut déstabiliser de futurs enseignants, comme l'énonce celui-ci : « Tu peux te retrouver complètement dépaycé en voyant que cette école-là ne fonctionne pas du tout comme les autres » (F9). S'adapter à la nouveauté est considéré peu formateur par certains participants. L'un estime que les expériences en suppléance ne donnent pas

un bon aperçu de la profession : « Il s'agit d'une expérience artificielle » (S17). Un autre renchérit : « Le moins utile, c'est l'inconnu, ne pas connaître les milieux scolaires, la routine » (S70).

4.4 Construction de l'identité professionnelle

L'analyse des données met en évidence, et ce, pour un nombre élevé de participants, que la suppléance multiplie les occasions de découvrir et d'apprendre au sujet des nombreuses facettes de la profession, comme le mentionne l'un d'eux : « Nous pouvons voir les réalités de la profession enseignante : la gestion de classe, la planification du matériel, l'éthique professionnelle, la coopération avec l'équipe-école » (S14). Au regard de la construction de l'identité professionnelle, la suppléance permet de mieux se connaître comme le signale une participante : « Ça m'a permis de connaître mes limites personnelles, ma couleur d'enseignante » (S29). Pour un autre, la suppléance permet d'être reconnu comme enseignant : « Je suis considéré comme un enseignant et non simplement comme un stagiaire » (S92). Un participant souligne que cette expérience renforce son choix de carrière : « J'ai pu confirmer mon choix de carrière » (F1). Le fait de ne pas être sous la supervision d'un enseignant associé ressort comme étant une source d'autonomie professionnelle, comme en témoigne cet étudiant : « J'ai pu vivre une expérience sans encadrement, lors de laquelle j'étais en mesure de prendre mes propres décisions » (S213). La suppléance contribuerait à la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants.

De futurs enseignants ont un avis divergent. En effet, certains expriment des réserves quant à la contribution de la suppléance à la construction de leur identité professionnelle. Les étudiants reçoivent souvent la demande de suppléance à la dernière minute, sans connaissance du contexte et des élèves. En conséquence, ils doivent se débrouiller sur-le-champ, sans préparation. Ils considèrent d'ailleurs, tel que déjà signalé, que les contextes de suppléance ne sont pas représentatifs de la profession enseignante. En particulier, la suppléance ne donne pas accès à toutes les activités professionnelles d'un enseignant. Elle ne permet pas de connaître le vrai travail de l'enseignant. « On n'apprend pas à accomplir toutes les tâches connexes à l'enseignement » (S59), signale un répondant. En d'autres termes, suppléer un enseignant absent ne donne pas un aperçu de la vie professionnelle de celui-ci. Par exemple, les étudiants suppléants ne font pas la planification de l'enseignement. « Aucune planification » (S85) à préparer, déplore un étudiant. À cet égard, la suppléance « ne représente pas le travail d'un enseignant » (S85). Un participant résume la situation ainsi : « La suppléance n'est pas de l'enseignement » (S88).

Une participante souligne de plus l'impossibilité d'exercer le rôle de l'enseignant en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages des élèves : « Nous ne voyons pas la vraie charge de travail d'une enseignante puisque nous revenons le soir avec aucune correction à faire et aucune planification non plus » (S68). L'accès au rôle véritable de l'enseignant est limité également par rapport au travail avec les collègues et aux contacts avec les parents. Un participant l'exprime en ces mots : « Nous ne voyons en aucun cas tout l'aspect de réunions de personnel, travail avec les collègues, création de plans d'intervention, gestion de parents, etc. » (S38). Ainsi, les étudiants suppléants n'ont pas l'opportunité de développer leurs compétences en matière de planification de l'enseignement et de collaboration avec les collègues.

Le manque de relation avec les élèves est un autre aspect négatif de la suppléance. Les étudiants choisissent la profession enseignante notamment parce qu'elle leur permettra d'entrer en relation avec des enfants ou des adolescents. Or, sur ce plan, la déception est forte, comme l'écrit un participant : « Ce n'est pas représentatif d'une classe ordinaire. Il n'y a pas de lien d'attachement. Les enfants en profitent beaucoup » (S86).

Finalement, les étudiants savent que les attentes des employeurs envers les suppléants sont particulières, se limitant parfois à la présence d'un adulte en classe dont le travail ne correspond pas au quotidien de la profession. Un participant le rapporte en ces termes : « Tu as une liste de choses à faire qui ressemble souvent beaucoup plus à "tu gardes la classe" » (F9). Les étudiants se verraient parfois comme des gardiens d'élèves. Ils ne se sentent pas reconnus en tant que futurs enseignants ayant déjà entrepris leur formation initiale à l'enseignement.

4.5 Apport possible de la suppléance à la formation initiale

Les apprentissages réalisés en contexte de suppléance et au cours des stages paraissent complémentaires, comme l'affirme un étudiant : « La suppléance offre la possibilité de découvrir des contextes et des élèves qui ne seraient pas vus lors des quatre stages surtout pour certains programmes, comme en adaptation scolaire, où les contextes d'enseignement varient considérablement. Pendant les stages, on ne peut pas voir toutes les clientèles et toutes les classes. La suppléance, c'était complémentaire » (F5). Selon un autre participant, la suppléance et

les stages sont deux sources d'apprentissage. Toutefois, l'apport des stages demeure plus important pour lui : « La suppléance, c'est pertinent, ça apporte quelque chose, mais je pense que les stages apportent beaucoup plus » (F9).

Les propos des participants établissent des comparaisons entre les apports de la suppléance et ceux des cours universitaires, en référence à la formation dite théorique. L'un déclare : « Le contexte de classe est beaucoup plus formateur que n'importe quel cours universitaire » (S45). Mieux appréciée est l'occasion de mettre à l'essai ce qui est enseigné à l'université. L'extrait de discours suivant est révélateur : « C'est la meilleure manière de transposer la théorie à la pratique. C'est la meilleure formation, vive la réalité ! » (S15). La suppléance offre par ailleurs la possibilité de mettre les savoirs théoriques à l'épreuve : « Un coup que tu as le côté théorique, il faut que tu pratiques et que tu trouves ta place à toi dans ça » (F5). Une participante fait valoir la nécessité d'évoquer plus de savoirs expérientiels dans les cours universitaires, ce qui aiderait probablement les étudiants à donner une signification aux savoirs théoriques. Elle affirme : « L'année dernière, j'ai fait l'équivalent de 45 jours de suppléance et c'est fou comme je retournerais dans une classe universitaire et que je partagerais tellement ce que j'ai appris ! » (F3). Les aspects formateurs de la suppléance touchent de près la construction de l'identité professionnelle.

5. Interprétation

Notre interprétation des résultats s'articule autour de trois constats : une volonté d'émancipation malgré les obstacles, une construction identitaire plus ou moins renforcée par la suppléance et un besoin d'accompagnement par rapport à la suppléance.

5.1 *Une volonté d'émancipation malgré les obstacles*

Il est possible que la prise de conscience de la réalité du terrain et la nécessité de prendre des décisions sur-le-champ sans encadrement aient contribué à développer l'autonomie professionnelle des futurs enseignants. Certains étudiants ont pu également satisfaire un besoin d'émancipation par rapport aux prescriptions ministérielles et universitaires qui excluent la suppléance dans le curriculum de formation.

Par ailleurs, la volonté d'émancipation par la suppléance fait face à des obstacles. En effet, chez certains étudiants suppléants, la suppléance a eu des effets négatifs sur leur sentiment de compétence professionnelle. Il y a même des incidences fâcheuses sur la motivation à devenir enseignant, voire une remise en question du choix de carrière. Le désir de collaborer avec les enseignants et l'équipe-école paraît difficile ou impossible à combler. La nécessité de s'adapter continuellement aux situations changeantes de la suppléance ne plaît pas à ceux qui recherchent plus de constance dans l'action. Ces différentes déceptions pourraient avoir pour effet de nuire à la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant et, possiblement, de freiner le désir d'enrichir personnellement par des expériences de suppléance le programme de formation prescrit.

Malgré ces obstacles, une volonté d'émancipation par la suppléance semble affirmée. En effet, comme déjà mentionné, la satisfaction à cet égard est élevée. Ainsi, les aspects positifs perçus de la suppléance paraissent prédominer sur les autres, et ce, en fonction des expériences réelles en milieu scolaire, même celles qui ont pu assombrir l'horizon de la future carrière en enseignement. Si les difficultés rencontrées lors de l'expérimentation de la suppléance portent les candidats à l'enseignement à modifier leurs représentations antérieures (Hanieche et Kara, 2020), parfois idéalisées (Steinbeiss, 2021), de la pratique professionnelle et à les rendre plus conformes à ce que sont l'école actuelle et son environnement, elles ne les détournent pas nécessairement de l'incursion non formellement autorisée dans le milieu scolaire que leur procure la suppléance.

5.2 Une construction identitaire plus ou moins renforcée par la suppléance

Les étudiants apprécient généralement leurs expériences de suppléance. Leurs propos indiquent qu'ils construisent progressivement leur identité d'enseignant. Ils nomment à cet égard les avantages de la suppléance, par exemple la liberté de faire des choix didactiques et pédagogiques, l'occasion d'identifier leurs forces personnelles et leurs lacunes, l'opportunité de mettre à l'essai des stratégies et des approches d'enseignement. Ils soulignent aussi que la suppléance offre la possibilité de développer la compétence relative à la gestion de la classe et la capacité d'adaptation à des situations diversifiées. Ainsi, ils atteignent en partie les buts qu'ils poursuivent, à savoir se préparer à leur insertion professionnelle tout en se faisant connaître et apprécier par les directions d'établissement, ce qui peut leur procurer un sentiment d'*empowerment* (Poujol, 2017). Ils se prononcent également sur les irritants pouvant nuire à la construction de leur identité professionnelle. Certains affirment que le contexte de suppléance ne permet pas de développer les compétences professionnelles, notamment celles liées à la planification, à l'évaluation des apprentissages ou encore à la collaboration avec l'équipe pédagogique, l'équipe-école et les parents. À cet égard, le manque de collaboration avec le personnel de l'école, déploré par les étudiants suppléants, peut entraver la construction de leur identité professionnelle, celle-ci s'inscrivant notamment dans les interactions sociales (Rose, 2013). Plusieurs étudiants signalent aussi que la suppléance n'est pas représentative de la profession enseignante, ce qui peut constituer un autre obstacle à la construction identitaire. Ils ne seraient donc pas en mesure de se représenter le métier dans son quotidien (Hanieche et Kara, 2020) et sous ses différentes facettes.

Il semble, par ailleurs, que les étudiants ayant participé à notre recherche ne profitent pas pleinement de l'occasion offerte par la suppléance pour établir des liens bidirectionnels entre théorie et pratique. L'identité professionnelle de l'enseignant se construit pourtant dans l'articulation de la théorie et de la pratique (Frémaux et Perez-Roux, 2020). Cette construction se réalise, d'une part, dans l'actualisation et la mise à l'épreuve des acquis théoriques en milieu de pratique. D'autre part, elle a lieu dans les expériences réelles d'enseignement, celles-ci aidant à comprendre le sens des connaissances théoriques. À ce propos, comme déjà mentionné, une participante aimerait partager ses expériences de suppléance pendant les cours à l'université. Il va de soi qu'une ouverture des enseignants universitaires à cet égard serait essentielle.

5.3 Un besoin d'accompagnement par rapport à la suppléance

Les étudiants qui ont expérimenté la suppléance pendant leur formation initiale à l'enseignement sont très nombreux, surtout au cours des deux dernières années du baccalauréat. Rappelons que la suppléance ne fait pas partie de leur programme de formation universitaire. Leur choix de suppléer des enseignants absents sans avoir complété leurs études et obtenu leur brevet d'enseignement peut être vu comme une marque d'émancipation professionnelle, une forme de libération de l'autorité (Eneau, 2017), d'accès à la liberté (Berlan, 2016). Or, faire fi des règles n'entraîne pas nécessairement l'accès à l'émancipation et la liberté, comme le soulignent LeVasseur et Robichaud (2017). En effet, dans le contexte de la présente recherche, les étudiants suppléants font face à des contraintes qui peuvent brimer leur accès à la liberté et les inciter à se rendre compte d'un besoin d'accompagnement pour mieux s'émanciper.

Malgré leur appréciation positive de la suppléance, plusieurs étudiants se considèrent peu préparés à affronter la réalité changeante qui les attend dans les écoles quant aux contextes, aux contenus à enseigner et aux élèves, notamment. Ils sont forcés de s'adapter continuellement. Étant donné les lacunes majeures en ce qui a trait à l'accueil dans les écoles, mais surtout l'absence de contacts avec les enseignants et les autres membres du personnel, les étudiants suppléants souhaitent être accompagnés pour faire face aux situations diversifiées. Être mieux accueillis et accompagnés par l'équipe-école dans les milieux de suppléance pourrait les inciter à demander des conseils et du soutien, leur procurer un sentiment de compétence face à l'adversité.

6. Conclusion

En lien avec la question de recherche, les futurs enseignants se sont exprimés sur la suppléance pendant la formation initiale. Ils ont nommé ses aspects positifs et négatifs et l'ont située dans l'ensemble des activités de la formation initiale, notamment les stages et les cours à l'université, sans toutefois révéler une prise de conscience de la nécessité de mettre en relation la théorie et la pratique. Leur satisfaction à l'égard de la suppléance est élevée, mais ils en signalent de nombreux aspects négatifs. La suppléance est d'abord vue comme une occasion de préparation concrète à l'exercice de la profession. Elle serait un outil du développement de l'autonomie au travail et de la prise de décisions en cours d'action, notamment en matière de gestion de la classe. La grande variété des contextes de suppléance permet aux étudiants d'enrichir leurs savoirs sur diverses facettes de la

profession tout en les privant de contacts avec le personnel scolaire ainsi que du véritable quotidien de l'enseignant. Ainsi, le contexte de suppléance ne donne pas un portrait juste de la réalité de la profession enseignante. D'une part, il n'est pas possible d'expérimenter toutes les tâches de l'enseignant et, d'autre part, les relations interpersonnelles avec les membres de l'équipe-école et les élèves sont ponctuelles, superficielles, voire inexistantes. À ce propos, les étudiants demandent d'être mieux accueillis dans les écoles.

Considérée comme une marque d'émancipation par rapport aux normes établies par les milieux universitaire et ministériel, la suppléance peut favoriser la construction de l'identité professionnelle. Sur ce plan, des incidences non souhaitables sont tout de même possibles. En s'absentant occasionnellement de leurs cours à l'université pour effectuer de la suppléance, les étudiants se privent d'apprentissages essentiels à leur développement professionnel. De plus, à cause des difficultés inhérentes à la suppléance, certains pourraient modifier leur orientation professionnelle. À l'heure d'une forte pénurie d'enseignants, ce changement de perspective de carrière et, en cohérence, l'abandon des études en enseignement seraient néfastes. À ce chapitre, il importe que les directions d'établissement scolaire ne fassent pas appel à des étudiants qui sont peu avancés dans leur formation. Ces derniers, n'ayant pas les acquis nécessaires, peuvent arriver à conclure hâtivement qu'il leur sera impossible de devenir enseignants. D'ailleurs, n'étant pas aptes à remplacer adéquatement un enseignant dans sa classe, ces étudiants peuvent nuire aux apprentissages des élèves. Également, faire appel à des étudiants non diplômés entrave la valorisation de la profession enseignante. Qui plus est, la mise en valeur de cette profession est généralement mise à mal par l'embauche de personnes non qualifiées pour enseigner.

Quoique que les participants à cette recherche ne constituent qu'une partie de l'ensemble des finissants du baccalauréat en enseignement, notre recherche enrichit les connaissances sur la suppléance avec un regard nouveau, celui des étudiants qui expérimentent la suppléance malgré certains interdits. Vue par eux, la suppléance présente des facettes de la profession dont les milieux de formation pourraient tenir compte. Ainsi, pour répondre aux besoins concrets des étudiants, il y aurait lieu de mettre en place, dans le curriculum de formation, de nombreux et systématiques allers-retours entre la classe et l'université, autres que les stages. Ces modifications ne seront pas possibles sans la collaboration des milieux scolaires.

7. Références bibliographiques

- Aubin, A.-S. et Tremblay-Gagnon, D. (2020). Comment les nouveaux enseignants perçoivent-ils et évaluent-ils leur formation initiale. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 9(2), 11-14.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck Supérieur.
- Berlan, A. (2016). Autonomie et délivrance. Repenser l'émancipation à l'ère des dominations impersonnelles. *Revue du MAUSS*, 48(2), 59-74. <https://doi.org/10.3917/rdm.048.0059>
- Chaubet, P. et Gervais, C. (2014). Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer? *Éducation et francophonie*, 42(1), 151-168. <https://doi.org/10.7202/1024570ar>
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boisvert, G. (2018). Préparer les futurs enseignants à leur insertion professionnelle : actions intentionnelles du milieu scolaire. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 169-188). Presses de l'Université du Québec.
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boies, I. (2019). La préparation à l'insertion dans la profession : regard d'enseignants débutants sur la formation initiale au Québec. *Éducation et Formation*, (e-315), 29-45. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=34etpage=3>
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boisvert, G. (2021). La formation initiale prépare-t-elle à la vie réelle d'un enseignant? Perspectives de finissants québécois. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, (27), 293-310. <https://revuedeshep.ch/pdf/27/27-16-Dufour-Portelance-pellerin-Boisvert>
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative?. *Le Libellio d'Aegis*, 7(4), 47-58.
- Eneau, J. (2017). Émancipation. Dans A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (p. 405-412). L'Harmattan.
- Fremaux, C. et Perez-Roux, T. (2020). Processus de construction identitaire et appropriation des savoirs en formation : étude longitudinale auprès de futurs éducateurs spécialisés, *Recherche et formation*, 94, 67- 82. <http://journals.openedition.org/rechercheformation/6943> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.6943

- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Hanieche, S. et Kara, A. (2020) Les représentations du métier d'enseignant, indices révélateurs d'une identité professionnelle en construction. *Revue Socles*, 9(1), 313-332. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/25/9/1/139457>
- Homsy, M., Lussier, J. et Savard, S. (2019, septembre). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : l'état doit prioriser l'essentiel*. Institut du Québec. <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/09/201909-IDQ-PENURIEENSEIGNANTS.pdf>
- Kaddouri, M. (1999). Innovation et dynamiques identitaires. *Recherche et formation*, (31), 101-112.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. Dans J. M. Barbier, É. Bourgeois, G. De Villiers et M. Kaddouri (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (p. 121-145). L'Harmattan.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances, *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: Notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *La recherche qualitative: Résurgence et convergences* (p. 49-66). Presses de l'Université du Québec.
- LeVasseur, L. et Robichaud, A. (2017). L'envers de la résistance en éducation : émancipation, conservatisme et paradoxes. *Éducation et sociétés*, 39(1), 85-99. <https://doi.org/10.3917/es.039.0085>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, QC, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec, QC, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Québec, QC, Canada : Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Montgomery, C. (2001). *Le stress des stagiaires en enseignement et la démarche de résolution de problèmes sociaux*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Laval. <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/NQ61234.pdf>
- Pellerin, G., Portelance, L., Vivegnis, I. et Boisvert, G. (2021). La formation des enseignants associés au Québec : soutien à leur développement professionnel. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. (27). 195-210.
- Pelletier, G. (2019). *L'identité professionnelle : mieux saisir le concept*. Mémoire de maîtrise en service social, Université Laurentienne de Sudbury. <https://zone.biblio.laurentian.ca/handle/10219/3381>
- Pelletier, M.-A. (2020). Faire évoluer les représentations des futurs enseignants. Comment mieux les préparer?. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 9(2), 44-47.
- Poujol, V. (2017). Aux risques de l'émancipation : le travail du conflit et de la norme. Dans J.-F. Marcel et D. Broussal (Ed.), *Émancipation et recherche en éducation. Conditions de la rencontre entre science et militance* (pp. 105-124). Éditions du Croquant.
- Radford, L. (2012). Education and the illusions of emancipation. *Educational Studies in Mathematics*, 80(1/2), 101-118. <http://dx.doi.org/10.1007/s10649-011-9380-8>
- Rose, T. R. (2013). *A process of definition: Studies of teacher professional identity development in communities of practice at a KIPP school*. Thèse de doctorat en Éducation, University of Colorado.
- Steinbeiss, G. (2021). Beginning student teachers' professional identity. *Acta Didactica Napocensia*, 14(1), 151-164.
- Tardif, M. et Borges, C. (2020). Mot de la rédaction. Devenir enseignant ou enseignante aujourd'hui. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 9(2), 4.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Van Nieuwenhoven, C., Cividini, M. (Ed.). (2016) *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle*. Les Presses universitaires de Louvain.
- Zimmermann, P. (2016). Façonner une identité enseignante pour ne pas décrocher professionnellement et soutenir la réussite des élèves. *Questions Vives*, 25. <https://questionsvives.revues.org/1898>.

Formes de supervision et postures d'accompagnement à l'autonomisation des résidents et des internes en médecine

Formes de supervision et postures d'accompagnement à l'autonomisation des résidents et des internes en médecine : prise en compte des savoirs expérimentiels.

François Xavier Kemtchuain Taghe

*Qualifié aux fonctions de maître de conférences des Universités
Chercheur associé au CPASS-Université de Montréal
CPASS/Département de médecine familiale et médecine d'urgence
Faculté de médecine, Université de Montréal
C.P. 6128 Succ. Centre-ville Montréal, Qc.
Canada, H3C 3J7*

*Membre du CRIFPE-antenne Université de Sherbrooke
2500 boulevard de l'Université
Sherbrooke (Québec), faculté de l'éducation
J1K2R1*

Francois.xavier.kemtchuain.taghe@usherbrooke.ca

RÉSUMÉ. Le concept de résidence (Québec) et d'internat (France) en médecine se déploie dans le cadre d'un stage obligatoire de troisième cycle pour les futurs médecins, ce qui leur permet d'obtenir le droit d'exercer la médecine en toute autonomie. La construction de l'autonomie est subordonnée aux choix des résidents ou des internes en médecine à partir de leurs expériences et besoins. Quelles postures d'accompagnement sont à même de favoriser l'émancipation de ces publics ? Pour répondre à cette question, nous avons procédé de façon inductive en interviewant deux résidents en médecine québécois et deux internes en médecine français. La théorisation ancrée a été utilisée pour analyser les données collectées à partir d'un guide d'entretien progressivement stabilisé en fonction des nouvelles données de terrain. Les données ont été codifiées et catégorisées et les catégories élaborées ont été mises en relation. Cela a permis la mise en évidence des formes de supervision et postures d'accompagnement mobilisées par les maîtres de stage universitaire en médecine lorsqu'ils encadrent les jeunes médecins en formation. Au terme de l'analyse des données et de la discussion des résultats issus de l'analyse, nous avons observé que l'autonomie était favorisée par trois catégories de postures d'accompagnement à portée émancipatoire.

MOTS-CLÉS : maîtres de stage universitaire en médecine, postures, accompagnement, résidents/internes en médecine, émancipation émergente.

1. Contexte et problématique

À la fin du deuxième cycle des études médicales, l'étudiant en médecine est en mesure d'exercer de façon responsable dans un milieu clinique supervisé. Il doit suivre ensuite un parcours de troisième cycle pour acquérir des compétences professionnelles et statutaires de médecin. Le concept de résidence (Québec) ou d'internat (France) en médecine se déploie dans le cadre d'un stage obligatoire pour les futurs médecins afin d'obtenir le droit d'exercer la médecine en toute autonomie. Le jeune médecin en formation a besoin d'un professionnel sénior c'est-à-dire d'un mentor (superviseur de stage, enseignant clinique ou maître de stage universitaire) qui l'aidera à « acquérir les habiletés précises reliées à la pratique d'un travail » (Houde, 1996, p. 98).

Cependant, il arrive que les jeunes médecins en formation soient confrontés aux contraintes situationnelles qui inaugurent des situations de dévalorisation de l'expérience, préjudiciable à la construction des compétences cliniques. Le résident ou l'interne en médecine se trouve alors obligé de dépasser le temps alloué à la résidence ou à l'internat dans laquelle/lequel les conditions nécessaires à la construction expérientielle ne semblent pas remplies. Budowski (2015), interne en médecine, indique à ce sujet la présence accessoire des encadrants : « ce stage interné était basé sur une logique de fonctionnement plutôt que de formation, et l'absence de supervision de la part du sénior était flagrante » (p. 7).

Cette situation où le jeune médecin en formation ne reçoit pas toujours l'accompagnement au moment souhaité est associée au conflit de responsabilités (clinique et pédagogique) objectivé par les propos des superviseurs de stage : « la pratique régulière de la supervision clinique nous rend modestes et réalistes en ce qui concerne le temps réellement disponible pour travailler individuellement avec chaque résident » (Audétat et Laurin, 2010, p. 294). L'absence de supervision permanente implique par conséquent la mobilisation par les internes ou les résidents en médecine des efforts autonomes dans un projet éducatif arrimé au paradigme de l'apprentissage (Jouquan et Bail, 2003) dont le centre d'intérêt est l'autonomie individuelle (Michelon et Sitter, 2016). Les jeunes médecins en formation sont alors appelés à se familiariser avec la logique de l'éducation centrée sur l'apprenant dont les dimensions sont présentées dans le tableau 1 ci-dessous.

Dimensions	Centrée sur l'enseignant	Centrée sur l'apprentissage	Centrée sur l'apprenant
Les objectifs	Etablis par l'enseignant	Etablis par les deux	Etablis par l'apprenant
Le processus d'apprentissage	Dirigé par l'enseignant	Partagé	Dirigé par l'apprenant
L'évaluation	Réalisée par l'enseignant	Partagée	Réalisée par l'apprenant

Tableau 1. *Évolution de l'éducation centrée sur l'enseignant vers celle centrée sur l'apprenant en médecine (adapté de Kaufman, 2002).*

Ce tableau illustre une autonomisation progressive du jeune médecin en formation devant être favorisée par les enseignants cliniques ou maîtres de stage clinique qui, par ailleurs, éprouvent de la difficulté à « assurer leur rôle dans la formation des médecins » (Viard, 2012, p. 5). Les contraintes (Kubek, 2004 ; Giroux, Saucier, Cameron et Rheault, 2016 ; Martos, 2019 ; Bisson-Gervais, 2022) auxquelles sont exposés les superviseurs de stage ou maîtres de stage universitaires peuvent entraîner chez les jeunes médecins en formation une obligation à l'autoformation qui passe d'une modalité d'apprentissage à une démarche nécessaire au développement de l'autonomie tout au long de la vie : « l'autonomisation des internes en médecine [résidents en médecine] est essentielle pour leur certification en tant que médecins [...] compétents, mais l'apprentissage de la démarche d'autoformation est également indispensable pour leur pratique future » (Michelon et Sitter, 2016, p. 25). Le dispositif autonomisant qui permet aux jeunes médecins en formation de fonctionner de manière autonome se présente sous la forme ternaire (autoformation, socioformation et écoformation) comme schématisée dans la figure 1 ci-dessous. L'autoformation que nous mentionnons est existentielle (Pineau, 1983). Carré, Moisan et Poisson (2010) précisent que cette forme d'autoformation est comprise non seulement comme une démarche collective dans le cadre d'échange de savoirs et de réseaux d'apprentissage mais aussi comme une démarche solitaire d'acquisition des apprentissages.

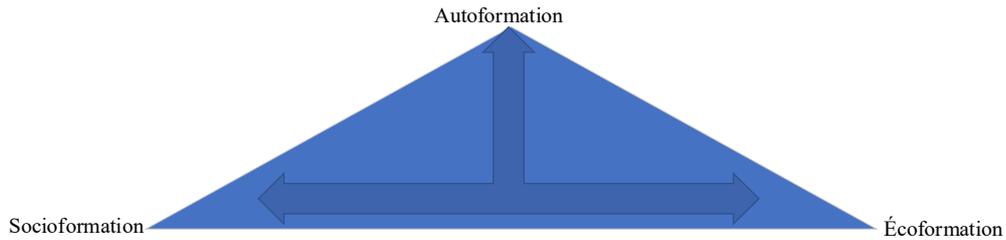


Figure 1. Dispositif autonomisant ternaire de l'autoformation

L'Écoformation réfère à la relation formatrice vitale du sujet apprenant avec l'environnement social (infirmiers, autres paramédicaux) et/ou physique (capsule vidéo, podcasts, internet, simulateurs, etc.) dans lequel il évolue. Pineau (1983) révèle que le préfixe Éco associé au radical formation correspond à l'éducation informelle à laquelle le sujet apprenant recourt lorsqu'il ne bénéficie pas de l'encadrement tutoral au moment souhaité. Le sujet apprenant se débrouille comme il peut. Les informations qu'il recueille çà et là pour s'en sortir témoignent d'une certaine volonté de se faire soi. Autrement dit, l'absence de supervision permanente « fait donc apparaître plus distinctement un nouvel agent « l'auto » mobilisé par une dynamique quasi organique : se donner une forme, une unité pour ne pas se dissoudre dans la multiplicité » (p. 22). Le préfixe auto réfère alors au sujet dont l'émancipation est aussi favorisée par la subordination de l'intervention externe ou socio à la formation de son identité professionnelle. Le préfixe socio associé au radical formation forme le néologisme socioformation s'apparentant à hétéroformation et qui signifie dans ce travail, formation par les autres (superviseurs de stage, autres médecins, co-internes ou co-résidents en médecine). La responsabilité pédagogique ou tutorale incombe au maître de stage universitaire en médecine qui supervise à travers la pratique. Il dispense la rétroaction constructive fondée sur la performance du jeune médecin en formation ainsi que sur ses besoins. La supervision directe représente la phase pendant laquelle le superviseur de stage observe l'interne ou le résident en médecine pendant la réalisation des actions (Said, 2020). La supervision indirecte est appréciée par les jeunes médecins en formation parce qu'elle permet des occasions de régulation rétroactive (Lajzerowicz, Vincent et Jung, 2018). Elle représente des actions réalisées en l'absence du superviseur de stage. On peut alors penser que le traitement des situations complexes a été favorisé par les connaissances et les habiletés que le jeune médecin en formation détient déjà et par la relation formatrice avec l'environnement physique (capsule vidéo, ordinateur connecté à internet, smartphone permettant l'écoute des podcasts) et social (infirmiers, autres paramédicaux, patients). Ce qui précède nous amène à affirmer que la supervision clinique est une pratique d'accompagnement pédagogique dont l'objectif est le développement des savoirs professionnels spécifiques, encore appelés savoirs expérientiels (Bloy, 2005), que nous rangeons dans le registre des ressources internes (Tardif, 2006) constitutives des savoirs nécessaires à l'exercice du métier de médecin : « le savoir d'expérience des professionnels de la santé peut constituer [...] une ressource fondamentale pour le développement des compétences » (Aloisio et al., 2020, p. 55).

Nous retenons de ce qui précède que la finalité de la supervision est de favoriser le développement des savoirs expérientiels. Cependant, l'autonomie subordonne le développement des savoirs expérientiels aux choix des résidents et des internes en médecine à partir de leurs expériences et besoins. Dès lors, quelles postures d'accompagnement sont à même de favoriser l'émancipation des internes et des résidents en médecine engagés dans un parcours professionnalisant pour devenir médecin? Ce travail vise, de façon opérationnelle, à mettre en lumière les formes de supervision et les postures d'accompagnement vécues par les résidents et les internes et identifier celles qui ont une portée émancipatrice. La posture d'accompagnement renvoie à une conception des rôles que l'accompagnateur exerce (consciemment ou non) dans ses pratiques d'accompagnement; elle est orientée par ses intentions (Vivegnis, 2019).

2. Cadre théorique

L'émancipation implique à la fois un accompagnement et un défi. Elle implique un défi parce que, selon Habermas (1986), la connaissance émancipatrice signifie que les contraintes sociales doivent être rendues apparentes et qu'un environnement favorable est nécessaire. Dans la mesure où le résident ou l'interne en médecine ne choisit pas le milieu clinique dans lequel il passera sa résidence ou son internat en médecine, l'émancipation devient un défi puisqu'il y est confronté à des contraintes insoupçonnées. L'émancipation implique un accompagnement parce qu'il incombe au superviseur de stage la responsabilité de favoriser chez le

supervisé l'expérience et la découverte de soi, facettes importantes du passage de la dépendance à l'autonomie, processus adossé au développement des savoirs expérimentiels en lien avec les choix de procédures médicales opérés et des besoins d'apprentissage manifestés.

2.1. La supervision clinique

La supervision clinique s'apparente à une occasion qui est donnée au stagiaire de développer des savoirs expérimentiels c'est-à-dire des savoirs en lien avec l'exercice réel du métier. En ce sens, la supervision clinique garantit le lien entre le référentiel de formation et le référentiel professionnel ou de compétences cliniques. Bolduc et al. (2021) proposent quatre catégories de supervision en santé dépendamment du contexte de stage, de la qualité des soins et de la disponibilité de ressources humaines : supervision individuelle, supervision de groupe, supervision mixte et supervision entre pairs. La supervision individuelle comporte deux variantes : la supervision individuelle « un à un » et la supervision individuelle dite « au moins deux à un » ou cosupervision. La première forme est propice à un encadrement personnalisé. Elle permet au superviseur de découvrir les forces et les besoins particuliers du stagiaire. Elle développe chez le stagiaire une meilleure connaissance de soi dans sa pratique. Aussi, elle amène le stagiaire à identifier et développer ses capacités et son pouvoir d'agir. Le défi de la confrontation des points de vue, pourtant propice à l'émergence de la créativité, est inexistant puisque le stagiaire est suivi par un seul superviseur. La deuxième forme de supervision individuelle consiste en l'encadrement d'un stagiaire par au moins deux superviseurs de stage dans le même contexte clinique ou dans au moins deux contextes cliniques distincts. La diversité des situations cliniques expose le stagiaire à une diversité d'approches ou de méthodes cliniques dont la nécessaire triangulation donne de dégager une vision plus riche des manières de traiter des situations cliniques données. Le défi réside dans la marge de manœuvre du stagiaire qui est assujettie aux points de vue conciliés des superviseurs. En ce qui a trait à la supervision de groupe, elle se présente sous les formes « 1 : 1 », « 1 : 2⁺ » et « 2⁺ : 2⁺ ». La forme « 1 : 2 » illustre l'encadrement de deux stagiaires par un enseignant clinique. Les stagiaires reçoivent la rétroaction du superviseur de stages. De plus, ils peuvent échanger entre eux sur des situations complexes auxquelles ils sont exposés avant de présenter au superviseur de stage ce qu'ils ont fait pour traiter la situation. L'avantage est lié au fait que, dans certains cas, les stagiaires trouvent par eux-mêmes les manières de traiter les situations cliniques auxquelles ils sont confrontés plutôt que de toujours s'adresser au superviseur de stage. La forme « 1 : 2⁺ » représente l'encadrement de plusieurs stagiaires de la même spécialité et de même niveau par un enseignant clinique. Les stagiaires qui apprennent plus vite que les autres pourront accompagner les autres stagiaires dans certaines situations susceptibles d'être prises en charge par eux et se référer ensuite à la rétroaction tutorale. Cette forme de supervision requiert un stagiaire modèle qui devrait figurer « la locomotive » du groupe. Dans certaines situations, le superviseur de stage peut compter sur certains stagiaires pour la rétroaction. La forme de supervision « 2⁺ : 2⁺ » traduit l'encadrement de plusieurs stagiaires de différentes spécialités par au moins deux enseignants cliniques de spécialités médicales différentes. Le stagiaire reçoit une rétroaction collaborative. Il intègre une diversité d'informations. De plus, il est exposé à des situations cliniques hétérogènes, ce qui lui permet de développer des savoirs pratiques transversaux. L'autonomie et le sens des responsabilités des stagiaires sont donc favorisés. En ce qui concerne la supervision mixte, elle consiste en une combinaison de supervision individuelle et de groupe. La plus-value de la supervision mixte réside dans la présence d'un superviseur coordonnateur en plus d'un superviseur de stage qui encadre le stagiaire au quotidien de façon individuelle. Le rôle du superviseur coordonnateur est de contrôler et de faciliter l'intégration des apprentissages. Un autre avantage de cette supervision mixte se situe dans l'assurance des communications entre stagiaires et entre superviseurs de stage. Cela constitue une source de soutien et un lieu propice à de nouveaux apprentissages. Aussi, le superviseur de stage se centre sur les besoins particuliers de chaque stagiaire et propose les moyens pour s'améliorer que le supervisé devrait suivre. Enfin, l'apport de la supervision entre les pairs en comparaison de la supervision mixte est la capacité à réduire les occasions de stress et d'anxiété ainsi que la perdurance des relations collégiales entre les pairs. La supervision entre les pairs est objectivée dans l'encadrement d'un stagiaire par un autre stagiaire de niveau avancé, de la même discipline. Dans le groupe de pairs, un collègue et le superviseur entretiennent un dialogue ouvert.

Tous ces modèles de supervision devraient être adaptés en situation de travail en tenant compte de la spécificité du milieu clinique : situation d'apprentissage, capacité d'apprentissage du stagiaire, disponibilité des enseignants cliniques. Cependant, dans la pratique de supervision clinique, ces modèles de supervision se répartissent en deux formes de supervision qui tiennent compte de la présence permanente ou momentanée du superviseur de stage : la supervision directe et la supervision indirecte (Turgeon et St-Hilaire, 2001; Obisi, 2017; Said, 2020). En situation de supervision directe, le superviseur de stage travaille directement avec le stagiaire. Dans le cas où le superviseur de stage n'est pas dans la même salle que le stagiaire, il peut se présenter immédiatement et en quelques secondes une fois que le besoin de sa présence a été manifesté par le stagiaire. La forme de supervision

directe est appropriée pour les styles de supervision adaptés aux stagiaires novices, par exemple la supervision individuelle « 1 : 1 ». La forme de supervision indirecte traduit deux situations différentes dépendamment du lieu où se trouve le superviseur de stage. Ainsi, on parlera de supervision indirecte locale si le superviseur de stage se trouve sur le même site géographique que le stagiaire et est immédiatement disponible pour les conseils ou est en mesure d'être avec le stagiaire dans les 10 minutes suivant son appel. Cette forme de supervision indirecte locale (CoBaTriCE, 2006) est appropriée pour les formes de supervision adaptées aux stagiaires avancés, c'est-à-dire ceux qui ont développé une certaine marge de manœuvre et d'autonomie. La présence du superviseur de stage n'est pas nécessaire ou peut être remplacée par un stagiaire modèle pendant une période d'au plus 10 minutes. Cette forme de supervision intègre les modèles de supervision dite de triade « 1 : 2 », supervision de groupe « 1 : 2⁺ » et la forme de supervision mixte. Quant à la supervision indirecte distante (*Ibid.*), elle traduit plutôt une situation où le superviseur de stage est disponible rapidement pour des conseils mais hors du site de stage ou éloigné du stagiaire pendant une durée d'au moins 10 minutes. Ainsi, le temps de séparation autorisé dépendra de la combinaison du grade du stagiaire, de la nature du travail clinique, de la géographie locale et des conditions de circulation. Cette forme de supervision indirecte s'harmonise avec les formes de supervision adaptées aux stagiaires compétents qui ont développé une certaine autonomie ou qui sont susceptibles de s'entraider ou de recevoir un encadrement en cas de besoin immédiat. Elle peut consister en cosupervision, supervision collaborative et supervision entre les pairs.

En définitive, la supervision directe ne permet pas au stagiaire de transférer les connaissances qu'il détient à la situation en toute autonomie. La supervision indirecte correspond à une situation d'absence du superviseur impliquant le traitement des situations cliniques en toute autonomie mais aussi en recevant les conseils dans un délai qui varie autour de 10 minutes. Dans le schéma 2, les 2 types de supervision sont intégrés dans deux formes de supervision, à savoir la supervision directe et la supervision indirecte qui demeurent toujours les modes d'encadrement traditionnel en sciences de la santé et particulièrement chez les résidents et les internes en médecine. « Dans le stage de médecine générale, ils [résidents et internes en médecine] sont progressivement mis en situation d'autonomie. Après une phase d'observation dite passive puis une phase semi-active où les actes médicaux se font sous la supervision directe du maître de stage, commence la phase d'autonomie progressive avec une à deux consultations en solo, puis une demi-journée, une journée et enfin plusieurs jours » (Jacquet et Imbert, 2003, p. 199). Le schéma suivant présente aussi la trajectoire de développement de l'autonomie.

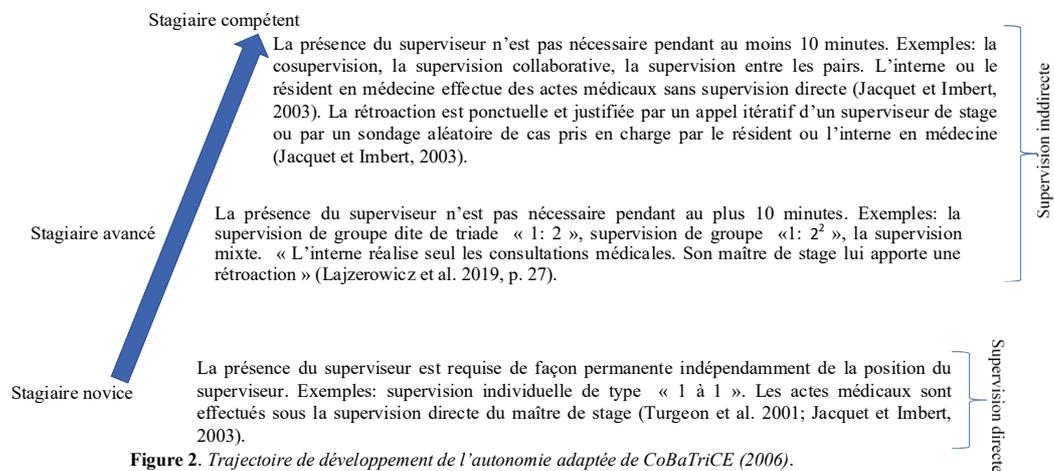


Figure 2. Trajectoire de développement de l'autonomie adaptée de CoBaTriCE (2006).

2.2. Les postures d'accompagnement des superviseurs de stage

Que la supervision soit directe ou indirecte, elle désigne la position du superviseur de stage par rapport au stagiaire qu'il supervise. Plusieurs postures des superviseurs de stage peuvent être distinguées dépendamment du degré de directivité et du comportement du superviseur de stage (Brulé, 1983). La « posture de contrôle » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 40) vise la mise en place d'un cadrage de la situation et un pilotage serré du traitement de la situation clinique. L'avantage qui en découle est la présence du superviseur de stage qui entraîne une réalisation de l'action en toute sécurité. Cependant, le stagiaire ne prend aucune initiative, il agit par imitation. La « posture d'accompagnement » (Bucheton et Soulé, 2009) mobilise les ressources du stagiaire et soutient son développement. Le superviseur de stage est second et non « suiveur » et apporte en cas de besoin des aides ponctuelles. Brulé (1983) indique que le stagiaire est considéré ici comme un collègue et non comme un stagiaire. En ce sens, le superviseur de stage aide le stagiaire à se faire soi. Se faire soi, c'est passer de la position de sujet soumis à sujet attaché à sa propre identité. Cela requiert la participation du sujet à sa propre

formation mais aussi à la rencontre des intérêts pédagogiques avec les centres d'intérêts de l'apprenant. La posture « lâcher-prise » *Dixit* Bucheton et Soulé (2009, p. 40) vise à responsabiliser les stagiaires dans le traitement d'une situation clinique tout en les autorisant à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture permet aux stagiaires de gagner en confiance et d'augmenter leur créativité. En cas de besoin, le stagiaire recourt au soutien des autres stagiaires ou du superviseur de stage. En ce qui a trait à la posture de « sur-étayage ou contre-étayage », Bucheton et Soulé (2009, p. 40) stipulent qu'elle figure une situation clinique réalisée par le superviseur de stage pour avancer plus vite si la nécessité l'impose. Le stagiaire ne transfère pas ses connaissances dans les situations. Il en résulte une difficulté pour l'individuation, une émancipation entravée ou une autonomie étouffée. La posture « d'enseignement » (Bucheton et Soulé, 2009) considère que le superviseur de stage est un expert qui transmet des connaissances dans une relation positive enseignant-apprenant adaptée au schéma de l'enseignement explicite en situation de travail. Le superviseur de stage est présent pour répondre aux questions, il guide le stagiaire dans le traitement des situations. La pratique autonome consiste alors à laisser le stagiaire réfléchir sur sa pratique afin d'en extraire un sens et de réinvestir le nouveau savoir dans les actions futures. La posture de « magicien » (Bucheton et Soulé, 2009) vise quant à elle à amener le superviseur de stage à user de certaines stratégies pédagogiques pour capter l'attention du stagiaire et faciliter son développement. Le tableau 2 résume ce que nous venons de mentionner à propos des postures d'accompagnement classées d'après Bucheton et Soulé (2009) et de Brulé (1983) en fonction de la nature de l'aide apportée par le superviseur de stage et du degré d'autonomie développé par le stagiaire.

Postures d'accompagnement					
	Sur-étayage ou contre-étayage	Contrôle	Enseignement	Accompagnement	Lâcher-prise
Degré d'autonomie	Le superviseur prend l'initiative et fait à la place du stagiaire.	Le comportement du stagiaire est programmé par le superviseur.	Le superviseur intervient en cas de besoin lorsque son avis est requis.	Le superviseur de stage est second et « non suiveur » et occupe le rôle de facilitateur.	Le superviseur laisse le stagiaire expérimenter ce qu'il a appris.

Tableau 2. *Les postures d'accompagnement selon Bucheton et Soulé (2009) et Brulé (1983)*

Brulé (1983) apparente aussi les postures d'accompagnement à ce qu'il appelle style de supervision qu'il classe en fonction de la directivité et du comportement adopté par le superviseur de stage et le stagiaire. Ainsi, trois styles de supervision ont pu être identifiés. Le « style didactique » (Brulé, 1983, p.5) situe l'enseignant dans un rôle d'expert, le stagiaire a besoin du superviseur pour acquérir des techniques, des réponses précises. Le superviseur prend « l'initiative en cherchant à modeler, à "programmer" consciemment les comportements du stagiaire dans une approche spécifique cognitive » (Brulé, 1983). Le comportement du stagiaire est programmé par le superviseur de stage qui dirige, évalue, sécurise, instruit, provoque, démontre. Le « style démocratique » (Brulé, 1983, p. 6) vise à établir un dialogue ouvert et franc avec le stagiaire. Le stagiaire participe au processus de prise de décision : « le superviseur se perçoit comme démocrate et place le stagiaire sur un pied d'égalité, en ne s'attribuant aucun leadership » (Brulé, 1983). Il découle le soutien dans l'action, la confrontation des idées ou des points de vue, la discussion dont l'objectif est la compréhension, la clarification afin que la procédure soit plus compréhensible. Brulé (1983) révèle que le stagiaire est considéré comme un collègue. Le « style expérientiel » quant à lui fait la part belle à l'expérimentation, à l'expression de soi, à l'exploration interpersonnelle et au laisser-faire. Le tableau 3 reprend les styles d'accompagnement présentés d'après Brulé (1983).

Les styles de supervision proposés par Brulé (1983) complètent et opérationnalisent ce que Bucheton et Soulé (2009) traduisent dans ce qu'ils appellent postures d'accompagnement. Cette conjecture pourrait faire l'objet d'une vérification empirique.

Styles de supervision			
	Didactique	Démocratique	Expérientiel
Degré de directivité	Directif	Intermédiaire	Non directif
Comportements adoptés	Le superviseur de stage dirige, évalue, démontre, instruit. Le stagiaire est un accumulateur de connaissances	Le superviseur soutient, crée un climat de confrontation des idées, clarifie. Le stagiaire participe au processus de décision.	Le superviseur laisse libre cours à l'expérimentation, à l'expression de soi. Le stagiaire consulte le superviseur en cas de besoin.
Rôles adoptés	Le superviseur est un expert; le stagiaire est un apprenant.	Le superviseur de stage considère le stagiaire comme un collègue.	Le superviseur de stage est une personne aidante. Le stagiaire est un expérimentateur.

Tableau 3. *Les styles de supervision selon Brulé (1983).*

3. Méthodologie

Cette section présente la méthode utilisée pour mettre en évidence les postures d'accompagnement à même de favoriser l'émancipation des jeunes médecins en formation. Elle comprendra cinq sous-sections à savoir : la nature de la recherche, l'univers de l'étude, les participants à l'étude, l'instrument de collecte de données, la méthode d'analyse des données discursives collectées.

3.1. La nature de la recherche

Notre projet de recherche a intégré le registre de la recherche qualitative à visée compréhensive utilisée pour étudier un problème, une situation, une action qui n'est pas clairement définie ou comprise. La méthode de recherche utilisée a été la théorisation ancrée. La particularité de la théorisation ancrée est qu'elle se focalise sur les expériences vécues des individus à un moment donné de leur histoire développementale (Raymond et Forget, 2020). De ce fait, nous nous sommes intéressés aux moments vécus de formation des internes et des résidents en médecine. La théorisation ancrée sera aussi utilisée comme méthode d'analyse : « l'analyse par théorisation ancrée est une méthode d'analyse de données empiriques, quel que soit, en fin de compte, le support du corpus de base » (Raymond et Forget, 2020).

3.2. Les participants

La population de référence est constituée des résidents et des internes en médecine. Pour sélectionner les participants, nous avons utilisé la technique de l'échantillonnage théorique (Laperrière, 1997). Ainsi, pendant que les données sont collectées, elles sont également analysées simultanément. La technique de l'échantillonnage théorique procède en trois étapes : une phase de codification ouverte dans laquelle le chercheur fait les premières entrevues; la phase de codification axiale dans laquelle le chercheur met en relation les catégories élaborées à partir des corpus d'entretien; la codification sélective aussi appelée phase d'échantillonnage discriminant dans laquelle le chercheur oriente les entrevues vers les personnes susceptibles de lui apporter les informations recherchées. Ce qui importe ici, c'est la richesse des informations et non le nombre des participants à l'étude. Nous avons retenu, dans le cadre de ce projet de recherche scientifique, deux internes en médecine français : Emma et Marjolaine. Emma est interne en médecine en fin de parcours et fait son internat au Centre Hospitalier et Universitaire d'Angers. Marjolaine est une interne qui a toujours voulu s'orienter vers la pédiatrie. Le choix de la filière de spécialisation dépend du classement aux épreuves classantes nationales, Marjolaine a dû s'orienter en psychiatrie. Emma et Marjolaine habitent la ville d'Angers dans l'Ouest de la France. Au Québec, nous avons sélectionné deux résidents en médecine. William est résident en psychiatrie. Au moment de l'enquête, William faisait son dernier stage au Centre Hospitalier et Universitaire de Sherbrooke. William habite la ville de Sherbrooke. Élvine est une résidente en médecine de l'Université de Montréal. Au moment de l'enquête, elle terminait son dernier stage de résidence. Nous nous sommes focalisés sur les éléments des *verbatim* permettant de soutenir les arguments avancés dans cet article. Bien que les contextes d'apprentissage (France-Québec) soient différents, plusieurs points de similitude peuvent être constatés dans le parcours des études médicales au Québec et en France. La sélection des participants a été facilitée par les critères d'inclusion : avoir achevé le deuxième cycle des études médicales, être inscrit en résidence (Québec) ou en internat (France) en médecine.

3.3. L'instrument de collecte de données

L'enquête a duré 7 mois. Elle a consisté à recueillir des données discursives devant servir à enrichir l'analyse des données destinées à l'écriture de la thèse de doctorat en éducation intitulée *Conditions de l'apprentissage*

expérientiel chez les résidents en médecine québécois-es et chez les internes en médecine français-es. Le public cible est certes constitué des résidents et des internes en médecine mais, ils sont en contact avec d'autres personnes qui peuvent apporter des informations nécessaires à la modélisation du processus d'apprentissage expérientiel des résidents et des internes en médecine. Les données ont été collectées à partir d'un entretien progressivement stabilisé en fonction des nouvelles données de terrain. 10 participants ont été interviewés dans l'ordre suivant : 1 administratif de la faculté de médecine de l'Université d'Angers, 1 externe en médecine de la faculté de médecine d'Angers, 4 infirmières en charge de la santé physique et mentale des internes en médecine, 2 internes en médecine français et 2 résidents en médecine québécois. Seuls les *verbatim* des internes et des résidents en médecine ont été pris en compte dans cet article. Au départ, le guide d'entretien a pris la forme non directive pour permettre aux personnes en contact avec les internes de donner le maximum d'informations en lien avec ce qu'ils connaissaient des expériences de vie professionnelle des internes en médecine. Les premières données recueillies ont permis d'enrichir le guide d'entretien. Cette première phase exploratoire a facilité la consolidation du guide non directif et transformé en guide semi-directif après le travail itératif d'administration aux internes et aux résidents en médecine et analyse des données et de bonification successive. Les catégories de questions étaient en lien avec la satisfaction dans le choix de la filière de spécialisation, l'histoire de vie professionnelle, les stressors occupationnels et les éléments informels participant à l'apprentissage expérientiel. Ces différentes catégories de questions ont permis de recueillir des informations primaires desquelles nous avons retiré les extraits de *verbatim* en lien avec les expériences de supervision.

3.4. La méthode d'analyse des données discursives collectées

Pour analyser les informations recueillies auprès des 4 participants (2 internes en médecine français et 2 résidents en médecine québécois), nous avons utilisé la démarche de la théorisation ancrée d'après Paillé et Mucchielli (2021), cette méthode procède en six étapes : la codification, la catégorisation, la mise en relation des catégories, l'intégration des données, la phase de modélisation et la phase de théorisation.

4. Résultats et discussion

Superviser s'apparente à un creuset où a lieu le transfert des savoirs expérientiels au service de l'émancipation des résidents et des internes en médecine. C'est en ce sens que nous rangeons la supervision dans le registre de phénomènes qui feront l'objet d'analyses à partir des propos des résidents et des internes en médecine. Cette section comportera deux sous-sections, à savoir le déroulé des opérations analytiques et la reproduction de la dynamique du phénomène de supervision.

4.1. Déroulé des opérations analytiques : de la codification à l'intégration des composantes multidimensionnelles de l'analyse

4.1.1. Étiquetage des éléments présents dans le corpus principal : codification

La technique de codification utilisée est celle proposée par les tenants de la recherche qualitative (Deslauriers, 1991). Ainsi, les extraits de *verbatim* sont décomptés, classifiés puis codés. Par exemple, cet extrait produit par Emma a été découpé en unités de significations naturelles¹ et codé comme suit :

E.2.0.1 : *of pouf! Avec le temps, la pratique. La première semaine est un peu plus compliquée parce qu'on doute sur tout ce qu'on fait et puis après je te dirais c'est pareil.* [code E 1].
Thème : doute sur ce qu'on fait.

E.2.0.2 : *donc parler j'ai demandé beaucoup aux infirmières au début, qu'est-ce que vous avez l'habitude de faire? Qu'est-ce qu'on fait dans ce cas-là?* [code E 2]. Thème : demandes aux infirmières sur ce qui est fait à l'habitude

E.2.0.3 : *et puis d'en reparler avec mon chef.* [code E 3]. Thème : reparler avec le chef

L'analyse est ancrée. La codification permet au chercheur d'enraciner l'analyse dans les données discursives collectées. Analytiquement parlant, la codification prépare la phase de catégorisation qui « consiste à coder à nouveau le corpus, cette fois avec un outil beaucoup plus riche : la catégorie. Cette étape n'est cependant pas isolée de la première, d'où la pertinence de montrer ici le passage de l'une à l'autre » (Paillé, 1994, p. 157).

4.1.1.1. Mise en évidence des aspects importants du phénomène de supervision : catégorisation

¹ Une unité de signification naturelle est associée à une idée, un thème résumant le contenu d'un extrait.

Le travail de thématization n'est pas très éloigné de l'exercice de classification. La catégorisation va au-delà et incarne l'attribution même de la signification. Les catégories incarnent des phénomènes de diverses natures tels qu'un processus, une action, une logique (Paillé et Mucchielli, 2021). L'élaboration de la catégorie procède par la question suivante : après la lecture de cet extrait, quel phénomène émerge ? En regroupant les trois extraits ci-dessus, on constate qu'Emma vit trois phénomènes à savoir : réflexion pendant l'action (extrait codé E1), capitalisation des savoirs pratiques facilitée par l'interaction avec les infirmières (extrait codé E2) et vérification des savoirs pratiques (capitalisés) auprès du chef (extrait E3). Une fois le travail de catégorisation terminé, nous avons procédé à la recherche des liens entre les différentes catégories élaborées.

4.1.1.2. *Mise en relation des catégories ou constitution des composantes multidimensionnelles de l'analyse*

Il existe trois façons de mettre en relation. La première est transversale. Le chercheur pose la question suivante : cette catégorie peut-elle être liée à une autre catégorie ? La deuxième est spéculative, c'est-à-dire qu'elle procède par la logique et l'expérience. La question suivante est posée : cette catégorie a-t-elle un lien avec une autre catégorie ? La troisième est théorique. En procédant par la méthode transversale de la mise en relation des catégories, nous avons établi les liens entre les trois catégories émergentes, présentés sous la forme de mémo. Les mémos précisent les liens entre les catégories sous un mode discursif.

Mémo

Expérience de régulation rétroactive

Emma est une interne réflexive. Pendant la réalisation de l'action, elle prend le recul et constate qu'elle éprouve de la difficulté à transférer ses connaissances dans les situations à traiter. Il lui manque des savoirs pratiques c'est-à-dire des savoirs en lien avec la réalisation d'un acte de travail. Elle interagit avec les infirmières pour demander ce qui a l'habitude d'être fait. Les savoirs pratiques capitalisés dans l'interaction avec les infirmières seront vérifiés auprès du chef avant d'être appliqués.

Considérons un autre extrait produit par Emma :

E.2.0.10 : *je vais partir vers une direction pour résoudre ma consultation.* [code E. 10]. Thème : je pars vers une direction. Catégorie : protocole de prise en charge décidé par l'interne.

E.2. 0.11 : *et mon chef, mon père va me dire oui très bien et on aurait aussi pu faire comme ça. Et c'est ça qui est enrichissant.* [code E. 11]. Thème. On aurait pu faire comme ça. Catégorie : régulation rétroactive

E.2.0.12 : *Non j'adapte. Oui. J'estime que c'est mieux. Il avait raison et qu'effectivement je n'avais pas pensé à cet aspect-là. Donc c'est possible je change ma façon de faire la prochaine fois.* [code E. 12]. Thème : change de façon de faire la prochaine fois. Catégorie : Régulation proactive.

La méthode transversale de la mise en relation a été appliquée à l'établissement des liens entre les catégories ci-dessus élaborées.

Mémo

Absence de pression externe normative

Emma est une interne proactive. Elle anticipe les attentes, elle prend les initiatives de l'action, elle décide par elle-même les protocoles à appliquer pendant l'action. Cependant, elle est en situation d'autonomisation. La présence du superviseur trouve sa nécessité dans la proposition d'autres protocoles de prise en charge dont elle n'avait pas la connaissance jusqu'à maintenant.

4.1.2. *Intégration des composantes multidimensionnelles de l'analyse*

Les exercices de mise en relation des catégories peuvent déboucher sur une complexité qui rendrait l'analyse itérative dénuée de sens. Il a fallu trouver un fil directeur de l'analyse. Pour cela, nous avons posé la question suivante : quel est le fil directeur de cette analyse ? Cela a permis de considérer les extraits étayant les analyses allant dans le sens de la question de recherche. Nous avons constaté qu'Emma a vécu une supervision indirecte qui pouvait intégrer la composante multidimensionnelle des formes de supervision. L'approche de supervision mobilisée était expérientielle, le superviseur de stage laisse Emma expérimenter ce qu'elle a appris de la relation d'aide. En procédant ainsi, nous avons pu mettre en évidence d'autres formes de supervision vécues par les autres jeunes médecins en formation et élaborer d'autres composantes multidimensionnelles de l'analyse exposées dans le tableau 4 ci-dessous. Pour y arriver, nous avons, après analyse, élaboré et mis en relation les catégories en lien avec les différentes postures d'accompagnement suivantes :

- Emma : supervision indirecte distante : « *Le patient est hypotendu. Donc je gère... ensuite j'appelles mon chef* »;
- Marjolaine : supervision indirecte distante : « *Beh il n'était pas là il était chez lui quand on l'appelle. Et c'était toujours par téléphone* »;
- William : supervision indirecte locale : « *J'avais déjà l'impression de prescrire et il y a quelqu'un qui signe pour moi* »; supervision indirecte locale : « *J'avais déjà l'impression de prescrire et il y a quelqu'un qui signe pour moi* »;
- Élvine : supervision indirecte distante : « *Les seules fois ou j'étais plus autonome c'était dans les gardes de nuit ou le patron n'est pas sur place* »; supervision indirecte locale : « *la supervision indirecte on va raconter ce qu'on a fait.* »; Supervision indirecte favorisée par les traces expérientielles : « *Il y a des activités d'enregistrement. La complication c'est qu'on demande la permission au patient on en a pas vraiment le choix on enregistre pis après on réécoute avec un superviseur pour commenter sur ma performance* »; supervision directe : « *Ils sont tout le temps. Tout le temps tout le temps-là* »; supervision directe par caméra : « *je fais des choses seul mais sur la supervision disons à l'UMF je vais voir mes patients seuls mais après des caméras il y a tout le temps la possibilité qu'ils soient en train de nous regarder et puis de nous écouter* »; supervision par les pairs : « *L'avantage est qu'il y avait d'autres résidents la nuit et que dès le début de la nuit...on s'entraide je suis tout le temps tomber sur des gens qui étaient très c'était un travail d'équipe* ».

L'intégration des composantes multidimensionnelles en lien avec l'approche de supervision mobilisée par les superviseurs a débouché sur l'élaboration des styles de supervision (voir Brulé, 1983) déclinés comme suit :

- Emma : style de supervision expérientiel : « *Non j'adapte. Oui, je prends les deux. Je prends un peu plus ce qu'on me dit, quel est mon point de vue à moi, quel est mon point de vue à moi bien sûr j'adapte à la situation* »; style de supervision autoritaire : « *En général il y a moins de soucis et tout se passe très bien. Parfois il reprend la visite en main et il le fait tout seul. Il fait comme il a envie. Il démonte tout ce que tu as fait. Il fait comme il a envie et voilà* »; style de supervision démocratique : « *j'ai toujours trouvé dans mon stage quelqu'un en qui j'avais confiance, la confiance que j'avais avec un père finalement et où ça se passait bien et où j'avais l'impression d'avoir une relation d'égale à égale et de travailler ensemble* »;
- Marjolaine : style de supervision autoritaire : « *Quand tu es interne tu la fermes et tu exécutes* »; style de supervision contraignant : « *Non. Eh je n'avais pas la forme. J'avais des lacunes. Personne ne m'a donné les clés. Personne ne m'a dit comment il fallait faire pour m'améliorer* »;
- William : style de supervision expérientiel : « *Mon superviseur m'a aidé énormément en permettant de faire cela. Je n'ai pas trouvé une autre personne qui a fait cela. J'ai vraiment apporté une nouvelle affaire* »; style de supervision autoritaire : « *Ça veut dire avoir beaucoup de responsabilités par rapport à ce que tu es capable de faire ou à l'inverse tu as l'impression de n'avoir aucune possibilité de décisions tu ne peux pas utiliser tes compétences* »; style didactique : « *un déséquilibre entre l'autonomie puis les compétences. Ça veut dire avoir beaucoup de responsabilités par rapport à ce que tu es capable de faire ou à l'inverse tu as l'impression de n'avoir aucune possibilité de décisions tu ne peux pas utiliser tes compétences. Ça c'est quelque chose qui est dans n'importe quel milieu de travail* »;
- Élvine : style de supervision autoritaire : « *il y a une hiérarchie qui est importante ils ne tolèrent pas très bien d'être contredit. Si je veux soulager cette frustration que j'avais à tous les jours de ne pas être capable d'agir comme je voulais agir mais ça a été de laisser faire. D'être complètement soumise et passive à la supervision* »; style didactique : « *le but de la supervision est qu'il faut que je raconte le superviseur me dit est-ce que tu as pensé à telle chose est-ce que tu as questionné telle chose. Est-ce que tu es sur que ce n'est pas autre chose. C'est quoi les examens que tu ferais et pis pour quoi. Tu veux faire une radiographie de l'abdomen pourquoi? Qu'est-ce que tu cherches? Pourquoi tu ne proposes pas plutôt ce traitement-là? Et puis on essaie de justifier pourquoi on ferait ça en premier lieu parce qu'on ne pense pas vraiment pas que c'est une thrombophlébite. Je pense à autre chose. Tel traitement peut être dangereux pour lui. On commence par quelque chose de prudent je pense que c'est surtout comme ça que l'apprentissage est construit. Ils essaient de déconstruire notre mode de pensée par rapport aux problèmes par rapport au traitement* ».

Certains participants ont vécu au moins deux styles de supervision. Le style de supervision déterminant la marge de manœuvre acquise ou octroyée, nous nous sommes attardés sur les composantes multidimensionnelles en lien avec le degré de directivité de la supervision et les liens qui les unissent.

Degré de directivité				
Styles de supervision	Emma	Marjolaine	William	Élvine
Expérientiel	-non directif	-//-	- non directif	-//-
Démocratique	-Semi-directif	-//-	-//-	-//
Autoritaire	- Directif	- directif	- directif	- directif
Contraignant	-//-	- directif	-//-	-//-
Didactique	-//-	-//-	Sécuriser /directif	Sécuriser/directif

Tableau 4. Styles de supervision et degré de directivité de la supervision

Le degré de directivité de la supervision illustre ce que Bucheton et Soulé (2009) appellent la posture d'accompagnement (voir tableau 5 ci-dessous) mobilisée dans la pratique du superviseur et vécue par les participants à l'étude.

- Emma : posture de contrôle : « *En général il y a moins de soucis et tout se passe très bien. Parfois il reprend la visite en main et il le fait tout seul. Il fait comme il a envie. Il démonte tout ce que tu as fait. Il fait comme il a envie et voilà.* »; posture d'accompagnement : « *j'ai toujours trouvé dans mon stage quelqu'un en qui j'avais confiance, la confiance que j'avais avec un père finalement et où ça se passait bien et où j'avais l'impression d'avoir une relation d'égal à égal et de travailler ensemble* »; posture lâcher prise : « *Oui. Ça m'est arrivé sur les fins de vie pour la prise en charge de la douleur. La prise en charge n'était pas du tout adaptée, qu'il ne fallait pas et c'était difficile à mon chef d'entendre que je n'étais pas d'accord avec cette prise en charge* »;

- Marjolaine : contre-étayage : « *Beh il n'était pas là il était chez lui quand on l'appelle. Et c'était toujours par téléphone* »; contrôle : « *Quand tu es interne tu la fermes et tu exécutes* »;

- William : contrôle : « *Ça veut dire avoir beaucoup de responsabilités par rapport à ce que tu es capable de faire ou à l'inverse tu as l'impression de n'avoir aucune possibilité de décisions tu ne peux pas utiliser tes compétences* »; accompagnement : « *Mon superviseur m'a aidé énormément en permettant de faire cela. Je n'ai pas trouvé une autre personne qui a fait cela. J'ai vraiment apporté une nouvelle affaire* ».

- Élvine : contrôle : « *il y a une hiérarchie qui est importante ils ne tolèrent pas très bien d'être contredit. Si je veux soulager cette frustration que j'avais à tous les jours de ne pas être capable d'agir comme je voulais agir mais ça a été de laisser faire. D'être complètement soumise et passive à la supervision* »; enseignement : « *on était dans la contre réflexion quand je vois un patient il y a une partie de moi qui réfléchis qu'est-ce que le patient a quel est le traitement que je trouve le plus pertinent pour lui et qu'est-ce que le superviseur attend de moi dans cette situation-là* ».

Nous ne nous sommes pas arrêtés à la phase d'intégration des composantes multidimensionnelles. Nous avons continué l'analyse pour reproduire la modélisation caractéristique de la supervision telle que vécue par les participants ainsi que ses implications.

4.2. Reproduction de la dynamique du phénomène de supervision et théorisation du phénomène de supervision

Pour clarifier l'objet d'étude, nous avons pris en considération la catégorie centrale, c'est-à-dire susceptible de réunir les composantes multidimensionnelles intégrées sous la forme d'un modèle. Et la catégorie centrale est supervision. Nous avons tout d'abord mis en évidence les propriétés du phénomène de supervision. La première est la forme de supervision qui détermine la position géographique occupée par le superviseur de stage lorsqu'il contrôle l'action des jeunes médecins en formation. Il va de soi que la marge de manœuvre du supervisé sera grande ou réduite dépendamment de la forme de supervision. Ainsi, si la forme de supervision est directe, la présence du superviseur empêchera l'élargissement de l'espace d'action du supervisé. Cependant, lorsqu'on fait allusion à la supervision, la mobilisation de celle-ci est objectivée dans le style de supervision (voir Brulé, 1983). Le style de supervision autoritaire indique que l'initiative est prise par le superviseur de stage. Dans le style expérientiel, le superviseur est facilitateur, c'est-à-dire qu'il laisse le supervisé expérimenter ce qu'il a acquis en termes de connaissances. Ce qui ressort, c'est le degré de directivité de la supervision qui découle du style de supervision mobilisé. Auparavant, soulignons que la position du superviseur en situation va de pair avec sa posture. Autrement dit, on ne peut pas évacuer la supervision de sa variante qui est l'accompagnement. Cela a permis de mettre en évidence les postures d'accompagnement (voir Bucheton et Soulé, 2009). La posture de contrôle, par exemple, engendrera un style de supervision autoritaire et une directivité. On peut donc prédire le rôle adopté par le superviseur, expert, par le supervisé, exécutant, ainsi que le degré d'autonomie. Le stagiaire

est considéré comme un novice, c'est-à-dire qu'il éprouvera de la difficulté à développer son autonomie : « *j'ai trouvé plus que j'étais dans un carcan; pas être seul, mais ne pas être capable de développer mon autonomie, d'être tout le temps redirigé, d'être tout le temps surveillé, d'être tout le temps pris dans le petit cadre qu'il faut que ça soit* » (Élvine). Lorsque le superviseur occupe plutôt un rôle de facilitateur de l'apprentissage, il laisse le supervisé découvrir, expérimenter ce qu'il a appris. C'est ce qui est révélé par Emma lorsqu'elle dit : « *Non j'adapte. Oui, je prends les deux. Je prends un peu plus ce qu'on me dit, quel est mon point de vue à moi, quel est mon point de vue à moi; bien sûr, j'adapte à la situation* ». Emma ne subit aucune pression externe normative. Son point de vue est pris en compte. Elle adapte le point de vue retenu à la situation clinique à laquelle elle fait face. Le fait pour le superviseur de laisser le stagiaire transférer ses connaissances dans des situations en toute autonomie dénote une certaine volonté de découvrir la marge de manœuvre que peut s'octroyer le stagiaire ou à octroyer au stagiaire. Le tableau 5 résume la théorisation du phénomène de supervision. C'est-à-dire qu'il reproduit le plus fidèlement les formes de supervision et les postures d'accompagnement vécues par les résidents et les internes en médecine ainsi que leurs impacts sur l'émancipation de ces publics.

Catégories secondaires	Catégorie centrale : supervision			
	Emma	Marjolaine	William	Élvine
Formes de supervision	Supervision indirecte distante	Supervision indirecte distante	Supervision indirecte distante	Supervision indirecte distante; supervision indirecte locale; supervision indirecte facilitée par les traces expérientielles; supervision directe; supervision directe par caméra; supervision par les pairs
Postures d'accompagnement	Contrôle; accompagnement; lâcher-prise Enseignement	Contre-étayage;	Contrôle; Lâcher-prise enseignement	Contrôle; enseignement
Styles de supervision	Expérientiel; autoritaire; démocratique Didactique	Autoritaire; contraignant	Autoritaire Expérientiel; didactique	Autoritaire didactique
Degré de directivité	Non directif; semi-directif; directif Sécuriser	Directif	Non directif; sécuriser/directif	Directif Sécuriser/directif
Rôles adoptés	Superviseur-expert stagiaire-exécutant; superviseur-accompagnateur stagiaire-collègue; superviseur-facilitateur stagiaire-expérimentateur	Superviseur – expert stagiaire-observateur; exécutant	Superviseur-expert stagiaire-exécutant; superviseur-facilitateur stagiaire-expérimentateur	Superviseur-expert stagiaire-exécutant
Degré d'autonomie	L'initiative est prise par le superviseur; le stagiaire est considéré comme un collègue; il expérimente ses connaissances.	Le superviseur prend l'initiative et fait à la place du stagiaire.;	L'initiative est prise par le stagiaire, il expérimente ses connaissances.	L'initiative est prise par le superviseur.

Tableau 5. Théorisation de l'expérience de supervision vécue par les participants.

5. Conclusion et perspectives

Le but de ce travail était de mettre en lumière les formes de supervision et les postures d'accompagnement vécues par les résidents et d'identifier celles qui ont une portée émancipatrice. Nous avons observé que pour contrôler le travail réalisé par les internes et les résidents en médecine, les superviseurs de stage mobilisent plusieurs formes de supervision rangées dans quatre catégories : la supervision directe, la supervision indirecte, la supervision par les pairs et la supervision assistée par les moyens sophistiqués tels que la caméra. Pour répondre aux demandes en termes de besoins manifestés par les jeunes médecins en formation, les superviseurs de stage adoptent aussi plusieurs postures classées en quatre catégories, à savoir : posture de contrôle, posture d'accompagnement, posture lâcher-prise et posture d'enseignement. La posture « de contrôle » revenait dans tous les discours; la posture « d'enseignement » a été retrouvée dans les discours de Emma, Élvine et William. Nous avons aussi observé que les postures d'accompagnement décrites par Bucheton et Soulé (2009) étaient mieux opérationnalisées par les styles de supervision élaborés par Brulé (1983). Ce qui nous a amené à créer un lien entre les postures d'accompagnement et les styles de supervision. Ainsi la posture de « contrôle » était mise en œuvre par le style « autoritaire », la posture « d'accompagnement » par le style « démocratique », la posture « lâcher-prise » par le style « expérientiel », la posture « contre-étayage » par le style « contraignant », la posture « enseignement » par le style « didactique ». La différence entre le style de supervision « didactique » et le style de supervision « autoritaire » réside dans la volonté qui anime le superviseur de stage de sécuriser la vie du patient. Superviser les internes ou les résidents en médecine revient alors à les « confier des activités professionnelles en tenant compte d'abord de la sécurité du patient, selon le degré d'autonomie et de compétences de ces apprenants » (Collège des Médecins du Québec, 2021). Le caractère changeant de la posture d'accompagnement et du style de supervision entraîne un degré de directivité hétérogène représenté sur un continuum non directif-semi-directif-directif/sécuriser. Le degré de directivité a un impact sur les rôles adoptés par le superviseur et le stagiaire. Le caractère directif de la supervision amène les jeunes médecins en formation à jouer beaucoup plus le rôle d'exécutant que d'expérimentateur. Cette situation traduit le fait que l'émancipation du jeune médecin en formation ne pourrait être qu'en devenir. Et les postures « lâcher-prise », « démocratique » et le style de supervision « expérientiel » favoriseraient l'émancipation des jeunes médecins en formation.

Mentionnons en conclusion que les formes de supervision ont été identifiées à partir des discours des participants retenus pour cette étude. Nous avons pu mettre en évidence le style de supervision « contraignant » qui correspondrait chez Bucheton et Soulé (2009) à la posture de contre-étayage et qui s'apparenterait dans ce travail à la situation d'un interne ou d'un résident en médecine qui ne reçoit pas un accompagnement efficient. Ce travail connaît néanmoins une limite. Le processus d'émergence de l'émancipation n'a pas été abordé. Ce constat constituerait la première perspective de recherche de ce travail. La seconde serait l'éventualité de création d'une plateforme de dialogue anonyme et contrôlée par les associations syndicales des étudiants en médecine, ce qui permettrait au résident ou à l'interne en médecine en stage d'exprimer ses besoins d'accompagnement. La troisième perspective de recherche résiderait dans la prise en compte de la capacité du jeune médecin en formation à agir comme partie prenante de sa formation et à s'inscrire dans un processus d'émancipation. Le point de vue du stagiaire pourrait ainsi être pris en compte. La quatrième perspective trouverait sa pertinence dans la catégorisation des savoirs expérientiels développés par chaque forme de supervision et chaque posture d'accompagnement. Une dernière piste pourrait être ouverte à l'ère du numérique. Le médico-légal étant au centre de la confiance attribuée à l'interne ou au résident en médecine, nous pouvons poser la question de l'apport de la supervision à distance facilitée par la puissance du cyberspace. Même si de tels travaux ont été réalisés, ce champ de recherche n'est pas encore totalement développé en médecine.

6. Références bibliographiques

- Aloisio, A., Prot, B., Paquola, M., Cavaco, C., Breton, H. et Fernandez, N. (2020). Mobiliser les savoirs expérientiels pour la recherche et la formation des professionnels de la santé : concepts et méthodologies. *Pédagogie médicale*, 21, 53-59. <https://doi.org/10.1051/pmed/2020031>
- Audétat, M.-C. et Laurin, S. (2010). Supervision du raisonnement clinique. Méthodes et outil pour soutenir et stimuler un raisonnement clinique efficace. *Canadian family physician*, 53(3), 294-296.
- Bisson-Gervais et Tapp, I. (dir.) (2022). *Système brisé, soignants malades : perspective de la relève médicale sur les enjeux de la pénurie de main-d'œuvre en santé. Mémoire présenté dans le cadre de la journée d'action publique 2022 de la fédération médicale étudiante du Québec*. Montréal, Québec : Publications de la Fédération médicale étudiante du Québec.

- Bloy, G. (2005). La transmission des savoirs professionnels en médecine générale : le cas du stage chez le praticien. *Revue française des affaires sociales*, 1, 101-125. DOI 10.3917/rfas.051.0101
- Bolduc, A., Paquette, J. et Leclerc, B.-S. (2021, avril). *Fiche pratique sur les modes de supervision de stage*. Repéré à [Modes de supervision de stage - RUISSS de l'UdeM \(umontreal.ca\)](#)
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Budowski, M. (2015). *Apprentissage coopératif et formations des médecins : entre le « formel » et « l'informel ». Expérimentation de trois dispositifs pédagogiques utilisés en sciences médicales* [thèse de doctorat, Université Paris-Est]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01304768>
- Brulé, P. (1983). *Mesure du style de supervision : théorie et application*. Chicoutimi, Québec : Gaétan Morin Éditeur.
- Carré, P., Moisan, A. et Poisson, D. (dir.) (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris, France : PUF.
- CoBaTrICE. (2006). *Supervision*. Repéré à [COBATRICE](#)
- Collège des Médecins du Québec. (2021). *Guide. Rôle et responsabilités de l'apprenant et du superviseur (2^e éd)*. Montréal, Québec : Publication du Collège des Médecins du Québec.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Giroux, M., Saucier, D., Cameron, C. et Rheault, C. (2016). La position d'apprentissage. Un incontournable pour le développement des compétences. *Canadian family Physician*, 62(1), 86-89.
- Habermas, J. (1986). *Autonomy and society. Interviews with Jürgen Habermas*. London, UK: Verso.
- Houde, R. (1996). *Le mentor. Transmettre un savoir-être*. Paris, FR : Hommes et perspectives.
- Jacquet, J.-P. et Imbert, P. (2003). La supervision indirecte différée (SID), une méthode pédagogique adaptée aux stages en médecine générale du troisième cycle. *Pédagogie médicale*, 4(4), 199-201. DOI:[10.1051/pmed:2003028](https://doi.org/10.1051/pmed:2003028)
- Jouquan, J. et Bail, P. (2003). À quoi s'engage-t-on en basculant du paradigme d'enseignement vers le paradigme d'apprentissage? *Pédagogie médicale*, 4(3), 163-175. doi.org/10.1051/pmed:2003006
- Kaufman, D. M. (2002). L'éducation centrée sur l'enseignant ou centrée sur l'apprenant : une fausse dichotomie. *Pédagogie médicale*, 3(3), 145-147. <https://doi.org/10.1051/PMED%3A2002023>
- Kubek, T. (2004). *Fonctions et encadrement des résidents de médecine générale au cours du stage obligatoire dans les services d'urgences...réflexion à partir d'une enquête en Lorraine* [thèse de doctorat, Université Henri Poincaré, Nancy 1].
- Lajzerowicz, C., Vincent, Y.-M. et Jung, C. (2018). La supervision indirecte idéale d'après l'expérience des internes en stage autonome en soins primaires ambulatoires supervisés. *Pédagogie médicale*, 19(1), 27-35. <https://doi.org/10.1051/pmed/2019004>
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (*grounded theory*): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. In J. Poupard et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.309-333). Boucherville, Québec, Canada : Gaétan Morin.
- Martos, S. (2019). *Suicide à l'hôpital : deux syndicats de praticiens saisiront « systématiquement » la justice*. Repéré à [Suicide à l'hôpital : deux syndicats de praticiens saisiront « systématiquement » la justice | Le Quotidien du Médecin \(lequotidiendumedecin.fr\)](#)
- Michelon, L. et Sitter, A.-S. (2016). *Autoformation : représentations et pratique des internes de médecine générale lyonnais* [thèse de doctorat, Université Claude Bernard Lyon 1].
- Obisi, M. (2017). *En route vers l'autonomie. Stage chez le praticien de premier niveau et stage ambulatoire en soins primaires en autonomie supervisée : quelle perception par les internes en médecine générale?* [thèse de doctorat, Université de Lorraine]. hal-01931988
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181. DOI : <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Dunod.
- Pineau, G. et Marie-Michèle. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal, Québec : Éditions Coopératives.
- Raymond, C. et Forget, H. (2020). Pour un usage judicieux de l'analyse par théorisation ancrée dans le champ des didactiques. *Éducation et didactique*, 14(1), 31-47. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.5336>

- Said., L. (2020). *Supervision directe: quel est le vécu des internes en médecine de générale en stage de niveau I?* [thèse de doctorat, Université de Tours]. http://www.memories.scd.univ-tours.fr/Medecine/Theses/2020_Medecine_SaidLateefah.pdf
- Tardif, J. (2006). *Évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Turgeon, J. et St-Hilaire, S. (2001). La supervision directe en médecine familiale...l'expérience d'une résidente. *Pédagogie médicale*, 2(4), 199-205. <http://dx.doi.org/10.1051/pmed:2001034>
- Viard, T. (2015). *Séniorisation aux urgences, autonomisation des internes et juste distance d'encadrement : enquête auprès des internes et des urgentistes d'Aquitaine* [thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. HAL Id: dumas 01202596 <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01202596>
- Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions : une évidente interrelation ? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle, *Phronesis*, 8(1-2) 48–63. <https://doi.org/10.7202/1066584ar>

Caractérisation des portfolios pour mieux accompagner les équipes pédagogiques

Appui sur le triptyque auto-évaluation, auto-anticipation, émancipation dans une recherche exploratoire

Chrysta Pélissier

UR LHUMAIN

Université Paul Valéry Montpellier 3

Route de Mende

34199 Montpellier Cedex 5

Chrysta.pelissier@umontpellier.fr

RÉSUMÉ. Cette étude entre dans une dynamique d'accompagnement au changement de pratiques des équipes pédagogiques à travers l'analyse des productions des apprenants. Elle interroge la structuration et le contenu du portfolio intégré dans la démarche de développement personnel des compétences des étudiants inscrits en Institut universitaire de technologie (IUT). Le triptyque auto-évaluation, auto-anticipation, émancipation est posé à la fois comme une méthode de conception d'un scénario pédagogique et comme méthodologie d'analyse des productions. Notre étude porte sur 46 portfolios produits par les étudiants du bachelier universitaire de technologie-Métiers du Multimédia et de l'Internet (BUT-MMI) entre septembre 2021 et juin 2022. Elle nous amène à identifier différents types de portfolio autour de trois niveaux, selon leur structuration et leurs contenus. Elle pointe les difficultés des étudiants à s'auto-anticiper et à s'émanciper dans une démarche de développement personnel de compétences et ouvre sur quatre formes d'accompagnement possibles des équipes pédagogiques.

MOTS-CLÉS : auto-évaluation, auto-anticipation, émancipation, portfolio, bachelier universitaire de technologie (BUT)

1. Introduction : l'approche par compétences dans l'enseignement supérieur

Le déploiement de l'Approche Par Compétences (APC) impulse aujourd'hui de nouveaux et profonds changements dans nos universités (Chauvigné et Coulet, 2010 ; Paquelin et Crosse, 2021). Cette approche se définit comme un mode de conception de l'enseignement (Monchatre, 2008) qui n'est ni nouveau (Crahay, 2006), ni d'origine française, ni original dans ses fondements (Hirtt, 2009). Plus particulièrement, la notion de compétence a été introduite en France dans le texte de cadrage national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master¹, en 2014. Il a été complété en 2018 par l'arrêté relatif au diplôme de licence² et en 2019 par celui relatif au diplôme de licence professionnelle³.

L'APC se présente comme un nouveau cadre de référence « qui tente de dépasser certaines limites de la pédagogie par objectifs » (Parent *et al.*, 2012, p. 183). Pour les enseignants, les changements impulsés se situent notamment dans les modalités de transmission des connaissances et de l'aide apportée à chacun des étudiants. Cette approche apparaît comme un mouvement où les objectifs d'enseignement ne se définissent plus comme des contenus à transmettre mais plutôt comme des capacités d'actions qu'un apprenant doit développer afin de pouvoir accomplir ses activités dans une situation nouvelle appartenant à une « famille de tâches » (Perrenoud, 2004), activités essentielles pour une insertion professionnelle réussie (Postiaux et Romainville, 2011). L'APC constitue, par cette définition, une réponse originale et efficace aux différentes situations professionnelles qui nécessitent ou nécessiteront chez les apprenants la mobilisation et le développement de différentes compétences (Bosman *et al.*, 2000 ; Coulet, 2016). Ce développement s'effectue à partir de mises en situations diverses, complexes et authentiques, qui offrent à chacun les moyens d'agir. Chaque situation, singulièrement appréhendée, amène l'apprenant à donner du sens à ses compétences déjà développées et aux contenus pédagogiques qui lui sont dispensés en formation. Elle lui offre les moyens de se projeter dans une activité professionnelle réelle où des situations (authentiques) similaires pourront être rencontrées.

À l'université, par l'APC, dans les situations professionnelles proposées, les compétences de chaque étudiant déjà développées au collège, au lycée mais aussi dans le cadre d'activités liées à une vie associative, personnelle ou en stage, sont sollicitées. Ainsi, lors de la rencontre de situations nouvelles, l'étudiant est amené à appréhender ses nouveaux besoins en termes de savoirs/savoir-faire (Causa, 2018) et savoir-dire (Ishikawa, 2001) pour ensuite mettre en place une démarche de sélection de ressources personnelles (déjà intégrées), de recherches documentaires, de questionnements auprès de professionnels ou d'appropriation de contenus de cours disponibles (*e.g.*, sur des plateformes institutionnelles ou sur Internet). Cette démarche amène chaque étudiant à réaliser une série d'actions isolées ou le plus souvent combinées, telles qu'elles sont susceptibles d'être mobilisées et peut-être remobilisées en contexte professionnel.

Notre recherche permettra de contribuer à la réflexion sur l'accompagnement des enseignants impliqués dans les changements qui s'imposent à eux, changements qui se présentent comme une rupture, entre approche par objectifs et approche par compétences, et ce, par l'analyse des portfolios des étudiants. Pour ce faire, nous revenons d'abord sur la problématique et le contexte de la recherche réalisée, puis nous poursuivons par une présentation du cadre théorique suivie d'une étude de cas se matérialisant par une analyse qualitative des productions réalisées par des étudiants. Un corpus de productions est à cet effet présenté et analysé d'après une méthodologie que nous détaillons. Les données analysées nous conduisent dans un troisième temps à suggérer des pratiques professionnelles enseignantes.

2. Contextualisation et problématisation

L'étude que nous avons menée s'intègre dans une volonté d'accompagner les équipes enseignantes dans le changement de paradigme, la mise en place de l'APC au sein de leur formation. Nous prenons appui sur notre expérience de la démarche portfolio au sein du bachelor universitaire de technologie (BUT).

2.1. L'accompagnement des équipes enseignantes

La mise en place de changement de paradigmes (comme l'APC) repose sur la collaboration des membres d'une équipe pédagogique qui s'engagent dans l'élaboration et la coordination d'un contenu de formation (Réné-

¹ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000028543525>

² <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000037291166>

³ <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000039481561>

Boullier, 2003). La mise en œuvre de cette collaboration est complexe de par la nature du travail pédagogique indispensable à une démarche collective (Loisy et Raze, 2017), mais également de par les objectifs globaux institutionnels soutenant cette démarche. Parmi eux, nous pouvons mentionner, à titre d'exemple, que les établissements du supérieur sont directement concernés par des changements en lien avec les objectifs de développement durable (ODD)⁴ et, notamment, l'accès de tous à une formation de qualité, à tous les âges de la vie, mission d'intérêt général fondatrice de l'enseignement supérieur⁵. Ces buts institutionnels poussent au changement global et plus particulièrement à reconsidérer, à requestionner des pratiques d'enseignement qui jusque-là ne présentaient pas de difficulté particulière, étant communes aux enseignants et plutôt massives ces dernières années.

Ce contexte, où les attentes sont à la fois globales, institutionnelles et ciblées, souligne la nécessité de vigilance, de souplesse (Marcel, 2016) et de coopération (Landry, 2015) entre acteurs. S'il offre la possibilité à chacun de s'engager dans une démarche personnelle durable de changement au sein d'un terrain modulable, il laisse aussi la place aux impondérables, aux imprévus (Jean, 2008) dans la mise en place par les enseignants de démarches pédagogiques exploratoires et expérimentales.

2.2. Objectifs de l'accompagnement

La mise en place de l'APC questionne l'accompagnement des équipes (Charil et Crosse, 2019) aux changements de pratiques universitaires. Cet accompagnement, tel qu'il est envisagé, se définit selon deux axes. Le premier est d'accompagner chaque équipe pédagogique dans la mise en œuvre de son propre projet, de son propre parcours, en s'assurant de l'implication individuelle de chacun de ses membres. L'enjeu est alors d'assurer l'adhésion de tous les acteurs (Autissier et Moutot, 2015) au changement et à son développement. Le second axe est de pouvoir laisser à chaque individu la manière et le temps qui lui sont nécessaires pour envisager une démarche personnelle, évolutive et ancrée dans un passé de pratiques qui lui est propre. L'enjeu est ici de faciliter la sortie d'une zone de confort déjà construite et installée, dans un cadre à la fois bienveillant, stimulant et respectant le rythme de chacun.

Ainsi, l'objectif est que tous les enseignants ou leur équipe puissent être accompagnés dans une perspective individuelle de développement professionnel (Frenay *et al.*, 2011) au sein d'une communauté de pratiques (Cox, 2005). Comment mettre en place un tel accompagnement ? En réponse à cette question, nous pensons qu'une démarche fondée sur une approche exploratoire, prenant appui sur des données du terrain, constitue un premier pas vers une adhésion à cet accompagnement.

2.3. Terrain d'étude : l'APC dans le BUT

En septembre 2021, les équipes pédagogiques des Instituts Universitaires de Technologie (IUT) ont mis en œuvre l'APC telle que définie par dans le cadre d'un BUT (Bac+3). Les anciens programmes pédagogiques nationaux (PPN) des diplômes universitaires technologiques (DUT, Bac+2) ont laissé place aux référentiels structurés autour de compétences (entre quatre et six blocs de compétences selon les 24 spécialités du BUT) puis au référentiel de formation qui présente les moyens pédagogiques visant à développer ces mêmes compétences.

La démarche de l'APC mise en place au sein des programmes de BUT prend appui sur les travaux menés par Tardif (2006), complétés par Poumay et Georges (Poumay *et al.*, 2017). Elle propose une acception très globale de la compétence, qui permet de ne pas se perdre dans de longues listes de compétences, et une méthodologie opérationnelle.

Ainsi, au cours de l'année universitaire 2021-2022, de nouveaux dispositifs pédagogiques ont été mis en place par les équipes, notamment autour de la démarche portfolio.

2.4. La démarche portfolio dans le BUT

Depuis plus de vingt ans, l'usage du portfolio (Cloutier *et al.*, 2006 ; Gauthier et Jézégou, 2009) se répand peu à peu dans le milieu universitaire. Le portfolio se présente comme un outil d'aide à l'apprenant et à l'enseignant. Il répond à un besoin d'instrument de régulation et d'évaluation des compétences.

⁴ Objectifs de développement durable, quelles contributions des métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche en France ? https://franceuniversites.fr/wp-content/uploads/2018/06/Guide_ODD_Contributions_ESR_BL-evolution_2018.pdf

⁵ Rapport sur le développement durable en Europe 2020. <https://www.sdsnfrance.com/a-propos-de-nous>

Au sein des BUT, le portfolio envisagé est le portfolio d'évaluation. Il sert à rendre compte d'un niveau de développement des compétences (Prégent *et al.*, 2009), niveau propre à chaque apprenant, à un instant donné. Ce portfolio s'inscrit ici dans une pratique, un processus d'évaluation continue afin de rendre compte des apprentissages réalisés et explicités : il « atteste du développement de chaque participant et de sa maîtrise des compétences visées par la formation » (Poumay et Georges, 2009, p. 2). Selon Tardif (2006), ce portfolio se compose plus particulièrement d'un ensemble de preuves (traces argumentées), produites par l'apprenant lui-même pour rendre compte à l'enseignant de ses apprentissages et de leur évolution. Il amène l'étudiant à démontrer sa maîtrise des compétences attendues, inscrites dans le référentiel de compétences.

Plus particulièrement, la démarche portfolio décrite par le cadrage institutionnel du BUT se présente comme :

« une démarche de réflexion et de démonstration portée par l'étudiant lui-même (...) Quels qu'en soient la forme, l'outil ou le support, le portfolio a pour objectif de permettre à l'étudiant d'adopter une posture réflexive et critique vis-à-vis des compétences acquises ou en voie d'acquisition. Au sein du portfolio, l'étudiant documente et argumente sa trajectoire de développement en mobilisant et analysant des traces, et ainsi en apportant des preuves issues de l'ensemble de ses mises en situation professionnelle »⁶.

Pour accompagner cette démarche réflexive de l'étudiant, l'équipe enseignante peut se fixer pour objectif de faciliter le parcours personnel de chaque apprenant autour du référentiel de compétences. Comment faire pour que l'accompagnement proposé facilite un tel parcours ? Dans cette perspective, notre objectif de recherche est de caractériser les portfolios des étudiants au regard de l'accompagnement reçu par l'équipe enseignante visant le développement de l'auto-évaluation, de l'auto-anticipation et de l'émancipation de chacun des apprenants.

3. Cadre conceptuel

Dans la perspective de répondre à notre objectif de recherche, caractériser les portfolios des étudiants au regard de l'accompagnement reçu, le cadre de nos travaux intègre, d'une part, la notion d'accompagnement au changement chez les enseignants et, d'autre part, le développement de l'auto-évaluation, l'auto-anticipation et l'émancipation, chez les étudiants.

3.1. L'accompagnement au changement

Changer trouve son origine dans le latin tardif *cambiare*, qui signifie troquer. Dès le premier tiers du XIII^{ème} siècle, ce terme se retrouve dans la langue franco-provençale, avec un sens plus proche du sens moderne, à savoir de « faire ou devenir autre » (CNRTL, 2009⁷). La notion de changement se focalise donc ici sur le devenir, le passage d'un état à un autre : « le fait de rendre plus ou moins différent, de transformer, de modifier » (CNRTL, 2009⁸). Par cette définition, le changement apparaît comme le résultat d'un phénomène qui « transforme », « altère », « modifie » ou encore « renouvelle »⁹ le monde tel que nous le percevons aujourd'hui, et que nous l'envisageons demain.

La conduite du changement consiste de manière générale à guider la mise en place et le développement d'un projet d'organisation ou de réorganisation d'une structure devant s'adapter à l'évolution de son environnement. Cette conduite se doit de répondre au mieux à des attentes collectives mais également, et de plus en plus, à des attentes individuelles dans une horizontalité relationnelle (Gendron et Lafortune, 2009). Ces attentes individuelles définissent le socle d'un parcours personnel offrant les moyens à chacun de caractériser et de développer des compétences indispensables à la réussite de ses nouveaux projets.

En contexte éducatif, l'accompagnement au changement désigne, pour certains auteurs, l'ensemble des actions pédagogiques (Bedin, 2013) qui complètent les mesures destinées à bouleverser ou plus globalement à modifier des organisations. Chacune de ces actions prend place au sein d'un cycle donnant à chacun les moyens de se mobiliser et de développer des compétences indispensables pour atteindre les objectifs ciblés. Par cet accompagnement, il s'agit de « rompre avec les habitudes » (Rocci, 2015, p. 4) qui amènent à une certaine

⁶ Annexe 19, Licence professionnelle « Bachelor Universitaire de Technologie », Métiers du Multimédia et de l'Internet, page 40 : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/SPE4-MESRI-17-6-2021/35/9/Annexe_19_MMI_BUT_annee_1_1411359.pdf

⁷ <https://www.cnrtl.fr/definition/changer>

⁸ <https://www.cnrtl.fr/definition/changement>

⁹ synonymes selon de CNRTL : <https://cnrtl.fr/synonymie/changer>

automatisation des comportements. En effet, la répétitivité au quotidien transforme toute action ou décision, même réfléchie, en réflexe (Frenay, 1997). Cette action n'est alors plus entendue comme un choix mais intégrée dans une démarche routinière au cours de laquelle l'individu-enseignant exclut toute autre forme de solution alternative dans le champ des possibles. Cette habitude réapplique ainsi plus ou moins inconsciemment un mode de pensée, une organisation d'actions, de séquences d'actions qui, à la lumière de l'expérience vécue, s'est avérée suffisamment satisfaisante (Kaufmann, 2000) au point de ne pas rechercher de nouvelles propositions.

Ces habitudes procurent un sentiment de maîtrise de la pratique, mettent en confiance et donc limitent les incertitudes. À l'inverse, l'absence d'habitude peut traduire une certaine peur de l'inconnu et du changement. Flamm (2004) parle de cercle de consolidation : plus un individu maîtrise, plus il est en mesure d'apprécier sa pratique et plus il l'apprécie, plus il est susceptible de l'utiliser, et donc de perfectionner ses aptitudes à en faire usage. À l'inverse, en cas de déficit d'expérience et de représentations de situations antérieures plutôt contrastées, moins appréciées, l'individu est moins disposé à expérimenter de nouvelles possibilités de pratiques, d'actions ou de projets. L'incertitude, face à la nouveauté d'un projet, d'une envie, génère un imaginaire, allant d'une vision optimiste à une vision apocalyptique (Desjeux, 2004). Ainsi, dans un contexte de changement, les acteurs doivent pouvoir imaginer les bénéfices et avantages de la nouveauté envisagée, les chemins possibles pour y accéder ou la générer ainsi que les efforts qui leur semblent nécessaires pour y parvenir. C'est ensuite l'expérimentation qui peut permettre de passer de l'imaginaire à une certaine réalité.

3.2. Auto-évaluation, auto-anticipation et émancipation

À l'université, dans la perspective d'accompagner le changement en lien avec la mise en place de l'APC, nos travaux prennent appui sur une analyse des productions apprenantes. Ce choix entre dans la lignée des travaux menés notamment par Poumay et ses collègues (Poumay *et al.*, 2019) visant à mieux comprendre les besoins des étudiants pour mieux accompagner les enseignants dans leur démarche.

Plus particulièrement, nous faisons l'hypothèse que l'analyse des productions réalisées par les étudiants, organisée autour d'un tryptique composé de trois processus, auto-évaluation, auto-anticipation, émancipation, offre un terrain propice au développement d'un accompagnement des enseignants.

Le processus d'évaluation est souvent synonyme chez les individus de souvenirs de notes scolaires conduisant à un jugement sur la qualité du travail final effectué, sans pour autant refléter les efforts fournis pour atteindre ce résultat (Landry, 2008). Dans la démarche de l'APC, l'évaluation prend en compte la qualité du résultat lui-même, de la démarche envisagée pour parvenir à ce résultat, des autres possibilités qui ont été ou qui auraient pu être envisagées ainsi que des arguments qui ont amené aux choix réalisés. Elle constitue une fenêtre (Touzel, 1993) sur la représentation de l'état de développement d'une ou plusieurs compétences chez l'apprenant, à un moment donné. Réalisée par l'étudiant et désignée alors par auto-évaluation, l'évaluation apparaît comme un processus qui encourage celui-ci à réfléchir sur la manière dont son propre travail répond à des objectifs fixés (par lui-même ou par la formation ciblée), sur les résultats obtenus et sur la compréhension qui sous-tend l'écart entre les deux. Saussez et Allal (cité dans Paquay, 2013) identifient dans le processus d'auto-évaluation la mise en œuvre de trois opérations : l'auto-observation (de soi-même et des situations passées), l'autodiagnostic (interprétation des observations) et l'autorégulation (points de vigilance et ajustements pour une prochaine action). Ces trois opérations ne sont pas linéaires mais plutôt imbriquées les unes dans les autres.

Le processus d'anticipation est synonyme d'actions réalisées « en avance sur le moment prévu » (CNRTL, 2009¹⁰). Il se présente comme la réalisation « d'un choix en se basant sur des événements à venir encore incertains » (Triolet, 2012, p. 127) ou un jugement qui s'établit à partir d'une prise d'informations. Intimement liée à la perception individuelle de l'environnement, du mouvement et des dangers (Cieutat, 2013) mais aussi, selon d'autres auteurs, aux risques et aux ruptures (Herbaux et Masselot, 2007), l'anticipation est intégrée aux trois piliers du fonctionnement cognitif humain : l'action, la perception et la cognition (Jarry *et al.*, 2022). Dans la démarche de l'APC, l'enseignant peut anticiper, à partir de ses perceptions, des besoins de certains apprenants et proposer, par exemple, des ressources pédagogiques ciblées ou guider le choix de certaines stratégies d'apprentissage. Pour l'apprenant, l'auto-anticipation (Aulagnier, 2015), est la capacité de percevoir—seul ses besoins à la vue et à la compréhension d'une expérience passée, « qui n'est pas tant utile pour préparer l'avenir que pour imaginer quelque chose du présent » (Labrousse, 2018, p. 122). En effet, l'anticipation prend appui sur la mise en place d'actions qui vont se dérouler au futur mais amène surtout à prendre des décisions sur les activités menées présentement.

¹⁰ <https://www.cnrtl.fr/definition/anticipation>

Enfin, l'émancipation se définit comme un processus visant à s'affranchir d'une autorité, de servitudes, de préjugés, à se libérer (Galichet, 2014). Brassat (2013) la présente comme un passage « pour le devenir indépendant d'une personne qui cesserait de se voir assujettie à une domination » (p. 45). Charbonnier (2013) parle de mouvement d'émancipation pour caractériser une transformation, une évolution de l'acteur, l'émancipation du sujet (Goralczyk-Cenni, 2018). Dans l'APC, prenant le contre-pied de « l'éducation aux relations de pouvoir et de domination » (Spicer *et al.*, 2009, p. 539), l'émancipation peut se définir comme le fait d'« encourager la libération ou tout au moins de réduire les oppressions » (Huault *et al.*, 2017, p. 6). Dans la démarche pédagogique émancipatrice (Baudot et Huart, 2011), un des enjeux est de parvenir à concilier la normativité critique de l'enseignant (Cornu, 2009) et la compétence de chaque apprenant à s'émanciper, c'est-à-dire à générer ses propres formes de critique. Il peut ainsi porter un jugement sur une situation donnée, qu'il vit, qu'il a envie de vivre, ou qu'il perçoit, expliciter sa compréhension de la situation, la diffuser à ses pairs, la discuter avec ses enseignants ou certains professionnels de son choix, et ainsi la réajuster en fonction de la réception de ces échanges.

4. Méthodologie

Entre septembre 2021 et juin 2022, plusieurs dispositifs visant à permettre la mise en place de la démarche réflexive associée au portfolio en BUT ont été proposés et certains analysés (Messouli et Pélissier, 2022). Prenant appui sur l'une de ces expériences, nous avons mené une recherche exploratoire qui vise :

*« à clarifier un problème qui a été plus ou moins défini. Elle peut aussi aider à déterminer le devis de recherche adéquat, avant de mener une étude de plus grande envergure. La recherche exploratoire viserait alors à combler un vide, pour reprendre les termes de Van der Maren (1995) » (Trudel *et al.*, 2006, p. 39).*

Notre recherche s'intègre à une démarche de développement des connaissances sur les pratiques enseignantes visant à favoriser la mise en place et le déploiement des démarches réflexives chez les étudiantes en contexte APC. Il ne s'agit pas de questionner la totalité des pratiques enseignantes mais seulement celles qui sont en lien avec la démarche portfolio. Ainsi, à l'aide d'une étude de cas au cours de laquelle nous identifions différents types de portfolios produits par les étudiants, selon leur structuration et leurs contenus, nous envisageons et explicitons différentes démarches possibles d'accompagnement.

4.1. Participants

Les étudiants impliqués dans cette étude sont les 51 étudiants inscrits en BUT MMI première année de l'IUT de Béziers en 2021-22 (24 filles et 27 garçons dont deux redoublants). Ces étudiants se destinent à devenir *webmaster*, *webdesigner* ou encore infographiste. Leurs compétences prennent plus particulièrement forme autour de cinq blocs de compétences (comprendre, concevoir, exprimer, développer et entreprendre). Certains de ces blocs soulignent les aspects techniques de ces métiers (développement web et réseaux notamment) et d'autres les aspects artistiques (conception de créations 2D et 3D).

Du point de vue du déroulement, les étudiants ont, tout au long de l'année universitaire 2021-22, été sollicités par 24 enseignants pour participer à des activités pédagogiques intégrées à des modules de type ressources ou situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). Une partie des traces associées à ces différentes activités ont été déposées par les étudiants eux-mêmes sur le *Learning management system* (LMS) Moodle institutionnel, et une autre partie a été conservée par les étudiants eux-mêmes dans leur espace de travail personnel (en ligne et hors ligne). L'ensemble de ces données a été resollicité par l'étudiant en fonction de ses attentes et de ses envies dans la démarche réflexive portfolio organisée en parallèle du travail demandé (selon le scénario présenté dans la section suivante 4.2).

En tant que résultats visibles, observables et analysables de l'activité de l'étudiant, nous avons eu accès à leurs productions finales au format PDF (portfolio comprenant des contenus graphiques, photographiques et textuels) – que nous avons alors envisagées comme des « traces d'activité » (Ollagnier-Beldame, 2011) – qui peuvent de ce fait théoriquement servir de matériau pour « enquêter du dedans » (Lapassade, 2002, p. 379).

4.2. Traitement des données recueillies

Nous avons d'abord récupéré sous Moodle les portfolios définitifs proposés par chaque étudiant (fichier PDF). Les portfolios sont au nombre de 46 car même si 51 étudiants étaient inscrits dans la formation BUT-MMI, 5 étudiants ont abandonné la formation avant la fin de l'année universitaire.

Ensuite, à l'aide d'un logiciel (*QDA Miner Lite*) nous avons à la fois codé des segments de textes, des graphiques, des titres et étiqueté ceux-ci de façon indépendante d'après des catégories émergeant au fil de l'eau, en conformité avec les travaux de Braun et de Clarke (2012) portant sur l'analyse thématique¹¹. Ces catégories, ont dans un premier temps été déterminées isolément par l'auteure de cette étude, pour ensuite dans un second temps être soumises à un autre enseignant de la formation MMI ayant participé à la mise en place du scénario pédagogique. Par cet échange, certaines catégories ont débouché sur un consensus¹² mis en lumière à l'aune d'une approche inductive (d'Arripe *et al.*, 2014), laquelle consiste principalement à contribuer à l'explication de tendances générales à partir de données brutes collectées sur le terrain, ces catégories nous ont amenées à proposer des niveaux d'analyse, des types de structuration et des types de contenus.

À la suite de cette analyse des données brutes, par des échanges entre les deux mêmes enseignants impliqués dans l'étude, différents parcours d'accompagnement des étudiants ont été proposés. Ils sont présentés dans la section discussion.

4.3. Déroulement : un scénario pédagogique pour la démarche portfolio

Le dispositif élaboré pour cette étude s'organise autour de huit séminaires dédiés à la démarche portfolio (1h30 chacun) mis en place au sein de quatre groupes de Travaux Pratiques (composés chacun de 10 à 13 étudiants). Ces séminaires sont à relier à huit étapes caractérisées par :

- 1) différentes intentions pédagogiques proposées par le modèle revisité de la taxonomie de Bloom (Anderson *et al.*, 2001). À chacune de ces étapes, une ou plusieurs dimensions de la connaissance (factuelle, conceptuelle, procédurale et métacognitive) sont sollicitées ainsi que cinq (se rappeler, comprendre, analyser, évaluer, créer) des six processus cognitifs proposés par l'auteur. Le sixième processus (appliquer) ne nous semblait pas approprié dans la mise en place d'une démarche réflexive singulière ;
- 2) le triptyque auto-évaluation, auto-anticipation, émancipation.

Les étapes du scénario (Messaoui et Pélissier, 2022), se résument de la manière suivante :

Étape 1 : Comprendre l'organisation des compétences présentes dans le Programme National (PN) ciblées par cette formation. En créant des badges (graphiques) pour chaque compétences, l'étudiant peut s'émanciper (visant un métier dans le graphisme) et proposer des productions très originales, faisant appel à des compétences qu'il a déjà développées ou qu'il va développer pour l'occasion ;

Étape 2 : Se rappeler des différentes activités menées sur une période donnée (septembre 2021/ juin 2022) ainsi que les différentes traces associées à chacune d'elles. À partir de ce rappel et de la lecture du PN, l'étudiant peut anticiper sur les différentes activités qui sont prévues dans le cadre de sa formation ;

Étape 3 : Créer/expliciter un lien qui associe chaque trace à une (ou plusieurs) compétences + (ou plusieurs) composantes + (ou plusieurs) apprentissages critiques. Cette association peut constituer chez l'étudiant une stratégie pour répartir ses propres traces ;

Étape 4 : Formuler/rédiger une preuve « trace + argument » où l'argument exprime un lien entre la trace et une composante essentielle ou un apprentissage critique. Cette étape relève de l'évaluation dans le sens où l'étudiant identifie et formule explicitement (par le dire) les raisons de chaque rapprochement ;

Étape 5 : Produire et envoyer des preuves (à partir d'*Open Badge Factory*¹³) aux autres apprenants de la promotion. Cette production et cet envoi font référence à une émancipation dans le sens où aucun conseil, ni règle n'a été formulé par l'enseignant sur la forme des badges envoyés, leur nombre, leurs critères d'envoi et leurs destinataires ;

¹¹ Cette dernière vise notamment à identifier des structures de sens à travers des ensembles de données qualitatives. À cet égard, dans les analyses qui ont été conduites, les catégories décelées pouvaient porter sur des syntagmes de longueurs variables.

¹² Le consensus se définit ici comme une mesure statistique de l'homogénéité des jugements formulés par différents évaluateurs face à une même situation. Le seuil de concordance recommandé (Bachelor et Joshi, 1986) se situe à un degré d'accord équivalent à au moins 80 %.

¹³ Plateforme *Cloud* offrant des outils pour créer, émettre et générer des badges numériques : <https://openbadgefactory.com/fr/>

Étape 6 : Évaluer les preuves (trace + argumentaire) reçues des pairs et les intégrer (ou non) dans son portfolio ; cette évaluation offre l'opportunité à l'étudiant de porter un jugement personnel sur les arguments formulés par ses pairs et de s'ouvrir sur des compétences qu'il n'avait pas envisagées jusque-là ;

Étape 7 : Catégoriser toutes les preuves (personnelles et celles acceptées de ses pairs) selon les compétences, composantes essentielles et/ou apprentissages critiques ; cette étape peut amener l'étudiant à ré-évaluer chacune de ses preuves et anticiper sur les nouvelles ;

Étape 8 : Créer un portfolio (site web, diaporama, affiche, tableau *Miro*¹⁴) qui présente pour chaque compétence les preuves de manière ordonnée ; par cette étape, l'étudiant peut faire preuve d'émancipation face à la nécessité de développer certaines compétences (liées à la création graphique présentes dans le PN, mais aussi des compétences liées à l'ordonnement des preuves, leur interrelation ou encore leur argumentation).

5. Présentation et interprétation des résultats

L'analyse des résultats s'organise autour de la caractérisation des portfolios (fichiers PDF produits et déposés sur la plateforme par les étudiants) selon trois niveaux d'analyse, et leur interprétation à partir du tryptique auto-évaluation, auto-anticipation et émancipation.

5.1. Caractérisation des portfolios

La caractérisation des portfolios prend forme autour de trois niveaux d'analyse :

- Niveau 1 : modes de structuration et de contenus de traces ;
- Niveau 2 : combinaisons de structurations et combinatoires de contenus de traces ;
- Niveau 3 : combinaisons de structurations avec les contenus de traces.

Un premier niveau d'analyse des différents portfolios produits par les étudiants a laissé apparaître :

- 1) trois modes de structuration des informations
 - par projets (réalisés tout au long de l'année universitaire ou en lien avec la vie personnelle), désigné par S1 ;
 - par compétences, composantes essentielles ou apprentissages critiques, présents dans le référentiel de compétences, désigné par S2 ;
 - par métiers envisagés par la formation (métiers présentés et discutés lors de cours¹⁵), désigné par S3.
- 2) quatre contenus :
 - traces issues des groupes d'étudiants, désigné par C1 ;
 - traces individuelles rattachées aux activités collectives réalisées par l'étudiant, désigné par C2 ;
 - preuves rattachées aux attentes institutionnelles, et plus particulièrement au référentiel de compétences, désigné par C3 ;
 - missions professionnelles similaires déjà réalisées ou possibles (envisageables, non encore réalisées) en contexte professionnel, désigné par C4.

Au second niveau, nous avons identifié trois combinaisons de structures du portfolio et quatre combinaisons de contenus. Les deux tableaux suivants (Tableau 1 et 2) en sont une illustration.

¹⁴ <https://miro.com/fr/>

¹⁵ À partir de l'ouvrage *Les métiers des technologies de l'information : architecte de réseaux, hot-liner, infographiste...* : 2022-2023, Collection Guides J. (2022), Studyrama, Boché.

Combinaison de structure	Description des combinaisons de structure	Nombre de portfolio
S1 + S2	Structuration par projets réalisés puis identification des compétences mises en œuvre pour chacun d'eux	24
S2 + S1	Structuration par compétence puis identification des projets mis en œuvre pour chacune d'elles	21
S1 + S3	Structuration par projet puis identification des métiers associés à chacun d'eux	1
	Total	46 portfolios

Tableau 1. Répartition des portfolios selon leur combinaison de structure

Dans ce tableau 1, on peut noter que :

- tous les portfolios sont construits sur une structure binaire avec une majorité (53,17%) composée de S1 + S2 ;
- l'absence de S1 + S2 + S3, c'est-à-dire de portfolios mettant en rapport les projets réalisés avec les compétences et les métiers ciblés par la formation ;
- la difficulté pour les étudiants d'entrer dans la démarche réflexive de leur pratique en intégrant les métiers qu'ils envisagent (S3).

En ce qui concerne les contenus, nous en avons identifié cinq types, présentés par le tableau suivant (Tableau 2) :

Combinaison de contenus	Description des combinaisons de contenu	Nombre d'étudiants
C1	Présentation de traces collectives	1
C2	Présentation de traces individuelles	3
C1 + C2	Présentation de traces collectives puis individuelles	14
(C1 ou C2) + C3	Présentation de preuves : traces individuelles ou collectives rattachées par un argumentaire à leur niveau de compétence	26
(C1 ou C2) + C4	Présentation de traces collectives ou individuelles, suivies d'autres missions professionnelles similaires (réalisées ou envisageables)	2
	Total	46 portfolios

Tableau 2. Répartition des portfolios selon leur combinaison de contenu

À partir des données présentes dans le tableau 2 nous remarquons :

- qu'un tiers des étudiants présentent des traces individuelles en passant d'abord par une présentation des traces collectives (C1 + C2, 30,43%) ;
- que la majorité des étudiants ne rencontrent pas de difficultés à rattacher, par un argumentaire, une trace individuelle ou collective à leur niveau de compétence ((C1 ou C2) + C3, 56,53%) ;
- que peu d'étudiants (2 étudiants, soit 4,35%) présentent des traces collectives ou individuelles pour ensuite les mettre en lien avec d'autres missions (déjà réalisées ou pouvant être ultérieurement réalisées).

Enfin, dans ce troisième et dernier niveau (Tableau 3), à partir des trois combinaisons de structure et des cinq de contenus, nous avons identifié trois grands types de portfolios.

Types de portfolios	Description du type	Nombre de portfolios
S1 + S2	Structuration par projets réalisés puis identification des compétences mises en œuvre pour chacun d'eux C1 Présentation de traces collectives C2 Présentation de traces individuelles C1 + C2 Présentation de traces collectives puis individuelles (C1 ou C2) + C3 Présentation de preuves : traces individuelles ou collectives rattachées par un argumentaire à leur niveau de compétence (C1 ou C2) + C4 Présentation de traces collectives ou individuelles, suivies d'autres missions professionnelles similaires (réalisées ou envisageables)	24 (52,17%) 1 1 12 8 2
S2 + S1	Structuration par compétence puis identification des projets mis en œuvre pour chacune d'elles. C2 Présentation de traces individuelles C1 + C2 Présentation de traces collectives puis individuelles (C1 ou C2) + C3 Présentation de preuves : traces individuelles ou collectives rattachées par un argumentaire à leur niveau de compétence	21 (45,65%) 2 1 18
S1 + S3	Structuration par projets puis identification des métiers associés à chacun d'eux C1 + C2 Présentation de traces collectives puis individuelles	1 (2,18%)
	Total	46 portfolios

Tableau 3. Répartition des portfolios selon leur combinaison de structure et de contenu

Dans ce tableau 3, nous notons une différence en nombre entre les deux types de contenus : C1 + C2 (12/24 pour S1 + S2 et 1/21 pour S2 + S1) et (C1 ou C2) + C3 (8/24 pour S1+ S2 et 18/21 pour S2 + S1).

5.2. Interprétation des résultats

Les résultats rendent compte de la difficulté pour les étudiants à entrer dans une démarche qui prend appui sur les compétences inscrites dans le référentiel de formation au profit des démarches qui prennent appui sur les projets concrets réalisés au cours de l'année.

L'analyse des données montre aussi que les étudiants qui présentent leur portfolio organisé d'abord par projets rencontrent des difficultés à formuler des preuves de leurs compétences. Les étudiants qui prennent appui sur les compétences listées dans le référentiel de formation identifient un plus grand nombre de preuves sur les compétences qu'ils ont concrètement développées.

À partir de l'analyse des types de structuration et des types de contenu présents dans les différents portfolios, nous soulignons la diversité des pratiques apprenantes mises en œuvre. Plus particulièrement, nous voyons que :

- 1) L'auto-évaluation apparaît à travers l'intégration de deux types de contenu : (C1 ou C2) + C3 et C1 + C2. L'analyse des contenus des portfolios souligne la nécessité pour de nombreux étudiants de passer d'abord par des traces liées au collectif avant d'envisager une réflexion sur leurs traces personnelles ;
- 2) L'auto-anticipation prend forme à partir des compétences puis des projets. Cette structuration permet à chaque étudiant de circonstancier la compétence développée. En effet, au premier niveau de l'analyse des portfolios, on retrouve des composantes essentielles de la compétence illustrées par les preuves issues de son activité scolaire et d'autres illustrées par des traces extraites d'activités personnelles. Nous avons pu observer dans les données que les étudiants choisissent de mettre en avant

leurs activités intra-universitaires pour ensuite compléter leur lacunes (de composantes essentielles pour chaque compétence) en faisant appel à leurs activités extra-universitaires, de manière à couvrir au maximum les composantes essentielles ;

3) l'émancipation qui apparaît à travers la structure de type S1 + S3 est peu utilisée dans les portfolios analysés. Les étudiants pourraient pourtant, à travers cette structure, déployer une démarche tournée vers le monde professionnel. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'ils n'ont pas assez de connaissances sur les métiers rattachés à la formation et sur la diversité des missions assurées par les professionnels qui exercent ces métiers

6. Discussion

Ces différents résultats ont amené à envisager au sein de l'équipe pédagogique quatre parcours d'accompagnement (Paul, 2021) des étudiants :

1) auto-évaluation, auto-anticipation, émancipation

Dans ce parcours d'accompagnement des étudiants dans la construction de leur portfolio, la démarche de l'apprenant prend forme à partir 1) d'une auto-évaluation des activités qu'il a déjà réalisées (universitaires et personnelles). Chaque activité pourrait être caractérisée à partir des données présentes dans le référentiel de compétences (compétences, composantes essentielles et apprentissages critiques) ; 2) d'une auto-anticipation des activités futures à partir de la caractérisation des activités réalisées en étape 1. L'enjeu est de permettre la prise de conscience chez l'étudiant de pouvoir/devoir réaliser des activités qui viendront en complément de celles déjà menées et ainsi couvrir plus largement et plus précisément certaines composantes essentielles associées à chacune des compétences du référentiel ; et 3) d'une émancipation à partir des activités déjà réalisées (analysées dans l'étape 1), celles qui pourraient être envisagées en contexte professionnel (en lien avec un ou plusieurs métiers) et pour lesquelles il se sent prêt ou pour l'instant investi (en lien avec le métier qu'il envisage).

2) auto-évaluation, émancipation, auto-anticipation

Dans ce parcours, la démarche d'accompagnement de l'étudiant s'organise dans un premier temps autour d'une 1) auto-évaluation des activités déjà réalisées, caractérisées à partir des données présentes dans le référentiel de compétences (compétences et composantes essentielles) ; puis 2) d'un (ou plusieurs) métier(s) qui correspond(ent) à chaque activité qu'il vient d'analyser ; puis 3) d'une auto-anticipation en fonction des autres missions que peut réaliser ce professionnel et qui n'ont pas encore été menées par l'étudiant dans sa formation mais qu'il peut envisager prochainement (au sein de la formation ou dans un cadre extra-universitaire).

3) émancipation, auto-anticipation, auto-évaluation

Le parcours d'accompagnement se compose d'un temps consacré : 1) à l'émancipation à travers la lecture du référentiel métier dans le but d'en saisir la finalité (présentation de plusieurs métiers associés à la formation et de leurs différentes appellations) et les missions (certaines pouvant être associées à plusieurs métiers différents) ; puis 2) à l'auto-anticipation en positionnant une liste d'activités rattachées aux différentes missions identifiées dans l'étape 1 ; et enfin 3) à l'auto-évaluation à partir de toutes les activités menées en fonction de celles envisagées précédemment dans l'étape 2, l'étudiant se positionnant sur les différentes missions assumées par les professionnels.

4) émancipation, auto-évaluation, auto-anticipation

Ce parcours d'accompagnement prend appui dans un premier temps, comme le précédent, sur 1) l'émancipation à travers l'identification des différents métiers ciblés par la formation et les missions associées à chacun d'eux, puis 2) l'auto-évaluation des activités antérieures réalisées (à l'université ou ailleurs) en les caractérisant selon les missions et les métiers auxquels elles peuvent être rattachées et 3) l'auto-anticipation sur les activités présentes et futures, à partir du métier envisagé (de la liste établie dans l'étape 1) et des activités déjà évaluées (étape 2).

Dans ces quatre parcours, le premier processus du triptyque apparaît comme le point de départ, le second comme un moyen et le troisième comme l'objectif. Ainsi, dans les deux premiers parcours, le processus d'auto-évaluation correspond à « ce sur quoi » les étudiants s'appuient : leur propre expérience dans les deux premiers et les métiers visés par la formation et pour lesquels ils se sont inscrits dans les deux parcours suivants. En ce qui concerne le dernier composant du triptyque, il est présenté comme « ce pour quoi » ils réalisent cette démarche

portfolio. Pour le premier parcours, l'objectif est de s'émanciper, d'identifier le métier que l'étudiant envisage d'exercer. Dans le second et le quatrième parcours, l'objectif est de solliciter autour de son auto-anticipation, processus qui participe à l'auto-régulation de ses activités (présentes et à venir). Enfin, dans le troisième parcours, l'objectif est de développer le processus d'auto-évaluation lui permettant de se positionner régulièrement, de critiquer ce positionnement, ou encore d'identifier des écarts entre le souhaité et le réel sur une période donnée.

Le second composant du tryptique apparaît comme le « comment ». En effet, ce processus intermédiaire est positionné dans la démarche d'accompagnement de l'apprenant dans la visée du troisième processus en prenant appui sur le premier. Dans le premier et le troisième parcours, l'auto-anticipation constitue un moyen de s'émanciper, c'est-à-dire de parvenir à identifier le ou les métiers que l'apprenant envisage d'exercer (un métier existant ou non) alors que dans le troisième parcours l'auto-anticipation vise le développement de l'auto-évaluation en prenant pour référence les métiers visés par la formation. Dans le second parcours, l'émancipation à travers les métiers (et surtout les nouveaux métiers) apparaît comme un moyen de s'auto-anticiper, c'est-à-dire de se préparer au mieux à la réalisation des activités demandées ; dans le dernier parcours, l'auto-évaluation constitue un moyen de s'auto-anticiper par rapport à des actions concrètes pouvant être envisagées à court ou moyen terme.

7. Conclusion

Dans cet article, nous avons souhaité présenter les résultats d'une recherche exploratoire ayant pour objectif de caractériser les portfolios produits par les étudiants au regard de l'accompagnement reçu au travers du scénario pédagogique structuré autour de la volonté de développer l'auto-évaluation, l'auto-anticipation et l'émancipation des étudiants. À terme, nous avons proposé des parcours d'accompagnement des étudiants facilitant la mise en place de changement de pratiques enseignantes liées au développement d'une démarche réflexive portfolio.

L'étude réalisée a porté sur l'analyse de 46 portfolios d'étudiants inscrits en BUT-MMI. Ces portfolios ont été réalisés à partir d'un scénario pédagogique prenant appui, d'une part, sur un modèle d'intention pédagogique et, d'autre part, sur le tryptique auto-évaluation, auto-anticipation, émancipation. L'étude a permis de souligner la diversité des démarches individuelles mises en œuvre dans les portfolios analysés quant à leur structuration et leur contenu. Les résultats nous ont ensuite amenée à identifier quatre parcours autour de ce tryptique sur lequel les enseignants pourraient s'appuyer pour soutenir la démarche personnelle de chaque apprenant. Ces parcours veulent donner du sens à l'action enseignante et des moyens stratégiques pour permettre aux étudiants d'avancer dans leur démarche réflexive.

Ce premier travail a constitué un préalable à une nouvelle recherche envisagée. Elle nous amènera à expérimenter les parcours proposés dans les séminaires portfolio avec un accompagnement différencié. Une étude sur les effets des parcours d'accompagnement proposés pourra ainsi être réalisée, menant à une identification et une caractérisation du ressenti et de la motivation des étudiants du BUT à bénéficier de tel ou tel accompagnement. Les étudiants pourront peut-être exprimer le besoin ou l'envie d'être accompagnés selon un parcours particulier, dans lequel ils se sentent bien et qu'ils prévoient éventuellement de mettre en œuvre seuls ou encore accompagnés au cours de la seconde ou la troisième année universitaire du BUT.

8. Références bibliographiques

- Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J. et Wittrock, M., (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, A: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Abridged Edition* (1st édition), Pearson.
- d'Arripe, A., Oboeuf, A. et Routier, C. (2014). L'approche inductive : cinq facteurs propices à son émergence. *Approches inductives*, 1(1), 96–124. <https://doi.org/10.7202/1025747ar>
- Aulagnier, P. (2015). Se construire un passé : Exposé théorique. *Adolescence*, 334, p. 713-740. <https://doi.org/10.3917/ado.094.0713>
- Autissier, D. et Moutot J.M. (2015). *Le changement agile. Se transformer rapidement et durablement*. Paris : Dunod.
- Bachelor, A. et Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie : guide pratique*, Presses de l'Université Laval, Québec.

- Baudot, S. et Huart, F. (2011). *La pédagogie émancipatrice comme fondement de la formation : le cas de ISCO*, p. 18–30.
- Bedin, V. (2013). *Conduite et accompagnement du changement : contribution des sciences de l'éducation*, Paris : L'harmattan.
- Biggs, J.B. (1996). Assessing learning quality: Reconciling institutional, staff and educational demands, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21, p. 5–15.
- Bosman, C., Gérard, F-M et Roegiers, X. (2000). *Quel Avenir Pour Les Compétences ?*, 1er éd., Bruxelles : De Boeck Université.
- Brassat, E. (2013). Les incertitudes de l'émancipation. *Le Télémaque*, 1(43), p. 45-58. <http://doi.org/10.3917/tele.043.0045>
- Causa, M. (2018). Les universités du BELC: un exemple de savoirs/savoir-faire/savoir-être en (trans)formation. *Mélanges pour les 50 ans du BELC*, BLEC, Université Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Charbonnier, S. (2013). À quoi reconnaît-on l'émancipation ? La familiarité contre le paternalisme. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 2(25), p. 83-101.
- Charil, V. et Crosse, M. (2019). Accompagnement d'équipes d'enseignants universitaires à la mise en œuvre d'une approche-programme : quelles articulations entre des transformations individuelles et un cheminement collectif ?, colloque *Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur*, ENSTA Bretagne, IMT-A, UBO, Brest, France.
- Chauvigné, C. et Coulet, J-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?, *Revue française de pédagogie*, 172. <http://journals.openedition.org/rfp/2169>
- Cieutat, J-M. (2013). Quelques applications de la réalité augmentée : Nouveaux modes de traitement de l'information et de la communication. Effets sur la perception, la cognition et l'action. Synthèse d'image et réalité virtuelle [cs.GR]. Thèse de doctorat, Université Paul Sabatier - Toulouse III.
- Cloutier, M., Fortier, G. et Slade, S. (2006). *Le portfolio numérique, un atout pour le citoyen apprenant. Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec*, (SOFAD) et Cégep@distance.
- Cornu, L. (2009). Normalité, normalisation, normativité : pour une pédagogie critique et inventive. *Le Télémaque*, 36, p. 29-44.
- Coulet, J-C. (2016). Compétence, compétences transversales et compétences clés : peut-on sortir de l'impasse ?, *Éducation et socialisation*, 41. <http://journals.openedition.org/edso/1708>
- Cox, A. (2005). What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science*, 31(6), p. 527-540. <http://dx.doi.org/10.1177/0165551505057016>
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Revue française de pédagogie*, 154, p. 97-110. <http://journals.openedition.org/rfp/143>
- Desjeux, D. (2004). *Les sciences sociales*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Flamm M. (2004). *Comprendre le choix modal. Les déterminants des pratiques modales et des représentations individuelles des moyens de transports*, thèse de doctorat sous la direction de M. Bassand, Lausanne, EPFL.
- Frenay, M., Jorro, A. et Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation* 67, p. 105-116.
- Frenay, P. (1997). De l'importance des facteurs psycho-sociaux dans le choix modal, *Recherche Transports Sécurité*, n°55, p. 47-66.
- Galichet, F. (2014). *L'émancipation. Se libérer des dominations*. Chronique Sociale.
- Gauthier, P. D. et Jézégou, A. (2009). Persister dans la publication de son *e-portfolio*? Étude menée auprès d'un groupe d'étudiants de l'enseignement supérieur. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 6(1), p. 6–17.
- Gendron, B. et Lafortune, L. (2009). *Leadership et Compétences Émotionnelles : Dans l'Accompagnement au Changement*. Presses universitaires du Québec.
- Gillet, P. (1991). *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*, Paris : ESF.

- Goralczyk-Cenni, F. (2018). Apports de l'approche clinique et des incursions théoriques dans l'analyse des pratiques professionnelles visant l'émancipation du sujet, thèse de doctorat, Aix en Provence, Marseille Université.
- Herbaux, P. et Masselot, C. (2007). Implication d'acteurs, pédagogie de la gouvernance. International Annual Conference of Territorial Intelligence Huelva (Spain) fr. 24 to 27 octobre, p.45-57.
- Hirtt, N., (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique, *L'école démocratique*, 39, p. 1-34.
- Huault, I., Kärreman, D., Perret, V. et Specer, A. (2017). Introduction to the special issue. The evolving debate about critical performativity, *M@n@gement*, 20(1), p. 1-8.
- Ishikawa, F. (2001). Métalangages pour la transmission du savoir-faire et du savoir-dire. *Les carnets du Cediscor*, Presses Sorbonne Nouvelle, Interactions et discours professionnels, p. 81-96.
- Jarry, M., Blättler, C. et Ferrari, V. (2022). L'anticipation visuospatiale en aéronautique : optimisation de l'interaction Homme système des véhicules autonomes. Dans Actes 33e conférence internationale francophone sur *l'Interaction Humain-Machine* (IHM'22), AFIHM, Namur, Belgique.
- Jean, A. (2008). Peut-on évaluer des compétences au travers des gestes professionnels ? Dans Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe, université de Genève. <https://plone2.unige.ch/admee08/symposiums/j-s3/j-s3-4/>
- Kaufmann, V. (2000). *Mobilité quotidienne et dynamiques urbaines. La question du report modal*. Presses Polytechniques Universitaires Romandes, Lausanne.
- Labrousse, B. (2018). Une institution suffisamment aliénante, ou comment se rencontrer ?. *Cliniques*, 16, p. 114-125.
- Lapassade, G. (2002). Observation participante, in Barus-Michel, J. (dir.), *Vocabulaire de psychologie*, Érès, Toulouse, p. 375-390.
- Landry, A. (2008). *L'évaluation de l'intervention ergonomique : de la recherche évaluative à la proposition d'outils pour la pratique*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Homme et Société, Université Victor Segalen - Bordeaux II.
- Landry, R (2015). Coopérer pour des transformations pédagogiques. Biennale Coopérer? - CNAM, CNAM - La Biennale internationale, Paris, France.
- Loisy, C. et Raze, A. (2017). Accompagnement des équipes pédagogiques s'engageant dans une approche-programme : DevSup. Relever le défi de l'altérité. IXe colloque QPES - Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Grenoble - École de management, Grenoble, France.
- Marcel, J-F. (2016). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement*, Broché.
- Messaoui, A. et Pélissier, C. (2022). Une ressource méthodologique pour analyser les scénarios pédagogiques dédiés à la démarche professionnelle portfolio et (re)penser leur conception. Dans Actes RENOIR Les ressources éducatives pour la formation au prisme de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur, Clermont-Ferrand, France.
- Monchatre, S. (2008). « L'approche par compétences, technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec », Note de recherche. <https://core.ac.uk/reader/46921720>
- Ollagnier-Beldame, M. (2011). « Les traces numériques dans les activités conjointes : leviers de la construction du sens », *Interactions Humaines Médiatisées*, 2(4), p. 89-112.
- Paquay, L. (2013). Auto-évaluation, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Anne Jorro (éd.), Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, p. 41-44.
- Paquelin, D. et Crosse, M. (2021). Responsabilisation, ouverture et confiance : pistes pour l'enseignement supérieur du futur. *Enjeux et société*, 8(2), p. 190–215.
- Parent, F., Jouquan J., Kerkhove L., Jaffrelot M. et De Ketele, J-M. (2012). Intégration du concept d'intelligence émotionnelle à la logique de l'approche pédagogique par compétences dans les curriculums de formation en santé, *Pédagogie médicale*, 13(3), p. 183-201.
- Paul, M. (2021). *Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseillers, coaches : comment en est-on arrivé là ?* Dijon : Raison et Passions.
- Perrenoud, P. (2004). L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences, congrès de l'enseignement universitaire et de l'innovation. Dans Conférence au Congrès de l'enseignement universitaire et de l'innovation, Girona, Espagne.

- Postiaux, N. et Romainville M. (2011). Compétences et professionnalisation : la compétence asservit-elle l'Université au monde professionnel, la faisant ainsi renoncer à son idéal pédagogique ?, *Évaluation & Formation*, e-296, p. 45-55.
- Poumay, M. (2017). Séminaires et portfolios de traces pour soutenir et évaluer le développement de la compétence, *Organiser la formation à partir des compétences*, Poumay, M., Tardif, J. et Georges, F. (dir.), De Boeck Université.
- Poumay, M. et Georges, F. (2009). *Formasup - La professionnalisation de nos enseignants en question(s)*. https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/28283/1/A0000_POUMAY_GEORGES_ABC_Educ_Sept09_Final.pdf
- Poumay, M., Jamin, V. et Georges, F. (2019). Rendre compte de sa compétence dans un portfolio : mieux comprendre les besoins des étudiants pour mieux les accompagner. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(1), p. 25-46.
- Poumay, M., Tardif, J. et Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. De Boeck supérieur.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche programme*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- Réné-Boullier, L. (2003). Coordination pédagogique : une vision globale de l'accompagnement personnalisé au DESS DICT, revue *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, 10.
- Rocci, A. (2015). Comment rompre avec l'habitude ?, *Espace populations sociétés*, 1-2. <http://journals.openedition.org/eps/6027>
- Schunk, D. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. Dans *Self-regulation of learning and performance*, Hillsdale, NJ, p. 75-99.
- Spicer, A., Alversson, M. et Kärreman, D. (2009). Critical performativity: The unfinished business of critical management studies, *Human Relations*, 62(4), p. 537-560.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, Editions Chenelière Éducation.
- Touzel, T. (1993). Portfolio Analysis : Windows of Competence, Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. San Diego, CA.
- Triolet, C. (2012). Les différentes natures de l'anticipation en tennis :de la quantification aux apprentis- sages perceptifs. Thèse de doctorat, Université Paris Sud - Paris XI.
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ?, *recherches qualitatives*, n°5, collection hors-série Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) organisé dans le cadre du congrès de l'ACFAS, sous la direction de François Guillemette et Colette Baribeau, Université McGill, Montréal, p. 38-45.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

L'appropriation de la formation initiale de sapeur-pompier volontaire : une entrée par l'apprenant

Vers l'émancipation d'un système de formation traditionnel

Pauline Born

IREDU

Université de Bourgogne

Esplanade Erasme

21078 Dijon Cedex

pauline.born@u-bourgogne.fr

RÉSUMÉ. Les sapeurs-pompiers volontaires sont engagés en parallèle de leur activité professionnelle pour porter secours aux populations. Afin de développer les compétences nécessaires à cette activité, ils ont l'obligation de suivre une formation initiale, légalement normée et encadrée par différents référentiels. La diversité des profils à l'entrée conduit toutefois à s'intéresser à l'appropriation individuelle de cette formation et à son effet sur l'émancipation du modèle traditionnel de sapeur-pompier. À partir d'une approche quantitative complétée d'une série d'observations directes, 330 questionnaires ont été analysés. Les résultats montrent, d'une part, qu'il existe bien une variété d'appropriations de la formation initiale chez les sapeurs-pompiers volontaires, issue de l'influence de différents facteurs internes et externes à l'apprenant, suggérant l'émancipation d'un modèle porté par les traditions ; d'autre part, le sens attribué par l'individu à sa formation ainsi que le formateur constituent des facteurs majeurs pour l'appropriation d'une formation.

MOTS-CLÉS : sapeur-pompier volontaire ; formation ; appropriation de la formation initiale ; émancipation.

1. Introduction

Les sapeurs-pompiers volontaires français font partie des acteurs de la sécurité civile aux côtés des sapeurs-pompiers professionnels ou militaires. Ils sont au nombre de 197 100 en France, soit 78 % des effectifs, et assurent à eux seuls les deux tiers des interventions du pays. Les conditions d'embauche sont modestes et se limitent essentiellement à l'âge, à une situation administrative régulière et à une bonne condition physique, traduisant une volonté des autorités de rendre accessible cette activité à tous ou presque.

Les statistiques nationales de la Direction Générale de la Sécurité Civile montrent cependant une population jeune, comptant plus de deux tiers d'individus de moins de 40 ans, très masculine, avec seulement 19 % de femmes dans les rangs et située plutôt dans la partie basse de l'échelle sociale, avec un quart d'employés de la fonction publique et d'ouvriers qualifiés, contre seulement 0,3 % de chefs d'entreprise. Ces chiffres corroborent les travaux de Pudal (2011, 2016) mettant en évidence l'homogénéité de ce groupe social, ainsi que ceux de Retière (1994) qui a noté l'absence des classes favorisées dans les rangs. Ces résultats renvoient plus largement à la figure traditionnelle du sapeur-pompier, toujours ancrée dans le milieu.

L'activité de sapeur-pompier volontaire n'est pas une simple activité de loisir, mais une activité contraignante et exigeante au service des populations. En l'absence de compétences prérequis au moment de l'engagement, les sapeurs-pompiers volontaires ont l'obligation de suivre une formation initiale, normée et encadrée par différents référentiels élaborés tant au niveau national qu'au niveau départemental.

Cet article propose, à partir d'une méthodologie mixte, de s'intéresser à cette population particulière, encore peu étudiée en sciences humaines et sociales, en portant une attention aux profils des individus qui font le choix de s'engager : quels effets peuvent-ils avoir sur une formation normée et définie dans un cadre législatif ? L'appropriation individuelle de cette formation conduit-elle à envisager une émancipation du modèle traditionnel de sapeur-pompier volontaire ?

Pour répondre à ces questions, la formation initiale des sapeurs-pompiers volontaires et ses ancrages théoriques seront développés dans un premier temps et conduiront à la présentation des hypothèses de la recherche. Le protocole utilisé sera ensuite explicité. Les résultats présenteront, d'une part, le niveau d'appropriation de la formation initiale et, d'autre part, le processus d'appropriation de cette formation, avant d'être discutés.

2. Cadre conceptuel : éclairer la formation initiale des sapeurs-pompiers volontaires à travers une approche par l'apprenant

Bien qu'ils exercent en parallèle de leur activité professionnelle, il est attendu des sapeurs-pompiers volontaires qu'ils soient capables de performances techniques et disposent d'un savoir-faire gestuel (Retière, 1994) pour répondre aux missions qui leur sont confiées. Pour y parvenir, ils ont l'obligation de suivre une formation initiale dès leur engagement.

Les sapeurs-pompiers ont mis en place un système de formation interne spécifique et parallèle au système de formation des sapeurs-pompiers professionnels afin de répondre à la particularité du volontariat. Plus particulièrement, la formation initiale obligatoire doit rendre les sapeurs-pompiers volontaires capables de répondre de manière efficiente aux différentes situations qu'ils seront amenés à rencontrer dans le contexte des missions opérationnelles (Métral *et al.*, 2014). Elle s'inscrit en ce sens dans une perspective émancipatrice, particulièrement dans sa dimension permissive, dans la mesure où sa validation conditionne l'accès à l'activité, et dans sa dimension capacitive, puisqu'elle a pour vocation de donner à l'individu les clés pour réussir ses missions de sapeur-pompier volontaire (Broussal, 2019).

En intégrant la formation initiale, le sapeur-pompier volontaire devient apprenant et doit à ce titre acquérir des comportements nouveaux ou modifier des comportements existants, en interaction avec son environnement (Berbaum, 2005). Les courants constructivistes et socio-constructivistes ont mis en lumière l'importance des facteurs internes à l'apprenant, notamment parce qu'ils tiennent compte des processus mentaux et cognitifs de l'individu en situation d'apprentissage. En formation, un groupe d'apprenants aura accès au même formateur et au même contenu, pourtant chaque individu s'appropriera les connaissances de manière individuelle, en fonction de sa motivation, de ses capacités cognitives, de ses habitudes, etc. Ainsi, trois facteurs internes ont particulièrement été identifiés comme pouvant avoir un effet sur le processus de formation. Le rapport au savoir tout d'abord (Melin, 2019), qui peut expliquer certaines attitudes, certaines pratiques de l'apprenant en formation (Maubant, 2004) et qui varie de l'indifférence ou de l'ignorance pour un savoir particulier à un fort engagement personnel (Caillot, 2001). Le sens que l'apprenant attribue à sa formation, autrement dit ce qui peut le mobiliser en formation (Barbier,

2000), dépend de ses objectifs de vie à un moment donné de son histoire, mais également de l'utilité qu'il perçoit de la formation pour répondre à ses objectifs. Pour trouver un sens, l'apprenant doit notamment être convaincu de la valeur de cette formation (Raoul, 2010). En tant qu'acteur principal de l'activité formative, la quête de sens de l'apprenant conditionne le transfert opéré par la suite, sur le terrain, à l'issue de la formation. Sa motivation dans l'activité formative enfin, est déterminante pour la réussite de l'apprenant (Crosnefroy et Fenouillet, 2009 ; Galand et Bourgeois, 2006 ; Ménard et Leduc, 2016).

En outre, l'apprenant est membre d'un groupe constitué d'une dizaine de pairs et encadré par plusieurs formateurs. Il est attendu de ces derniers qu'ils exercent, d'une part, un rôle d'accompagnateur au développement des compétences des individus (Roegiers, 2010) et plus généralement dans la réalisation de leur parcours de formation, en s'adaptant aux besoins et aux attentes des apprenants (Boutin, 2004), et qu'ils portent, d'autre part, un regard évaluatif sur les apprenants. Cette dimension collective, susceptible d'affecter le processus de formation, est normalement favorable à l'apprentissage et au développement des compétences (Bourgeois et Nizet, 2005), notamment parce que le groupe permet la déliaison et la transformation des connaissances d'un individu (Solar et Beillerot, 2011) favorisées par le conflit socio-cognitif.

Il apparaît ainsi que chaque individu va vivre l'apprentissage à sa manière et le résultat en termes d'appropriation et de comportements est susceptible de différer d'un individu à l'autre, et ce, malgré le cadre strict et normé, défini par le législateur, dans lequel s'inscrit cette formation. Les référentiels prévoient, par exemple, une évaluation centrée sur des blocs de compétences précis à valider au fur et à mesure. Pourtant, les individus peuvent agencer différemment des processus d'action pour des compétences identiques. Ainsi, non seulement une compétence évaluée peut très bien être maîtrisée dans une situation et ne pas l'être dans une autre, mais en plus les sapeurs-pompiers volontaires peuvent accorder individuellement plus d'importance à l'une des compétences du bloc ou faire appel à des compétences attendues dans la validation d'un autre bloc, sans pour autant porter atteinte à la performance finale.

L'appropriation peut être considérée comme « *l'intégration partielle ou totale, d'un objet, d'un outil au corps propre de l'acteur (Theureau, 2009), toujours accompagnée d'une individuation de son usage (Simondon, 1989) et éventuellement de transformation plus ou moins importante de cet objet* » (Watteau et al., 2014, p. 45). Plus particulièrement, au regard du contexte de la formation initiale de sapeur-pompier volontaire, l'appropriation en formation est le résultat d'une transformation des ressources à la disposition de l'individu, d'artefact en un instrument pour développer ses compétences. Elle va faciliter le processus d'apprentissage, car elle va amener l'individu à mobiliser les outils et les ressources nécessaires à la transformation de ses comportements et de ses représentations.

Les travaux de Tsoni (2012) suggèrent par ailleurs un effet de la dimension affective de l'appropriation sur la dimension comportementale, notant que « *la seule maîtrise ne suffit pas pour parler d'appropriation dans la mesure où il y avait des utilisateurs qui savaient utiliser l'outil sans forcément considérer qu'ils ont fait leur. Il semblerait que c'est la dimension affective de l'appropriation, exprimée par la Préférence, qui amène le plus souvent les individus à penser qu'ils ont bien internalisé l'outil* » (p. 55). La Préférence renvoie chez Tsoni à « *la prédilection des utilisateurs pour l'outil, notamment par rapport à d'autres alternatives* » (2012, p. 39).

3. Les hypothèses de la recherche

Le peu de critères à respecter pour s'engager conduit à s'interroger sur les profils des individus qui suivent la formation initiale de sapeur-pompier volontaire. Plus particulièrement, une question de recherche émerge : quel est l'impact de l'hétérogénéité des profils lors de l'engagement sur la formation initiale des sapeurs-pompiers volontaires ? Deux hypothèses peuvent être posées. Au-delà des variables sociologiques classiques, la littérature a montré que d'autres facteurs internes et externes pourraient révéler l'hétérogénéité de ces profils et favoriser une déclinaison de l'appropriation de la formation initiale légalement normée, conduisant à une première hypothèse : il existe une variété d'appropriations de la formation initiale pour les sapeurs-pompiers volontaires qui s'explique par différents groupes de facteurs, internes et externes.

Alors que la formation initiale est structurée par différents référentiels, elle doit permettre à l'apprenant d'intégrer des valeurs et des normes partagées par le milieu, qui renvoient respectivement aux idéaux et aux actions, aux conduites et aux pratiques des sapeurs-pompiers volontaires (Prairat, 2012). Elle constitue, en effet, l'une des premières occasions de socialisation professionnelle de cette population (Dubar, 1992). L'appropriation individuelle de la formation initiale pourrait, dès lors, constituer une entrave au façonnage programmé des sapeurs-pompiers volontaires et aux mécanismes de la reproduction (Galichet, 2018), favorisant en ce sens une véritable émancipation des individus, et notamment leur émancipation éristique, qui consiste à dépasser les obstacles

entravant la réalisation de soi (Broussal, 2019), au-delà des seules émancipations permissive et capacitive (Broussal, 2019). Une seconde hypothèse peut ainsi être posée : l'appropriation de la formation initiale permet l'émancipation du modèle normé et traditionnel de sapeur-pompier volontaire.

4. Protocole de recherche

La recherche porte sur les sapeurs-pompiers volontaires d'un département du Grand Est, qui ont terminé l'intégralité de leur formation initiale entre janvier 2018 et juin 2021 et qui sont toujours en activité. Un questionnaire diffusé en ligne a été proposé aux 485 individus correspondant à ces critères et 330 d'entre eux y ont répondu, offrant un taux de réponse de 68 %. Le profil sociodémographique des sapeurs-pompiers volontaires de l'échantillon correspond assez largement à celui dressé par Pudal (2011, 2016) : une majorité d'hommes (72 %), jeunes (80 % de l'échantillon a moins de 36 ans) et issus des classes populaires (59 %).

Par ailleurs, dans une stratégie d'enrichissement (Aguilera et Chevalier, 2021), une série de 16 séances d'observations directes est venue compléter cette collecte de données. Ce choix a été fait au regard de la littérature et des premières immersions sur le terrain, qui ont notamment mis en évidence l'attachement des sapeurs-pompiers volontaires à un certain cadre de valeurs et à la hiérarchie en vigueur. Les observations directes réalisées permettent donc d'approfondir les résultats en connaissance du contexte.

Les observations portent sur 16 groupes de formation et 43 formateurs observés en 2021 dans le département. Elles n'ont pas pu être réalisées sur les 330 enquêtés ayant terminé leur formation initiale composant l'échantillon, puisque les caractéristiques principales des individus interrogés couplées aux contraintes temporelles de la recherche n'ont pas permis la conduite d'observation directe de cette population. Ce travail a toutefois permis d'observer les individus dans leur milieu naturel et d'appréhender le contexte de formation initiale, offrant notamment un aperçu de l'environnement de formation et des interactions qui s'y développent. Plus particulièrement, l'objectif de ce travail était de pouvoir analyser l'environnement social des sapeurs-pompiers volontaires en formation initiale, c'est-à-dire le comportement des formateurs et des groupes d'apprenants dans leur déroulement ordinaire, à partir d'une grille d'observation inspirée des travaux de Duguet (2014), complétée d'une prise de notes ayant permis la rédaction de comptes rendus extensifs.

5. Présentation et interprétation des résultats

Cette section dédiée aux résultats de la recherche s'attachera à présenter, dans un premier temps, la variété qui émerge dans l'appropriation de la formation initiale des sapeurs-pompiers volontaires. Elle proposera, dans un second temps, une analyse approfondie du processus d'appropriation de la formation initiale, au regard des facteurs en jeu, liés au profil d'apprenant et à l'environnement de formation.

5.1. La variété dans l'appropriation de la formation initiale

Les éléments analysés conduisent à s'intéresser plus particulièrement au niveau d'appropriation individuelle observé chez les enquêtés. Au préalable, des scores associés à chaque facteur interne et à chaque facteur externe, ainsi qu'un score lié aux facteurs d'appropriation ont dû être attribués. Concernant la motivation dans l'activité formative, entendue comme un facteur interne à l'apprenant, les enquêtés ont été invités à se positionner sur une échelle de situation motivationnelle à sept modalités à propos de douze comportements motivationnels, correspondant chacun à un type de motivation spécifique (Ryan et Deci, 2004). Plus particulièrement, à ce stade, quatre types de motivation ont été retenus : la motivation intrinsèque, lorsque l'individu éprouve un plaisir lié à l'activité en elle-même ; la motivation identifiée, lorsque les comportements découlent d'un intérêt porté à l'activité, même si l'individu n'y trouve pas de plaisir ; la motivation externe, lorsque les comportements sont régulés par des facteurs détachables de l'activité ; et enfin l'amotivation, lorsque l'individu n'a aucune intentionnalité à l'égard de l'activité de formation (Guay *et al.*, 2000). Par ailleurs, il est à noter que les facteurs internes et externes à l'apprenant, ainsi que les facteurs liés à l'appropriation, reposent sur une perception des enquêtés. Ce choix a été fait afin de proposer une entrée par l'apprenant, motivée par la volonté de placer ce dernier en tant qu'acteur principal de son activité formative.

Le score d'appropriation a été déterminé en tenant compte des deux dimensions de l'appropriation (Tsoni, 2012). Plus particulièrement, la dimension affective peut être mesurée à travers la satisfaction de l'apprenant à l'issue de

la formation (Holgado-Tello *et al.*, 2006), tandis que la dimension comportementale peut être appréhendée à partir du sentiment de compétence à l'issue de la formation initiale, autrement dit du sentiment que les individus ont de leurs capacités à réaliser des performances particulières, à atteindre des buts ou à faire face à certaines situations qui leur sont confiées dans le cadre de leur activité de sapeur-pompier volontaire (Bandura, 2001).

Le choix des variables permettant le calcul des scores a été vérifié à partir d'une analyse factorielle confirmatoire (Tableau 1). Seules celles apparaissant significatives et présentant une saturation factorielle standardisée supérieure ou égale à 0,30 (Sellin et Keeves, 1997) ont été conservées.

	Facteur	Indicateur	Estimation standardisée de saturation	Significativité¹	
Facteurs internes	Rapport au savoir	Intérêt porté à l'observation d'interventions	0.68	***	
		Volonté de rendre l'observation d'interventions obligatoire	0.73	***	
	Sens attribué à la formation	Envie de suivre la formation initiale	0.30	***	
		Attente exprimée d'apprentissages nouveaux	0.40	***	
		Attente exprimée de rencontres d'autres sapeurs-pompiers volontaires	0.56	***	
	Motivation dans l'activité formative	Motivation intrinsèque	0.78	***	
		Motivation identifiée	0.42	***	
		Motivation externe	0.47	***	
	Facteurs externes	Perception du formateur	Explicitation des objectifs	0.34	***
Capacité à aider l'apprenant à se sentir prêt à partir en intervention			0.57	***	
Perception du groupe d'apprenants		Adhésion à l'apprentissage en groupe	0.60	***	
		Intégration dans le groupe	0.74	***	
		Satisfaction d'avoir suivi la formation au sein d'un groupe	0.73	***	
		Satisfaction de la composition des groupes	0.71	***	
Perception de l'évaluation		Sentiment d'avoir été évalué dans des situations correspondant aux missions de sapeur-pompier volontaire	0.73	***	
		Sentiment d'avoir bénéficié d'un temps suffisant au cours des évaluations	0.56	***	
Appropriation		Satisfaction	Sentiment général des individus à l'issue de la formation initiale en matière d'apprentissage	0.41	***
			Place ressentie en tant qu'apprenant	0.51	***

¹ *** Significatif au seuil de 1 %

	Effet de la formation sur la motivation à l'issue de la formation initiale	0.48	***
	Perception de la pédagogie mobilisée	0.32	***
Sentiment de compétence	Score de compétence	0.63	***
	Sentiment que la formation prépare aux missions d'équipier	0.50	***
	Sentiment que les compétences développées suffisent pour agir en mission	0.41	***

Tableau 1. Indicateurs utilisés pour le calcul des scores.

Les scores ont ensuite été calculés sur 10 points en pondérant les indicateurs par l'estimation standardisée de saturation. Pour chaque facteur, plus le score est élevé, plus il peut être considéré comme favorable pour l'apprenant. Par exemple, en ce qui concerne le sens attribué à la formation, un score proche de 10 signifie que l'individu attribue un fort sens à sa formation initiale, autrement dit il lui accorde un intérêt important et une forte valeur (Barbier 2000 ; Raoul, 2010), tandis qu'à l'inverse, un score proche de 0 indique un faible sens attribué.

Ce travail a permis la réalisation d'une classification ascendante hiérarchique, destinée à vérifier la distribution dans l'échantillon des facteurs identifiés (Tableau 2). Les ressemblances entre les individus ont été déterminées grâce à l'indice de similarité de Gower. La méthode d'agrégation retenue pour la construction du dendrogramme est la méthode de Ward. Trois classes émergent.

Classe	Effectif (N=330)	% du total	Surreprésentation
Classe 1	129	39.09 %	<ul style="list-style-type: none"> - Sens attribué plutôt favorable - Rapport au savoir très favorable - Motivation dans l'activité formative favorable - Perception intermédiaire du formateur, qui ne peut être considérée ni comme favorable ni comme défavorable - Perception plutôt favorable du groupe d'apprenants - Perception plutôt défavorable de l'évaluation
Classe 2	62	18.79 %	<ul style="list-style-type: none"> - Sens attribué défavorable - Rapport au savoir plutôt défavorable - Motivation dans l'activité formative plutôt favorable - Perception plutôt défavorable du formateur - Perception défavorable du groupe d'apprenants - Perception défavorable de l'évaluation
Classe 3	139	42.12 %	<ul style="list-style-type: none"> - Sens attribué très favorable - Rapport au savoir très favorable - Motivation dans l'activité formative très favorable - Perception très favorable du formateur - Perception très favorable du groupe d'apprenants - Perception très favorable de l'évaluation

Tableau 2. Principales caractéristiques de chacune des classes retenues.

La classe 1 fait apparaître des apprenants pour qui il existe des facteurs internes favorables et des facteurs externes ne pouvant globalement être considérés ni comme favorables ni comme défavorables. La classe 2 concerne des individus pour lesquels les facteurs internes sont plutôt défavorables à l'appropriation, alors que leurs facteurs

externes sont systématiquement défavorables. La classe 3, qui regroupe le plus d'enquêtés, comprend quant à elle des apprenants pour qui les facteurs internes et externes sont systématiquement très favorables à l'appropriation.

Un graphique des intervalles de score d'appropriation et de classe d'appartenance, qui permet de vérifier le niveau d'appropriation des apprenants en fonction de l'intervention des facteurs internes et externes, a été construit à partir de ces résultats (Figure 1). Le score d'appropriation a été déterminé à partir de la moyenne des scores des deux dimensions (satisfaction et sentiment de compétence).

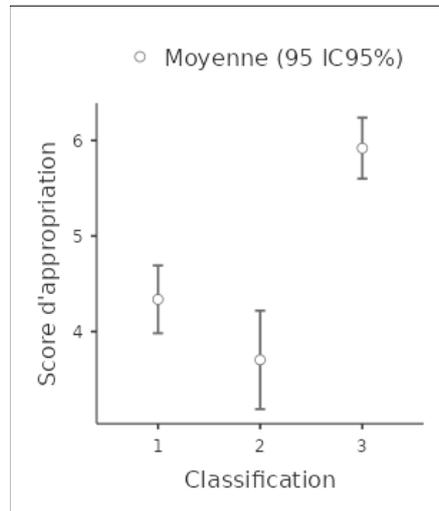


Figure 1. Intervalles de score d'appropriation et de classe d'appartenance à propos du niveau d'appropriation (IC à 95% pour la moyenne).

Il apparaît ainsi que des facteurs internes et externes très favorables (classe 3) contribuent à améliorer l'appropriation de la formation initiale, puisque les individus concernés obtiennent un score plus élevé que leurs homologues des autres classes. À l'inverse, les individus présentant des facteurs défavorables à l'appropriation (classe 2) obtiennent un score peu élevé, indiquant une faible appropriation de leur formation initiale. Le lien entre classification et score d'appropriation est par ailleurs confirmé par le test de Fischer, significatif au seuil de 1 % : $F=35(2, 327)$.

Au regard de ces résultats, des différences d'appropriation peuvent émerger chez les individus, en fonction des facteurs qui les constituent. Il semble que la dimension du profil d'apprenant et celle de l'environnement de formation gagnent à être croisées sur deux axes, le premier caractérisant une situation plus ou moins favorable liée au profil d'apprenant à partir des facteurs internes et le second indiquant un effet plus ou moins favorable de l'environnement de formation, signalé par les facteurs externes. Émergeraient alors plusieurs types d'appropriation possible de la formation initiale, selon le niveau d'avantages et de désavantages de chacune des deux dimensions.

Lorsque les facteurs internes ainsi que les facteurs externes sont favorables, une forte appropriation peut émerger et celle-ci pourrait être considérée comme globale : l'apprenant sort de formation initiale avec le sentiment d'avoir beaucoup appris, d'avoir été acteur de son apprentissage et d'avoir développé suffisamment de compétences pour agir en mission. Ce type d'appropriation concerne particulièrement les individus de la troisième classe.

En revanche, dans le cas où seuls les facteurs internes sont favorables, mais où les facteurs externes sont défavorables, l'appropriation individuelle apparaît moins forte et entravée puisqu'elle repose essentiellement sur les facteurs internes, au détriment de l'effet positif pour l'appropriation que pourraient procurer des facteurs externes favorables. Dans ce cas, il y aurait en quelque sorte une internalisation de l'appropriation de la formation, avec un bénéfice émanant uniquement des facteurs internes. De la même façon, mais à l'inverse cette fois, c'est-à-dire lorsque les facteurs externes sont favorables et les facteurs internes défavorables, l'appropriation reposerait essentiellement sur l'environnement de formation, et pourrait alors être considérée comme externalisée. Compte tenu de leurs caractéristiques, les sapeurs-pompiers volontaires regroupés au sein de la première classe se situent

à mi-chemin entre une appropriation globale et une appropriation internalisée. Leur appropriation pourrait être considérée comme globale-internalisée.

Enfin, le dernier cas concerne des individus qui ne perçoivent ni de facteurs internes ni de facteurs externes favorables, comme ceux de la deuxième classe. Au regard des résultats, cette situation concernerait une minorité de sapeurs-pompiers volontaires. L'appropriation des individus touchés pourrait être qualifiée de résistante et serait perceptible à travers leur faible satisfaction, leur faible sentiment de compétence et leurs difficultés à se projeter

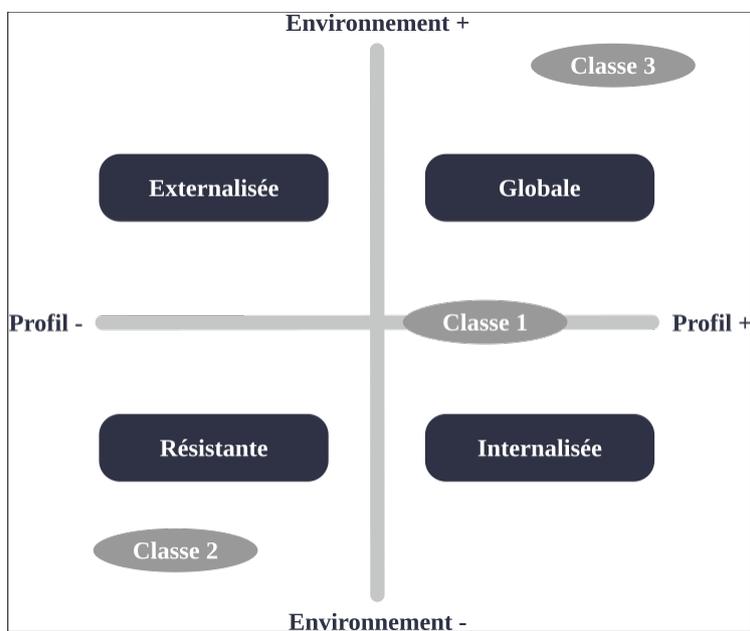


Figure 2. L'appropriation individuelle de la formation.

en tant qu'équipier sapeur-pompier volontaire.

La variété d'appropriations de la formation ainsi définie peut être schématisée de la façon suivante :

Selon les résultats obtenus, trois types d'appropriation ont émergé, renvoyant à trois niveaux d'appropriation (Figure 2) :

- une appropriation globale, qui concerne 139 enquêtés affichant un niveau d'appropriation fort ;
- une appropriation globale-internalisée, qui concerne 129 individus dotés d'un niveau d'appropriation intermédiaire ;
- une appropriation résistante, qui concerne 62 enquêtés dont le niveau d'appropriation est faible.

Si ces résultats confirment l'existence d'une variété d'appropriations, une attention particulière mérite d'être portée à la dynamique dans laquelle s'inscrivent les différents facteurs identifiés. Le niveau d'appropriation observé résulte en effet d'un processus au cours duquel les facteurs liés au profil d'apprenant et à l'environnement de formation sont amenés à interagir.

5.2. Le processus d'appropriation de la formation initiale

Pour comprendre la manière dont chacun des facteurs intervient dans le processus d'appropriation, il paraît nécessaire d'estimer le poids exercé par chacun d'eux dans un raisonnement dit toutes choses égales par ailleurs. Pour ce faire, une analyse des structures de covariance a été mobilisée. Ce type d'analyse permet non seulement de valider des mesures, mais également d'étudier les relations qui émergent entre les variables d'un modèle (Pupion, 2012). Un modèle théorique doit donc être construit, en postulant des relations entre les différentes variables latentes identifiées. L'objectif est de le tester, afin de vérifier s'il s'ajuste aux données observées, puis de l'affiner. Pour une meilleure lisibilité et plus de clarté, seul le modèle finalement conservé est présenté dans la suite de l'article.

Les relations postulées entre les variables latentes ont été déterminées à partir de la littérature scientifique. Pour commencer, la question du sens attribué par l'apprenant à sa formation invite à s'interroger sur ce qui mobilise cet adulte en formation (Barbier, 2000) et renvoie plus particulièrement à son entrée en formation. Il convient de garder à l'esprit que la formation initiale de sapeur-pompier volontaire est obligatoire en début d'engagement, pour pallier l'absence de connaissances. La quête de sens va dépendre des objectifs de l'individu et de la valeur qu'il attribue à cette formation (Raoul, 2010). Ainsi conçue, la variable latente du sens attribué par l'apprenant à la formation serait exogène et ne pourrait, en conséquence, pas être expliquée par l'une des autres variables latentes du modèle. Elle pourrait en revanche agir sur la motivation dans l'activité formative, dans la mesure où cette dernière renvoie notamment à l'autodétermination des individus (Ryan et Deci, 2004), ainsi que sur la perception du formateur, en ce que ce dernier est l'interlocuteur privilégié des apprenants en formation initiale. Un individu ne réussissant pas à percevoir la valeur d'une telle formation pourrait manifester une certaine réserve à l'égard des formateurs et être moins enclin à s'investir dans les activités proposées. Par ailleurs, le savoir est soumis à un processus de construction/déconstruction/transformation, qui dépend des intentions du sujet (Maubant, 2004 ; Melin, 2019). En ce sens, la variable latente du rapport au savoir pourrait elle aussi dépendre du sens attribué à la formation.

Le rapport au savoir des individus pourrait avoir un effet sur la motivation dans l'activité formative et sur la perception de l'évaluation, notamment parce qu'un apprenant fortement engagé dans son apprentissage (Caillot, 2001) pourrait mieux vivre sa formation initiale en général et les évaluations en particulier qu'un apprenant indifférent. Une relation est en outre supposée entre motivation par rapport à l'activité formative et perception du groupe d'apprenants, dans la mesure où un individu plus motivé pourrait davantage interagir avec ses pairs et se confronter à eux (Doise et Mugny, 1997 ; Gilly, 1989) qu'un individu peu motivé.

Concernant les facteurs externes à l'apprenant, il peut être supposé que la perception du formateur agit sur la perception du groupe, dans la mesure où le formateur occupe une place centrale dans la formation, facilitant notamment la cohésion entre des apprenants qui ne se connaissent pas à l'entrée (Faulx et Danse, 2021). Mais elle pourrait également agir sur la perception de l'évaluation, avec un effet sur le sentiment de compétence puisqu'en tant qu'évaluateurs, les formateurs vont reconnaître et attribuer des compétences à l'apprenant (Jorro et Wittorski, 2013). La perception du groupe, quant à elle, pourrait affecter la perception de l'évaluation, en particulier parce que les épreuves évaluatives sont le plus souvent organisées autour de mises en situation nécessitant un travail en équipe et une collaboration entre les différents apprenants.

Enfin, la satisfaction renvoie d'une part au plaisir déclaré par l'apprenant à avoir suivi la formation initiale et à sa motivation, et d'autre part au contexte de formation, notamment social (Holgado-Tello *et al.*, 2006). Ainsi, la motivation de l'individu dans l'activité formative et sa perception du formateur pourraient affecter la satisfaction à l'issue de la formation, tandis que celle-ci pourrait à son tour avoir un effet sur le sentiment de compétence de l'individu (Tsoni, 2012).

À partir de ces éléments, le modèle peut être schématisé. Les variables latentes renvoyant aux facteurs internes et externes à l'apprenant sont représentées dans des ovales de couleur orange, tandis que les variables latentes correspondant à l'appropriation sont représentées dans des ovales de couleur bleue.

Le modèle (Figure 3) a été testé à partir du logiciel Jamovi. Le χ^2 présente une valeur de 199 ($p=0,64$). Par ailleurs, au regard des valeurs habituellement admises dans les analyses des structures de covariance, les indices d'ajustement global du modèle peuvent être considérés comme acceptables et le modèle testé semble représentatif du processus d'appropriation de la formation initiale de sapeur-pompier volontaire. L'ajustement local du modèle est vérifié à partir du test z . Les valeurs du z sont systématiquement supérieures à 1,96, tant dans le modèle de mesure que dans le modèle de structure, reflétant une significativité acceptable des relations testées (Morlaix, 2002).

À propos du modèle de mesure, les indicateurs utilisés correspondent à ceux retenus précédemment par l'analyse factorielle confirmatoire.

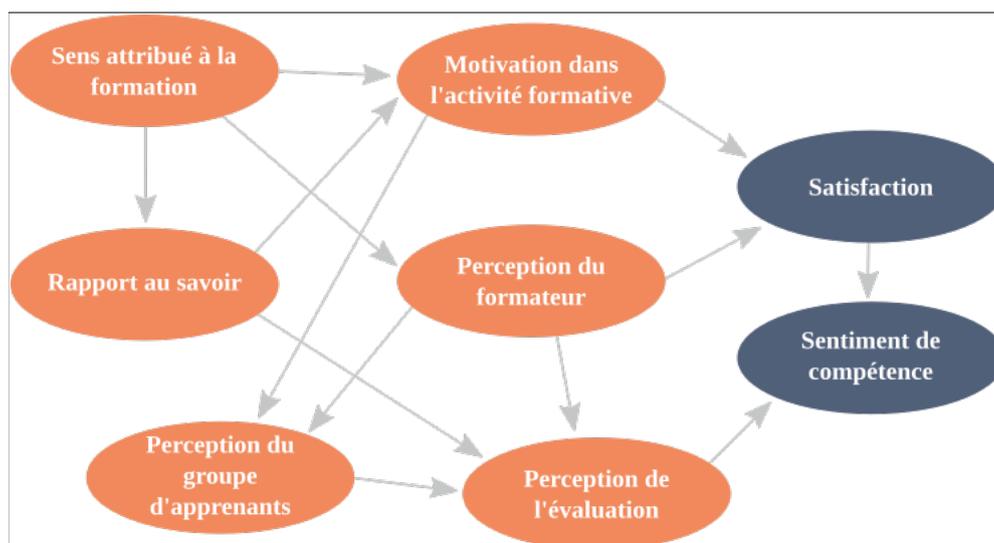


Figure 3. Relations entre les variables latentes dans le modèle testé.

Dans leurs travaux, Tabachnick et Fidell (2007) considèrent comme acceptables les saturations de valeur absolue supérieure ou égale à 0,32, ce qui est respecté dans ce modèle de mesure. Les indicateurs retenus peuvent dès lors être considérés comme valides. Il apparaît par ailleurs que toutes les corrélations entre variable observée et variable latente sont significatives au seuil de 1 %.

Concernant le modèle de structure, l'estimation du modèle est faite par maximum de vraisemblance. Les coefficients standardisés de régression ont été privilégiés en ce qu'ils permettent de déterminer quelle variable indépendante a le plus d'effet sur la variable dépendante considérée. Par ailleurs, les relations testées apparaissent significatives au seuil de 5 %, voire de 1 % pour huit d'entre elles. Les résultats montrent que la perception du formateur est particulièrement importante pour expliquer la satisfaction de l'apprenant en formation initiale ($\beta=0.75$). De la même manière, la satisfaction exerce un rôle primordial dans le sentiment de compétence des individus ($\beta=0.60$). À l'inverse, l'effet du rapport au savoir de l'apprenant sur la perception de l'évaluation apparaît plus modéré ($\beta=0.16$), tout comme son effet sur la motivation ($\beta=0.22$).

Plus particulièrement, le sens attribué à la formation, seule variable exogène du modèle, affecte de façon marquée la perception du formateur et la motivation de l'apprenant, ainsi que dans une moindre mesure son rapport au savoir. Le rapport au savoir affecte quant à lui de façon modeste la motivation de l'apprenant et sa perception de l'évaluation, tandis que la motivation a un effet mineur sur la perception du groupe d'apprenants et la satisfaction de l'individu à l'issue de sa formation initiale. De surcroît, si la perception du formateur a un effet modéré sur la perception de l'évaluation, elle affecte davantage la perception du groupe d'apprenants et plus encore la satisfaction à l'issue de la formation initiale. La perception du groupe d'apprenants affecte quant à elle modérément la perception de l'évaluation, tandis que cette dernière a un effet mineur sur le sentiment de compétence. Au sein de l'appropriation de la formation en elle-même, il apparaît que la satisfaction affecte de manière importante le sentiment de compétence de l'individu, corroborant les travaux de Tsoni (2012) : la dimension affective de l'appropriation exerce bien un effet sur sa dimension comportementale.

Plus globalement, un effet de transit émerge : si certaines variables latentes n'ont pas d'effets directs sur l'appropriation de la formation, elles l'affectent de façon indirecte, par l'intermédiaire d'autres variables latentes par lesquelles elles transitent. Ainsi, le sens attribué à la formation, par exemple, affecte la satisfaction de l'individu à l'issue de sa formation initiale, en transitant par la motivation dans l'activité formative. De la sorte, au regard de ces résultats, il apparaît finalement que tous les facteurs internes et externes à l'apprenant ont un effet sur l'appropriation de la formation initiale, dans ses deux dimensions.

En outre, le modèle montre que les facteurs internes à l'apprenant agissent sur les facteurs externes, sans que la réciproque soit vraie. Ce constat s'explique sans doute par la place de chacun d'eux dans la trajectoire de l'individu : alors que l'apprenant entre en formation avec des expériences antérieures et des représentations qui influencent le sens qu'il attribue à sa formation, son rapport au savoir et sa motivation, l'environnement de formation est particulier et propre au milieu et ne peut être réellement appréhendé qu'au cours de la formation initiale, à partir de l'expérience personnelle vécue par l'individu.

6. Principaux constats eu égard à l'appropriation de la formation initiale

Proposant une entrée par l'apprenant, les analyses réalisées ont permis de mettre en lumière le rôle du profil d'apprenant et de l'environnement de formation dans l'appropriation de la formation initiale.

Pour commencer, la classification ascendante hiérarchique a permis de comprendre que différents types d'appropriation peuvent émerger chez les sapeurs-pompiers volontaires. La majorité d'entre eux affichent néanmoins un fort niveau d'appropriation de leur formation initiale : par l'intermédiaire de facteurs internes et externes favorables, ils sont en mesure de s'approprier les outils et les ressources à leur disposition afin de développer des comportements adaptés et de transformer leurs représentations de l'activité de sapeur-pompier volontaire (Berbaum, 2005). En revanche, ceux qui présentent un faible niveau d'appropriation sont généralement peu investis et peu intéressés par l'activité formative et le contexte de formation, qui ne correspond pas à leurs attentes, faisant alors émerger une certaine résistance (Poizat et Goudeaux, 2014).

Pour comprendre le poids et les interactions de chacun des facteurs identifiés, une analyse des structures de covariance a été mobilisée. Concernant tout d'abord les facteurs relatifs au profil d'apprenant, la modélisation a mis en évidence le rôle primordial du sens attribué à la formation : les individus ont besoin de comprendre l'intérêt de la formation qui leur est imposée. Au regard de la place exogène de cette variable latente dans le modèle, il semble que ce besoin soit de première importance, d'autant plus que la quête de sens va favoriser le processus d'appropriation (Lefeuvre *et al.*, 2019 ; Tsoni, 2012 ; Watteau *et al.*, 2014). Par ailleurs, la recherche de sens est également déterminante pour la suite de l'engagement, et notamment pour le transfert des compétences sur le terrain, puisque si l'individu éprouve peu d'intérêt pour cette formation, il pourrait développer une certaine résistance à utiliser ensuite ce qu'il a appris de manière efficiente. Il serait donc important que l'apprenant puisse être convaincu, le plus tôt possible dans sa formation, des bénéfices de cette dernière.

Les résultats obtenus avec le questionnaire et les observations réalisées sur le terrain suggèrent cependant que les sapeurs-pompiers volontaires n'éprouvent pas, de manière générale, de difficultés pour trouver un sens à leur formation. En effet, le statut particulier de cette activité, réalisée en parallèle de l'activité professionnelle, et l'absence de bagage à l'entrée facilitent sans doute la prise de conscience des individus de leurs besoins de formation (Ardouin, 2013), pour atteindre leur objectif d'engagement. Il semble ainsi que, bien qu'elle soit obligatoire, la formation initiale est acceptée par cette population, consciente de sa nécessité pour faire émerger une réponse comportementale adaptée à l'activité et des représentations partagées par le milieu (Berbaum, 2005).

Concernant l'environnement de formation, la modélisation a montré le rôle déterminant du formateur, d'une part parce que la perception que l'apprenant en a affecte de façon directe et marquée sa satisfaction à l'issue de la formation initiale et, d'autre part, parce qu'il affecte de façon indirecte, en transitant par la satisfaction et par la perception de l'évaluation, le sentiment de compétence des individus. Au regard de l'organisation de la formation initiale, ce résultat paraît cohérent. En effet, les observations directes ont permis de comprendre que les interactions entre formateurs et apprenants priment sur les interactions entre apprenants. Lors des bilans oraux réalisés en fin de manœuvre, par exemple, les apprenants sont placés debout face aux formateurs et les échanges restent essentiellement centrés sur une interaction de formateur à apprenants, le premier posant des questions auxquelles les seconds tentent de répondre. Les formateurs observés constituent donc les interlocuteurs privilégiés des apprenants et, à travers ces interactions, semblent s'inscrire dans une conception socio-constructiviste de la formation, se positionnant en tant que médiateurs entre l'apprenant et ses apprentissages (Bruner, 1983).

Il est à noter que la modélisation de relations structurelles basées sur l'analyse des structures de covariance repose sur la construction d'un modèle théorique. Cependant, et il s'agit d'un biais de ce type d'analyse, un autre cadre théorique aurait pu être mobilisé, conduisant sans doute à la construction d'un modèle différent. Les résultats présentés constituent ainsi une réponse possible du processus d'appropriation de la formation initiale des sapeurs-pompiers volontaires, mais d'autres réponses pourraient émerger, dépendant des indicateurs retenus et des relations supposées entre les variables latentes identifiées.

7. Conclusion

Les différents résultats invitent à considérer qu'il existe bien une variété d'appropriations de la formation initiale chez les sapeurs-pompiers volontaires, dépendant de plusieurs facteurs internes et externes à l'apprenant, confirmant la première hypothèse de cette recherche. Cette variété d'appropriations peut s'observer tant dans sa dimension affective, relevant de la satisfaction ressentie à l'issue de la formation initiale, que dans sa dimension comportementale, par l'intermédiaire du sentiment de compétence, qui ne garantit toutefois pas encore à ce stade

le savoir-agir des individus. Ainsi, les individus semblent s'émanciper du modèle traditionnel attendu et du prescrit des référentiels, confirmant en partie la seconde hypothèse de la recherche. Néanmoins, l'effet de cette émancipation n'a pas encore pu être vérifié. Il paraît ainsi intéressant de poursuivre la recherche en analysant plus particulièrement l'effet de cette émancipation sur la professionnalisation des sapeurs-pompiers volontaires. Une attention pourrait être portée sur leur engagement, à travers notamment la décision de l'arrêter ou de le poursuivre, ainsi que sur la construction de leur identité professionnelle, autrement dit sur la construction de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que volontaires et qu'ils renvoient. Mais il conviendrait également de s'intéresser aux pratiques professionnelles, comprises comme toutes les actions qu'ils réalisent dans leur activité au cours de leur engagement et les procédés induits, notamment à travers le transfert sur le terrain des compétences développées au cours de la formation.

En parallèle, alors que les résultats ont montré la place importante occupée par les formateurs dans l'appropriation de la formation initiale, il pourrait être intéressant de porter une attention plus spécifique à cette population. Si les séances d'observation directe ont été l'occasion d'échanges permettant de comprendre les obstacles, notamment administratifs, qu'ils peuvent rencontrer dans leur travail, une recherche plus approfondie sur leur propre formation et leurs pratiques pédagogiques pourrait sans doute être bénéfique pour la compréhension du processus de formation initiale.

Par ailleurs, les résultats présentés reposent essentiellement sur la perception que les apprenants sapeurs-pompiers volontaires toujours en activité ont pu avoir de leur formation initiale, en particulier en ce qui concerne les facteurs liés à l'environnement de formation. Il pourrait dès lors être intéressant de les vérifier auprès d'une population différente, notamment auprès d'individus qui ont fait le choix de rompre leur engagement avant d'avoir terminé leur formation initiale ou qui ont échoué à valider leur formation initiale.

Enfin, une réflexion sur l'organisation de la formation initiale, actuellement structurée en plusieurs stages de formation répartis sur plusieurs années, avec des formateurs et des groupes d'apprenants qui varient systématiquement, pourrait contribuer à l'amélioration du niveau d'appropriation de la formation initiale des sapeurs-pompiers volontaires. Il pourrait plus particulièrement être intéressant d'analyser les obstacles que cette organisation représente pour les apprenants et les effets qu'ils pourraient avoir sur les différents facteurs internes et externes interagissant dans le processus d'appropriation.

8. Références bibliographiques

- Aguilera, T. et Chevalier, T. (2021). Les méthodes mixtes pour la science politique : apports, limites et propositions de stratégies de recherche. *Revue française de science politique*, 71, 365-389. <https://doi.org/10.3917/rfsp.713.0365>
- Ardouin, T. (2013). *Ingénierie de formation*. Dunod.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory : An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Barbier, J. M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. Dans J. M. Barbier et O. Galatanu (dir.), *Signification, sens, formation* (p. 61-86). Presses Universitaires de France.
- Berbaum, J. (2005). *Apprentissage et formation*. Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (2005). *Apprentissage et formation des adultes*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2005.01>
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25-41. <https://doi.org/10.3917/cnx.081.0025>
- Broussal, D. (2019). Émancipation et formation : une alliance en question. *Savoirs*, 51, 13-58. <https://doi.org/10.3917/savo.051.0013>
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France.
- Caillot, M. (2001). Rapports aux savoirs et didactique des sciences. Dans P. Jonnaert et S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain* (p. 111-132). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph3tg.9>

- Crosnefroy, L. et Fenouillet, F. (2009). Motivation et apprentissages scolaires. Dans P. Carré et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation* (p. 127-145). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.01.0125>
- Doïse, W. et Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Armand Colin.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33(4), 505-529. <https://doi.org/10.2307/3322224>
- Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants* [thèse de doctorat, Université de Bourgogne, Dijon, France]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01217315/document>
- Faulx, D. et Danse, C. (2021). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes*. De Boeck Supérieur.
- Galand, B. et Bourgeois, É. (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01>
- Galichet, F. (2018). L'émancipation par le savoir : à quelles conditions ?. *Recherches en éducation*, 34, 6-16. <https://doi.org/10.4000/ree.1827>
- Gilly, M. (1989). The psychosocial mechanisms of cognitive constructions. Experimental research and teaching perspectives. *International Journal of Educational Research*, 13(6), 607-621. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90044-x](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90044-x)
- Guay, F., Vallerand, R. et Blanchard, C. (2000). On the assessment of state intrinsic and extrinsic motivation: The situation motivation scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24, 175-213. <https://doi.org/10.1023/A:1005614228250>
- Holgado-Tello, F., Moscoso, S., Barbero García, I. et Sanduvete Chaves, S. (2006). Training Satisfaction Rating Scale : Development of a Measurement Model Using Polychoric Correlations. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(4), 268-279. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.4.268>
- Jorro, A. et Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46(4), 11-22. <https://doi.org/10.3917/lse.464.0011>
- Lefevre, G., Fondeville, B., Bonasio, R. et Veyrunes, P. (2019). L'appropriation collective d'un dispositif pédagogique à l'école primaire. La construction d'un compromis provisoire entre des principes de justice différents : le cas du « plan de travail ». *Recherches en éducation*, 35, 151-164. <https://doi.org/10.4000/ree.1733>
- Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.mauba.2004.01>
- Melin, V. (2019). Rapport au savoir. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 130-133). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0130>
- Ménard, L. et Leduc, D. (2016). La motivation à apprendre des étudiants de français et de littérature au cégep. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2), 1-14. <https://doi.org/10.4000/ripes.1063>
- Métral, J., Tourmen, C. et Mayen, P. (2014). Évaluer la compétence par l'activité en situation. Dans C. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 243-255). De Boeck Supérieur.
- Morlaix, S. (2002). Intérêts et apports de l'analyse des variables latentes pour le chercheur en sciences sociales : exemple d'application à l'économie de l'éducation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31(1), 1-21. <https://doi.org/10.4000/osp.4880>
- Poizat, G. et Goudeaux, A. (2014). Appropriation et individuation : un nouveau modèle pour penser l'éducation et la formation ? *TransFormations*, 12, 13-38. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/1>
- Prairat, E. (2012). Considérations sur l'idée de norme. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45, 33-50. <https://doi.org/10.3917/lse.451.0033>

- Pudal, R. (2011). Du « Pioupiou » au « Vieux Sarce » ou comment en être : ethnographie d'une socialisation chez les pompiers. *Politix*, 24(93), 167-194. <https://doi.org/10.3917/pox.093.0167>
- Pudal, R. (2016). *Retour de flammes. Les pompiers, des héros fatigués ?* La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.pudal.2016.01>
- Pupion, P. (2012). 19. Modèles d'équations structurelles à variables latentes. Dans P. Pupion (dir.), *Statistiques pour la gestion: Applications avec Excel, SPSS, Amos et SmartPLS* (p. 344-371). Dunod.
- Raoul, Y. (2010). Les usages de la formation professionnelle. *Pour*, 207(4), 71-84. <https://doi.org/10.3917/pour.207.0071>
- Retière, J. N. (1994). Être sapeur-pompier volontaire : du dévouement à la compétence. *Genèses*, 16, 94-113. <https://doi.org/10.3406/genes.1994.1249>
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration: Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. De Boeck Supérieur.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2004). Autonomy Is No Illusion: Self-Determination Theory and the Empirical Study of Authenticity, Awareness, and Will. Dans J. Greenberg, S. L. Koole et T. Pyszczynski (dir.), *Handbook of Experimental Existential Psychology* (p. 449-479). Guilford Press.
- Sellin, N. et Keeves, J. P. (1997). Path analysis with latent variables. Dans J. P. Keeves (dir.), *Educational Research, Methodology And Measurement: An International Handbook* (p. 633-640). Pergamon Press.
- Simondon, G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Aubier.
- Solar, C. et Beillerot, J. (2011). Le groupe en formation. Dans P. Carré (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 507-525). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01.0507>
- Tabachnick, B. et Fidell, L. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Pearson.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action : méthode réfléchie*. Octarès.
- Tsoni, C. (2012). Proposition d'une échelle de mesure psychométrique de l'appropriation individuelle d'un outil informatique. *Systèmes d'information et management*, 17, 39-68. <https://doi.org/10.3917/sim.124.0039>
- Watteau, B., Guérin, J., Albero, B. et Zeitler, A. (2014). Construction de l'expérience et dynamique d'appropriation des artefacts : le cas d'apprenants au métier d'enseignant d'EPS. *TransFormation*, 12, 39-65. <https://www.researchgate.net/publication/281984211>

Accompagner vers et dans la prise de décision éthique

Un exemple de mise en œuvre à la Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP) de Lugano

Roberto Christian Gatti

Scuola universitaria federale per la formazione professionale SUFFP-HEFP-EHB
Via Besso 84/86
CH-6900 Lugano-Massagno
roberto.c.gatti@suffp.swiss

RÉSUMÉ. Dans le quotidien, les enseignant-e-s en Suisse italienne, faute de critères d'orientation généraux partagés, prennent parfois des décisions, souvent dans l'incertitude et dans l'urgence, basées sur une certaine éthique professionnelle intuitive et personnelle. L'expérimentation présentée ici dans le cadre des formations professionnalisantes en alternance est précisément axée sur le dilemme éthique, c'est-à-dire comment faire face aux situations dans lesquelles il faut faire des choix entre divers plans d'action possibles, impliquant normes et valeurs qui entrent parfois en contradiction, voire en conflit, les unes avec les autres. Sur la base des différents résultats obtenus, le dispositif mis en place montre la pertinence d'une démarche partagée visant à développer l'éthos professionnel de l'enseignant-e en formation quant à l'agir en situation et à la prise de décision, et ce, au moyen de deux outils de construction et de développement des compétences professionnelles rendant possible l'émancipation, à savoir la pratique réflexive et la délibération éthique.

MOTS-CLÉS: dilemme éthique, conflit de valeurs, agir en situation, prise de décision, éthos professionnel, émancipation.

1. Introduction

Cet article vise à mener une réflexion à partir d'une expérience de formation des enseignant-e-s réalisée parallèlement au projet de recherche transrégional suisse dénommé Efficience des offres d'Accompagnement et de FOrmation pour la PRofessionnalisation en Alternance des enseignant-e-s (AFOPRA), toujours en cours et articulé sur trois ans, concernant les effets des pratiques d'accompagnement dans les formations professionnalisantes en alternance. Il s'agit plus spécifiquement d'examiner sa mise en œuvre à la Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP) auprès de ses trois sièges régionaux de Lugano, Lausanne et Zollikofen avec des enseignant-e-s en formation dans des parcours diplômants. La démarche présentée ici est une expérimentation didactique menée à Lugano depuis 2017 qui vise à développer l'éthos professionnel (Jorro, 2016) sur le plan de l'agir en situation (Le Boterf, 1994) par l'exercice du choix, donc de la prise de décision.

Le dispositif mis en place représente une tentative de réponse aux soucis de prise de distance manifestés dès le premier jour de formation des futurs enseignant-e-s. Il s'agit peut-être également d'une sorte de contrepoids aux nombreuses attributions et prises de responsabilités, susceptibles de conduire les enseignant-e-s à un sentiment de culpabilité, source de souffrance et de stress, voire même au syndrome d'épuisement professionnel, ou *burn-out* – défini par Ide (2015) comme maladie du don – si l'on n'arrive pas de quelque façon à s'en protéger (Dupeyron, 2015). On est ici au cœur du souci éthique qui amène à un débat de valeurs et à une reconnaissance de celles-ci comme levier d'émancipation (Moreau, 2015). De ce point de vue, la prise de décision est un processus d'interrogations qui mène à un choix opéré souvent dans l'incertitude et dans l'urgence (Perrenoud, 1996), dans le meilleur des cas dans la négociation et dans le dialogue. Parfois, le cadre réglementaire n'aide pas, ce qui peut engendrer des situations d'anomie professionnelle au sein du personnel enseignant, surtout pendant les premières années de pratique professionnelle (Aballéa, 2014).

Il s'agit donc d'offrir aux enseignant-e-s la possibilité d'opérer une réflexion critique sur leur pratique professionnelle, pour l'améliorer et la consolider; de partager, discuter et débattre sur les potentialités de cette démarche en termes de professionnalisation, c'est-à-dire en ce qui « concerne d'une part, le rehaussement de l'identité et du statut des enseignants, et d'autre part, la standardisation ou la normalisation des savoirs, des pratiques et des formations » (Jeffrey, 2016, p. 140). Pour ce faire, en tant que formateur, nous avons eu recours à deux outils de construction et de développement des compétences professionnelles : la pratique réflexive et la délibération éthique. Nous nous sommes appuyés sur deux travaux en particulier, celui de Balas-Chanel (2013) et celui de Desaulniers et Jutras (2012). Le but était de donner aux enseignant-e-s en formation des outils de gestion de l'incertitude par la prise de décision en situation à l'école, dans la classe. À travers chaque situation ceux-ci aident à susciter des interrogations et des réflexions, même déontologiques, relatives au rôle et à l'identité professionnelle, donc à la bonne posture (Houssaye, 1988), par rapport au contexte institutionnel et normatif, pour aboutir à une véritable autonomie et à l'émancipation.

En effet, l'une des manières de valoriser et de professionnaliser l'éthos des enseignant-e-s est de préciser identités et rôles. Plus les enseignant-e-s sont conscient-e-s de leurs rôles, plus ils et elles sont en mesure de les assumer de manière respectueuse et responsable (Desaulniers et Jutras, 2012). L'éthique professionnelle d'un groupe est notamment liée à son identité professionnelle, à la manière dont il se perçoit et se définit. Prise au sens large, une identité professionnelle peut être considérée comme constituée d'un ensemble de compétences, d'aptitudes, d'attitudes, d'états émotionnels et motivationnels, de comportements, qui renvoient à un environnement de travail plutôt qu'à une figure professionnelle précise et/ou un rôle professionnel bien défini (Pellerey, 2018). L'éthique professionnelle est également liée au rôle que la société reconnaît au groupe professionnel. Le groupe professionnel représente aussi l'individu en tant que professionnel, et ce, par la reconnaissance de celui-ci comme membre à part entière d'un groupe professionnel et par l'accès à un éthos partagé, une culture commune. Plus les gens sont conscients de leur rôle, plus ils sont à même de définir leurs valeurs professionnelles.

2. Problématique

Dans la première sous-section qui suit, nous présenterons les raisons d'une éthique enseignante en réponse à des interrogatifs sur les valeurs, pour ensuite nous pencher dans la seconde sous-section sur la question de la posture éthique dans la prise de décision.

2.1 *Éthique... pourquoi, pour quoi et pour qui ? Raisons expérimentées d'une éthique professionnelle enseignante*

L'enseignement fait partie du type de travail dans lequel un adulte exerce une influence sur d'autres personnes, en l'occurrence les élèves. En ce sens, il s'agit d'un métier moral (Tom, 1984), car c'est une profession saturée de valeurs qui entrent parfois en contradiction, voire en conflit, les unes avec les autres. Dans une société plurielle et

de plus en plus hétérogène du point de vue culturel et religieux, où les points de vue sont multiples et où le rapport avec l'autorité s'est largement transformé, aujourd'hui plus que jamais, il convient que le futur enseignant ou la future enseignante réfléchisse sur ses propres valeurs et les *a priori* qui sous-tendent ses actions, et en observe minutieusement les conséquences sur le bien-être individuel et collectif des élèves (Desaulniers et Jutras, 2012). En partant du principe anthropologique qu'une valeur donnée ne peut être comprise que dans le contexte du système d'idées dans lequel elle est insérée (Parsons, 1951; Goldschmidt, 1953), nous estimons essentielle la capacité des valeurs à orienter le comportement des individus, donc leur fonction régulatrice et intégratrice exercée vis-à-vis de la société. À ce propos, une formulation particulièrement claire et efficace de la notion de valeur est fournie par Kluckhohn (1951), qui, dans le cadre d'une analyse comparative, parvient à en donner la définition suivante : « *A conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable which influences the selection from available modes, means and ends of action* » [Conception, explicite ou implicite, propre à un individu ou caractéristique d'un groupe, du désirable influençant le choix des modes, moyens et fins d'une action déterminée] (p. 395). On distingue ainsi ce qui est désiré ou préféré de ce qui est désirable, ce que l'on désire de ce que l'on est en droit de désirer.

Par rapport au sens de l'agir des enseignant-e-s, ce qui est en jeu est la question extrêmement délicate de la distance professionnelle, du détachement et parfois de la solitude dans laquelle ils et elles peuvent se trouver. Sur la base de quoi alors faut-il prendre des décisions, les bonnes décisions; autrement dit, des décisions supposées éthiques ? Les enseignantes et les enseignants auraient besoin de stratégies et d'astuces, de méthodes, d'outils et de techniques, ou même de recettes simples pour résoudre de manière efficace le problème qui se présente.

Dans la dynamique ordinaire de classe, la situation se complique pour les enseignant-e-s dès que les premiers conflits surgissent entre leurs propres valeurs et celles de l'élève dont il est question, d'un ou d'une collègue et de l'institution au sein de laquelle ils et elles offrent leurs services ; entre ce en quoi ils et elles croient et ce que le système de règlements et de lois demande quotidiennement de faire, ou s'attend à ce qu'ils et elles fassent. Telles sont les situations classiques où les enseignant-e-s vivent un conflit de valeurs, c'est-à-dire, où ils et elles sont « en présence de valeurs opposées dans une même situation » (Desaulniers et Jutras, 2012, p. 238), et se trouvent donc dans la nécessité de trouver une solution de négociation, de compromis, puisque le bon sens et la bonne conscience ne suffisent pas. Comme enseignant-e, chacun-e a sa propre éthique personnelle, qui a un poids considérable dans les décisions prises, et chacun-e peut certainement trouver d'abord en soi et avec ses ressources intérieures des motivations pour le bien. Mais à égalité de bon sens, le consensus sur la décision à prendre n'est pas évident. Il s'agit alors d'opérer des changements d'approche, de points de vue, en se demandant, d'une part, quels sont le sens et la finalité de ses actions, et, d'autre part, aux besoins de qui (ou de quoi) celles-ci répondent.

2.2 Posture éthique et prise de décision

À la base de ces interrogations, il y a la question de la posture éthique qui émerge lors de la prise de décision, à savoir le positionnement choisi et conscient de l'enseignant-e. Cette posture est définie par trois traits – une intention éducative, un certain nombre d'actes et de comportements cohérents avec cette intention, un principe éthique comme instance critique et de régulation (Le Bouëdec et al., 2016) – qui renvoient à la part plus intime et implicite que les enseignant-e-s mettent dans leur travail, à leurs croyances et valeurs qui transparaissent aux yeux des autres, autrement dit, à l'éthos professionnel consistant à marquer la juste distance à garder (Jorro, 2016). C'est sur ce point qu'il peut s'avérer utile d'évoquer un principe avancé par certain-e-s enseignant-e-s en formation lors d'un échange, selon lequel un cours d'éthique professionnelle ne devrait pas être dispensé. La question fondamentale d'une éthique professionnelle enseignante, pour ainsi dire, se trouve ici. À partir du moment où un enseignant ou une enseignante s'exprime par rapport à un choix en termes de bien ou de mal, de bon ou de mauvais, du juste et du vrai, il ou elle se place sur un plan éthique, en d'autres mots sur un plan qui conduit à traiter avec des valeurs et des normes qui ne sont pas nécessairement partagées; et même si elles l'étaient, elles auraient toutefois vraisemblablement des déclinaisons et des applications différentes sur le plan de l'agir pratique, bref de l'action située. Les enseignant-e-s faisant partie d'un collectif professionnel, ils et elles pourraient se reconnaître et donner un sens commun aux termes tels que, par exemple, liberté, respect, égalité, justice, intégrité, impartialité, loyauté, transparence, etc. ; cependant, sommes-nous sûrs qu'ils et elles seraient d'accord sur l'application pratique de ces concepts, dans le concret du quotidien des situations qui se produisent à l'école et en classe ? Et vis-à-vis des élèves ?

Le caractère générique et formel de ces concepts autorise toutes les interprétations, toutes les conclusions possibles. Ils ne sont pas contestables, mais leur caractère ne fournit aucune indication précise, aucun critère, aucune finalité susceptible d'orienter l'action des enseignant-e-s, individuellement ou collectivement. Cela nous amène à nous demander ce que valent les principes à la fois si évidents et si vagues lorsqu'il s'agit de leur donner un contenu concret. Nous constatons ainsi l'impasse dans laquelle s'enferment toutes les éthiques enseignantes qui se veulent universalistes et formelles et qui, selon Galichet (2015), n'ont que peu d'utilité dès qu'on est dans le concret de la pratique enseignante. En effet, parmi les spécialistes, certains s'inscrivent dans une perspective

inspirée par le minimalisme moral, où la déontologie dicte la conduite de chaque enseignant-e, quels que soient ses motivations, ses choix idéologiques, son appartenance culturelle et religieuse, ses options pédagogiques et didactiques. Celle-ci est basée sur le principe de non-nuisance et prétend éviter les fractures, les conflits, les divisions pour s'appliquer à tous et toutes (Prairat, 2009). Or, qu'ont de spécifique les valeurs et les normes, dans l'éthique enseignante ?

De cette interrogation de fond naît précisément la nécessité et l'opportunité pour les enseignant-e-s en formation de réfléchir sur et autour des nombreuses questions que l'éthique pose dans le domaine scolaire, afin de pouvoir assumer plus consciemment leurs libertés et responsabilités, sans les considérer comme acquises, et de pouvoir donner raison des choix faits à ceux qui demanderaient des explications ou des justifications à cet égard. Dans ce cadre, si l'objectif n'est pas le contrôle, et si l'intention pédagogique est plutôt que les enseignant-e-s concerné-e-s s'approprient l'approche plutôt que de la subir (Nillès, 2010), la mise en place d'un système d'autoévaluation et d'autorégulation est la voie la plus efficace pour progresser (Lenoir, 2014), en particulier s'il est appliqué en suivant une démarche inductive, de type projectif, qui reproduit des scénarios réels ou possibles à partir des problèmes de terrain, en plaçant les enseignant-e-s dans des situations types rencontrées au quotidien dans le métier pour essayer de les analyser et de les résoudre dans la mesure du possible (Maubant, 2013).

Les enseignant-e-s, faute de critères d'orientation généraux partagés, prennent parfois des décisions, souvent dans l'incertitude et dans l'urgence, basées sur une certaine éthique professionnelle intuitive et personnelle. Ils et elles sont ainsi appelé-e-s à faire face aux situations dans lesquelles il faut faire des choix entre divers plans d'action possibles, impliquant normes et valeurs qui entrent parfois en contradiction, voire en conflit, les unes avec les autres. Cela nous a amené à nous poser la question de recherche suivante : comment développer l'éthos professionnel de l'enseignant-e en formation quant à l'agir en situation et à la prise de décision ?

3. Cadre théorique

Dans les deux sous-sections qui suivent, nous présenterons tout d'abord une introduction à la question éthique, sa problématisation et les définitions assumées des mots-clés la concernant; puis, nous nous pencherons sur la signification et sur l'importance d'une éthique enseignante en tant que compétence professionnelle.

3.1. *Quelques concepts pour s'entendre : éthique, morale, déontologie*

Pour s'orienter dans la vie, l'être humain a besoin de principes, de valeurs qui lui servent de référence chaque fois qu'il doit prendre une décision ou accomplir une action importante. Dans l'expérience de soi et du monde, la reconnaissance de ces valeurs intrinsèques à la vie devient consciente (Jonas, 1979), et pose une question à propos du bien qui interpelle chaque personne dans l'expérience originelle et incontournable du sens de son existence et dans la recherche de sa vérité (Bertola, 2014). En s'interrogeant sur la signification de sa propre existence, l'être humain identifie des réponses, des explications autour desquelles se structurent les différentes conceptions de la vie, de l'homme lui-même et du monde. C'est ainsi que la question du pourquoi, pour quoi et pour qui nous vivons est étroitement liée à celle du comment nous devons vivre. Dans un sens philosophique, la question éthique se pose, ici, autour de ce pivot, en tant que moment de réflexion et d'orientation sur l'ensemble des principes et des valeurs qui inspirent précisément un certain comportement, la conduite morale à adopter.

L'éthique, en effet, interroge et établit les principes et les valeurs sur la base desquels la morale construit l'ensemble des règles, des obligations qui régissent ensuite l'agir pratique. La morale renvoie donc aux devoirs, à ce que nous devons faire, à ce que nous sommes obligés de faire. Elle situe notre décision personnelle en fonction d'obligations que nous reconnaissons comme gouvernant nos décisions (Legault, 1999). Les deux termes, éthique et morale, ont la même signification étymologique. Déduite de l'éthique et de la morale, la déontologie, exprimée sous forme de code, définit l'ensemble des normes, des règles à suivre au sein d'une communauté professionnelle spécifique, des organismes ou institutions (Legault, 1999). Ce terme est un néologisme tiré du grec et désigne le traitement des devoirs, la science des devoirs, en déterminant ce qui est considéré comme une bonne pratique dans un domaine professionnel déterminé.

Transposée à la sphère de l'enseignement, la question éthique correspond non seulement à un besoin accru de conscience professionnelle, mais aussi à la nécessité de s'orienter et de diriger ses actions dans un monde de plus en plus complexe et difficile à décrypter. Le besoin de savoir quel est le comportement correct à adopter dans certaines circonstances, de savoir comment se comporter dans des situations problématiques où des jugements de valeur sont en jeu, renvoie au besoin de critères partagés. Dans une perspective purement juridique, la liberté d'action est également liée à une permission établie par des normes : être libre signifie ne pas être obligé. Dans cette perspective, l'idée d'une action autonome, dans laquelle le sujet se donne des règles à lui-même en choisissant une action jugée bonne, reste pour le moins à l'arrière-plan (Bertola, 2014) d'une réflexion sur l'émancipation.

3.2. *Les normes inhérentes à la profession enseignante et la responsabilité professionnelle*

De plus en plus de groupes ou d'ordres professionnels, d'associations et d'entreprises se dotent aujourd'hui de chartes éthiques et de codes de conduite. Ce sont des documents de référence qui traduisent des valeurs en principes d'action sur les thèmes les plus variés, encore plus lorsque l'on se concentre sur ce que l'on appelle la responsabilité sociale, aujourd'hui plus que jamais sous la loupe des parties prenantes, à tous les niveaux (Bertola, 2014 ; Durand, 2013). L'éthique est donc une compétence de plus en plus fondamentale pour tous les professionnel-le-s qui ont besoin d'extérioriser et de donner une légitimation à leur activité, de prendre les décisions les plus correctes possible, responsables et délibérées (Legault, 1999) et de pouvoir les justifier ou les motiver; elle est la recherche de la bonne décision dans une situation professionnelle donnée, en d'autres termes la décision qui permet de satisfaire de manière équilibrée les intérêts des différentes parties concernées. En ce sens, nous rejoignons Bourdieu (1984) lorsqu'il définit comme légitime « une action, ou un usage qui est dominant et méconnu comme tel, c'est-à-dire tacitement reconnu » (p. 110).

Dans de nombreuses écoles, les enseignant-e-s disposent de lignes directrices, de procédures ou de règlements inspirés par des valeurs qui donnent des critères d'orientation partagés ; dans la pratique, il arrive qu'ils et elles prennent des décisions normalement basées sur une certaine éthique intuitive et personnelle, qui ont du sens mais qu'ils et elles ne partagent pas nécessairement avec leurs collègues (Ostinelli et Mainardi, 2016). Sur ce point, la notion de valeur énoncée précédemment par Kluckhohn (1951) peut nous être utile, puisqu'elle acquiert un contenu normatif, où sens et valeur sont distingués et où l'usage du terme valeur se restreint aux normes de référence à travers lesquelles le sens est apprécié, implicitement sinon explicitement, par les individus concernés (Bonte, 2002). De là découle la nature même du processus normatif et la façon dont il associe strictement conformité et déviance. Certaines normes sont inapplicables par excès de rigueur, d'autres par défaut de précision. Dans les deux cas, elles placent l'individu face à un choix. Il arrive aussi que d'autres normes, devenues flottantes ou même contradictoires, mettent l'individu, pour ainsi dire, dans l'obligation de les violer, du moins quant à leur principe. Dans le premier cas, la conformité n'était possible qu'à la condition d'accepter de s'immoler à la norme; dans le deuxième cas, on ne sait pas au juste ce que la norme même exige (Bonte, 2002). Il peut également se produire un écart entre les valeurs et les normes qui prescrivent des manières de faire, de penser, voire de sentir, relativement concrètes, dont la réalisation est garantie par le réseau de sanctions dont disposent les autorités du groupe (Prairat, 2003 ; Boudon et Bourricaud, 2002).

C'est justement ici que se situe la question de l'émancipation, entendue comme zone de passage individuelle, ou état de puissance et de potentialité, entre la « liberté par... » et la « liberté de... » (Brassat, 2013, p. 45), dans le sens d'un affranchissement du ou de la professionnel-le qui demeure dans une situation de déconstruction de ses représentations initiales, souvent personnelles et limitées, pour entrer en partage d'identité et de valeurs professionnelles. À cette fin, on attend de l'enseignant-e professionnel-le qu'il ou elle manifeste une conscience professionnelle, c'est-à-dire une forme d'implication qui le ou la conduise à prendre soin – dans les limites du mandat d'encadrement professionnel – des élèves qui lui sont confié-e-s. Plus le pouvoir d'intervention est grand, plus la responsabilité professionnelle est grande (Legault, 1999).

Une éthique de la responsabilité s'établit donc sur les obligations qui sont propres aux enseignant-e-s en tant que groupe qui partage une identité commune. Cette éthique peut prendre plusieurs orientations. Jeffrey (2016) en retient trois : une orientation optative (ou aspirationnelle), une orientation cognitive et une orientation humaniste (ou altruiste). La première, « renvoie à ce qu'il est souhaitable de faire d'un point de vue idéal ou axiologique, [...] aux valeurs morales qui inspirent et guident les enseignants » ; la deuxième oblige en quelque sorte les enseignant-e-s « à justifier leurs actes à l'aune de savoirs établis, et du même coup à montrer qu'ils sont compétents » ; la troisième « concerne la qualité morale de la relation que les enseignants entretiennent avec les élèves. [...] Ces trois orientations de la responsabilité s'interpellent et se complètent l'une l'autre, mais au centre il y a un enseignant à qui on reconnaît une capacité de les assumer » (pp. 147-149).

D'un point de vue institutionnel, l'enseignant-e ne peut être tenu-e pour responsable des résultats d'apprentissage de ses élèves, car beaucoup de personnes et d'événements extérieurs interviennent avant et après lui ou elle dans le contexte du travail. Cependant, d'un point de vue pédagogique, on peut s'attendre à ce que l'enseignant-e soit responsable des moyens mobilisés pour instruire et éduquer les élèves (Meirieu, 2011). De ce point de vue, la seule raison acceptable pour justifier une intervention en éducation est celle qui va dans le sens de l'aide apportée à l'apprentissage et au développement de l'élève, avec son accord; car intervenir signifie exercer un certain pouvoir sur autrui (Nélisse, 1997). On pourra alors considérer comme compétent-e l'enseignant-e qui saura mobiliser et combiner des ressources différenciées pour affronter au mieux les situations typiques de son métier (Perrenoud, 1999). À cet effet, les capacités de médiation et de négociation sont essentielles pour parvenir à une décision partagée avec les collègues, pour savoir la justifier et l'assumer de manière responsable.

C'est ici que la sensibilité personnelle joue un rôle fondamental dans la reconnaissance d'un problème; cela vient de la capacité de saisir quelque chose qui ne va pas, qui perturbe d'un point de vue émotionnel, qui est en conflit avec ce qu'on perçoit comme subjectivement important. Ce quelque chose est le fruit d'une sensibilité qui jaillit de ses propres croyances, de sa propre vision du monde, de la façon même dont on se perçoit, des attentes que l'on nourrit et qui permettent de poursuivre son propre projet de vie, sa propre fin personnelle par rapport à un horizon

de sens. Cependant, il faut considérer qu'au bon sens de chacun, à ses valeurs, s'ajoutent nécessairement celles des autres, à savoir des élèves, des collègues, des familles et de l'institution où l'on travaille. En outre, même l'éventualité de se reconnaître autour d'un référentiel partagé ne dispense pas de se trouver en situation de conflit de valeurs; et surtout, l'adoption d'un référentiel n'est pas la garantie d'un comportement éthique conséquent et cohérent par rapport à celui-ci.

4. Dispositif de formation utilisé

Après la présentation et la mise en œuvre d'un dispositif de formation, axé sur la pratique réflexive et la délibération éthique visant à développer la professionnalisation de l'enseignant-e dans l'agir en situation et la prise de décision, nous nous pencherons sur le mode de recueil et d'analyse des données de la recherche.

4.1. Mise en place du dispositif de formation

Actuellement, en Suisse italienne, les enseignant-e-s sont formé-e-s pour se comporter comme des professionnel-le-s avec des tâches et devoirs précis¹, mais ils et elles ne disposent pas d'un code éthique, d'une charte des valeurs, d'un code de conduite ou d'un code de déontologie auquel ils et elles peuvent se référer ; néanmoins, le corps enseignant est regroupé dans un Ordre professionnel (Ostinelli et Mainardi, 2016). Par contre, la spécificité du système de formation professionnelle suisse se caractérise par un *corpus* de lois et de règlements, d'ordonnances et de programmes d'études. Ainsi, les bases juridiques de la HEFP sont définies dans la *Loi fédérale sur la formation professionnelle* (LFPr) de 2002. Elle est mise en œuvre par l'*Ordonnance sur la formation professionnelle* (OFPr) de 2003, où dans l'article 48, il est précisé que l'éthique figure parmi les aspects fondamentaux à prendre en compte dans la formation pédagogique et professionnelle dispensée par ses responsables. Dans l'organisation curriculaire adoptée par la HEFP, l'intégration de l'éthique dans les compétences professionnelles à acquérir permet de proposer, développer et perfectionner une approche permettant de prendre des décisions et d'accomplir des actions de manière cohérente, structurée et, si possible, partagée; car, en l'absence de principes ou de valeurs partagés, le risque de tomber dans des lieux communs ou dans un truisme est fort.

Afin d'atteindre l'objectif de cette démarche finalisée à la prise de décision éthique, en tant que formateur, nous avons effectué une expérimentation à la HEFP de Lugano dans un cycle de rencontres d'une durée de quatre heures chacune. C'est ainsi que nous avons élaboré et mis en place au Canton du Tessin, à partir de 2017, un parcours spécifique de cinq rencontres. Il s'agit d'une sorte de protocole pédagogique chaque fois adapté de façon dynamique aux différents contextes de groupe donnés. Ce que nous nous proposons de présenter ici, c'est ce que nous avons réalisé avec trois groupes d'enseignant-e-s lors d'une formation de 1800 heures menant au diplôme de branches professionnelles (DBP) et au diplôme de maturité professionnelle (DMP). Les trois exemples présentés relèvent d'autant d'expérimentations effectuées en 2017, 2019 et 2021 avec respectivement 20, 18 et 17 personnes. Le parcours a été construit en relation étroite avec un référentiel, le *Profil de compétences* des enseignant-e-s de la formation professionnelle élaboré à la HEFP de Lugano à partir d'un corpus de plus de 200 situations professionnelles de référence. Les rencontres avaient pour but d'aider les enseignant-e-s à construire, dans le cadre du parcours d'habilitation professionnelle, un itinéraire d'acquisition et de mise en œuvre d'une compétence éthique aussi organique et cohérent que possible, afin de leur permettre de disposer de certains outils utiles à la prise de décision en situation. Les trois premières rencontres sont axées notamment sur le positionnement, le rôle et les valeurs, la quatrième et la cinquième rencontres sont plutôt focalisées sur des questions – donc des situations – concernant l'évaluation et l'hétérogénéité (à entendre au sens large du terme, c'est-à-dire sur les besoins éducatifs spécifiques, ainsi que sur les questions culturelles et de genre). Nous ne nous attarderons ici que sur les trois premières rencontres, étant donné leur caractère d'exemplarité, les deux dernières rencontres ayant la même structure que la troisième.

4.2. Objectifs et rencontres de formation

L'objectif général de formation des trois premières rencontres consiste à permettre aux enseignant-e-s d'acquérir les ressources nécessaires pour faire face de manière compétente aux différentes situations qui, dans l'enseignement et, plus généralement, dans le contexte scolaire, impliquent des décisions fondées sur des principes éthiques à la base de l'agir en situation. Les objectifs spécifiques visent à permettre d'acquérir les capacités

¹ Cf. *Legge sull'ordinamento degli impiegati dello Stato e dei docenti* LORD [Loi cantonale sur le statut des fonctionnaires et des enseignants], daté du 15 mars 1995.

suivantes : savoir identifier les éléments qui caractérisent la profession enseignante ; savoir lire la compétence éthique à la lumière des valeurs individuelles et collectives; savoir lire la compétence éthique à la lumière de son identité professionnelle par rapport aux références normatives du contexte institutionnel de la formation professionnelle ; savoir situer son action à l'intérieur de catégories spécifiques telles que l'éthique, la morale, la déontologie, les normes, les valeurs, etc. ; savoir analyser une situation éthique en en identifiant les éléments constitutifs ; savoir distinguer un dilemme éthique d'un conflit de valeurs ; savoir saisir les niveaux de conflit de valeurs dans une situation éthique ; savoir prendre une décision éthique en accordant la priorité à une valeur à travers le processus de délibération, à entendre ici comme « réflexion critique effectuée à partir de critères particuliers, menant à une décision » (Desaulniers et Jutras, 2012, p. 238).

Pour ce qui concerne la première rencontre, il s'agit d'introduire la terminologie et les mots-clés et d'aider les enseignant-e-s à se positionner par rapport aux acteurs significatifs de la profession d'enseignant-e à travers une prise de conscience et une prise de rôle vis-à-vis des différentes attentes et responsabilités, pour ensuite arriver à mener une réflexion sur les valeurs partagées qui guident l'enseignant-e dans l'exercice de sa fonction. La deuxième rencontre est consacrée à une pratique réflexive en groupe sur une situation réelle présentée par le formateur, permettant d'introduire la délibération éthique. C'est ici que surgit la double question du dilemme éthique et du conflit de valeurs. La troisième rencontre est focalisée sur la prise de décision et sur les processus de délibération éthique appliqués à des situations réelles tirées du quotidien des participant-e-s. À la fin de cette rencontre est prévu un atelier de clôture d'analyse et de discussion en binômes ou en groupes à propos de comportements perçus comme non éthiques.

Cette démarche vise à recueillir le sentiment des enseignant-e-s autour de la question éthique afin d'identifier leurs représentations et leurs logiques d'action dans le but de voir comment leur identité professionnelle s'est construite. En définitive, ces rencontres visent avant tout à doter les enseignant-e-s des ressources nécessaires pour une prise en compte de leur identité professionnelle en favorisant l'acceptation consciente de leur rôle et la capacité opérationnelle d'agir en situation par la prise de décision.

4.3 Outils de professionnalisation : pratique réflexive et délibération éthique

Par le biais de la confrontation avec des situations réelles, nous effectuons une lecture et une analyse à travers deux outils de construction et de développement des compétences professionnelles : la pratique réflexive et la délibération éthique. Ce parcours se développe suivant trois lignes directrices, qui partent du postulat de base suivant : l'appropriation consciente du rôle est un aspect central de la professionnalité et du développement de l'identité enseignante. Ces lignes directrices comportent trois éléments : 1) une composante individuelle, qui renvoie à la conscience relative au choix d'être enseignant-e, à ses valeurs, à ses attentes, aux convictions et aux modèles sous-jacents, au degré d'identification avec la profession elle-même ; 2) un rôle défini, qui implique une prise de conscience des tâches et des attentes sociales et institutionnelles. En ce sens, être enseignant-e signifie assumer les principes d'éthique et de déontologie professionnelles tels qu'ils sont définis par l'institution scolaire et par la société civile dans son ensemble ; 3) une pratique, qui signifie assumer une identité professionnelle, en la distinguant des autres, et qui assure l'identification avec un travail précis. Par rapport à la pratique quotidienne, un-e enseignant-e professionnel-le et expérimenté-e se caractérise par sa capacité d'analyser et d'évaluer de manière critique son travail (Desaulniers et Jutras, 2012).

Concernant le premier outil du dispositif, comme nous l'avons mentionné précédemment, le modèle pédagogique le plus fonctionnel est dérivé de celui de la pratique réflexive proposé par Balas-Chanel (2013), composé – dans notre cas de façon simplifiée – de quatre moments (ou temps) interconnectés, à penser comme une sorte de spirale ascendante. Chaque moment, dont la durée varie selon la situation de chacun, est nécessaire pour que l'on procède au suivant. Un premier moment de problématisation comprend la formulation de ce qui va constituer l'objet de réflexion au cours de la pratique réflexive, avec description et collecte de données détaillées sur l'expérience évoquée. C'est le temps de l'objectivation de l'expérience, où l'on met en place les conditions pour rendre accessible la part implicite de l'expérience subjective vécue. Le deuxième moment consiste à analyser l'expérience décrite sous différents angles. Il s'agit ici de mener une analyse pour donner du sens, pour faire des liens entre les éléments afin de mieux comprendre les événements, les interpréter et les expliquer à la lumière de cadres théorique de référence ou d'expériences personnelles antérieures. Le troisième moment vise à modéliser et conceptualiser le travail descriptif en vertu des nouvelles connaissances ou représentations qui émergent, de tirer des enseignements de l'expérience et de son analyse. Le quatrième et dernier moment a pour but de permettre aux enseignant-e-s d'imaginer, d'inventer des axes d'action efficaces et de rendre opérationnelles ces nouvelles connaissances de façon pragmatique en vue de cas similaires. C'est le temps de l'anticipation de ce qui peut se produire dans l'avenir. Lors des échanges, le formateur note au fur et à mesure les données et les réflexions importantes qui émergent. A ce stade de l'expérimentation, il n'est pas prévu de moment de retour dans la réalité professionnelle, c'est-à-dire la réalisation par chacun et chacune dans sa propre classe de ce qui a été envisagé par la mise en œuvre des pratiques imaginées ou conscientisées pendant la pratique réflexive.

Quant au deuxième outil, nous avons opté pour la délibération éthique conçue pour aider les professionnel-le-s à prendre des décisions responsables là où se posent des dilemmes éthiques en raison d'un conflit de valeurs. Pour Legault, en effet, « l'intervention en éthique est liée à une démarche de responsabilisation des acteurs et des décideurs des divers champs professionnels », où toute intervention « passe nécessairement par le traitement du 'cas' qui doit être réduit à l'état de 'dilemme éthique' pour rendre possible la décision, qui est le cœur du modèle » (Létourneau, 2006, p. 52).

Vu sa pertinence, ce modèle a été repris quelques années plus tard par Desaulniers et Jutras (2012), et appliqué à la formation des enseignant-e-s du Québec. Il a été jugé utile de reprendre ici leur travail vu certaines similitudes significatives avec la réalité de la Suisse italienne dans la perspective d'aider les enseignant-e-s à développer une compétence éthique entendue comme compétence professionnelle (Moreau, 2012). En tant qu'instrument de réflexion, d'analyse et de préparation à l'action, donc de pratique, cette démarche s'articule autour de quatre phases interconnectées :

Phase I. Prendre conscience de la situation.

Phase II. Clarifier les valeurs conflictuelles de la situation.

Phase III. Prendre une décision éthique par la résolution rationnelle du conflit de valeurs dans la situation.

Phase IV. Établir un véritable dialogue avec les personnes impliquées.

Dans cette perspective, la délibération contribue à jeter des bases solides à l'éthique professionnelle car elle aide à comprendre ce que signifie être capable d'analyser une situation donnée, de prendre la décision la plus appropriée selon les circonstances et de justifier son agir en fonction des finalités de son action. La délibération en soi est un processus qui peut être utilisé individuellement mais qui trouve sa plus grande efficacité dans le travail collectif, de groupe. Elle aide à comprendre que derrière chaque dilemme éthique il y a un conflit de valeurs et que la décision doit être prise non pas en choisissant de donner plus ou moins d'importance à une valeur, mais en accordant – dans cette situation précise – la priorité à une valeur. Décider, c'est donc prioriser une valeur. Le processus de délibération est présenté dans le schéma suivant (Schéma 1) :

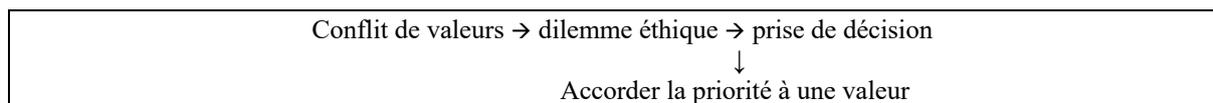


Figure 1. *Le processus de délibération éthique*

Ainsi, le but de la délibération est de clarifier de manière responsable le processus conduisant à la prise de décision, les modalités d'action qui seront mises en œuvre et la communication de celles-ci aux personnes concernées par la situation explorée. La démarche stratégique débute par la question suivante : comment faire face à un dilemme où, à la base, il y a un conflit de valeurs, et comment prendre une décision supposée 'éthique' ?

Grâce à des activités ciblées, les enseignant-e-s en formation sont en mesure de reconnaître et d'établir les valeurs en jeu dans une situation donnée, puis de faire des choix et de prendre des décisions en connaissance de cause. Ils et elles constatent ainsi que les valeurs sont centrales dans l'éthique professionnelle, car, en tant que référents pour le jugement et pour l'action, elles aident à prendre des décisions (Desaulniers et Jutras, 2012)². C'est à ce stade qu'il devient fondamental d'analyser les trois niveaux de valeurs en jeu dans la situation donnée, à imaginer comme des zones ou sphères concentriques : les valeurs personnelles, les valeurs professionnelles et les valeurs sociales (Desaulniers et Jutras, 2012). Plus précisément, les valeurs personnelles sont celles acquises en grande partie durant l'enfance à travers l'éducation familiale, et auxquelles on se réfère automatiquement de manière implicite, parce qu'elles sont intégrées et intériorisées ; les valeurs professionnelles sont des valeurs intermédiaires, car elles ne concernent qu'un groupe social particulier. Elles sont spécifiques à chaque profession et donc partagées par leurs membres respectifs. Elles sont généralement inscrites dans les textes fondateurs des associations et des ordres professionnels comme principes de base destinés à orienter les interventions. Elles définissent en grande partie l'esprit de chaque profession ; les valeurs sociales sont celles qui sont largement partagées au niveau des institutions et dans l'ensemble de la société. Il s'agit des valeurs fondatrices transmises par l'éducation, les us et coutumes, le droit.

5. Méthodologie de la recherche

Il importe de garder un cadre souple et dynamique, qui permet de répondre à notre question de recherche tout en laissant aussi une large part à la parole des enseignant-e-s. Rappelons la question de recherche : comment développer l'éthos professionnel de l'enseignant-e en formation quant à l'agir en situation et à la prise de décision ?

² Par référents on entend les principes au nom desquels les mécanismes de contrôle professionnel et de régulation sociale fonctionnent.

Nous avons constaté que nous pouvons donner du sens au discours des enseignant-e-s sur leurs actions à trois niveaux (Friedrich, 2011) : le premier par la signification expérientielle explicitée dans leurs actions, le deuxième par l'interprétation que les enseignant-e-s donnent à travers le langage dans lequel ils ou elles pensent, et le troisième par l'interprétation du formateur, c'est-à-dire par l'interprétation d'une interprétation. Dans ce dernier cas, la connaissance de la réalité quotidienne des enseignant-e-s en formation nous fournit davantage de clés importantes d'interprétation.

Pour recueillir tous ces éléments, au cours des trois rencontres, il nous a semblé raisonnable d'adopter une approche permettant de recueillir le matériel empirique lors de chaque séance de travail, le nombre d'enseignant-e-s étant trop faible pour permettre une analyse statistique. Nous avons donc décidé de procéder à une analyse essentiellement descriptive (De Ketele & Roegiers, 2015). Le formateur prend des notes lors des exposés en plénière des groupes de travail et des échanges entre enseignant-e-s et conserve les cartes mentales et les schémas heuristiques servant de support aux présentations orales. Les résultats des travaux sont analysés de plusieurs manières : 1) par une analyse de contenu des justifications du positionnement et du rôle des enseignant-e-s ; 2) par le codage de la présence/absence de mots faisant explicitement référence à quatre paramètres source ('moi' en tant que personne, 'moi' en tant qu'enseignant-e professionnel-le, 'mes' valeurs en jeu, 'les' valeurs en jeu du groupe) ; 3) par une analyse de contenu des échanges et des discussions lors de la pratique réflexive à la base des délibérations qui amènent aux choix éthiques, ce qui nous permet de regrouper les énoncés par les éléments constitutifs identifiés en fonction de notre question de recherche. La collecte des données se déroule tout au long des trois rencontres de quatre heures chacune.

6. Présentation et interprétation des résultats

Dans les deux premières sous-sections, nous présenterons ce qui a émergé lors de l'expérimentation en classe avec les enseignant-e-s en formation, puis dans la dernière sous-section nous mènerons une réflexion sur les résultats obtenus.

6.1. Rencontre 1

Le travail consiste d'abord à se positionner, à l'aide de cartes mentales, en tant qu'enseignant-e dans le contexte de la formation professionnelle suisse et tessinoise par rapport à tous les acteurs (élèves, collègues, direction, familles, services scolaires, institutions publiques, entreprises, etc.), aux responsabilités que l'enseignant-e en question pense devoir assumer vis-à-vis d'eux et aux priorités qu'il ou elle se donne. Pour certain-e-s participant-e-s, la question n'est pas évidente, car parmi ceux et celles qui enseignent dans les cours de diplôme de branches professionnelles, il y en a souvent qui exercent parallèlement – selon un certain pourcentage autorisé – une deuxième profession. Ensuite, il s'agit de prendre conscience du positionnement et du rôle à jouer en tant qu'enseignant-e (est-ce que je suis ce que je fais ?), et des éléments qui constituent un-e professionnel-le (titre d'études reconnu, compétences, langage technique, autonomie, mandat, secret professionnel, etc.), pour finalement arriver à découvrir la centralité des valeurs dans sa propre éthique professionnelle en tant que guide dans l'exercice de sa fonction. Les participant-e-s arrivent ainsi à comprendre que la norme ou règle, imposée ou partagée, a pour but de guider le comportement des individus ou des collectivités, de réglementer une activité pratique ou d'indiquer des procédures à suivre dans des cas déterminés. Par conséquent, les règles disent ce qu'il faut faire ou ne pas faire, tandis que les valeurs disent au nom de quoi il faut suivre ces règles. La valeur est à la base de la norme, elle est au fondement. Au terme de cette activité, on arrive avec les enseignant-e-s au constat que même s'il y a un accord sur des principes ou des valeurs, cela ne suffit pas pour prendre une décision partagée.

À partir de là, une fois que les participant-e-s prennent conscience des valeurs en jeu dans la situation donnée, il est possible d'en identifier le positionnement et le niveau par rapport aux conflits détectés. Afin de faire émerger au niveau de la conscience des enseignant-e-s les valeurs en jeu dans une situation donnée, il est également utile de réfléchir sur les principes indiqués dans la *Charte des devoirs* rédigée par Jeffrey (2013). Il s'agit d'un répertoire de limites morales professionnelles, précisément sur des valeurs reconnues par les enseignant-e-s avec qui l'auteur a travaillé et auxquelles se référer au besoin en l'absence d'un code déontologique. Y sont mentionnés les devoirs suivants : respect, compétence, distance professionnelle, confidentialité, collégialité, neutralité, discrétion, intégrité professionnelle. Nous avons également trouvé utile à la réflexion des participant-e-s de mettre en parallèle ces principes avec les normes de formation à l'enseignement établies par le Ministère de l'Éducation du Québec (2001) qui font référence aux capacités spécifiques requises à l'enseignant-e tout au long de sa vie professionnelle. À côté de cela, ce qui a permis aux enseignant-e-s de faire un pas en avant dans le sens de notre démarche, c'est la confrontation avec le *Référentiel de compétences professionnelles de la Haute École Pédagogique HEP du Canton de Vaud*, qui, avec ses onze compétences clés, constitue le référentiel des enseignant-e-s romand-e-s.

6.2. Rencontres 2 et 3

Ici, la tâche est d'analyser une situation réelle relatée par le formateur (*Rencontre 2*) et par les enseignant-e-s eux-mêmes et elles-mêmes (*Rencontre 3*) pour les amener à prendre conscience de leur propre pratique professionnelle. Au niveau de la pratique réflexive, il y a deux dimensions fondamentales qui émergent lors du processus d'analyse en groupe : l'accompagnement et la posture spontanée. Pour ce qui concerne l'accompagnement, nous pouvons constater que vis-à-vis de la situation interrogée, l'enseignant-e est amené à créer les conditions pour la construction et la mobilisation de nouvelles connaissances en référence aux expériences vécues et analysées, en privilégiant l'écoute active et en se sensibilisant à l'importance de l'accompagnement de l'apprenant-e dans son apprentissage. Pour ce qui concerne la posture spontanée, nous observons que l'enseignant-e acquiert de plus en plus la capacité de se poser des questions et de prendre du recul par rapport à sa lecture de la situation de classe donnée et à sa représentation de la lecture que l'élève peut en avoir. Tous ces éléments permettent aux enseignant-e-s d'anticiper l'avenir et de se mettre en situation d'agir. Il s'agit en somme pour les enseignant-e-s d'adopter une posture réflexive pendant l'action et après l'action, seul-e-s ou accompagné-e-s.

Le passage suivant, toujours à partir d'une situation réelle à analyser, vise à focaliser l'attention sur le fait que, comme enseignant-e-s, ils et elles sont appelé-e-s à prendre continuellement des décisions. À la base de cette prise de conscience, il y a la capacité de comprendre qu'un dilemme éthique est toujours causé par un conflit de valeurs et par une hésitation entre plusieurs possibles. Les éléments constitutifs identifiés permettent de comprendre quels niveaux de valeurs (niveau personnel, professionnel ou social) sont impliqués dans la situation explorée. C'est à ce stade que se situe l'application du processus de délibération éthique pour la prise de décision, dans un travail de construction et de développement des compétences professionnelles.

Dans le cas de la situation réelle exposée par le formateur, il est possible d'identifier dans le conflit de valeurs une valeur professionnelle qui s'oppose à une valeur personnelle. L'enseignant concerné est en effet appelé à intervenir dans sa classe d'une manière qui ne correspond pas à ses valeurs personnelles, en prenant une décision sans être au courant de la situation réelle d'un élève. Il s'agit donc pour lui de choisir, de prendre une décision délibérée opposée à une décision spontanée par la pondération des éléments dont il dispose, d'atteindre la décision la plus raisonnable dans les circonstances (Legault, 1999), et d'assumer le choix fait.

6.3. Atelier de clôture : quelques réflexions des enseignant-e-s concerné-e-s par l'expérimentation

Comme clôture de ce parcours de trois rencontres, les enseignant-e-s en formation sont invité-e-s à se confronter entre eux et elles par une activité en petits groupes inspirée d'une expérience d'atelier sur l'éthique professionnelle enseignante réalisée au Québec. Il s'agit de réfléchir et discuter à partir de certaines situations qui illustrent une liste de huit comportements relevés par les stagiaires québécoises comme non éthiques de la part de leur enseignant-e-s. Les participant-e-s sont appelé-e-s à leur tour à en choisir deux, à discuter et motiver leur choix. La discussion entre pairs donne des réponses aux questions posées qui permet, de manière transversale, d'identifier différents plans ou niveaux d'implication à la base d'une réflexion sur l'éthique professionnelle. Les questions pour guider la discussion sont les suivantes : pourquoi ces différentes façons d'agir traduisent-elles un manque d'éthique professionnelle ? Quel est le manque d'éthique qui vous semble le plus grave ? Pour chacune de ces situations, mentionnez quel idéal éthique serait souhaitable ou à valoriser.

Il est intéressant d'observer que, pour les participant-e-s, avoir recours à un code de conduite construit sur des valeurs communes en réponse au manque d'éthique d'un comportement ou d'une intervention professionnelle peut présenter des avantages et des risques à plusieurs niveaux.

Nous pouvons mentionner, d'une part, les avantages suivants, tels qu'énoncés par les enseignants nommés :

- Il y a la nécessité d'avoir des principes guides (Daniela, Roberto, Fabrizio, Athos), mais en même temps, il a été relevé qu'un comportement éthique est beaucoup plus que le seul respect de la loi ou des institutions (Mario, Claudio, Marko), car la perception des personnes (collègues, enseignant-e-s ou élèves) change considérablement en fonction de leur propre rôle, et l'éthique enseignante ne peut trouver une dimension circonscrite ni ne peut être entérinée par un code, puisqu'elle perdrait cette individualité, ce choix volontaire de l'appliquer avec des nuances différentes dans la vie professionnelle (et quotidienne) et qui fait des personnes des professionnel-le-s (Andrea, Federica).

- En raison de l'hétérogénéité des classes à plusieurs niveaux, les valeurs fondamentales telles que le respect mutuel dans les relations avec les élèves et les collègues, l'intégrité morale garantie par un travail impartial, le sens de l'honnêteté et de la justice, la démonstration de la responsabilité ('vous vous sentez bien pendant mes cours?', 'me suis-je bien préparé-e pour le cours?') et de la justice sont des valeurs communes nécessaires pour atteindre le plaisir de l'enseignement (Lara, Christian).

- En même temps, la lésion de ces valeurs, qu'elle soit volontaire et guidée par une certaine intentionnalité ou causée par une faible propension au respect des valeurs, conduit inévitablement à un dommage tant pour la

personne en question que pour le contexte, dans notre cas la classe, et porte également atteinte à l'image et au professionnalisme du métier d'enseignant (Daniela, Roberto, Fabrizio, Athos).

Nous pouvons mentionner, d'autre part, les risques suivants, formulés par les enseignants :

- Les codes de conduite risquent de devenir de véritables lois susceptibles de sanctionner des comportements incorrects au lieu d'être l'expression de la reconnaissance par l'individu de normes intrinsèques et qui font de lui un 'Professionnel' (Andrea, Federica).

- L'éthique dans les professions d'un même secteur est dictée par le bon sens et non par une définition écrite. Ce n'est pas un hasard si notre attention est davantage concentrée sur la question de savoir quelle importance peut avoir la sensibilité personnelle dans le traitement des questions éthiques et déontologiques, car, au-delà des bases légales, il est très difficile de généraliser et de standardiser ; en effet, chaque situation et chaque cas sont liés à de nombreux facteurs qui en influencent l'évaluation et la perception, comme, par exemple, le contexte, le lieu, le moment, les acteurs, etc. (Daniela, Roberto, Fabrizio, Athos).

- S'il est vrai que la déontologie distingue les bonnes pratiques des mauvaises et que le code de conduite profite à la catégorie professionnelle, il est également vrai qu'il y a des pratiques qui ne touchent pas seulement la personne, mais toute la catégorie professionnelle. L'idéal éthique que nous pensons être souhaitable ou à valoriser est celui qui nous permet de penser le bien comme forme universelle de la valeur, à la base de l'expérience éthique de chaque personne. Il faut en d'autres termes pouvoir être libres de se donner des lois en se basant sur comment on doit agir et non pas sur ce qu'on doit faire (Fabio, Davide).

Au sein de ce dispositif d'expérimentation, ces réflexions des enseignant-e-s se révèlent être des marqueurs d'un processus d'émancipation, dont les éléments constitutifs sont, d'une part, la capacité de reconnaissance des conflits de valeur, de buts et des usages particuliers des outils d'analyse et de l'action et, d'autre part, les délibérations autour des significations des valeurs et de l'action juste ainsi que l'inscription dans le temps des possibles quant au choix fait et à l'exécution de l'action même (intervention).

7. Interprétation et discussion

L'expérimentation présentée ici et analysée se déroule autour de la figure de l'enseignant-e en formation au sein des formations professionnalisantes en alternance. La démarche débute par la question suivante : comment faire face à un dilemme et prendre une décision supposée 'éthique' ? À la base de cette démarche il y a la question de la posture éthique qui émerge lors de l'intervention et de la prise de décision, c'est-à-dire d'un positionnement choisi et conscient qui renvoie à la part plus intime et implicite que l'enseignant-e met dans son travail (Le Bouëdec et al., 2016). En effet, en tant que formateur nous avons vu tout au long de cette expérimentation qu'il n'est pas possible de réduire la définition de professionnel-le à l'ensemble de comportements ou de compétences externes fixées dans un référentiel qui ne nécessitent aucune implication personnelle. En ces termes, le ou la professionnel-le est celui ou celle qui sait agir en situation, en créant et en mobilisant sa propre subjectivité, son identité personnelle au sein de sa vie professionnelle (Le Boterf, 1994). Ainsi, le parcours que nous avons présenté ici constitue également une tentative de réponse à la question extrêmement délicate de la distance professionnelle, de la juste mesure que soulèvent dès le premier jour les futur-e-s enseignant-e-s en formation, par rapport à certaines situations qu'ils et elles vivent, qui les impliquent à un niveau non seulement professionnel, mais aussi personnel. Cela suppose que les enseignant-e-s aient développé la capacité d'analyser leur propre pratique, car la capacité d'autoréguler son action professionnelle par une réflexion sur sa pratique est considérée comme indispensable dans l'éthique professionnelle.

Pour cela, dans notre parcours, nous avons recours à deux instruments de construction, de gestion et de développement des compétences professionnelles : la pratique réflexive et la délibération éthique. Ceci nous permet de placer les enseignant-e-s dans des situations réelles quotidiennes et de les amener à les analyser et à les résoudre dans la mesure du possible, pour opérer une réflexion critique sur leur pratique professionnelle, l'améliorer et la consolider. Dans cette perspective, les participant-e-s parviennent à constater que toute intervention passe nécessairement par le traitement d'un cas qui doit être réduit à l'état de dilemme éthique pour rendre possible la décision (Legault, 1999). Il s'agit ainsi de souligner l'importance pour l'enseignant-e d'être conscient-e des valeurs inhérentes à ses interventions, de faire des choix éclairés et de prendre des décisions qui tiennent compte de ces orientations et de ces valeurs (Pachod, 2016). En même temps, cela permet de relever que les échanges entre pairs sont précieux à condition que l'accompagnateur-riche reste à l'arrière-plan, en tant que facilitateur-riche, dans une attitude non directive. La confrontation entre pairs montre le fait que les participant-e-s sont impliqué-e-s dans la formation, qu'ils et elles se donnent confiance réciproquement et demandent seulement une confirmation quant à la justesse de leur posture à l'égard de la prescription à la norme, à la règle à suivre. Ce propos nous permet d'envisager l'émancipation « comme une participation raisonnée au système des valeurs du métier, dont on s'affranchit des préjugés, quand bien même on en respecterait les règles. Ce pas de côté suggère

une capacité à penser sa position au sein de la communauté de métier, au regard de celles occupées par les pairs le représentant » (Olry, p. 19).

Chacun-e des enseignant-e-s a sa propre éthique personnelle, qui a un poids considérable dans les décisions à prendre. En tant que tel-le-s, ils et elles sont en effet appelé-e-s à prendre continuellement des décisions. À la base de cette évidence, il y a la capacité de comprendre que, quand un dilemme éthique surgit, il est causé par un conflit de valeurs sous-jacent, donc par une hésitation intime entre plusieurs possibles. Une fois qu'ils et elles prennent conscience des valeurs en jeu dans la situation donnée, il s'agit d'en identifier le dilemme et de saisir à quel niveau se situe le conflit détecté. Le travail à ce stade consiste à amener les enseignant-e-s au constat que, même si l'on est d'accord avec un ou plusieurs collègues sur des principes ou des valeurs, cela ne suffit pas pour prendre une décision, car il faut ensuite traduire ces principes et valeurs dans un choix justifié. La question fondamentale d'une éthique professionnelle enseignante, selon nous, se trouve pour ainsi dire sur un plan qui conduit à traiter avec des principes et des valeurs qui ne sont pas nécessairement partagés entre les enseignant-e-s. Pourtant, à la base de ces valeurs, il en existe une qui émerge toujours lors des échanges avec eux et elles. Comme nous le rappelle Meirieu (2011), cette valeur est la « raison d'être du métier d'enseignant, la condition même de la possibilité d'exercice du métier, le postulat fondateur pour toute démarche éducative ; c'est l'éducabilité, ou, plus précisément, le pari d'éducabilité : nul ne peut enseigner sans postuler que l'autre, en face de lui, est éduicable » (pp. 66-67). Elle présuppose un élément fondamental de l'éducation même, et de tout métier et profession liés à cette tâche : la confiance dans l'éducation. Avant de parler de valeurs dans l'éducation, il faut reconnaître la valeur même de l'éducation (Desaulniers et Jutras, 2012). On ne devrait pas enseigner sans croire en l'éducation, sans parier sur l'éducation, et donc croire en la possibilité d'aider les personnes à apprendre, à grandir et à se développer par rapport aux différentes situations (Meirieu, 2011).

À ce stade, certains éléments de réponse aux différentes questions que nous nous sommes posées au départ semblent émerger. Nous reprenons ici juste quelques questions : comment faire des choix et selon quels critères ? Sur la base de quoi prendre des décisions, les bonnes décisions, c'est-à-dire des décisions supposées éthiques ? Qu'est-ce qui rend une décision éthique ? Comment y arrive-t-on ?

Les éléments constitutifs identifiés dans les situations analysées permettent de comprendre quels niveaux de valeurs (niveau personnel, professionnel ou social) sont impliqués dans la situation explorée. C'est à ce moment que nous accompagnons les enseignant-e-s *vers* et *dans* la prise de décision, dans un processus de construction de sens et de développement des compétences professionnelles, par l'analyse de situations réelles qui les amènent à prendre conscience de leur propre pratique professionnelle, d'en comprendre les effets et de construire les savoirs d'expérience (Schön, 1997) mobilisables et utilisables de manière concrète dans d'autres situations semblables ou nouvelles qu'ils et elles rencontreront. Toutefois, il s'agit d'un exercice complexe, difficile à faire seul, raison pour laquelle nous avons prévu de mettre en place un dispositif à la fois d'accompagnement et de médiation, comme la pratique réflexive.

Après cette phase de travail, les enseignant-e-s arrivent à constater que la décision éthique en rapport avec l'agir pratique devient possible par une posture réflexive centrée sur l'acquisition de la conscience de l'agir propre en tant que professionnel-le (Jorro, 2004; Boucenna et al., 2018). Ce sont des éléments qui ont tous pour objectif de favoriser le jugement professionnel et la capacité d'effectuer des choix pour arriver à prendre une décision qui, dans cette perspective, devient une décision éthique, assumée et justifiée, à entendre dans le sens de Le Boterf (2017) lorsqu'il parle de processus de l'agir professionnel compétent et responsable. À cet égard, en tant qu'instrument de réflexion, d'analyse et de préparation à l'action, donc de pratique, la délibération éthique est, selon nous, strictement liée au concept d'éthique appliquée, entendue comme « démarche d'analyse de situations en contexte pour en arriver à la meilleure décision dans les circonstances particulières » (Desaulniers et Jutras, 2012, p. 239).

8. Conclusions et perspectives

En réfléchissant et en discutant avec les enseignant-e-s en formation tout au long de ce parcours d'expérimentation, nous pouvons constater et comprendre, en fin de compte, que l'identification des devoirs et des obligations en jeu dans l'analyse d'une situation réelle, ainsi que les principes et les valeurs, peuvent ne pas aider à prendre une décision supposée éthique. Mais ce que nous pouvons faire, c'est aider les enseignant-e-s à gagner un espace de liberté de pensée et d'action, de déconstruction de leurs représentations initiales, pour entrer en partage d'identité et de valeurs professionnelles afin qu'ils et elles s'émancipent vers une plus grande conscience de leurs propres ressources. Aussi avançons-nous l'idée, avec Olry (2013), que l'émancipation « dépend de conditions situationnelles ouvrant aux possibles de la formation d'une part et, d'autre part, aux jeux entre les instances du travail prescrit – métier, emploi, etc. – tels qu'ils sont vécus par les individus » (p. 16).

En conclusion, nous sommes à même de formuler les constatations suivantes, où *accompagner les enseignant-e-s vers et dans la prise de décision éthique* signifie les aider à :

- Comprendre que la bonne posture lors de l'intervention et de la prise de décision est le résultat de la recherche de la juste mesure, d'un positionnement choisi et conscient et qu'agir en situation en tant que professionnel signifie être capable d'analyser une situation – donc, de la questionner, de la problématiser – et, seulement après, de prendre la décision la plus appropriée dans les circonstances, pour ensuite savoir la justifier, la motiver en fonction des finalités de ses actions. Cela signifie clarifier le processus conduisant à la prise de décision, les modalités d'action qui seront mises en œuvre, et la communication de celles-ci aux personnes touchées par la situation analysée. C'est ici que se situe la délicate question d'une évaluation prudentielle, attentive et pondérée, qui est appelée à se confronter aux incertitudes et à la complexité qui caractérisent le travail d'enseignant-e (Champy, 2012). Il faut non seulement choisir, mais aussi assumer le choix fait.
- Comprendre que derrière chaque situation évaluée, derrière chaque dilemme éthique, il y a un conflit de valeurs qui amène à choisir entre plusieurs plans d'action possibles dans une situation professionnelle donnée par rapport à une intervention déterminée (Desaulniers et Jutras, 2012), et qu'une décision – la bonne décision – doit être prise non pas en choisissant de donner plus ou moins d'importance à une des valeurs en jeu, mais en accordant la priorité à une valeur, c'est-à-dire prendre la décision qui permet de satisfaire de manière équilibrée les intérêts des différentes parties concernées. Ceci implique une éthique de la responsabilité, personnelle mais aussi professionnelle : la responsabilité des moyens (en gardant les fins), qu'on mobilise pour instruire et éduquer les élèves (Durand, 2013). Autrement dit, il ne suffit pas de vouloir faire le bien, il faut d'abord savoir le faire. Il s'agit d'un devoir de soin et d'attention de la part des enseignant-e-s à l'égard des personnes qui leur sont confiées et qui dépendent d'eux et d'elles, qui se trouvent engagées dans la situation et qui bénéficient de leur travail.
- Parvenir à une véritable autonomie et émancipation, dans le sens d'un processus personnel de développement identitaire, de croissance et mûrissement, de choix volontaire, de changement par rapport à une posture applicationniste des prescriptions. Nous pourrions penser ici à la question de la décoïncidence dont parle Jullien (2022), ou au risque de l'accommodement dont parle Broussal (2022) ; et cela signifie, en même temps, rejeter une posture de pouvoir, bien que ce dernier soit légitime. Car « assumer éthiquement les limites et les responsabilités de son pouvoir, c'est déjà chercher à se protéger contre des pratiques abusives ou arbitraires » (Jeffrey, 2013, p. 42).

Sur la base des résultats obtenus grâce au dispositif présenté ici, il nous semble pertinent d'envisager pour une future expérimentation l'examen plus approfondi du lien étroit entre les principes éthiques sous-jacents à la pratique des enseignant-e-s en formation, la vision de leur rôle et de leur positionnement, et celle respectivement des accompagnateurs-rices (Vivegnis, 2019). Le *vers* et le *dans* évoqués dans le titre apparaissent en filigrane ici, pour nous permettre d'entrevoir la délicate question de l'éthique de l'accompagnateur-riche vers et dans la prise de décision éthique de l'accompagné-e. Ce que nous venons de présenter nous autorise, en effet, *mutatis mutandis*, à mener une réflexion sur la double posture éthique en jeu dans cette démarche, celle de l'accompagné-e et celle de l'accompagnateur-riche, qui constituent deux moments différents du processus d'accompagnement. L'objet de cette expérimentation et de cet article se concentre sur la mise en relief de tout ce qui concerne la posture de l'accompagné-e, mais, à la lumière de données recueillies dans le cadre de la recherche AFOPRA susmentionnée, nous pouvons retenir de cette démarche que les postures et les intentions des accompagnateurs et des accompagnatrices sont plus importantes voire plus influentes que le dispositif même.

À la fin de ce parcours d'expérimentation, les questions pourquoi faut-il ? et est-ce une décision juste ? restent en suspens pour chacun et chacune des enseignant-e-s. En effet, le consensus ne suffit pas à garantir la valeur morale des actions et des règles à mettre en œuvre car une communauté professionnelle rassemblée autour d'un code n'est pas immédiatement ni nécessairement orientée vers le bien. Cela signifie donc que l'élaboration d'une déontologie n'est pas un rempart suffisant et ne peut dispenser de la question des valeurs auxquelles se confronter dans sa pratique professionnelle ; par ailleurs, tout principe déontologique exige de trouver un fondement qui le justifie de manière radicale. Mais est-ce possible ? Et sous quelle forme ?

9. Références bibliographiques

Aballéa, F. (2014). L'anomie professionnelle. *Recherche et formation*, 72, 15-26.

Assemblée fédérale de la Confédération suisse (2002). *Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr)*, n° 412.10.

Balas-Chanel, A. (2013). *La pratique réflexive. Un outil de développement des compétences infirmières*. Elsevier Masson SAS.

Bertola, L. (2014). *Parole della vita. Per un'educazione all'etica*. Erickson.

- Bonte, P. (2002). Valeur. In P. Bonte et M. Izard. In *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, 733-735. Presse Universitaires de France.
- Boucenna, S., Charlier, É., Perréard-Vité, A. et Wittorski, R. (2018). *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : des vecteurs de professionnalisation*. Octarès Editions.
- Boudon, R. et Bourricaud, F. (2002). Conformité et déviance. In *Dictionnaire critique de la sociologie*. Presse Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Les Éditions de Minuit.
- Brassat, E. (2013). Les incertitudes de l'émancipation. *Le Télémaque*, 43 (1), 45-58. <https://doi.org/10.3917/tele.043.0045>
- Broussal, D. (2022). Au risque de l'accommodement : l'évaluation participative, enquêter et s'émanciper ensemble. *Conférence. 7ème colloque du Groupe pour l'évaluation des pratiques professionnelles (gEvaPP)*. 24 février. Université de Strasbourg.
- Champy, F. (2012). Activités professionnelles prudentielles et production de la société. In I. Sainsaulieu et M. Surdez (Eds.), *Sens politiques du travail*, 57-70. Armand Colin.
- Conseil fédéral suisse (2003). *Ordonnance sur la formation professionnelle* (OFPr), n° 412.101.
- De Ketele, J.-M. de et Roegiers X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation de questionnaire d'interview et d'étude de documents* (5ème édition). De Boeck Supérieur.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques* (2^e éd.). Presse de l'Université du Québec.
- Dupeyron, J.-F. (2015). L'éthique du care et de la sollicitude en questions dans la responsabilité morale des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, « *Ethique et déontologie professionnelles des enseignants* », 20, 39-54.
- Durand, G. (2013). Didier Moreau (dir.), L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes. Recension. *Recherches en Education*. <https://doi.org/10.4000/rec.7399>
- Friedrich, J. (2011). La connaissance théorique des pratiques professionnelles. Autour du lien entre action et signification expérientielles. In V. Bigot et L. Cadet (Eds.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (pp. 87- 107). Riveneuve Éditions.
- Galichet, F. (2015). Ethique professionnelle des enseignants. Quels référents? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, « *Ethique et déontologie professionnelles des enseignants* », 20, 57-72.
- Goldschmidt, W.R. (1953). Values and the field of comparative sociology. *American Sociological Review*, XVIII, 287-293.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.
- Ide, P. (2015). *Le burn-out, une maladie du don. Le comprendre, le reconnaître, le traiter*. Éditions Emmanuel-Quasar.
- Jeffrey, D. (2013). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Presses de l'Université Laval.
- Jeffrey, D. (2016). Quelle éthique pour des enseignants reconnus comme professionnels ? *Questions d'éthique et de formation en éducation et en santé*, 2, 134-152.
- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Suhrkamp Verlag.
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 27 (2), 33-47.
- Jorro, A. (2016). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie*, 190, 41-50.
- Jullien, F. (2022). De la décoïncidence à la vraie vie ou comment déployer l'émancipation en institution. *Conférence d'ouverture. 7ème colloque du Groupe pour l'évaluation des pratiques professionnelles (gEvaPP)*. 23 février. Université de Strasbourg.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientations in the theory of action: an exploration in definition and classification. In T. Parsons et E. A. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action*. Harvard University Press.

- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2017). Agir en professionnel compétent et avec éthique. Halte au « tout compétences » ! *Éthique publique [En ligne]*, 19 (1). <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/2934>
- Le Bouëdec, G., Lavenier, T. et Pasquier, L. (2016). *Les postures éducatives : de la relation interpersonnelle à la communauté apprenante*. L'Harmattan. <http://digital.casalini.it/9782140001765>
- Legault, G.A. (1999). *Professionalisme et délibération éthique*. Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, H. (2014). Pour une éthique de l'évaluation. *Hugues Lenoir*. <http://www.hugueslenoir.fr/>
- Létourneau, A. (2006). L'approche de Georges A. Legault : l'éthique dialogique. In *Trois écoles québécoises d'éthique appliquée*, 29-66. L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.letour.2006.01.0029>
- Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations: un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Presses de l'Université du Québec
- Meirieu, P. (2011). *Faire l'école, faire la classe*. ESF.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Moreau, D. (Ed.) (2012). *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes*. L'Harmattan.
- Moreau, D. (2015). L'éthique professionnelle des enseignantes : une pratique de soi vers l'émancipation d'autrui. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, « *Ethique et déontologie professionnelles des enseignants* », 20, 19-38.
- Nélisse, C. (1997). *L'intervention: les savoirs en action*. GGC.
- Nilès, J.-J. (2010). Comment promouvoir et opérationnaliser l'éthique. In *Éthique de l'entreprise : réalité ou illusion ?*, 73-91. L'Harmattan.
- Olry, P. (2013). Emancipation et formation professionnelle : une voie étroite entre pressions sur le travail et référence au métier. *Travail et Apprentissages*, 12, 13-33. <https://doi.org/10.3917/ta.012.0013>
- Ostinelli, M. et Mainardi, M. (Eds.) (2016). *Un'etica per la scuola. Verso un codice deontologico dell'insegnante*. Carocci editore.
- Pachod, A. (2016). Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques. *Questions d'éthique et de formation en éducation et en santé*, 2, 47-63.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Pellerey, M. (2018). Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale. *Rassegna CNOS*, 1, 45-57.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'incertitude, décider dans l'urgence*. ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (1999). Transférer ou mobiliser ses connaissances ? D'une métaphore l'autre : implications sociologiques et pédagogiques. Texte remanié et complété d'une communication au colloque de *Raisons éducatives* sur les compétences. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.html
- Prairat, E. (2003). *La sanction en éducation*. Presse Universitaires de France.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante. Valeurs et bonnes pratiques*. PUF.
- Schön, D. A. (1997). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Éditions Logiques.
- Tom, A. (1984). *Teaching as a Moral Craft*. Longman.
- Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions : une évidente interrelation ? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Phronesis*, 8 (1-2), 48-63.

L'autoévaluation en formation, porteuse d'émancipation ?

Une autoévaluation proposée dans le cadre d'une Action de formation en situation de travail (AFEST) est-elle susceptible de favoriser un processus d'émancipation ?

Laetitia Thobois Jacob

*Université de Strasbourg, LISEC UR 2310
Les 2 Rives, Paris
jacobl@unistra.fr*

RÉSUMÉ. Une formation professionnelle en situation de travail adressée à des jeunes éloignés de l'emploi peut-elle contribuer à leur émancipation ? Autrement dit, peut-on allier formation et émancipation ? Si toute formation dans le travail est plutôt une conformation, le cas d'une formation professionnelle qui donnerait aux apprenants des outils de réflexivité sur l'action pourrait-elle participer d'une émancipation ?

Le parcours de formation que nous évoquons ici se déroule au sein d'un organisme de formation (OF). De jeunes adultes sont formés à un métier principalement selon l'Action de formation en situation de travail (Afest). Inspirée des principes de la didactique professionnelle, cette modalité de formation vise à faire apprendre les gestes professionnels par l'alternance de temps formatifs au poste de travail et de temps réflexifs, afin de transformer les apprentissages ainsi élaborés en expérience.

Le dispositif expérimental dont nous rendons compte tente de soutenir la démarche réflexive par l'autoévaluation, dans une visée émancipatrice. Les discours produits par cinq apprenants suite à la passation d'un questionnaire d'autoévaluation suivie d'entretiens réflexifs sont analysés au prisme d'une grille permettant de caractériser le processus d'émancipation. Il ressort de ce protocole, pour quatre des cinq apprenants participants, une posture d'apprentissage révélatrice d'un processus d'émancipation, la démarche réflexive ayant bénéficié de conditions favorables.

MOTS-CLÉS : Afest, réflexivité, autoévaluation, développement, émancipation.

1. Introduction

La question de l'émancipation est *a priori* constitutive de celle de l'éducation et de la formation. Du latin *emancipare*, le terme est d'abord employé dans le droit romain pour désigner l'acte qui conférerait à un esclave le droit d'homme libre, ou dans le cas d'un enfant, celui d'être libéré de la tutelle paternelle. Désormais, il désigne dans le langage courant l'idée de se dégager d'une autorité ou d'une domination et, au sens figuré, celle de se libérer d'une dépendance morale (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [CNRTL], 2012), ce qui correspond communément à la finalité de tout acte éducatif, dont l'intention est de permettre à une personne de se « libérer » et de se constituer elle-même en tant que sujet à part entière.

Paradoxalement, la formation professionnelle semble avoir perdu de vue cette finalité émancipatrice pour au moins deux raisons. La première, c'est qu'elle est désormais, au moins dans le contexte français, davantage orientée par les politiques d'emploi que par l'apprentissage du travail et le développement des compétences (Olry, 2016 ; Jobert, 2013). Au fond, si l'émancipation se produit, c'est par la qualification professionnelle, qui est un effet de la formation, la formation professionnelle elle-même favorisant une « conformation des individus aux exigences productives, centrée sur des objectifs opérationnels à atteindre » (Olry, 2013, p. 3). Autrement dit, la perspective d'employabilité fait obstacle au déploiement de l'idéal émancipateur de la formation (Broussal, 2019). La seconde raison tient à l'approche normative de l'évaluation dans les situations de travail, qui tend à ne considérer que la conformité des résultats de l'activité productive par rapport à des objectifs normés, laissant de côté le processus de transformation issu de l'expérience des situations de travail. Comme le souligne Jorro, « dans ce contexte, l'évaluation est plutôt présentée comme source de contraintes, voire de soumission pour les acteurs, quand l'emprise technique et fonctionnelle devient une fin en soi » (Jorro, 2015, p. 42). Il serait pourtant possible d'approcher l'évaluation dans une visée émancipatrice.

Ainsi, à la lumière des travaux précédemment évoqués, retisser le lien entre formation professionnelle et émancipation nécessiterait de procéder à deux changements de fond : un premier serait de remettre du travail dans la formation (Jobert, 2013), dans une perspective de didactique professionnelle (Pastré, 2011 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Le second changement consisterait à faire évoluer l'évaluation des pratiques professionnelles pour prendre en compte le processus transformatif du sujet au fil de son expérience (Jorro, 2015).

L'Action de formation en situation de travail (Afest), reconnue en France en tant que modalité de formation depuis la loi sur la formation professionnelle du 5 septembre 2018¹, promeut précisément l'idée d'un rapprochement entre travail et formation (Santelmann, 2021). Cependant, cette modalité de formation reste entravée par un cadre réglementaire qui incite à évaluer les acquis de formation dans une approche normative, ce qui semble inadapté aux ambitions de développement qu'elle est censée porter.

2. Contexte de formation et problématique de recherche

Après avoir montré en quoi les principes d'une Afest s'inscrivent dans l'ancrage théorique de la didactique professionnelle, nous explicitons les malentendus qui risquent de survenir au moment de l'évaluation des acquis de formation. Afin d'opérer un alignement pédagogique entre la formation et l'évaluation, nous proposons une démarche réflexive fondée sur l'autoévaluation, qui permettrait d'initier un processus d'émancipation au cours de la formation en situation de travail, à mesure que se construit l'expérience.

2.1. L'Afest, un changement de paradigme dans la formation professionnelle

Depuis quelques années, les pouvoirs publics tendent à favoriser une approche formative centrée sur la mise au travail, dans une logique globale favorisant l'employabilité des adultes. C'est ainsi que l'on assiste à un processus de réinternalisation des fonctions formatives au sein des entreprises, notamment dans le but d'inciter les personnes les moins formées à bénéficier de la formation (Ulmann et Delay, 2021) dans un contexte où coexistent besoins de recrutement, chômage élevé et difficultés d'insertion professionnelle frappant particulièrement les jeunes (Insee, 2020). Dans ce contexte, l'Afest apparaît comme une opportunité permettant de repenser le triptyque travail-formation-emploi.

¹ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000037367660>

Selon le cadre réglementaire, une mise en œuvre de l'Afest se doit de respecter quatre principes : (1) une analyse préalable de l'activité qui servira de support au parcours de formation, (2) la désignation d'un tuteur, (3) la mise en place de phases réflexives, (4) des évaluations spécifiques des acquis de formation.

Ces principes entérinent une idée défendue de longue date par les tenants de la didactique professionnelle, qui consiste à affirmer qu'on apprend par et dans le travail mais aussi à distance du travail (Pastré, 2011), la mise en situation de travail étant perçue comme le mode d'acquisition privilégié du savoir y faire (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). En cela, l'Afest rompt avec l'ingénierie de formation classique reposant sur une pédagogie par objectifs, caractérisée par la formule rituelle, être capable de, dans un contexte où la formation est devenue un instrument au service des politiques d'emploi. Or, le travail n'est pas l'emploi et il faut « prendre en compte le travail » pour définir les actions de formation (Jobert, 2013, p. 31).

Dans une pédagogie par objectifs, on s'appuie sur les exigences des postes de travail pour rédiger des objectifs de formation à atteindre, exprimés en capacités à développer, formulés avec des verbes d'action. Mais ce faisant on va directement au résultat sans expliquer comment on organise l'activité pour l'atteindre et en quoi consiste l'activité elle-même (Jobert, 2013). Au contraire, la conception d'une Afest part des situations de travail, ce qui signifie que la formation prend appui sur le travail réel, c'est-à-dire l'activité, définie par « ce que font les hommes et les femmes, ce qu'ils doivent faire, ce qu'il est nécessaire qu'ils fassent pour agir en situation et atteindre une performance » (Davezies, 1993, p. 33). Il ne s'agit pas de lister des tâches prescrites en référence à des situations standardisées, mais de s'appuyer sur le travail réel en proie aux aléas et à la variabilité des situations. Plus précisément, la conception d'une Afest exige de (1) partir de l'activité pour définir des situations de travail apprenantes, (2) les aménager dans une progression formative graduelle en termes de complexité, (3) permettre à la personne en formation d'y revenir *a posteriori* afin d'analyser les savoirs qui ont été mobilisés, inventés ou qui ont fait défaut et (4) les évaluer.

C'est précisément parce qu'elle prend appui sur des situations de travail apprenantes et qu'elle prévoit un retour *a posteriori*, ou retour réflexif, que l'on peut dire que l'Afest s'inscrit dans une approche développementale : animées par un tiers, les séquences réflexives visent à élaborer chez la personne qui travaille une pensée sur l'action et à lui donner du sens. En cela l'Afest se distingue de la « formation sur le tas » : celle-ci superpose l'acte formatif et l'acte productif et recourt peu au langage pour décrire le travail et la relation vécue à celui-ci. Or, comme le rappelait Jobert (1993), « l'acte de transmission de savoir-faire a un caractère formatif à partir du moment où il intègre une réflexion sur ce qui est transmis » et « une telle réflexion sur le réel suppose une distance par rapport à celui-ci » (p. 10).

Néanmoins, cette visée développementale soutenue par l'intégration de séquences réflexives au processus formatif risque de se heurter au quatrième principe du cadre réglementaire de l'Afest portant sur l'évaluation des acquis de formation.

2.2. Une tentative de mise en cohérence de l'approche développementale et de l'approche évaluative

Le fait de poser l'évaluation comme une mesure des acquis de formation revient à réinscrire l'acte formatif dans une ingénierie classique centrée sur des objectifs de compétences à acquérir. Cette conception de l'évaluation semble dominer dans la reconnaissance de l'Afest comme action de formation éligible à un financement. L'opérateur de compétences (OPCO), dont le rôle principal est désormais de contrôler les financements alloués à la formation professionnelle (Duclos et Kerbouc'h, 2021), exige en effet que des objectifs de compétences soient clairement posés en amont et mis en regard de bilans faisant état de compétences acquises, l'un à mi-parcours et l'autre à la fin, ces bilans étant principalement constitués de grilles des compétences-métier y faisant référence.

Cette exigence nous semble paradoxale puisqu'elle induit l'utilisation d'instruments de mesure de la compétence standardisés faisant peu de cas de la variabilité des situations que la personne en formation a pu rencontrer lors de son parcours. Comme le précise Jobert (2013), ce type de mesure est peu adapté à un cadre de formation en situation de travail, car les situations de travail réelles ne peuvent correspondre exactement aux situations de travail standardisées, telles qu'elles sont décrites dans les fiches de poste.

Par ailleurs, on peut légitimement se demander quelle est la nature précise des acquis dans le cas de l'Afest, qui brouille la séparation entre temps formatif et temps de production : les acquis sont-ils alors issus de l'expérience ou de la formation ? Il est difficile de trancher, d'autant que chacune de ces alternatives comporte son lot de difficultés. D'un côté, si l'on considère qu'il s'agit plutôt d'acquis d'expérience, Clot et Prot (2013, p. 139) soulignent que « l'expérience ne garantit pas le développement d'acquis ». Pour que ceux-ci se développent, il faut que le sujet puisse reconsidérer l'expérience vécue en prenant appui sur d'autres regards que le sien : celui des pairs affectés à la même tâche, et/ou celui du tuteur ou du chef de service. Or, ceux qui valideront les acquis ne seront probablement pas d'accord entre eux, chacun ayant son point de vue en fonction de ses propres compétences. En résumé, « chacun peut développer une conception spécifique à sa fonction du bon compromis pour définir les critères du travail bien fait » (Clot et Prot, 2013, p. 140). D'un autre côté, si l'on considère qu'il s'agit d'acquis de formation sous l'effet du travail réflexif, encore faut-il que celui-ci ait été mené correctement. Or, d'après des retours d'expérimentation d'Afest en entreprise, la mise en place de séquences réflexives a parfois suscité de l'incompréhension car ces séquences sont avant tout considérées comme des temps non productifs. Les entreprises n'y sont pas habituées et peuvent éprouver de la difficulté à en saisir l'intérêt (Ulmann et Delay, 2021). Cette incompréhension peut également être partagée par les sujets apprenants eux-mêmes (Rossli et Berthelot, 2021) ; citant l'exemple d'un livret d'auto-réflexivité remis dans l'intention de permettre la conscientisation des apprentissages réalisés, ces auteures montrent qu'ils n'en ont pas perçu le caractère réflexif et l'ont vu comme une formalité, comme des feuilles d'émargement à compléter mécaniquement. Ainsi, il ne suffit pas de mettre des ressources soutenant la réflexivité à disposition des sujets apprenants pour que le processus réflexif ait lieu. Dans ce contexte, l'autoévaluation nous semble constituer une piste prometteuse : elle soutient le processus de réflexivité avec lequel l'apprenant n'est probablement pas familier.

3. Cadre de référence : une évaluation de l'émancipation

Certains travaux suggèrent que les apprenants pratiquant l'autoévaluation ont des niveaux de réflexivité plus élevés que ceux qui ne la pratiquent pas (Gremion, 2016 ; Jorro, 2005). Cette idée s'inscrit bien dans une visée émancipatrice : le sujet apprenant participe au processus évaluatif de ses propres apprentissages et le discours que produit cette autoévaluation est confronté à celui du tuteur, permettant ainsi l'initiation d'un processus d'apprentissage. Il reste néanmoins à analyser celui-ci pour vérifier s'il traduit une émancipation en émergence.

Dans une synthèse récente, Broussal (2019) constate la quasi-inexistence de travaux de recherche en formation d'adultes traitant de méthodologies permettant d'évaluer le processus d'émancipation. Il rapporte néanmoins les travaux de l'Institut supérieur de culture ouvrière (Isco) qui accueille des adultes, pour lesquels l'émancipation constitue l'élément central de leur projet de formation. L'Institut a développé une grille d'analyse permettant de vérifier si ses pratiques visaient réellement l'émancipation, aspect fondateur de sa mission de formation ; les constituants de cette grille sont inspirés du travail d'un atelier de pédagogie sociale, *Le Grain*.

Cette grille regroupe quatre postures d'apprentissage vis-à-vis du projet d'émancipation (Tableau 1), l'objectif étant de « développer l'esprit critique des adultes en formation, les aider à structurer leur pensée et se détacher de la pensée dominante » (Delvaux et Delvaux, 2012). Selon ces auteurs, dans un processus de formation émancipatrice, il est essentiel d'évaluer avant tout « l'écart entre la posture de l'étudiant à l'entrée et celle à la sortie ». Perçue comme une étape dans le parcours de formation, l'évaluation est inclusive, c'est-à-dire que les participants peuvent se la réapproprier à leur manière (Delvaux et Delvaux, 2012).

La grille d'analyse² est composée de deux axes liés au savoir et de quatre postures d'apprentissage favorisant, selon l'Institut, l'émancipation sociale et culturelle, individuelle et collective. L'axe du Savoir Action est composé de deux éléments indispensables à l'émancipation : la compréhension et la transformation de la personne. Cet axe est traversé par l'axe du Savoir Être qui personnalise le processus d'action et se décline en un individu sujet et un individu acteur. Au croisement de ces deux axes, sont positionnées quatre postures d'apprentissage permettant de caractériser une émancipation sociale et culturelle, individuelle et collective. Ces postures sont explicitées ci-dessous (Tableau 1) selon un ordre, qui ne se veut pas chronologique, mais qui traduit une montée en puissance vers l'action.

² Pour visualiser la grille de l'Isco : <https://www.legrainasbl.org/analyse/evaluer-lemancipation-dans-une-formation/>

Posture d'apprentissage	Définition
« se situer »	renvoie à la construction identitaire de la personne, mais également à sa capacité de se positionner face aux autres et de prendre sa place dans son environnement.
« se déplacer »	permet de mettre en cause ses schémas de compréhension du monde par la confrontation des points de vue amenant à prendre un positionnement qui aura bougé par rapport à ses convictions de départ.
« s'engager »	met en avant l'inéluctable besoin de prendre part à la transformation sociale de la société.
« s'allier »	s'opère entre le pôle "comprendre" et le pôle "acteur" et renvoie à la nécessaire mise en réseau de l'action

Tableau 1. Postures d'apprentissage traduisant un processus d'émancipation (Delvaux et Delvaux, 2012)

Pour évaluer la capacité des étudiants à partir de ces quatre postures d'apprentissage, l'Isco a décliné chacune des postures en critères. Les indicateurs permettant le positionnement sont constitués de questions invitant le sujet apprenant à s'interroger à partir de l'exemple d'une situation vécue. Nous reproduisons l'une d'elles ici à titre illustratif : « prends-tu du recul par rapport à tes informations, en acceptant de considérer d'autres points de vue, de cadrer autrement, d'utiliser des catégories permettant d'organiser ou de percevoir autrement ? Donne un exemple ». Selon Broussal (2019), il serait nécessaire de poursuivre le travail d'opérationnalisation de cette grille d'analyse, afin de faire (re)émerger la question de l'émancipation en formation. C'est ce que nous tentons de faire dans le cadre du dispositif expérimental que nous allons présenter en détail.

4. Méthodologie

Cette partie vise à présenter le contexte expérimental et les participants, ainsi qu'à expliciter la manière dont ont été recueillis les verbatims issus de la démarche réflexive fondée sur l'autoévaluation.

4.1. Contexte de la recherche

Le parcours de formation en Afest proposé par l'organisme de formation (OF) a pour originalité de s'inscrire dans une Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) hybride (Kaisergruber *et al.*, 2018 ; Khecha *et al.*, 2022) : celle-ci articule une démarche de formation se déroulant en situation de travail, suivie d'une démarche de reconnaissance des acquis par la voie de la VAE. Notre propos est centré sur la première partie de cet assemblage, à savoir sur l'Afest.

L'objectif du parcours est de former des personnes à l'exercice d'un métier pour lequel des besoins en recrutement existent sur le marché du travail tout en soutenant un processus de développement. Dans le cadre du présent texte, l'Afest prend appui sur trois métiers : téléconseiller, assistant administratif et assistant de direction. Le parcours de formation en Afest se déroule dans le cadre d'un contrat de professionnalisation expérimental d'une durée d'un an. Ayant intégré à ce parcours expérimental une démarche autoévaluative dans le but de soutenir les temps réflexifs, nous l'interrogeons sous l'angle de sa portée émancipatrice.

4.2. Présentation des participants

Le parcours peut s'adresser à des personnes en situation de précarité, avec ou sans expérience professionnelle, ayant des difficultés d'accès à l'emploi. Dans le cadre de cette expérimentation, le groupe est constitué de cinq participants apprenants : deux participants âgés de 21 à 24 ans et trois participants âgés de 26 à 30 ans.

En termes d'expérience, tous ont déjà eu une expérience du marché du travail, plus ou moins longue suivant leur âge. Les deux participants les plus jeunes (AP2 et AP3) ont une expérience composée de stages ou d'un contrat d'un an au maximum. Les trois autres participants (AP1, AP4, AP5), plus âgés, ont une expérience de plusieurs années dans divers secteurs d'activité (médico-social, restauration, commerce de détail).

4.3. Protocole et collecte des données

Cette recherche a mobilisé un protocole mixte, déclinant trois passations d'un questionnaire d'autoévaluation et des entretiens. En l'espace d'un an, le protocole prévoyait que les apprenants répondent au même questionnaire quatre mois, huit mois et 11 mois après le début du parcours, afin de permettre l'étude de l'évolution de leurs positionnements et de leurs discours lors de l'autoévaluation : ceci est motivé par la recommandation rappelée précédemment, selon laquelle il est essentiel d'évaluer l'écart entre la posture de l'apprenant à l'entrée et celle à la sortie dans un processus de formation à visée émancipatrice. Chaque questionnaire devait être suivi d'un entretien avec le tuteur (items métier) et un coordinateur pédagogique (items transversaux) : en effet, le tuteur est un expert-métier, il est chargé de transmettre les gestes professionnels ; le coordinateur pédagogique est un référent de l'Afest chargé de coordonner tous les acteurs qui entourent le collaborateur qui a été recruté pour entrer en formation (tuteur, manager, collectif de travail). À la fin du parcours, un entretien semi-directif mené par un chercheur, interne à l'OF mais externe à l'équipe encadrant l'Afest, a permis de dresser un bilan de cette première expérimentation.

4.3.1. Mise en œuvre du questionnaire autoévaluatif

Le questionnaire invitait les participants à autoévaluer leur degré de compétences perçues sur des situations apprenantes vécues au poste de travail et servant de cadre au parcours d'Afest. Les participants devaient se situer sur une échelle de Likert à six niveaux, correspondant à des degrés d'accord par ordre croissant (de « je ne suis pas du tout d'accord » à « je suis tout-à-fait d'accord ») et expliquer cette autoévaluation en s'appuyant sur un exemple ; parmi les items proposés, les participants devaient ainsi choisir cinq items à illustrer.

Compte tenu de l'espace limité de cet article, nous reproduisons ci-dessous uniquement le questionnaire autoévaluatif adressé aux téléconseillers (Tableau 2).

Degré de compétence perçue en lien avec l'action du téléconseiller.e (13 items)	1.	Je sais préparer mon premier contact client.
	2.	Je sais questionner le client pour exploiter l'information.
	3.	Je sais conseiller, vendre puis suivre un client.
	4.	Je sais gérer des situations difficiles (candidat agressif, pénible...).
	5.	Je sais gérer (faire face, répondre) les questions auxquelles je ne peux pas répondre immédiatement.
	6.	Je sais m'assurer de la finalisation de la vente.
	7.	Je sais m'assurer de la satisfaction/compréhension du client.
	8.	Je sais organiser pour suivre/gérer un portefeuille clients.
	9.	Je sais communiquer de manière constructive et claire.
	10.	Je suis à l'aise pour reformuler la demande ou le besoin afin de vérifier si j'ai bien compris.
	11.	Je peux illustrer et justifier mes propos.
	12.	Je sais discuter pour trouver un accord commun.
	13.	Je sais discuter avec courtoisie sans blesser l'autre.

Tableau 2. Items du questionnaire d'autoévaluation adressé aux téléconseillers

Le protocole de mise en œuvre a été ainsi défini : le questionnaire était accessible en ligne, avec la recommandation de ne pas excéder une heure pour le compléter. Les réponses aux questionnaires précédents n'étaient pas communiquées aux participants afin de limiter leur influence au moment de compléter le questionnaire suivant. À partir du moment où le questionnaire avait été diffusé par courriel, les participants avaient une semaine pour le compléter.

4.3.2. Les entretiens réflexifs de bilan

Un dernier entretien semi-directif, dit entretien de bilan, était organisé avec un chercheur interne à l'OF, à l'issue du parcours. On peut dire que cet entretien relève d'une observation non participante dans la mesure où le chercheur travaille sur un site éloigné géographiquement de celui des participants, ce qui fait qu'il n'a pas d'échange avec eux, en dehors des temps d'entretien prévus dans le protocole expérimental.

La trame de ces entretiens semi-directifs (Tableau 3) était construite selon une approche inspirée des travaux de l'Isco (Delvaux et Delvaux, 2012). Les deux premières questions invitaient les participants à (1) mettre en perspective l'expérience vécue par rapport aux attentes initiales et (2) expliciter leur manière de s'appropriier les tâches prescrites, l'objectif étant de savoir s'ils avaient fait preuve d'initiative et/ou d'autonomie, passant ainsi de sujet à acteur.

Les questions 3 et 4 qui apparaissent dans le tableau suivant (Tableau 3) s'inscrivaient dans une perspective d'évaluation inclusive : l'avis des participants à propos du questionnaire lui-même a été requis, afin de leur permettre d'exercer un regard critique sur celui-ci et éventuellement d'enclencher une prise de recul à propos de l'expérience vécue.

Prise de recul par rapport aux situations professionnelles vécues	1	En arrivant sur le poste, quelle idée te faisais-tu du métier ? La mise en situation de travail a-t-elle confirmé cette idée ?
	2	Par rapport aux indications que tu as reçues pour apprendre les actions relatives au métier, comment as-tu fait pour te les approprier, apporter ta touche personnelle ?
Utilité perçue du questionnaire pour la réflexivité	3	À quoi le questionnaire t'a-t-il servi ?
	4	Le questionnaire a-t-il pu t'aider à : réfléchir à ton expérience professionnelle, apprendre des choses sur toi-même, provoquer des remises en question ?

Tableau 3. Trame de l'entretien semi-directif de bilan

Les discours recueillis ont été analysés au prisme de la grille d'analyse du processus d'émancipation (Tableau 1).

5. Résultats et mise en relation avec la grille d'analyse

5.1. Observations relatives au questionnaire autoévaluatif et à l'entretien de reprise

Les cinq participants ont répondu trois fois au questionnaire d'autoévaluation, comme prévu initialement. Cependant, le recours à l'exemple a été très diversement interprété par les apprenants. Certains n'en ont donné aucun, d'autres ont formulé des commentaires pour chaque item. Mais l'illustration par un exemple précis de situation vécue reste rare, ce qui peut s'expliquer par un rapport à l'écrit compliqué.

Les trois tuteurs, bien qu'ayant été associés au choix des items des questionnaires et à leur formulation, n'ont pas véritablement mené les entretiens prévus, préférant organiser des temps de *debriefing* informels, fixés en fonction des besoins et des disponibilités. Sollicités sur ce point, l'un d'eux a fait part d'un manque de temps pour consulter les questionnaires complétés par les apprenants, un autre a simplement oublié de le faire et le troisième a expliqué avoir finalement préféré ne pas y faire référence pour « maintenir un échange fluide et une bonne écoute » et éviter de « donner l'impression que cet échange était un temps d'évaluation » (Tuteur 3).

En revanche, le coordinateur pédagogique de l'Afesta a pu revenir sur les items transversaux avec chaque apprenant. La difficulté constatée d'illustrer le choix d'autoévaluation par un exemple a conduit à profiter de l'entretien pour demander aux participants de citer une situation vécue. Cette démarche a permis de confirmer l'hypothèse d'un rapport difficile à l'écrit : si, à l'écrit, les participants avaient rarement cité un exemple, à l'oral, ils le faisaient sans problème, après un temps de réflexion. Deux pistes explicatives sont avancées pour comprendre ce décalage. D'une part, le fait d'avoir recommandé aux participants de répondre en un temps limité a pu générer du stress et décourager une réflexion approfondie. D'autre part, il se peut que dans le cadre d'un échange oral et bienveillant, le participant ait été plus enclin à répondre, qu'au moment de compléter le questionnaire accessible en ligne, ce qui est moins engageant. Par ailleurs, les échanges ont donné lieu à une prise de notes et n'ont pas été enregistrés, ils n'ont donc pu être analysés.

5.2. Entretiens réflexifs de bilan

5.2.1. Prise de recul par rapport aux situations professionnelles vécues : des traces d'émancipation ?

Nous analysons ici les réponses des participants aux quatre questions ayant guidé les questions du chercheur interne à l'OF et les rapprochons, après retranscription, des postures d'apprentissage traduisant un processus d'émancipation (Tableau 1).

La question 1 portait sur la représentation du métier. Le fait d'inviter les apprenants à s'exprimer sur l'idée qu'ils se faisaient du métier en arrivant sur le poste montre d'abord un certain décalage entre les représentations et l'activité réelle. Sur les trois téléconseillers, un seul exprime avoir trouvé ce à quoi il s'attendait, reconnaissant néanmoins avoir imaginé rejoindre une équipe plus grande : « quand j'ai postulé, je m'attendais à ce que ce soit un plateau téléphonique où il y a énormément de téléconseillers. [Mais] on est plutôt à l'aise ici » (AP2). Un des téléconseillers dit avoir découvert une réalité meilleure qu'escomptée : « [Avant l'idée que j'avais du métier était] horrible ! Je me disais, il faut vendre un produit à des personnes, [faire] aussi de la prospection. Au final, la

prospection j'en fais très peu. C'est que des appels entrants, ça veut dire qu'ils sont intéressés » (AP1). Le troisième téléconseiller au contraire évoque sa surprise d'avoir eu une charge de travail beaucoup plus importante qu'attendu : « *j'avais l'idée qu'un plateau téléphonique c'était tranquille. Mais je sais maintenant que c'est dur, [il y a] beaucoup d'activité. Quand on reçoit 20 leads³ par jour, on sait que toute la journée on va faire des appels* » (AP3).

Les deux participants positionnés sur des métiers d'assistantat disent s'être attendus au type de tâches rencontrées, mais se rendent compte que celles-ci n'évoquaient en fait rien de précis : « *l'idée que je me suis fait c'était gérer la partie administrative, épauler ma manager, gérer les contrats. C'était vraiment la bonne idée. [Mais] gérer les projets je ne savais pas [le faire], reporting client⁴ je ne savais pas [le faire]* » (AP4) ; « *Mon idée au départ c'était de gérer tout ce qui est planning, je voyais beaucoup de choses, même trop de choses en fait à gérer, archiver. L'idée que je me faisais, [c'était] d'être joignable H24. Même s'il faut vraiment être disponible pour la direction, [je vois que] je me faisais un tas d'idées farfelues* » (AP5).

Au prisme de la grille de l'Isco (Tableau 1), il apparaît que tous les participants ont connu un déplacement : la confrontation à la réalité vécue aura remis en cause les attentes de départ, changeant ou précisant les représentations qu'ils s'en faisaient au moment de débiter le parcours d'Afest.

La question 2 concernait l'appropriation des indications reçues. Tous les participants ont dû faire preuve d'adaptation pour apprendre les savoir-faire liés au poste de travail et se les approprier. La transmission visait à chaque fois la reproduction d'un discours (téléconseillers) ou d'un mode opératoire (assistants). À cet égard, nous avons observé que la recherche de conformation était très forte au début et aiguillée par le souci de satisfaire les exigences liées aux objectifs de production.

Pour les téléconseillers, cette recherche de conformation est d'autant plus forte qu'il y a des enjeux financiers liés à l'atteinte d'objectifs de vente. L'un d'eux fait part de sa stratégie : « *J'avais peur [pour les primes], je me disais que si je ne faisais pas de vente, je n'en aurais pas. Mais j'ai parlé avec mes collègues. On m'a dit que la [collègue A] c'était la plus forte : du coup je l'écoutais et je notais. J'ai employé les mêmes mots.* » (AP1).

Cette recherche de conformation n'a pas empêché une démarche d'émancipation par la suite, bien que le métier de téléconseiller implique au départ un formatage du discours à tenir : « *[au début] je me référais au script. Une fois que je l'avais appris par cœur, après je l'ai personnalisé entre guillemets, et du coup je ne l'utilise plus du tout. Par exemple, sur le script c'était : « vous allez devoir présenter cv et lettre de motivation et un justificatif professionnel ». Mais si je disais « justificatif professionnel » à quelqu'un qui n'a pas d'idée [très précise], il va dire que c'est trop compliqué, merci, au revoir. Donc [à la place] je donnais des exemples : « ça peut être les fiches de paye, des fiches de poste de votre employeur, etc ». Et du coup ça donne des idées, c'est plus sympathique. [...] Donc voilà oui, je pense que j'ai personnalisé le script, en mettant un peu des trucs sympathiques* » (AP1).

Selon la grille d'analyse, ce début d'émancipation traduit une double posture d'apprentissage : celle de s'allier en allant chercher des informations auprès d'autres collaborateurs pour mieux savoir comment procéder ; aussi celle de se situer dans la mesure où cette personne a tenté de prendre sa place en adaptant le script prescrit en fonction de ce qu'il lui semblait le plus pertinent pour se faire comprendre des clients et ainsi poursuivre l'échange commercial avec eux, dans l'objectif d'une vente.

Les deux autres téléconseillers semblent s'être efforcés de se conformer au prescrit. Ils n'ont pas compris la question portant sur la touche personnelle, soit que celle-ci n'était pas suffisamment explicite, soit qu'ils n'avaient pas envisagé qu'ils pouvaient le faire : il se trouve que ce sont les deux participants les plus jeunes qui découvrent encore le monde du travail, ce qui nous permet d'envisager cette hypothèse explicative.

Tous deux formulent une réponse témoignant de leurs efforts pour se situer tout en minimisant leurs difficultés, sans doute pour se conformer à ce qu'ils pensent souhaitable de dire au moment de l'entretien, qu'ils perçoivent peut-être aussi comme une évaluation : « *Je ne sais pas si j'ai ramené quelque chose de personnel. Je faisais peut-être pas mal d'erreurs mais après on s'y fait vite. C'était plutôt être à l'aise au téléphone qui a été compliqué mais bon ça s'est rapidement déverrouillé. Ce que j'ai pu apporter? Je ne sais pas. J'ai une bonne entente avec l'équipe* » (AP2). L'autre téléconseiller produit une réponse similaire, ce qui montre encore une fois que la question serait à reformuler : « *Ma touche personnelle, je ne sais pas. Par rapport à ma façon de parler, il fallait*

³ Contact d'un client potentiel, également appelé prospect.

⁴ Rapport de données et d'indicateurs de performance permettant d'analyser l'activité des clients

que je fasse un travail sur moi-même pour mieux m'exprimer et mieux me faire comprendre. Ensuite, franchement c'était ma façon d'être en général qui a fait que j'ai pu m'approprier, on va dire, ce métier » (AP3).

Les deux participants positionnés sur des métiers d'assistantat évoquent des expériences totalement différentes l'une de l'autre : après un début marqué par une recherche de conformation dans les deux cas, l'un a pu s'en éloigner mais l'autre non. Ainsi la personne qui est sur un poste d'assistant commercial évoque une certaine autonomisation vis-à-vis de son manager direct, le besoin de validation se faisant moins sentir : *« Avant je lui montrais, maintenant je l'envoie à la cheffe du service P. directement. Maintenant je connais chaque étape de chaque mission, j'ai appris ça à force de le faire. Au début j'avais toujours besoin d'avoir la confirmation de [manager] ou de [tuteur] mais là je sais » (AP4).* Cette prise de recul débouche sur une réflexion personnelle : *« Je sais maintenant que je dois faire plusieurs fois le même travail pour bien comprendre, et que j'arrive mieux à apprendre à l'écrit. Après je développe une confiance en moi. Plus je fais, plus j'ai confiance en moi. J'ai appris [aussi] que j'étais impatiente et que j'avais du mal à m'exprimer en public. Mais voilà, j'ai appris que j'apprends vite. Si je prends bien le temps de me relire, de bien me concentrer, je peux faire des présentations sans stresser, sans avoir aucun problème. Après c'est vrai que moi, il me faut beaucoup, beaucoup de temps pour ça » (AP4).*

Selon la grille d'analyse, on peut dire que cette personne vit un processus de construction identitaire, elle se situe, après avoir été rassurée suite aux validations successives qu'elle a reçues du collectif de travail, ce qui lui permet de passer de sujet à acteur. Au contraire, l'autre assistant ne semble pas en mesure de s'inscrire dans une posture d'apprentissage : *« on m'explique les missions que je vais devoir faire, après je montre ce que je fais puis on me dit, voilà c'est mieux de faire comme ça, ou on aurait fait comme ça » (AP5).* En conséquence, le cap de l'autonomisation n'est pas franchi, la personne semble enfermée dans une relation de dépendance qui ne lui permet pas de prendre des initiatives. Cette différence illustre le fait que les sujets apprenants peuvent vivre un processus d'émancipation ou non, selon que l'environnement de travail immédiat sera facilitant et qu'ils développeront une certaine confiance en eux-mêmes.

5.2.2. Utilité perçue du questionnaire d'autoévaluation

La question 3 avait trait à la perception de l'utilité du questionnaire. Tous les participants ont affirmé que le questionnaire et les entretiens qui l'ont suivi avaient permis une prise de recul par rapport à leur progression : *« il m'a permis de m'autoévaluer et de voir mon évolution » (AP1) ; « expliquer les situations, ça me fait réfléchir et ça me permet de voir mon avancée » (AP3) ; « ça fait du bien parce que j'y pense pas forcément ; ça me permet de conscientiser ce que je fais » (AP2).*

Quatre des cinq participants soulignent une difficulté à s'autoévaluer au début, qui s'estompe ensuite avec l'habitude : *« au début j'avais du mal à me noter ; je trouve que j'ai fait pas mal d'efforts parce que je me souviens de quelques réponses aux questions du début, ça me donne confiance » (AP4) ; « ma réponse est plus fluide au fur et à mesure du questionnaire » (AP1) ; « au moment de le faire ce n'est pas la meilleure sensation mais plus j'avance et plus j'apprends de mon évolution » (AP2) ; « j'arrive mieux à argumenter » (AP3).* L'un des participants est surpris de constater une évolution : *« je me suis demandé si vraiment quatre mois, cinq mois plus tard il y aurait du changement [dans mes réponses]. C'est vraiment une rétrospection sur moi que j'ai fait. J'aime bien réfléchir, mais sur moi-même je ne le fais pas. Évidemment la première fois, ce n'était pas si complet que les fois d'après, donc le fait de devoir à chaque fois encore re-argumenter, j'ai trouvé ça positif. Ça m'a permis de comparer le moi de 2021 avec le moi de maintenant. J'ai appris que je suis capable de beaucoup de choses, je n'ai pas peur de l'avenir » (AP2).*

Finalement les itérations successives d'un même protocole, reprenant la passation d'un même questionnaire suivi d'entretiens, semble avoir produit une habitude de retour réflexif sur le chemin parcouru, permettant aux participants de se situer. Pour tous les participants, le propos évolue naturellement d'un avis porté sur le questionnaire à un regard rétrospectif sur l'expérience professionnelle vécue et à leur adaptation à la variabilité des situations rencontrées.

La question 4 se rapportait à l'apport du questionnaire à la réflexion. La posture qui renvoie à une construction identitaire, se situer, est très prégnante dans les discours des téléconseillers : *« à mi-parcours, les compétences que je ne pensais pas avoir, je les ai acquises durant ces six derniers mois. Donc oui, ça m'a permis effectivement de progresser. J'ai réalisé que j'étais capable de faire certaines tâches. Par exemple, le fait d'être courtoise, d'avoir une bonne écoute avec mon interlocuteur qui est un client potentiel. Finalement, avant, je ne pensais pas du tout avoir la fibre commerciale et pourtant si » (AP1).* Un autre téléconseiller témoigne d'un cheminement similaire. *« [j'avais] des petites lacunes pour argumenter, le questionnaire m'a permis de bien décrire, de mieux m'expliquer. [Et puis, je me suis rendu compte que j'ai de] la patience, je m'énerve pas. Il y a des candidats qui*

sont, comment dire, méchants. [Mais] je sais garder mon calme, je n'aime pas m'énerver. J'ai évolué sur l'écoute, que ce soit [celle] des clients ou même en dehors du travail. J'arrive à mieux écouter les gens, j'arrive mieux à me faire comprendre » (AP3).

Les deux assistants partagent l'apport de la démarche, mais si l'un multiplie les exemples, l'autre reste au niveau général : « *J'ai pu découvrir où j'ai performé et où ça a été un peu plus compliqué, plus long à apprendre. Par rapport à mes missions, au début c'était compliqué. Je ne savais pas utiliser Power Point ni Excel et ni Word. Et [maintenant] je travaille, je suis à 100% dessus et je m'en sors plutôt bien. Aujourd'hui je sais dans quels domaines je suis forte et dans quels domaines je ne suis pas forte [cite des exemples précis]* » (AP4). Au contraire, peu de détails ressortent du propos tenu par l'autre participant : « *ça m'a permis de réfléchir, [je me demande] ce que je vais répondre. Avec [coordinateur] du coup après on échange, je commente pour quoi j'ai mis ça. Oui, j'ai pas mal réfléchi* » (AP5). Il apparaît que les deux verbatims ne traduisent pas un même avancement dans le processus d'émancipation, la seconde personne semblant avoir encore des difficultés à se situer véritablement.

Les participants portent néanmoins un regard critique sur le questionnaire, unanimement jugé trop long. Aussi, un participant a remis en question le protocole questionnaire-entretien : « *j'ai l'impression qu'il y a des questions qui se répètent. Je réponds mais je ne vais pas forcément faire de commentaires parce que je me dis que, de toute façon, on va le faire à l'oral. Au départ du questionnaire, j'essaye de commenter mais à la fin j'en ai marre* » (AP5). Ce jugement peut s'entendre surtout quand, par ailleurs, la charge de travail est importante. Néanmoins, il témoigne de la nécessité d'une certaine vigilance : certains apprenants peuvent oublier qu'ils sont en formation et prioriser eux-mêmes la production sur la conscientisation de leurs propres apprentissages, ce qui est contraire à l'émancipation.

6. Synthèse, discussion et perspectives

Au début de cet article, nous avons soutenu l'idée que l'Afest, telle qu'elle est présentée dans le cadre réglementaire, reste centrée sur les exigences productives des employeurs et laisse peu de place à l'émancipation (Olry, 2013 ; Broussal, 2019). Pourtant, en prenant appui sur des principes issus de la didactique professionnelle, l'Afest pourrait s'inscrire dans une logique développementale. En effet, d'une part, elle définit un parcours de formation à partir de l'analyse de l'activité, ce qui permet d'identifier des situations de travail apprenantes, au lieu de se contenter d'énoncer des objectifs à atteindre sans expliciter comment le faire, comme c'est le cas dans l'ingénierie de formation classique (Santelmann, 2021 ; Pastré, 2011) ; d'autre part, elle aménage des temps réflexifs permettant au sujet de prendre du recul sur son expérience et de confronter son analyse à d'autres regards que le sien, *a minima* celui d'un tuteur mais éventuellement aussi d'autres collaborateurs de l'environnement de travail. Ceci étant posé, nous avons estimé que la logique développementale de l'Afest induisait d'adopter une approche évaluative qui ne se limite pas au déploiement d'outils de mesure standardisés, conformément à la proposition de Jobert (2013).

C'est pourquoi, plutôt qu'une approche standardisée, nous avons proposé une approche fondée sur l'autoévaluation : les items qu'elle contiendra seront nécessairement situés, ils tiendront compte des situations de travail apprenantes définies dans le parcours d'Afest. Dans le cas expérimental présenté, la mise en œuvre de cette autoévaluation s'est traduite par trois passations d'un questionnaire suivies d'entretiens réflexifs, tandis qu'un entretien à la fin du parcours d'Afest permettait d'en dresser un bilan. Afin de déterminer si les discours produits par l'autoévaluation traduisaient l'émergence d'une émancipation, une grille d'analyse permettant de distinguer quatre postures d'apprentissage porteuses d'émancipation a été mobilisée (Delvaux et Delvaux, 2012).

Les entretiens réflexifs menés par les tuteurs et le coordinateur n'ont pas été formalisés de manière à en permettre une analyse. Ceci peut révéler un besoin de professionnalisation de ces deux types d'acteurs : ils interviennent dans l'Afest en raison de leur expertise métier respective sans pour autant être à l'aise avec les entretiens réflexifs propres à l'Afest, dont ils découvrent la méthodologie et l'intérêt, ce qui confirme l'analyse de Ulmann et Delay (2021).

Aussi, au moment de répondre aux questionnaires, les participants n'ont pas écrit d'exemples permettant de distinguer un processus d'émancipation en train de se produire, Pourtant ils étaient capables de le faire lors des entretiens réflexifs, ce qui traduit une difficulté au regard de l'écrit. Aussi, lors des entretiens semi-directifs de bilan, tous les participants ont affirmé que le questionnaire et les entretiens avaient permis une prise de recul par rapport à leur progression. Ceci semble confirmer l'analyse de Rossli et Berthelot (2021) : il faut accompagner les outils de réflexivité, sans quoi les apprenants peinent à leur donner du sens et à s'en saisir pleinement.

De fait, les discours produits par les participants révèlent, pour quatre d'entre eux, une posture d'apprentissage traduisant une construction identitaire, ce qui relève d'un début d'émancipation (Delvaux et Delvaux, 2012). Cette

posture ne se manifeste pas dans le discours du cinquième participant, qui a été davantage livré à lui-même. Ceci confirme l'observation de Jobert (1993) : l'acte de transmission revêt un caractère formatif pour l'apprenant à partir du moment où il peut confronter son analyse à d'autres regards que le sien.

Enfin, il est intéressant de noter que la recherche initiale de conformation des débuts s'est muée en une démarche d'autonomisation ou d'initiative pour deux des participants seulement, qui ont déjà une certaine expérience du travail. Les deux participants les plus jeunes ne se sont pas autorisés à s'écarter du prescrit. L'un des participants, pourtant expérimenté mais peu accompagné, est resté enfermé dans une relation de dépendance à une approbation semblant toujours différée, ce qui a pu nuire à son émancipation.

Les deux participants, dont les propos traduisent une autonomisation ou une initiative, marqueurs d'émancipation, évoquent une certaine prise de confiance qui leur a permis de se libérer de l'autorité, ce qui est le sens étymologique premier de l'émancipation (Eneau, 2013 cité par Broussal, 2019). Ce constat confirme à nouveau l'observation de Rossli et Berthelot (2021) : les outils de soutien à la réflexivité ne peuvent à eux seuls soutenir un processus d'émancipation, les échanges avec les tuteurs sont à cet égard essentiels pour que le sujet apprenant puisse amorcer une posture d'apprentissage porteuse d'émancipation.

Les observations issues de ce travail de recherche restent néanmoins à confirmer : elles reposent sur les verbatims d'un petit nombre de participants. Par ailleurs, la formation des acteurs intervenant dans le cadre de l'Afest ainsi que les outils mobilisés restent à consolider. Malgré tout, cette expérimentation nous a semblé intéressante à documenter, car elle a permis de proposer un exemple d'opérationnalisation de la grille d'analyse des postures d'apprentissage porteuses d'émancipation, développée par l'Isco dans un autre contexte (Delvaux et Delvaux, 2012). Aussi, elle témoigne du potentiel émancipateur des situations professionnelles si celles-ci sont accompagnées de processus réflexifs, comme c'est le cas dans l'Afest, et soutenues par le collectif de travail.

Ainsi, à l'instar de Broussal (2019), nous pensons que l'évaluation pourrait contribuer à (re)faire émerger la question de l'émancipation dans la formation professionnelle, y compris dans le cadre de l'Afest. Or, cette possibilité est assortie d'une double condition : d'une part, celle de la professionnalisation du collectif de travail engagé dans le suivi des sujets apprenants bénéficiaires ; d'autre part, celle d'une évolution des pratiques usuelles d'évaluation des acquis. Dans cette perspective, nous proposons de sortir d'une évaluation considérée comme une fin en soi, limitée à des acquis à cocher sur un référentiel standardisé, pour évoluer vers une évaluation émancipatrice, située et inclusive, au service du développement des personnes.

7. Remerciements

Nous remercions très chaleureusement les acteurs de l'OF engagés dans ces parcours d'Afest qui ont bien voulu contribuer à ce travail de recherche.

8. Références bibliographiques

- Broussal, D. (2019). Émancipation et formation : une alliance en question. *Savoirs*, 3(51), 13-58.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2012). Émancipation. Dans le *Dictionnaire du CNRTL*.
- Clot, Y. et Prot, B. (2013). Postface : La VAE entre repli sécuritaire et développement des compétences. *Formation emploi*, 122, 139-150.
- Davezies, P. (1993). Éléments de psychodynamique du travail. *Éducation permanente*, 116, 33-46.
- Delvaux, V. et Delvaux, E. (2012, 16 octobre). Évaluer l'émancipation dans une formation ? Le cas de l'Isco. Le Grain. Consulté à l'adresse <https://www.legrainasbl.org/analyse/evaluer-lemancipation-dans-une-formation/>
- Duclos, L. et Kerbouc'h, J.-Y. (2021). Régime juridique de l'AFEST : une nouvelle image du droit de la compétence. *Éducation permanente*, 227(2), 33-50.
- Gremion, C. (2016). Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 259-286.
- INSEE (2020, 27 octobre). Les jeunes : plus diplômés qu'il y a 10 ans, mais moins souvent en emploi ». *Flash Grand Est*. Consulté à l'adresse <https://www.bnsp.insee.fr/ark:/12148/bc6p070wc0h>

- Kaisergruber, D., Rivoire, D. et Komi, A.-K. (2018). *Libérer la VAE : comment mieux diplômer l'expérience*. Terra Nova. Consulté à l'adresse https://tnova.fr/site/assets/files/11868/terra-nova_liberer-la-vae_070218.pdf?10xus
- Khecha, C., Soubien, Y et Rivoire, D. (2022). *De la VAE 2002 à la REVA 2020 : libérer la VAE. Reconnaître l'expérience tout au long de la vie*. Consulté à l'adresse <https://www.centre-inffo.fr/content/uploads/2022/03/20210119-rapport-mission-vae-19012021.pdf>
- Jobert, G. (1993). Les formateurs et le travail : chronique d'une relation malheureuse. *Éducation permanente*, 116(3), 7-18. Consulté à l'adresse <https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02279655/document>
- Jobert, G. (2013). Le formateur d'adultes : un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15, 31-44. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2013-1-page-31.htm>
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Jorro, A. (2015). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie*, 190, 41-50. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/rfp/4697>
- Olry, P. (2013). Émancipation et formation professionnelle : une voie étroite entre pressions sur le travail et référence au métier. *Travail et Apprentissages*, 2(12), 13-33.
- Olry, P. (2016). Compétences et formation professionnelle continue : malentendu, dérangement, reconception. Dans S. Oudet, S. & C. Batal. *(R)évolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités* (pp. 155-181). Presses Universitaires Septentrion.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. Consulté à l'adresse [La didactique professionnelle \(openedition.org\)](#)
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses Universitaires de France.
- Rosli, C. et Berthelot, O. (2021). Le pouvoir de l'éprouvé et les limites d'un process expérimental. *Education permanente*, 227(2), 115-124. Consulté à l'adresse [Le pouvoir de l'éprouvé et les limites d'un process expérimental | Cairn.info](#)
- Santelmann, P. (2021). Quelles intentions et quelles méthodes pour les AFEST ? *Education permanente*, 227(2), 125-135.
- Ulmann, A.-L. et Delay, B. (2021). L'expérimentation d'une politique publique de formation professionnelle : l'AFEST, un levier de transformation ? *TransFormations - Recherches en Éducation et Formation des Adultes* 22(1), 6-17. Consulté à l'adresse <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/389>

Une communauté de pratique visant l'émancipation professionnelle

L'expérience d'une première année d'enseignement universitaire en classe d'apprentissage actif

Josianne Caron, Séverine Parent, Patricia Michaud & Andréa Gicquel

Université du Québec à Rimouski
Campus de Lévis
1595, boulevard Alphonse-Desjardins
Lévis, Québec, CANADA
G6V 0A6
josianne_caron@uqar.ca
severine_parent@uqar.ca
patricia_michaud@uqar.ca
andrea.gicquel@uqar.ca

RÉSUMÉ. Dans une université du Québec, une classe d'apprentissage actif (CAA) est implantée. Elle invite à renouveler l'aménagement tout comme les façons d'enseigner et d'apprendre, pouvant ainsi engendrer un changement dans la posture enseignante qui amène à réduire l'isolement (Parent et al., 2022). Comment une communauté de pratique (CoP) peut-elle soutenir le codéveloppement professionnel dans une visée émancipatrice des personnes enseignantes lors de la première année d'implantation d'une CAA à l'université ? L'enseignement et l'apprentissage en CAA, l'émancipation professionnelle et le codéveloppement professionnel constituent les assises théoriques du projet de pédagogie universitaire. Afin de concrétiser la démarche autopraxéologique des personnes enseignantes, une CoP (Wenger, 2005) a été créée pour soutenir l'appropriation et l'intégration de pratiques pédagogiques favorables à un apprentissage actif. Pour les trois premières rencontres de la CoP, les contributions de trois professeurs témoignent de leur analyse individuelle de pratique au service du répertoire partagé. Les résultats montrent que la CoP, comme dispositif d'émancipation professionnelle, permet de renforcer la solidité et la solidarité pédagogiques.

MOTS-CLÉS : classe d'apprentissage actif, communauté de pratique, engagement, émancipation professionnelle, pédagogie universitaire

1. Introduction

Les salles de classe dans les établissements d'enseignement présentent souvent une configuration traditionnelle (Vallée, 2019). En contexte postsecondaire, elles sont constituées de rangées de bureaux tournés vers l'avant où se tient habituellement une personne enseignante. Avec l'arrivée des ordinateurs dans les établissements d'enseignement, les classes laboratoires ont vu le jour. Les classes d'apprentissage actif (CAA), soit des salles de cours aménagées en îlots de travail invitant la collaboration entre personnes étudiantes, le mouvement et l'usage du numérique, ont été popularisées dans les années 1990 sur la côte est des États-Unis. La Figure 1 présente notre modélisation de trois types d'aménagement : une classe traditionnelle, une classe laboratoire et une CAA.

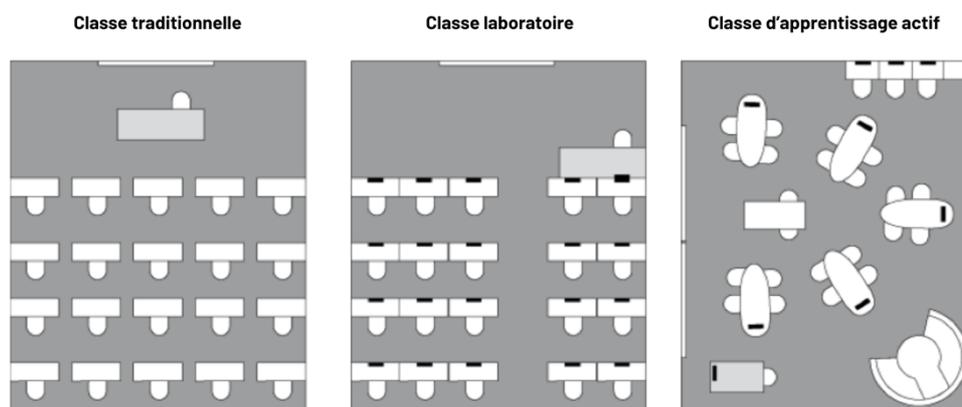


Figure 1. Modélisation d'aménagements de classe – Séverine Parent

À titre d'exemple, Yale University propose la classe *Technology Enhanced Active Learning (TEAL)*. Au Québec, l'équipe Supporting Active Learning and Technological Innovation in Studies of Education (SALTISE) a aussi documenté l'arrivée de ce type de classe dans les cégeps. De plus en plus, on trouve des CAA dans les établissements postsecondaires québécois. Dans une université du Québec, un projet d'aménagement de classe d'apprentissage selon une formule qui se veut active et flexible a vu le jour. Cette initiative a engendré des réflexions technopédagogiques visant à renouveler les façons d'enseigner et d'apprendre dans ce nouvel espace. Ce renouvellement, pouvant occasionner un changement dans la posture pédagogique de certaines personnes enseignantes et des questionnements, gagnait à être soutenu. S'initier à l'enseignement en CAA peut amener ces personnes à traverser plus ou moins aisément une période de nouveauté et d'instabilité (Parent et al., 2022 ; Parris et al., 2008).

Le projet de pédagogie universitaire présenté repose sur la création d'une communauté de pratique (CoP), l'un des dispositifs favorables à l'émancipation professionnelle des personnes enseignantes, lors de la première année d'implantation d'une CAA à l'université. L'enseignement et l'apprentissage en CAA, l'émancipation professionnelle et le codéveloppement professionnel constituent les assises théoriques clarifiant l'objet d'investigation. Afin de concrétiser la démarche autopraxéologique des personnes enseignantes, cette CoP (Wenger, 2005) a été créée pour soutenir l'appropriation et l'intégration de pratiques pédagogiques favorables à un apprentissage actif au moment de l'implantation d'une CAA. Pour les trois premières rencontres de la CoP, la contribution de trois membres de la CoP-CAA (équipe noyau constituée de trois professeures d'université) est présentée. Au sein de la communauté, les membres ont partagé leur analyse individuelle de pratique au service du bien commun et du répertoire partagé.

2. Problématique

Si la configuration des salles de classe est encore majoritairement traditionnelle (Vallée, 2019), elle tend à changer progressivement depuis une trentaine d'années (Parent, 2022). Il est légitime de se demander ce qui peut justifier cette transformation. À cet égard, des connaissances issues de la recherche constituent des appuis empiriques sur lesquels peut être basé le renouvellement de classes qui va de pair avec des formules pédagogiques actives. Bien que ces formules puissent exister dans d'autres types d'aménagement de classe que la CAA, elles sont le propre de cette configuration. En effet, la CAA serait aménagée pour stimuler la participation active de personnes

étudiantes engagées dans leurs apprentissages (Morrone et al., 2014). Des études abordent précisément les retombées de formules pédagogiques actives qui stimulent une telle participation étudiante.

L'étude de Freeman et al. (2014) démontre que les résultats moyens de personnes étudiantes à l'université ayant reçu un enseignement suivant une formule pédagogique active ont augmenté. La méta-analyse de Kozanitis et Nenciovici (2022) présente un constat similaire : les résultats aux évaluations des personnes étudiantes au collégial étaient plus élevés pour celles ayant eu accès à des formules pédagogiques actives. Des personnes chercheuses établissent et étayent le lien entre la CAA et l'apprentissage actif stimulé par des formules pédagogiques actives (Mulcahy et al., 2015 ; Parent, 2022). Plus particulièrement, lorsque ces formules sont déployées en CAA à l'université, cet aménagement appelle des pratiques d'apprentissage actif et amène des répercussions positives sur l'engagement des personnes étudiantes par rapport aux classes traditionnelles (Basye et al., 2015 ; Chen et al., 2016 ; Lasry et al., 2014). De ces études et des travaux de Fagen et al. (2002) ressort un constat : les retombées sur la réussite scolaire sont positives lorsque les personnes enseignantes arrivent à adopter la pédagogie active qui serait en adéquation avec la CAA.

La CAA aurait le potentiel de favoriser l'engagement des personnes étudiantes, selon les écrits consultés. Or, elle soutiendrait mal l'enseignement traditionnel magistrocentré qui est pourtant encore largement répandu en contexte universitaire (Desbiens et al., 2015 ; Lasry et al., 2014). En raison, entre autres, de sa configuration (Figure 1), la classe traditionnelle invite les personnes enseignantes à l'université à transmettre des savoirs sous forme d'exposés et propose aux personnes étudiantes d'écouter tout en prenant des notes (Duguet et Morlaix, 2012). Il est cependant connu que l'exposé magistral comme formule pédagogique dominante au premier cycle universitaire peut engendrer des problèmes d'apprentissage chez les personnes étudiantes, allant de la perte d'attention à l'absentéisme, voire à une augmentation de l'attrition et à une baisse de la diplomation (Desbiens et al., 2015). En contexte de CAA, on avance, dans certains écrits, que d'y offrir un enseignement magistrocentré engendre des effets négatifs sur l'apprentissage (Lasry et al., 2014), et ce, particulièrement à l'université, où les personnes étudiantes ont besoin de sentir qu'elles participent activement et collectivement à leur apprentissage (Bédard et Viau, 2001 ; Caron, 2022). Déployer des pratiques pédagogiques en accord avec l'espace renouvelé qu'offre la CAA en milieu universitaire permettrait ainsi aux personnes étudiantes de s'engager dans leur apprentissage de façon concrète en collaborant avec leurs pairs et la personne enseignante (p. ex. mener des projets, résoudre des problèmes, analyser ou créer des productions).

Si un virage en CAA peut répondre au besoin de personnes étudiantes à prendre part à leur apprentissage de manière active et collective, il apparaît nécessaire de s'intéresser non seulement au renouvellement de l'espace et aux formules pédagogiques qui s'y rattachent, mais aussi à la préparation des personnes enseignantes. Dans la mouvance relative à l'aménagement de classe, celles-ci se trouvent au cœur de ce que l'on peut appeler une démarche de développement professionnel. Ce projet de pédagogie universitaire se rapporte à la diversification des stratégies pédagogiques et aux technologies sollicitées dans une visée d'apprentissage actif (Pointon et Kershner, 2000 ; Slotta, 2010 ; Tremblay-Wragg et al., 2019).

Le renouvellement des espaces d'apprentissage suscite une modification de la posture centrée sur la personne enseignante vers une posture centrée sur la personne étudiante (Parent et al., 2022). Ce changement pourrait engendrer des défis pour les personnes enseignantes nouvellement utilisatrices de ces espaces et nécessiter un réseau de soutien (Wenger, 2005). En effet, l'isolement professionnel en période de changement risquerait de rendre l'appropriation du contexte innovant plus ardue (Hamel et al., 2013) chez la proportion du personnel enseignant qui cherche à s'émanciper en CAA. En considérant ces éléments, il apparaît avantageux de réunir des personnes enseignantes qui entament un virage en CAA. Le groupe auquel elles s'affilient doit toutefois correspondre à leurs aspirations professionnelles et pédagogiques (Vial, 2012) afin de tendre vers une émancipation professionnelle. Par ailleurs, ce type d'affiliation est propice à la coanalyse de pratiques professionnelles renvoyant à l'explicitation de l'agir professionnel en groupe pour développer des pratiques et progresser (Massé et al., 2021). Par son caractère dialogique, cette coanalyse peut représenter une forme d'évaluation émancipatrice envisagée dans une perspective formative de soutien et de développement (Figari et Gremion, 2020). La coanalyse de pratiques professionnelles, un processus collaboratif, vise à rendre ces pratiques intelligibles pour soi et autrui, dans une optique de codéveloppement professionnel et de quête d'autonomie (Massé et al., 2021).

La problématique du projet de pédagogie universitaire s'articule autour de trois éléments. En premier lieu, elle prend en compte le besoin des personnes étudiantes de se sentir engagées dans leur apprentissage de façon active et collaborative afin de persévérer à l'université. En deuxième lieu, le projet considère le changement de posture de la part des personnes enseignantes qui s'avère nécessaire lors des premières expériences en CAA afin d'opter pour des stratégies pédagogiques en adéquation avec l'espace renouvelé. En dernier lieu, la problématique soulève

que des personnes enseignantes peuvent ressentir le besoin de se regrouper pour s’émanciper, particulièrement en période de changement et d’expérimentation. Une communauté de pratique pourrait répondre à ce besoin des membres partageant des valeurs et des aspirations professionnelles et pédagogiques similaires. La question de recherche se pose ainsi : comment une CoP peut-elle soutenir le codéveloppement professionnel dans une visée émancipatrice des personnes enseignantes à l’université lors de la première année d’implantation d’une CAA ?

3. Référents conceptuels

Le projet s’articule autour de trois concepts, soit l’enseignement et l’apprentissage en CAA, l’émancipation professionnelle et le codéveloppement professionnel. Ces concepts constituent les assises théoriques clarifiant l’objet d’étude.

3.1. *La classe d’apprentissage actif (CAA)*

On peut qualifier l’aménagement d’une CAA d’environnement non traditionnel. On y trouve habituellement des tables réservées au travail d’équipe, des surfaces de travail au mur, un poste pour la personne enseignante situé au centre de la salle et la présence de technologies (Normand et al., 2019). À cet égard, la présence du numérique caractérise la CAA et vient offrir différentes possibilités d’engagement et de communication (Charles et al., 2022). Les tables réservées au travail d’équipe représentent l’option d’aménagement physique choisie dans une CAA, justifiée par l’intention de développer plusieurs habiletés chez des personnes étudiantes actives, comme collaborer ou résoudre des problèmes (Fagen et al., 2002 ; Lasry et al., 2014 ; ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur [MEES], 2019). La CAA fait également référence à un espace d’enseignement dans lequel les personnes enseignantes déploient des pratiques tournées vers la créativité, l’innovation et la pédagogie active (Lasry et al., 2014).

3.1.1. *L’enseignement et l’apprentissage en CAA*

Dans un contexte de renouvellement des espaces d’apprentissage en milieu éducatif, la CAA appelle un enseignement et un apprentissage actifs. Sa configuration en îlots de travail et le fait qu’elle intègre le numérique permettraient notamment la collaboration et le développement d’habiletés technologiques (Fournier-St-Laurent, 2018 ; MEES, 2019 ; Parent et al., 2022). De plus, la CAA pourrait soutenir les interactions sociales et l’engagement (Parent, 2022). Au regard de l’engagement, il est défini, dans certains écrits, comme l’implication comportementale, émotionnelle et cognitive de la part de la personne étudiante (Blumenfeld et al., 2006 ; Christenson et al., 2012 ; Fredricks et al., 2004, 2019). Décrit comme un pilier de l’apprentissage, l’engagement actif se traduit par la mobilisation de la personne étudiante en tant qu’organisme actif (Dehaene, 2013). Laferrière et ses collaboratrices (2022) conceptualisent l’engagement de la personne étudiante en l’incarnant dans une activité qui requiert de l’agentivité, c’est-à-dire un pouvoir d’action. Les autrices associent l’engagement de la personne étudiante à des aspects incontournables à prendre en considération, lesquels vont de la fréquentation scolaire à l’interaction directe avec l’objet d’apprentissage et les pairs pour effectuer des tâches dans une intention de coconstruction de connaissances et de codéveloppement de compétences. La personne étudiante exerce son agentivité en fonction, notamment, des situations d’enseignement-apprentissage qui lui sont proposées, en termes d’occasions offertes et de contraintes soumises (Laferrière et al., 2022).

Certaines stratégies pédagogiques actives soutiennent l’engagement et la réussite (Freeman et al., 2014). Tremblay-Wragg (2018), en traitant de l’utilisation de stratégies pédagogiques diversifiées de nature pédocentree, relève des pratiques enseignantes liées, par exemple, au jeu pédagogique, à l’atelier, au débat et au jeu de rôle pour soutenir l’engagement dans un apprentissage actif. Ces pratiques actives, pouvant mobiliser le numérique, gagnent à être déployées en CAA. Cette dernière invite, par conséquent, à renouveler les façons d’enseigner et d’apprendre, sollicitant la solidité pédagogique et technologique des membres du personnel enseignant, ce qui leur permet d’expliquer l’arrimage des décisions pédagogiques et technologiques aux personnes étudiantes qui peuvent expérimenter pour la première fois une alliance novatrice entre une discipline et le numérique dans un contexte scolaire (Parent, 2017). Cela dit, la solidité pédagogique se construit, voire se coconstruit progressivement. Un réseau de soutien peut être nécessaire pour amorcer un virage en CAA et s’y émanciper.

3.2. L'émancipation professionnelle

En s'appuyant notamment sur les travaux de Bourque (2009), l'émancipation professionnelle renvoie aux pratiques visant à s'affranchir progressivement d'un certain état de dépendance à un réseau de soutien, par exemple dans un processus de développement de compétences liées à une profession. L'auteur soutient que le concept d'émancipation professionnelle est associé à une possibilité d'expression de l'authenticité, au développement de la potentialité et à un accès à la liberté. Cela suppose, dans le contexte de la profession enseignante qui nous occupe, que la personne fasse preuve de réflexivité et qu'elle développe son pouvoir d'action selon certains principes, dont l'autonomisation, et ce, en mobilisant une multitude de ressources. À cet égard, c'est grâce à ses caractéristiques personnelles, à sa connaissance de soi, à son dynamisme et à la flexibilité de son environnement de travail que la personne enseignante prend en charge sa situation professionnelle en se donnant un pouvoir d'agir (Vivegnis, 2016). Dans sa finalité, l'émancipation professionnelle mène au déploiement de la créativité, notamment dans une période de changement et d'adaptation qui nécessite de l'innovation dans la recherche de solutions et de bonifications.

Sur le plan individuel, l'émancipation renvoie à une forme de construction identitaire propulsée par ce que Bourgeois (2018) nomme la capacité de désirer, de penser, de parler et d'agir « en Je » dans son milieu et dans ses relations. Sur le plan collectif, selon ce même auteur, il s'agirait d'un processus de subjectivation qui implique que le « Je » se confronte à autrui dans des interactions. Ce processus se déploie donc en deux mouvements. Dans le premier mouvement, on trouve la mobilisation individuelle et dans le second, l'engagement collectif pouvant réduire les risques d'isolement professionnel. Cet isolement fait référence, selon Parris et al. (2008), à un sentiment de solitude habitant le personnel qui peut avoir à traverser des périodes d'instabilité, de changement ou de bouleversement (« zones de turbulence » pour reprendre leurs termes), sans réseau de soutien avec lequel échanger en toute confiance. Dans la même veine, des situations professionnelles peuvent engendrer de l'isolement, provoquer de la résistance au changement et nuire au développement professionnel (Dussault et al., 2003 ; Scott et Sutton, 2009 ; Thibodeau et al., 1997). Le codéveloppement professionnel peut devenir une avenue intéressante d'émancipation professionnelle, particulièrement en période de changement amené par un nouvel aménagement de la salle de classe.

3.3. Le codéveloppement professionnel dans une visée émancipatrice

L'idée de codéveloppement professionnel repose sur l'entraide entre des personnes qui s'unissent pour apprendre les unes des autres (Caron, 2019 ; Mercure, 2001). Les membres du personnel enseignant qui vivent des situations professionnelles similaires gagnent à se regrouper. C'est par la discussion au sujet de ces situations qu'ils apprennent (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2014), réfléchissent, comprennent, approfondissent et entrevoient des pistes d'action appropriées (Payette et Champagne, 2010). Le rassemblement formel de personnes enseignantes peut favoriser l'évaluation et la maîtrise de l'agir professionnel.

Le contact avec autrui encourage l'évaluation de pratiques coanalysées au service de l'émancipation professionnelle. Une telle évaluation est d'ailleurs émancipatrice et formatrice si elle permet « de mettre au jour des valeurs et de les expliciter, dans le cadre d'une reconnaissance mutuelle entre évaluateurs et évalués » (Marcel et Bedin, 2018, p. 84). Comme l'évoque Meilleur (2022), le partage des expertises diversifiées est susceptible de soutenir l'émancipation des individus et d'une communauté qui les regroupe.

Les trois objectifs proposés dans le cadre de ce projet de pédagogie universitaire sont les suivants : 1) décrire une compréhension commune des caractéristiques de la pédagogie active en CAA ; 2) coanalyser l'adéquation technopédagogique dans un aménagement actif ; 3) coanalyser des stratégies pédagogiques actives dans l'intention de les bonifier. Ces objectifs sont atteints par la mise en place d'un dispositif d'émancipation professionnelle concrétisé dans une CoP.

4. Méthodologie de la recherche

La présente recherche s'inscrit dans une approche qualitative (Savoie-Zajc, 2018), puisqu'elle tient compte de l'expérience de trois professeures lors de la première année d'enseignement en CAA dans une université québécoise (Université du Québec à Rimouski [UQAR]). Elle convoque également une démarche autopraxéologique (St-Arnaud et al., 2002 ; St-Arnaud, 2013). Cette démarche structurée vise « à rendre l'action consciente, autonome et efficace » (St-Arnaud, 2003, p. 14) dans un contexte où l'on s'intéresse à l'activité de

réflexion sur une action. Cette activité comporte un partage d'expériences permettant la coconstruction de connaissances (Albert et al., 2019) qui peuvent être activées dans d'autres contextes (Albert et Michaud, 2016 ; 2020).

Afin de concrétiser la démarche autopraxéologique des personnes enseignantes, une CoP a été créée pour soutenir l'appropriation et l'intégration de pratiques pédagogiques favorables à un apprentissage actif au moment de l'implantation d'une CAA dans une université québécoise.

4.1. La création d'une communauté de pratique (CoP-CAA)

Une CoP repose sur un processus collaboratif entre des personnes qui ont en commun une pratique professionnelle et qui participent à la production de connaissances (Massé et al., 2021). La CoP emprunte ses trois piliers à la conception de Wenger (2005), soit une entreprise commune, un engagement mutuel et un répertoire partagé. Comme il est associé au codéveloppement de compétences et du pouvoir d'action, le dispositif de la CoP est susceptible de favoriser l'émancipation professionnelle. La confrontation d'idées peut amener un changement dans la pratique, en plus de développer la conception de soi et la culture professionnelle, voire organisationnelle (Gosselin et al., 2017).

Comme l'indiquent Gosselin et al. (2017), la CoP-CAA mise en place à l'automne de l'année 2021 au sein d'une université québécoise (UQAR) a permis à une douzaine de membres actifs (personnes enseignantes à l'université) d'aborder leur expérience d'enseignement en CAA dans une approche de développement professionnel à la fois individuelle et collective (Figure 2). Toutes les personnes enseignantes et professionnelles de la communauté universitaire de l'UQAR intéressées par l'implantation d'une classe d'apprentissage actif étaient invitées, sur une base volontaire, à prendre part à la CoP. De fait, l'expérience partagée des membres dépendait de leur interprétation d'abord personnelle de l'enseignement en CAA ; chaque personne tirait ainsi des apprentissages selon le sens qu'elles leur donnaient (Jarvis, 2010, 1987). La mise en place de la CoP est inspirée du fonctionnement d'Arcand et Souffez (2018), lequel est cohérent avec la visée d'émancipation professionnelle. La CoP a été créée selon les étapes suivantes : 1) la formation de l'équipe noyau ($n = 3$ professeures d'université) ; 2) le partage des besoins associés au développement de compétences professionnelles ; 3) le recrutement des membres actifs ($n = 10$ personnes enseignantes à l'université) et en périphérie ($n = 10$ personnes professionnelles de soutien sollicitées par courriel par l'équipe noyau, selon les besoins ; p. ex. conseil technique pédagogique) ; 4) la configuration démocratique du fonctionnement des rencontres ; 5) la recherche et la mobilisation de ressources ; 6) l'outillage technologique ; et 7) l'évaluation/suivi.

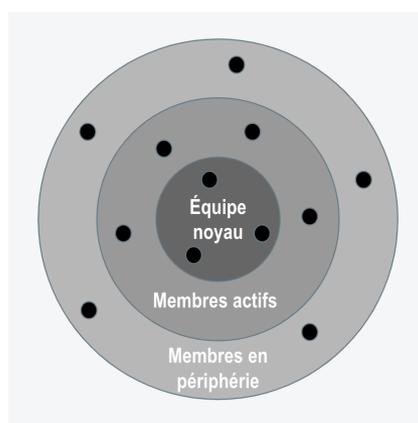


Figure 2. Représentation de l'implication des membres la CoP-CAA inspirée de la schématisation de Wenger (2005)

Sur une base volontaire, trois professeures d'université membres de la CoP (équipe noyau) se sont particulièrement engagées dans le processus de prise de parole conjointe. Les membres de la CoP se sont montrés intéressés à entendre la description des pratiques déployées en CAA de l'équipe noyau. Les membres de celle-ci ont accepté de s'exprimer tour à tour puis de faire part, « en Je », de leurs réflexions, de leurs ressources, de leurs défis et de leurs pistes de solution. Ce sont leurs propos reflétant leur regard émancipatoire qui ont été traités puis coanalysés. Les participantes ont un profil différent explicité dans le tableau suivant (Tableau 1).

Membre de la CoP (équipe noyau)	Fonction de la personne	Cours enseigné au trimestre d'automne 2021	Programme universitaire	Objectif du cours
Personne enseignante 1	Professeure en gestion de classe	Gestion éducative de la classe au primaire	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire	Développer des compétences dans l'organisation de la classe et dans la gestion des apprentissages au primaire.
Personne enseignante 2	Professeure en technologie éducative et en littératie numérique	Utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication en éducation	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire	Utiliser et apprendre à intégrer les principales technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement, l'apprentissage et le développement professionnel.
Personne enseignante 3	Professeure en sciences de la gestion	Regroupements : Comptabilité	Baccalauréat en sciences comptables	Étudier les concepts, les méthodes de comptabilisation et de présentation des regroupements d'entreprises.

Tableau 1. Profil des participantes membres de l'équipe noyau au sein de la CoP-CAA

Trois rencontres de la CoP-CAA ont eu lieu entre octobre 2021 et janvier 2022. Elles ont permis d'avoir un regard perspectif sur une première expérience en CAA, issu d'une démarche rétrospective et d'une démarche prospective : « deux démarches conjointes qui aboutiraient à la finalité suprême qui est la compréhension du présent, seule réalité objective et domaine principal de l'activité humaine » (Valaskakis, 1975, p. 209). La Figure 3 expose le rythme et l'objet négocié de ces trois rencontres associées au trimestre d'automne 2021. Les trois objectifs présentés dans la sous-section 3.3 ont fait respectivement l'objet d'une rencontre. En ce qui a trait au déroulement de ces rencontres, les professeures étaient amenées à présenter leurs réflexions en lien avec leurs expériences d'enseignement en CAA et l'objet négocié de la rencontre (définition commune de la CAA, l'adéquation technopédagogique et la bonification des pratiques pédagogiques actives). L'ensemble des membres de la CoP, en présence ou à distance, pouvait ensuite intervenir, échanger et réfléchir collectivement sur l'objectif de la rencontre. L'équipe noyau mettait en lumière les défis rencontrés en CAA. Chaque rencontre se terminait par le partage de pistes de solution et de bonification créatives et innovantes visant à soutenir l'adaptation de la posture enseignante. Des membres volontaires étaient chargés de la prise de notes (compte rendu) afin d'assurer le suivi des discussions et des demandes de l'équipe pour la prochaine rencontre. Le compte rendu de chaque rencontre était ensuite déposé sur le répertoire partagé (Microsoft Teams), en plus de l'enregistrement de la rencontre (Zoom).

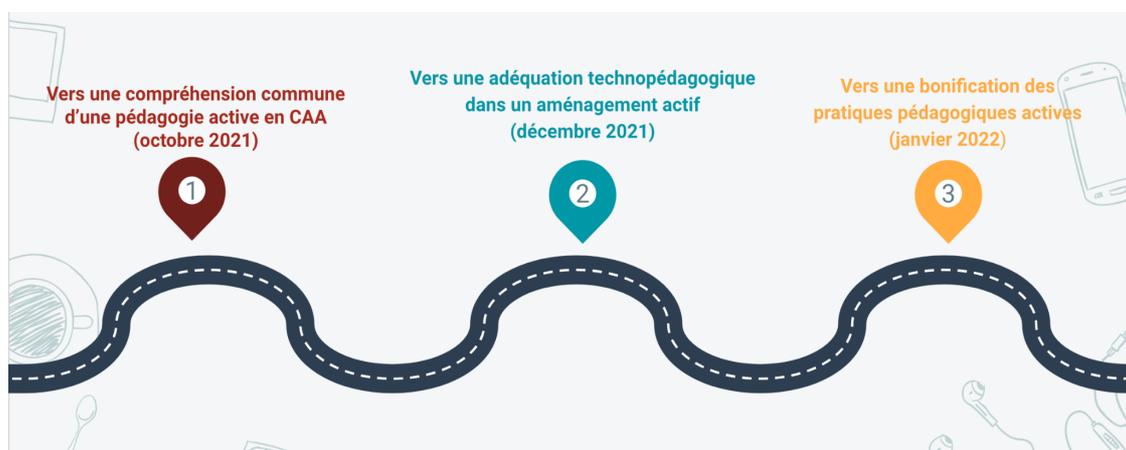


Figure 3. Rythme des rencontres et objet des discussions au sein de la CoP-CAA

4.2. *Les outils de collecte et la stratégie de coanalyse*

En cohérence avec les assises d'une communauté de pratique, l'outil de collecte principal a été le répertoire partagé coconstruit par les membres et accessible à toutes et tous (équipe avec canal privé créée dans Microsoft Teams). Celui-ci était composé d'enregistrements vidéos de rencontres (Zoom), de comptes rendus de rencontres enregistrées, de publications par clavardage et de fichiers partagés (dont une collection d'articles scientifiques et professionnels et des représentations visuelles de différentes CAA). Chaque membre pouvait déposer des fichiers et alimenter les discussions à sa guise par clavardage (Microsoft Teams). L'équipe noyau s'est adonnée à une coanalyse d'artéfacts issus du répertoire partagé la concernant.

Dans le cadre de cet article, c'est le compte rendu de chaque rencontre enregistrée qui donne principalement accès aux traces d'émancipation professionnelle, soit de réflexivité, de pratiques déployées et à déployer, ainsi que de ressources mobilisées et à mobiliser (démarche rétrospective et démarche prospective). En clair, chaque compte rendu coanalysé simultanément par les trois professeures permettait de relever, d'un commun accord, des défis rencontrés et des pistes de solution durant la première année d'implantation d'une CAA. Il permettait de comprendre le présent pour envisager le futur. Des filtres de codage ont été employés pour coanalyser les données issues des comptes rendus. La coanalyse témoigne des liens établis entre les données et les dimensions de même que les caractéristiques de l'émancipation professionnelle proposées par Vivegnis (2016). Pour l'autrice, l'émancipation professionnelle se traduit par la réflexion [REF] : remises en question ; l'action [ACT] : pouvoir d'agir, prise en charge ; les ressources [RES] : caractéristiques personnelles, environnement ; et les principes [PRI] : congruence, liberté, autonomie.

À cet égard, les professeures de l'équipe noyau se sont appuyées, lors de leurs échanges en CoP, sur l'appréciation de l'enseignement de fin de cours. Il s'agit d'un document institutionnel anonyme comportant dix affirmations pour lesquelles les personnes étudiantes interrogées expriment leur degré d'accord ou de désaccord (échelle de Likert). À titre d'exemple, elles ont porté un jugement sur l'affirmation suivante : « L'enseignante ou l'enseignant démontre de bonnes habiletés d'enseignement ». Elles peuvent également annexer des commentaires appréciatifs à la fin d'un trimestre pour chaque cours suivi. Ces affirmations et les commentaires associés portent également sur l'aménagement de la salle de classe. L'appréciation de l'enseignement permet essentiellement au personnel enseignant d'entreprendre une démarche rétrospective et de réguler son enseignement au trimestre suivant, dans une démarche prospective. En complément, les propos de deux des trois professeures composant l'équipe noyau prennent leur source auprès de personnes étudiantes ayant fourni une rétroaction hebdomadaire sur l'enseignement et l'apprentissage (devis mixte simultanément imbriqué) dans un questionnaire baromètre Fovéa. À titre d'exemple, il leur est demandé de situer leur niveau d'engagement dans le cours. Outre la collecte issue de chaque compte rendu, celle issue des rétroactions quantitatives et qualitatives a été utilisée comme un des moyens d'évaluation émancipatrice pour les professeures. En effet, le regard étudiant pouvait nourrir une coanalyse de pratiques professionnelles à partir de critiques desquelles soutirer des pistes d'interprétation et d'amélioration (dialogue autour du regard étudiant combiné au regard enseignant), ce qui représente une forme d'évaluation formative émancipatrice (Figari et Gremion, 2020). Les discussions, autour du regard étudiant recueilli en cours de trimestre et à la fin du trimestre de même qu'autour du regard enseignant lors des rencontres en CoP, ont permis le développement des résultats présentés.

5. Résultats

Dans cette section, on présente la contribution de trois professeures membres de la CoP-CAA (équipe noyau). Appuyés par les commentaires des personnes étudiantes, issus des questionnaires baromètre Fovéa et de l'appréciation de l'enseignement, leurs propos échangés lors des trois rencontres de la CoP sont exposés comme étant des traces d'émancipation professionnelle. On y traite des enjeux négociés en lien avec la compréhension commune de la pédagogie active et de l'adéquation technopédagogique dans un aménagement actif au sein d'une université québécoise (Figure 4) ainsi que de la bonification des pratiques pédagogiques actives.



Figure 4. La CAA à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, en 2021 (Source de la photo : Séverine Parent)

Comme annoncé précédemment dans la section traitant de la méthodologie, les trois sous-sections suivantes mettent en avant-plan l'expérience des trois professeures de l'équipe noyau lors de la première année d'enseignement en CAA. Les résultats font état d'une démarche autopraxéologique visant à rendre conscientes leurs actions et leurs réflexions. Le partage d'expériences expose ainsi une coconstruction de connaissances directement liées aux trois objectifs du projet (Figure 3).

5.1. Les contributions à la description d'une compréhension commune des caractéristiques de la pédagogie active en CAA

Lors de la première rencontre de la CoP-CAA, les membres présents ont négocié une compréhension commune de la pédagogie active en classe d'apprentissage actif. Les trois professeures ont fait part de leurs choix pédagogiques respectifs, ont dit ce qu'elles pensent, ce qu'elles ressentent et ce sur quoi elles se questionnent pour gagner en autonomie professionnelle [PRI].

Une première professeure a mentionné que sa vision de la pédagogie active en CAA était plutôt limitée. Les grandes lignes de sa macroplanification de cours, pour un retour en présentiel postpandémique à l'automne 2021, reposaient sur l'idée d'insister sur l'importance de la collaboration entre personnes étudiantes dans l'apprentissage. Sa principale intention pédagogique était donc d'amener les personnes étudiantes à apprendre à collaborer. En CAA, cet apprentissage pouvait se dérouler en situation authentique de collaboration dès le début de la formation initiale. Elle a dit être convaincue que d'apprendre les uns des autres ouvre la voie au développement professionnel. Elle a donc fait part de sa vision de l'implication étudiante active qui repose notamment sur le développement du professionnalisme collaboratif attendu du personnel enseignant. Par ailleurs, cette professeure a exprimé qu'elle ignorait encore comment exploiter le plein potentiel d'un aménagement actif et flexible, soit l'espace et l'équipement (notamment technologique) de la CAA. Sollicitant le soutien de la CoP-CAA, elle se questionnait également sur l'étendue des formules pédagogiques actives à déployer, outre les discussions, les débats et les jeux de rôle qu'apprécient généralement les personnes étudiantes.

Une deuxième professeure a mentionné que la pédagogie mise en œuvre dans ses cours s'inscrivait préalablement dans un paradigme d'apprentissage actif. En effet, elle avait déjà enseigné en CAA à l'université quelques années avant son implication dans la CoP-CAA et avait elle-même mis en place une CAA au collégial. Sa vision exprimée de la pédagogie active est associée à l'intégration de la technologie, notamment dans l'utilisation collective et visible du numérique. La première rencontre en CoP-CAA lui a permis de faire part de l'importance qu'elle accorde à l'adéquation entre une pédagogie active et un aménagement qui soutient l'engagement et la collaboration, comme proposé dans le cadre de référence de la compétence numérique (MEES, 2019). Ses propos liés à la collaboration pour une pédagogie active trouvaient écho dans l'initiative de la CoP-CAA, permettant de s'y intéresser sous deux angles complémentaires, celui des personnes étudiantes qui évoluent dans la classe et celui de la collaboration entre les membres du personnel enseignant.

Une troisième professeure a mentionné qu'elle s'intéressait déjà à la mise en pratique de la classe inversée (Lecoq et Lebrun, 2016) qui suggère que l'apprentissage de la théorie se fasse de façon autonome et préalable à une activité en présence afin de favoriser les liens entre théorie et pratique. Selon elle, la CAA représentait alors un espace propice et idéal pour cette forme de pédagogie active. Elle a fait part de sa réflexion à l'effet que, pendant son cours à venir en CAA, elle profitera de l'aménagement de la salle en équipes de travail afin de proposer la

résolution d'études de cas et de problèmes pour une articulation entre théorie et pratique. Toutefois, certains segments demeureront plus théoriques et magistraux. Dans sa projection, ceux-ci auront pour but de revoir certaines notions et de proposer des démonstrations à l'aide d'un logiciel. La professeure a exprimé le fait que des défis liés à la configuration de la CAA demeuraient et méritaient des échanges au sein de la CoP-CAA.

En bref, du compte rendu de la première rencontre en CoP se dégagent des ressources menant à une compréhension commune des caractéristiques de la pédagogie active en CAA. Globalement, elle se caractérise par une quête d'adéquation entre l'aménagement de la classe (lequel soutient l'engagement et la collaboration) et l'étendue des formules pédagogiques qui peuvent s'y rattacher. Les discussions entre les professeures sont à l'image de leurs caractéristiques personnelles, de leurs connaissances et de la flexibilité de leur nouvel environnement de travail [RES]. Les défis évoqués et le besoin de soutien exprimé contribuent à structurer la deuxième rencontre autour d'une nécessaire adéquation technopédagogique en CAA.

5.2. Les contributions à la coanalyse de l'adéquation technopédagogique dans un aménagement actif

Lors de la deuxième rencontre, les membres de la CoP présents ont discuté autour de l'adéquation technopédagogique (entre technologie et pédagogie) dans un aménagement actif, et ce, dans le respect des principes de congruence, de libre arbitre, de liberté et de quête d'autonomie [PRI].

Une première professeure a mentionné qu'elle avait adopté progressivement des formules pédagogiques actives qui s'éloignent de son approche antérieure à tendance magistrocentrée. Elle a décrit une dizaine de stratégies et de moyens permettant d'intégrer des technologies, tels des cercles de lecture, des simulations, des visionnements de vidéos 360 degrés (caméra et visionneuse), des débats et des sketches, qui se sont greffés à ses microplanifications du calendrier de cours. Elle a également mentionné les outils numériques mobilisés pour les concrétiser. La professeure a mentionné avoir intégré des outils collaboratifs de la suite Office 365 ou Google Drive, comme les diaporamas collaboratifs, les pages Jamboard et le babillard numérique Padlet, pour consigner le travail d'équipe au sein des îlots dans la CAA. Elle a également mis en évidence que la CAA offre une valeur ajoutée en période postpandémique puisqu'elle incite à venir échanger, partager et collaborer. Toutefois, elle juge que l'adéquation technopédagogique était chancelante. Auprès des membres de la CoP, elle s'est questionnée sur la manière de susciter le plaisir d'apprendre activement en mobilisant le numérique. La professeure a nommé quelques pistes, comme des jeux d'évasion en ligne et un simulateur de réalité virtuelle. Son analyse de sa pratique, nourrie par des commentaires issus du questionnaire baromètre Fovéa, la pousse toutefois à vouloir doser l'intégration de ces pistes pour éviter d'étourdir les personnes étudiantes. S'appuyant sur des commentaires de personnes étudiantes, elle exprime le fruit de son analyse visant à répondre à un besoin manifesté de maintenir de courts moments d'enseignement magistral pour expliquer et théoriser. Elle souligne que certaines personnes étudiantes ont été déstabilisées dans un aménagement actif mobilisant le numérique avec une variété d'outils.

Une deuxième professeure a mentionné s'être intéressée à l'utilisation des outils collaboratifs pour encourager la posture active des personnes étudiantes. Elle a précisé avoir utilisé une suite bureautique en ligne (Google Drive). Par contre, elle a déclaré que plusieurs défis restaient à relever en lien avec l'aménagement physique et technologique de la CAA, notamment parce que celle-ci n'était pas encore totalement terminée à l'hiver 2022. Ainsi, l'organisation physique et technologique de la CAA a amené la professeure à se questionner sur ses pratiques d'enseignement et à envisager des compromis. Elle a également guidé ses actions grâce aux commentaires hebdomadaires (questionnaire baromètre Fovéa) pour sonder la variation de l'engagement des personnes étudiantes. À la demande de celles-ci, la façon de travailler en équipes dans la classe a été revue, en ajoutant notamment une personne responsable de la technologie à chaque table. La nécessité de mobiliser une grande variété de technologies (p. ex. différents robots pédagogiques, applications sur tablette, environnements numériques d'apprentissage, outils de production multimédia) pour l'atteinte de l'objectif du cours représentait un défi. La professeure a affirmé s'être butée parfois à des problèmes techniques qu'il lui a fallu contourner avec des stratégies pédagogiques, dont le travail d'équipe qu'invite la CAA.

Une troisième professeure a mentionné qu'elle utilisait un logiciel de vidéoconférence (Zoom) en présentiel pour faire des démonstrations à l'aide de logiciels (Microsoft PowerPoint et Excel). Pour ce faire, elle a dû avoir une réflexion technopédagogique afin de réussir une démonstration de type magistral sans la présence d'un tableau-projecteur ; la professeure devait planifier le déroulement du cours d'une autre façon que celle d'une classe magistrocentrée. Chaque équipe utilisait l'ordinateur de table ou son propre ordinateur portable pour se joindre à la vidéoconférence (Zoom). Toutes les personnes participantes étant en présence dans la CAA, les micros devaient rester fermés afin d'éviter des retours de son. La professeure partageait son écran afin de s'assurer que toutes puissent bien voir la démonstration et ainsi participer aux discussions en grand groupe. Les autres moments du

cours étaient consacrés au travail en sous-groupes sur une étude de cas ou des problèmes pratiques. En ce qui a trait à l'utilisation des technologies de la CAA accessibles sur les îlots de travail, chaque équipe devait convenir d'une façon de travailler. Certaines équipes ont donc mandaté une personne pour la manipulation des outils technologiques (ordinateur de table avec un écran au mur) afin que toute l'équipe puisse suivre l'évolution de la solution. D'autres utilisaient leur propre ordinateur et rédigeaient la solution du cas pratique avec l'aide d'un fichier collaboratif (suite Google par exemple). Pendant la rencontre de la CoP, cette professeure a indiqué aux autres membres que la CAA permet, entre autres, aux personnes étudiantes de mieux comprendre l'importance de la collaboration dans leur apprentissage et la façon de travailler à articuler théorie et pratique en équipes.

En bref, du compte rendu de ce deuxième partage d'expériences en CoP se dégagent des actions et des traces d'émancipation articulées autour des défis technopédagogiques, notamment pour consigner le travail d'équipe. Relativement à l'intégration des technologies aux formules pédagogiques actives déployées en CAA, il appert globalement que l'implication étudiante (responsabilités au sein des équipes) constitue une solution adaptative retenue par la communauté jugeant s'être émancipée sur le plan du pouvoir d'agir [ACT]. S'appuyant sur la formulation de besoins dans Fovéa et dans l'appréciation de l'enseignement par les personnes étudiantes, la CoP a structuré la troisième rencontre autour de la nécessaire bonification des pratiques. Entre autres, un dosage dans la variété des technologies à utiliser s'imposait comme action.

5.3. Les contributions à la coanalyse des stratégies pédagogiques actives dans l'intention de les bonifier

Lors de la troisième rencontre de la CoP, les membres présents ont discuté de la bonification des pratiques pédagogiques actives en CAA en tenant compte des principes de la liberté académique [PRI].

Une première professeure a mentionné qu'après l'analyse des commentaires dans les questionnaires baromètres Fovéa et dans l'appréciation de l'enseignement relative au trimestre d'automne 2021, elle était en mesure de constater qu'elle avait pris en charge sa situation professionnelle en modifiant ses formules pédagogiques. En effet, les personnes étudiantes avaient relevé la pertinence de certaines formules pédagogiques actives déployées, dont le débat et les jeux de rôle. La professeure a précisé que sa première expérience en CAA lui a permis de mieux comprendre le lien à tisser entre ses intentions pédagogiques, les formules pédagogiques actives et l'aménagement de la classe, et ce, en planifiant, en pilotant, en gérant le fonctionnement du groupe et en évaluant. Elle a détaillé ouvertement à la CoP sa phase postactive et réflexive associée à ses planifications parce qu'elle restait préoccupée par certains commentaires laissés par les personnes étudiantes. En effet, elle a mentionné se questionner encore sur la façon d'offrir un enseignement différencié à l'université et, de façon plus précise, en CAA. Elle évaluait devoir prendre davantage en compte l'hétérogénéité des personnes étudiantes en CAA, au-delà de celles ayant des mesures adaptées. Elle a mentionné un commentaire de la part d'une personne étudiante disant que les pratiques pédagogiques devraient éventuellement permettre de bouger davantage dans la CAA avec un souci accordé au confort. Elle a posé des questions à la CoP pour entrevoir plus clairement la façon de promouvoir des valeurs inclusives et de respecter différents rythmes, observés notamment dans des activités d'apprentissage actif.

Une deuxième professeure a mentionné que sa préoccupation principale, à l'aube d'un nouveau trimestre en CAA, était d'engager l'ensemble des personnes étudiantes. Sur ce point, elle a dit s'être inspirée des pratiques de ses collègues en CoP, mais avoir encore de la difficulté à voir comment adapter celles-ci dans ses cours. Elle a mentionné qu'à la suite des suggestions faites par les personnes étudiantes, notamment dans les questionnaires baromètres (Fovéa), des ajustements ont été apportés à la planification, au cours du trimestre d'automne 2021 ou en prévision du trimestre d'hiver 2022. Elle a indiqué qu'il restait certains problèmes techniques à régler dans la classe, comme le défi de projeter des travaux à partir des appareils des personnes étudiantes. Malgré tout, elle dit avoir senti une certaine aisance à enseigner en CAA, affirmant toutefois que cette aisance n'était pas synonyme de confort. Des questions ont été lancées à la CoP. Comment sortir de notre zone de confort pédagogique pour viser une meilleure adéquation sociotechnique ? Quel pas de plus faire vers des formules pédagogiques actives pour susciter un engagement accru et un apprentissage actif de la part de toutes et de tous ?

Une troisième professeure a mentionné que le principal constat était lié à la compréhension de la personne étudiante à l'égard du changement de sa posture étudiante. La perte d'une habitude relative à une posture plus passive dans des cours de type magistral bousculait plus d'une personne en CAA. Certaines personnes étudiantes ont même indiqué qu'elles étaient laissées à elles-mêmes (selon l'appréciation de l'enseignement). La professeure a indiqué que certaines étaient bien préparées avant un cours, alors que d'autres l'étaient moins, voire pas du tout. Manquant de préparation, certaines personnes étudiantes dépendaient alors du travail de leurs pairs. Ainsi, le fait de formuler ce défi aux membres de la CoP a mené à des réflexions et à des pistes de solution. Comment mieux préparer les personnes étudiantes à l'enseignement en CAA dès le début d'un trimestre ? La professeure a avancé

que c'est en expliquant, pendant le premier cours, la formule pédagogique centrale retenue, ses avantages et ses limites, et en la présentant officiellement dans le plan de cours. Elle a également proposé à la CoP d'offrir un parcours pédagogique hebdomadaire détaillé prenant la forme de tâches à faire avant, pendant et après chaque cours. La professeure propose ainsi un accompagnement visant à clarifier le rôle et les responsabilités de chaque personne. Elle a également mentionné qu'elle se questionnait toujours sur l'équilibre entre l'autonomie des personnes étudiantes et l'accompagnement qu'elle peut leur offrir. Elle a remarqué que, pendant les séances en CAA, certaines équipes devaient relever plus de défis que d'autres relativement à la compréhension de la matière. Elle a constaté qu'elle ne pouvait pas toujours être disponible quand les équipes en avaient besoin, causant ainsi un sentiment de perte de temps en classe chez certaines personnes étudiantes (selon l'appréciation de l'enseignement). Les membres de la CoP lui ont suggéré d'embaucher une personne assistante pédagogique pour quelques séances du cours afin de répondre aux questions plus rapidement et de passer plus de temps auprès d'une équipe.

En bref, le compte rendu de cette troisième rencontre en CoP met en lumière des réflexions autour des pratiques pédagogiques actives jugées optimales selon la combinaison du regard étudiant et du regard enseignant. Comme le changement de classe implique l'adaptation de la posture enseignante comme de la posture étudiante, le partage de réflexions offre des traces d'émancipation et des pistes prospectives [REF].

Le Tableau 2 propose une synthèse des principaux résultats issus du partage des trois professeures lors des trois rencontres en CoP, soit des rencontres d'échanges coanalysés, basées notamment sur les principes de liberté et de quête d'autonomie [PRI]. Ainsi, ces résultats sont mis en miroir à chaque objectif. Pour rappel, chaque rencontre visait l'atteinte d'un objectif.

	Objectif 1. Décrire une compréhension commune des caractéristiques de la pédagogie active en CAA [RES]	Objectif 2. Coanalyser l'adéquation technopédagogique dans un aménagement actif [ACT]	Objectif 3. Coanalyser des stratégies pédagogiques actives dans l'intention de les bonifier [REF]
Synthèse des résultats issus du partage des trois professeures [PRI]	<p>Quête d'adéquation entre des formules pédagogiques actives et un aménagement qui soutient la collaboration et l'engagement.</p> <p>Déploiement d'une variété de formules pédagogiques actives (p. ex. ateliers, étude de cas, résolution de problème).</p> <p>Questionnement sur l'étendue des formules pédagogiques actives.</p>	<p>Intégration d'outils collaboratifs (p. ex. suite bureautique en ligne) pour consigner le travail collaboratif.</p> <p>Dosage quant à la variété des technologies.</p> <p>Défis technologiques relevés par les personnes étudiantes (responsabilités).</p> <p>Autonomie des équipes quant aux stratégies d'utilisation du numérique.</p>	<p>Bonification du soutien pour un double changement de posture (posture étudiante et posture enseignante).</p> <p>Quête d'équilibre entre autonomie demandée et encadrement offert.</p> <p>Prise en compte des besoins et rythmes hétérogènes des personnes étudiantes.</p>

Tableau 2. Synthèse des résultats selon les objectifs à atteindre

6. Constats et interprétation issus des contributions au sein de la CoP-CAA

Les constats et pistes d'interprétation qui suivent portent sur l'atteinte des trois objectifs. Il s'agissait : 1) de décrire une compréhension commune des caractéristiques de la pédagogie active en CAA ; 2) de coanalyser l'adéquation technopédagogique dans un aménagement actif ; et 3) de coanalyser des pratiques pédagogiques actives dans l'intention de les bonifier. En s'appuyant sur Vivegnis (2016), la première rencontre a été principalement teintée par la dimension relative aux ressources [RES], la deuxième, par la dimension liée à l'action [ACT] et la troisième, par la dimension associée à la réflexion [REF]. Le dispositif d'émancipation professionnelle de la CoP est, pour sa part et dans sa globalité, coloré par la dimension relative aux principes [PRI].

L'émancipation professionnelle se traduit par la mobilisation des ressources [RES] qui, selon Vivegnis (2016), font référence entre autres aux caractéristiques personnelles des personnes enseignantes. Les trois professeures ont appris à se connaître en travaillant dans un nouvel environnement de travail et mis en mots leurs premiers pas. À la lumière des multiples ressources mentionnées en CoP-CAA lors de la première rencontre, il appert que l'explicitation a servi à nourrir les discussions afin d'arriver à une vision commune de la pédagogie active en CAA. L'équipe noyau de la CoP a jugé qu'elle repose sur quatre éléments centraux négociés collectivement, en cohérence avec ce que prône Bourgeois (2018) : l'engagement, la collaboration, l'intégration du numérique et l'articulation entre théorie et pratique. Dans la même veine, Laferrière et ses collaboratrices (2022) ont d'ailleurs souligné l'importance de l'engagement étudiant et de l'interaction avec les pairs dans l'apprentissage. Cela dit, des défis communs ont été mis en évidence, ce qui a permis de convenir de l'objet d'une deuxième rencontre. Ces défis à relever concernaient alors l'aménagement de CAA au service d'un apprentissage actif mobilisant le numérique.

Lors de la deuxième rencontre, les professeures membres de la CoP ont jugé s'être émancipées en ayant échangé sur les différentes ressources technopédagogiques mobilisées de diverses façons dans l'action. Les commentaires des personnes étudiantes analysés par les professeures ont toutefois mené à des constats. Les pratiques des professeures en lien avec l'intégration du numérique dans la classe, alors inachevée en 2021, n'étaient pas parfaitement en cohérence avec un aménagement actif. Considérant cela, les membres présents ont manifesté le désir de poursuivre leur démarche collective d'émancipation professionnelle en se questionnant sur la bonification des pratiques pédagogiques actives. En quête de solutions, l'équipe noyau a évalué positivement l'idée de partager ses réflexions relatives à la régulation de l'enseignement. Ainsi, l'équipe va dans le même sens que plusieurs auteurs (Morrone et al., 2014 ; Pointon et Kershner, 2000 ; Slotta, 2010) : un aménagement renouvelé invite à s'intéresser à la préparation des personnes enseignantes, aux pédagogies choisies et aux technologies sollicitées. À ce sujet, en contexte de première année d'implantation, ajoutons que les personnes enseignantes avaient soigneusement planifié leurs cours. Ce pouvoir d'agir en période de changement, cette prise en charge (Vivegnis, 2016), montre que les personnes enseignantes se sont alliées pour agir [ACT] afin d'adapter leurs pratiques pédagogiques en CAA, voire s'affranchir d'une pédagogie généralement magistrocentrée à l'université (Desbiens et al., 2015 ; Lasry et al., 2014).

De l'éclairage apporté par la troisième rencontre, il ressort que les professeures membres de la CoP ont jugé que leurs pratiques pédagogiques actives avaient été intégrées et évaluées somme toute positivement. Or, il semble que leur déploiement n'ait pas été suffisamment annoncé aux personnes étudiantes ni intégré de manière progressive, ce qui a déstabilisé certaines personnes étudiantes et amené les professeures à se questionner. Certes, des universités québécoises s'engagent à renouveler progressivement les salles de classe. En revanche, cela implique inévitablement d'adapter les pratiques d'enseignement (Chen et al., 2016) afin que leur conception reflète bel et bien l'activité (Mulcahy et al., 2015). De part et d'autre, la posture demandait à être ajustée ou revue. En d'autres termes, l'apprentissage dans une CAA invite à modifier la posture enseignante de même que la posture étudiante. Par ailleurs, la CoP a retenu que les pratiques gagneraient à être davantage différenciées pour susciter l'engagement de toutes et de tous en contexte universitaire. Des remises en question se dégagent des solutions prospectives créatives et innovantes à mettre à l'épreuve. Par exemple, un parcours pédagogique hebdomadaire (troisième professeure) pourrait être expérimenté pour répondre collectivement aux besoins hétérogènes des personnes étudiantes (première professeure). Globalement, les réflexions portent sur l'équilibre qu'il reste à trouver entre l'autonomie étudiante demandée et l'encadrement fourni par les personnes enseignantes en CAA. À l'instar de ce que soutient Vivegnis (2016), l'émancipation professionnelle va de pair avec cette réflexivité manifestée, qui peut mener à comprendre le présent et à penser le futur (Valaskakis, 1975).

L'interprétation des échanges en CoP-CAA porte à croire que le regroupement a été propice à la coanalyse de pratiques professionnelles, ce qui peut lui conférer la caractéristique de lieu favorable à l'évaluation formative émancipatrice entre pairs, dans la continuité des travaux de Figari et Gremion (2020) qui entrevoient notamment l'évaluation dans une perspective dialogique et développementale. S'exprimer au sein d'une affiliation peut rendre la pratique intelligible pour soi et autrui (Bourgeois, 2018). La CoP reste un dispositif qui vise le développement professionnel, la construction identitaire, la recherche progressive d'aisance, d'autonomie, voire d'affranchissement (Massé et al., 2021 ; Vivegnis, 2016), de même que l'interdépendance. Au sein du groupe, les membres ont échangé sur leurs pratiques au service du bien commun, du répertoire partagé. Précisons que si les personnes enseignantes se sont mutuellement inspirées, sans pression, elles ont également cherché à construire leur propre identité professionnelle selon un principe de liberté académique [PRI], qui est l'une des caractéristiques de l'émancipation professionnelle, selon la définition qu'en donne Vivegnis (2016).

7. Conclusion

Comment une CoP peut-elle soutenir le codéveloppement professionnel dans une visée émancipatrice des personnes enseignantes à l'université lors de la première année d'implantation d'une CAA ? À cette question initialement posée, notons que les contributions au sein de la CoP-CAA apparaissent suffisamment riches. En effet, les membres ont fait part de réflexions et de pratiques pour permettre de s'affranchir, bien que progressivement au cours de cette expérience, d'un certain état de dépendance à un réseau de soutien. C'est notamment à cet affranchissement que renvoie l'émancipation (Bourque, 2009). Les rencontres en CoP s'espaçeront sans doute, mais le réseau pourrait rester accessible, au besoin, pour enrichir le pouvoir d'agir (Vivegnis, 2016). Les résultats montrent que la CoP permet de renforcer la solidarité pédagogique et, qui plus est, la solidarité pédagogique. Dans le respect des principes d'autonomisation et de liberté, cette solidarité pourrait être un nécessaire pas de plus pour réduire l'isolement professionnel décrié par plusieurs (Hamel et al., 2013 ; Parent et al., 2022 ; Parris et al., 2008 ; Thibodeau et al., 1997 ; Wenger, 2005) et tendre vers une collaboration véritable marquée par l'interdépendance. D'abord, l'exploitation des commentaires de personnes étudiantes a permis aux trois professeurs de coanalyser leurs pratiques à l'aide des rétroactions dans une visée de codéveloppement professionnel et d'émancipation. Ensuite, grâce aux réflexions et aux échanges, les personnes enseignantes présentes lors des rencontres ont pu se questionner sur le renouvellement de leurs pratiques pédagogiques en accord avec l'organisation physique et technologique de la salle de classe ainsi que la pédagogie active. La CoP-CAA a amené les membres à se préparer à enseigner en CAA. À cet égard, la préparation des personnes étudiantes ne serait pas à négliger dans un avenir proche. Celle-ci n'a pas fait l'objet, du moins pas encore, de nos investigations, ce qui constitue une limite à notre projet de pédagogie universitaire. Une question nous habite toujours : est-ce que mieux préparer les personnes étudiantes pourrait optimiser leur développement de compétences du 21^e siècle (esprit critique, collaboration et résolution de problèmes) ? En outre, si les défis et les commentaires critiques soutenant les ajustements chez les personnes enseignantes ont été abordés et que l'émancipation professionnelle des personnes enseignantes a été traitée, il pourrait maintenant être intéressant d'aborder l'émancipation des personnes étudiantes dans la CAA et d'envisager d'inclure celles-ci dans la communauté de pratique. En somme, la CoP-CAA a permis aux personnes enseignantes de s'émanciper individuellement, tout autant que de s'inscrire dans une démarche émancipatoire collective grâce aux réflexions et aux coanalyses de pratiques en CoP (Scott et Sutton, 2009). Travaillant selon une approche collective à améliorer leurs pratiques, les membres ont adopté une vision constructive de l'émancipation (Bourgeois, 2018). Le regard sur ce projet de pédagogie universitaire a développé des connaissances associées à la profession enseignante pour deux programmes d'études fort distincts, laissant ainsi entrevoir qu'elles sont susceptibles d'être adaptées dans d'autres contextes.

Remerciements

Les autrices tiennent à remercier tous les membres de la CoP-CAA de leur participation et le Centre de pédagogie universitaire de l'Université du Québec à Rimouski pour l'octroi d'un fonds de pédagogie universitaire (FPU_2021-2022).

8. Références bibliographiques

- Albert, M. N., Dodeler, N. L. et Pérouma, J. P. (2019). Les innovations sociales à la lumière de la notion de communautés de personnes. *Projectics/Proyectica/Projectique*, 1(22), 33-46. <https://www.cairn.info/revue-projectique-2019-1-page-33.htm>
- Albert, M. N. et Michaud, N. (2016). From disillusion to the development of professional Judgment: experience of the implementation process of a Human complexity course. *SAGE Open*, 6(4). <https://doi.org/10.1177/2158244016684372>
- Albert, M. et Michaud, N. (2020). Chapitre 12. Les utilisations de l'autopraxéographie pour le dirigeant-chercheur. Dans S. Frimousse (dir.), *Produire du savoir et de l'action : Le vade-mecum du dirigeant-chercheur* (pp. 141-152). Caen : EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.peret.2020.01.0141>
- Arcand, L. et Souffez, K. (2018). *La communauté de pratique : un outil pertinent*. Institut national de santé publique. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2351_communaute_pratique_outil_pertinent_resume_connaissance.pdf?fbclid=IwAR3RXEjV5RPHwKsgETkoW5nsrRiwtTyHngL2PdTI-W6xZ8xAYjbslOF97Ew
- Basye, D., Grant, P., Hausman, S. et Johnson, T. (2015). *Get active: Reimagining learning spaces for student success*. International Society for Technology in Education (ISTE).

- Bédard, D et Viau, R. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke*. [Résultats d'enquête] Université de Sherbrooke. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/11572/Bedard_Viau_Profilapprentissage_2001.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Blumenfeld, P. C., Kempler, T. M. et Krajcik, J. S. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. Dans R. K. Sawyer (dir.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 475-488). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.029>
- Bourgeois, E. (2018). *Le désir d'apprendre*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2018.01>
- Bourque, D. (2009). *Concertation et partenariat*. Presses de l'Université du Québec.
- Caron, J. (2019). *Utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignantes associées d'un groupe de codéveloppement professionnel dans leur encadrement réflexif de stagiaires* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8806/1/032273600.pdf>
- Caron, J. (2022). L'aménagement des classes flexibles : considérations liées à la gestion de classe. Dans G. Bergeron, L. Bergeron, J. Caron, A. Gareau, J. Lacerte, S. Lefebvre, S. Parent, M. Point et L. St-Vincent (dir.), *L'aménagement de classes flexibles*. Université du Québec à Trois-Rivières. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=674&owa_no_fiche=52&owa_bottin=
- Charles, E., Lenton, K., Dugdale, M., Lasry, N., Zhang, C., Whittaker, C. et Adams, R. (2022). La participation d'étudiantes et d'étudiants en classe d'apprentissage actif vue à travers leurs artefacts épistémiques physiques. *Revue internationale du CRIRES / CRI_SAS international Journal*, 6(1), 31–51. <https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51520>
- Chen, V., Leger, A. et Riel, A. (2016). Standing to Preach, Moving to teach: What Tas Learned from Teaching in Flexible and Less-Flexible Spaces. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 9, 187-198. <https://doi.org/10.22329/celt.v9i0.4439>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. et Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/developpement-professionnel-50-0483/>
- Dehaene, S. (2013). Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences. *Paris Innovation Review*, 1-7. <https://maellenodet.com/wp-content/uploads/2020/03/Les-quatre-piliers-de-lapprentissage-ou-ce-que-nous-disent-les-neurosciences-Paris-Innovation-Review.pdf>
- Desbiens, J.-F., Kozanitis, A. et Lanoue, S. (2015). Repenser l'utilisation de l'exposé magistral. *Le Tableau : Pédagogie universitaire*, 4(7), 1-2. <https://pedagogie.quebec.ca/le-tableau/repenser-lutilisation-de-lexpose-magistral>
- Duguet, A. et Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions Vives*, 6(18), 93-100. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1178>
- Dussault, M., Deaudelin, C. et Thibodeau, S. (2003). Les causes de l'isolement professionnel des enseignantes et des enseignants. *McGill Journal of Education / Revue des Sciences de l'éducation de McGill*, 38(001), 40-64. <https://mje.mcgill.ca/article/view/8663>
- Fagen, A. P., Crouch, C. H. et Mazur, E. (2002). Peer instruction: Results from a range of classrooms. *The physics teacher*, 40(4), 206-209. <https://doi.org/10.1119/1.1474140>
- Figari, G. et Gremion, C. (2020). Vers une évaluation dialogique ? Dans N. Younès, C. Gremion et E. Sylvestre (dir.), *Évaluations, sources de synergies* (pp. 250-267). Les Presses de l'ADMÉE.
- Fournier St-Laurent, S., Normand, L., Bernard, S. et Desrosiers, C. (2018). *Les conditions d'efficacité des classes d'apprentissage actif*. Rapport de recherche du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35536/fournier-st-laurent-et-al-conditions-efficacite-classes-apprentissage-actif-para-2018.pdf>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J., Reschly, A. L. et Christenson, S. L. (2019). *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged youth*. Elsevier.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. et Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>

- Gosselin, M., Viau-Guay, A. et Bourassa, B. (2017). Les différents processus d'apprentissage vécus par des professionnels de la santé participant à une communauté de pratique. *Revue Phronésis*, 6(3), 36-50. <https://doi.org/10.7202/1040619ar>
- Hamel, C., Turcotte, S. et Laferrière, T. (2013). L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres. *Éducation et francophonie*, 41(2), 84-101. <https://doi.org/10.7202/1021028ar>
- Jarvis, P. (1987). Meaningful and Meaningless Experience: Towards an Analysis of Learning from Life. *Adult Education Quarterly*, 37(3), 164-172. <https://doi.org/10.1177/0001848187037003004>
- Jarvis, P. (2010). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. Routledge.
- Kozanitis, A. et Nenciovici, L. (2022). Effect of active learning versus traditional lecturing on the learning achievement of college students in humanities and social sciences: a meta-analysis. *High Educ*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00977-8>
- Laferrière, T., Parent, S., Deschênes, M. et Barma, S. (2022). L'engagement de l'élève, de l'étudiante ou de l'étudiant : construit revisité selon une perspective socioculturelle. *Revue internationale du CRIRES / CRI_SAS international Journal*, 6(1), 111-135. <https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51525>
- Lasry, N., Charles, E. et Whittaker, C. (2014). When teacher-centered instructors are assigned to student-centered classrooms. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 10(1), 1-9. <http://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.10.010116>
- Lecoq, J. et Lebrun, M. (2016). *La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit*. Presses Universitaires de Louvain.
- Marcel, J.-F. et Bedin, V. (2018). Contribution à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la Recherche-Intervention. *Phronesis*, 7(1), 79-91. <https://doi.org/10.7202/1044256ar>
- Massé, L., Caron, J., Gagnon, C., Fortier, M.-P. et Gagnon-Tremblay, A. (2021). Les dispositifs de développement professionnel qui s'appuient sur les communautés d'apprenants. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*. (pp. 166-198). Presses de l'Université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3271_9782760555532.pdf
- Meilleur, R. (2022). Partenariat, expertise du chercheur et visée émancipatoire : regard réflexif et analytique sur le récit d'une expérience de recherche collaborative. *Recherches Qualitatives*, 41(1), 178-199. <https://doi.org/10.7202/1088800ar>
- Mercure, C. (2001). Des groupes de codéveloppement interétablissement dans la région de Laval. *Interactions*, 5(2), 75-84. https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_5_no_2/V5N2_MERCURE_Celine_p75-84.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf
- Morrone, A., Ouimet, J., Siering, G. et Arthur, I. (2014). Coffeehouse as Classroom: Examination of a New Style of Active Learning Environment. *New Directions for Teaching and Learning*, 2014(137), 41-51. <https://doi.org/10.1002/tl.20084>
- Mulcahy, D., Cleveland, B. et Aberton, H. (2015). Learning spaces and pedagogic change: envisioned, enacted and experienced. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), 575-595. <https://doi/full/10.1080/14681366.2015.1055128>
- Normand, L., Fournier St-Laurent, S., Desrosiers, C. et Bernard, S. (2019). Les aménagements gagnants d'une CLAAC : ce qu'en disent les étudiants. *Pédagogie collégiale*, 32(2), 32-38. <https://educq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37870/normand-et-al-32-2-2019.pdf>
- Parent, S. (2017). *L'engagement d'enseignants, la variation de l'engagement d'étudiants sur une base trimestrielle et la présence de conditions d'innovation en situation d'enseigner et d'apprendre avec le numérique au collégial* [Thèse de doctorat, Université Laval]. EDUC.info. <https://educq.info/xmlui/handle/11515/36723>
- Parent, S. (2022). Apports possibles. Quels sont les apports possibles ? Dans G. Bergeron, L. Bergeron, J. Caron, A. Gareau, J. Lacerte, S. Lefebvre, S. Parent, M. Point et L. St-Vincent, *L'aménagement de classes flexibles*. Université du Québec à Trois-Rivières. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=674&owa_no_fiche=13&owa_bottin=
- Parent, S., Caron, J., Adams, G., Laflamme, V., Pelchat, M.-É. et Carbonneau, M. (2022). Réflexion théorique et expérientielle sur le développement des compétences du 21^e siècle des élèves en classe flexible au primaire. *Revue Hybride de l'Éducation*, 6(1), 57-91. <https://doi.org/10.1522/rhe.v6i1.1249>
- Parris, M. A., Vickers, M. H. et Wilkes, L. (2008). Friendships under strain: The work-personal life integration of middle managers. *Community, Work & Family*, 11(4), 405-418. <https://doi.org/10.1080/13668800802361831>
- Payette, A. et Champagne, C. (2010). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Les Presses de l'Université du Québec.

- Pointon, P. et Kershner, R. (2000). Making decisions about organizing the primary classroom environment as a context for learning: The views of three experienced teachers and their pupils. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 117–127. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00043-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00043-8)
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (pp. 123-149). Éditions du CRP.
- Scott, C. et Sutton, R. E. (2009). Emotions and Change During Professional Development for Teachers: A Mixed Methods Study. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 151-171. <https://doi.org/10.1177/1558689808325770>
- Slotta, J. (2010). Evolving the classrooms of the future: The interplay of pedagogy, technology and community. Dans Mäkitalo-Siegl, K., Zottmann, J., Frederic, K., et Frank, F. (dir.), *Classroom of the Future* (pp. 215-242). Brill. https://doi.org/10.1163/9789460911040_012
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle, efficacité et coopération* (2e édition). Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y. (2013). *Comprendre et gérer sa motivation*. Les Éditions Québec-Livres.
- St-Arnaud, Y., Mandeville, L. et Bellemare, C. (2002). La praxéologie. *Interactions*, 6(1), 29-47. https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_6_no_1/V6N1_ST-ARNAUD_MANDEVILLE_BELLEMARE_p29-48.pdf
- Thibodeau, S., Dussault, M. et Deaudelin, C. (1997). Les causes de l'isolement professionnel des directions d'établissement d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 395-412. <https://doi.org/10.7202/031922ar>
- Tremblay-Wragg, É. (2018). *Utilisation de stratégies pédagogiques diversifiées par quatre formateurs universitaires : quelle participation à la motivation à apprendre de leurs étudiants*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12177/1/D3468.pdf>
- Tremblay-Wragg, É., Raby, C. et Ménard, L. (2019). La diversification des stratégies pédagogiques à l'université : quelques exemples d'application en salle de classe. *Le Tableau : Pédagogie Universitaire*, 8(2), 1-2. <https://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/la-diversification-des-strategies-pedagogiques-luniversite-quelques-exemples>
- Valaskakis, K. (1975). Prospective, rétrospective et perspective : un essai de modélisation du temps. *L'Actualité économique*, 51(2), 209–228. <https://doi.org/10.7202/800618ar>
- Vallée, A. (2019). L'aménagement des classes du Québec : qu'en est-il ? [Essai de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9165/1/032341060.pdf>
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : méthodes, dispositifs, outils*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.vial.2012.01>
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : Étude multicas*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8091/1/031618436.pdf>
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Presses Université Laval.

Émancipation chez les responsables de la formation des enseignants associés

Émancipation professionnelle des responsables universitaires en collaboration avec le milieu scolaire par rapport aux attentes ministérielles

Glorya Pellerin*, Liliane Portelance, Geneviève Boisvert** & Isabelle Vivegnis*****

** Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Rouyn-Noranda, Québec
J9X 5E4 Canada
819 762-0971 poste 2440
glorya.pellerin@uqat.ca*

*** Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
Trois-Rivières, Québec
G8Z 4M3 Canada
514 971-7839
liliane.portelance@uqtr.ca
genevieve.boisvert1@uqtr.ca*

**** Faculté des sciences de l'éducation, Département de psychopédagogie et d'andragogie
Université de Montréal, Pavillon Marie-Victorin
Montréal, Québec
H2V 2S9 Canada
514 343-6111 poste 43610
isabelle.vivegnis@umontreal.ca*

RÉSUMÉ. À la demande du ministère de l'Éducation du Québec, le milieu universitaire doit élaborer et mettre en œuvre, en collaboration avec le milieu scolaire, une formation spécifique pour les enseignants associés afin de les préparer à exercer avec compétence leur rôle auprès des stagiaires. Par ailleurs, il n'existe aucune assurance que les différents éléments de la formation soient effectivement orientés vers la finalité souhaitée. Ainsi, le choix des contenus et les modalités organisationnelles varient d'un milieu à l'autre. Ce contexte ouvre la voie à une forme d'émancipation pour les responsables universitaires de la formation. Il est dès lors pertinent de se demander quels sont les indices de cette émancipation par rapport aux attentes de l'institution gouvernementale québécoise. L'émancipation peut s'apparenter à la liberté, l'autonomie, l'indépendance et contribuer au développement du sens critique et de la créativité. Dans le but de détecter des indices d'émancipation par rapport à la demande ministérielle, nous avons réalisé une étude qualitative compréhensive interprétative au moyen de sept entretiens individuels semi-dirigés avec des responsables universitaires de la formation des enseignants associés. Inspirée des dimensions de l'émancipation professionnelle de Vivegnis (2016), une analyse thématique des données a permis de constater que l'émancipation se révèle surtout dans l'action. Le pouvoir d'agir prend les contours des spécificités du milieu scolaire environnant, ce dernier agissant comme collaborateur privilégié dans le processus d'élaboration et de mise en œuvre de la formation des enseignants associés.

MOTS-CLÉS : émancipation, collaboration, formation des enseignants associés, attentes ministérielles, responsable universitaire

1. Contexte et problématique

La formation initiale à l'enseignement offerte dans les universités québécoises prend appui sur une approche-programme dans laquelle les cours théoriques et l'expérience pratique sont articulés en fonction de principes d'harmonisation et de cohérence professionnalisante (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement [CAPFE], 2007). Durant les quatre années qui constituent la formation, en plus des cours à l'université, un minimum de 700 heures sont consacrées aux stages en milieu scolaire (Gouvernement du Québec, 2008). Ainsi, les futurs enseignants sont incités à faire des allers-retours entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques.

L'importance accordée à l'aspect pratique de la formation initiale à l'enseignement requiert une implication significative de la part des formateurs de terrain, appelés au Québec les enseignants associés. Ainsi, les attentes à leur égard sont particulièrement élevées (Gouvernement du Québec, 2008). Afin qu'ils développent leurs compétences, qu'ils soient bien outillés pour soutenir le développement des compétences professionnelles des stagiaires et pour comprendre la complexité de leur rôle, le ministère de l'Éducation recommande, dès 1994, que les enseignants associés bénéficient d'une formation spécifique. La responsabilité de cette formation est confiée aux universités québécoises qui sont tenues d'établir un partenariat organisationnel avec le milieu scolaire. Chaque milieu universitaire doit prendre la responsabilité « d'élaborer et de mettre en œuvre, en collaboration avec ses partenaires, une formation particulière pour l'enseignante ou l'enseignant associé » (Gouvernement du Québec, 1994, p. 6). Dans son rapport intitulé *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement*, le ministère de l'Éducation demande en 2002 d'accentuer la formation, de la rendre pertinente, suffisante, accessible et ancrée dans la réalité du milieu scolaire. Dans ce contexte, la collaboration entre responsables universitaires et acteurs scolaires représente un impératif pour déterminer, entre autres, les contenus de la formation, les modalités de fonctionnement et les responsabilités particulières. Par ailleurs, les collaborateurs sont issus de cultures institutionnelles différentes, la culture universitaire et la culture du milieu scolaire se distinguant par les savoirs, les pratiques, le langage et le contexte de travail. Cette situation peut être à la source de défis à relever par les responsables universitaires (Portelance et Caron, 2021).

À la demande de la Table ministère-universités (TMU), formulée en 2006, et dans le but de répondre au souhait d'harmonisation des formations offertes aux enseignants associés, un comité de travail formé d'acteurs universitaires et d'un représentant du ministère de l'Éducation, soumet en 2008 un cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires. Ce cadre comporte des orientations spécifiques, les compétences attendues des formateurs, ainsi que des thèmes et des stratégies de formation (Portelance et al., 2008). La même année, le Comité interuniversitaire d'actualisation du cadre de référence (CIACRE) est créé. Celui-ci est composé d'un représentant par université, généralement responsable de stages en enseignement.

Depuis 2008, les représentants des universités québécoises au CIACRE sont invités à collaborer et à échanger, dans un esprit d'entraide, sur la manière dont la mise en œuvre du cadre de référence s'effectue au sein de leur université. Les modalités organisationnelles varient d'un milieu à l'autre (Pellerin et al., 2020). En effet, bien que toutes les universités traitent des thèmes communs, tels que l'accueil et l'accompagnement du stagiaire ainsi que la rétroaction, certaines en ont développé d'autres qui leur sont propres. Par exemple, des universités abordent le stage difficile, d'autres ont développé des activités entourant la réalité des stagiaires d'immigration récente. Également, les modalités varient dans la composition des groupes. Certains groupes sont hétérogènes et d'autres homogènes. Un groupe homogène peut être constitué d'enseignants provenant du secondaire ou du primaire seulement, alors qu'un groupe hétérogène rassemble des enseignants issus de différents ordres d'enseignement, le préscolaire, le primaire et le secondaire. Il existe aussi des différences en ce qui a trait au nombre de participants et au temps alloué aux formations. Ainsi, le nombre d'heures varie d'une formation à l'autre et leur étalement dans le temps diffère, certaines pouvant s'étendre entre trois mois et trois ans (Pellerin et al., 2018).

Étant donné qu'aucune vérification systématique des contenus et des modalités de la formation des enseignants associés n'existe formellement de la part du ministère de l'Éducation, les responsables universitaires de la formation bénéficient d'une certaine marge de manœuvre. Il appert donc que ces derniers, en collaboration avec leurs vis-à-vis du milieu scolaire, peuvent profiter d'une ouverture à la création et à l'émancipation. Dans le cadre non prescriptif de la formation des enseignants associés, la variété dans la mise en œuvre de moyens et de modalités de formation est plausible. Par ailleurs, un cadre non prescriptif peut donner lieu à la liberté de penser et d'agir à bon escient, mais aussi à celle de prendre des décisions non souhaitables ou qui ne mènent pas à l'objectif visé.

Jusqu'à présent, des chercheurs se sont intéressés au rôle des enseignants associés quant à un accompagnement des stagiaires orienté vers la pratique réflexive (Caron, 2019; Hensler et al., 2001), aux conceptions et aux pratiques des enseignants associés au regard du raisonnement pédagogique ainsi que de l'accompagnement réflexif (Lane, 2008) et au codéveloppement professionnel des enseignants associés (L'Hostie et al., 2013). Plus récemment, Gouin et Hamel (2022) abordent les pratiques d'accompagnement des formateurs. Également, nos travaux (Pellerin et al., 2020, 2021) portent sur les responsabilités et les rôles institutionnels et interinstitutionnels en formation des enseignants associés et aussi sur la perception des enseignants associés quant aux effets de la formation reçue.

À notre connaissance, aucun chercheur n'a étudié le rôle des responsables universitaires de la formation des enseignants associés sous l'angle de leur relative indépendance reliée à l'expression d'une émancipation par rapport aux attentes ministérielles à leur égard. Notre objectif de recherche est d'analyser l'expression de leur émancipation en contexte de collaboration avec leurs partenaires du milieu scolaire. Nous avons ainsi tenté de répondre à la question suivante : quels sont les indices de l'émancipation exprimés par des responsables universitaires devant collaborer avec les acteurs du milieu scolaire à la formation des enseignants associés, par rapport aux attentes de l'institution gouvernementale ?

2. Référents conceptuels

Pour mieux comprendre l'objectif et la question de recherche, nous croyons nécessaire d'approfondir le sens de deux concepts, la collaboration et l'émancipation professionnelle. Nous terminons cette partie du texte par la présentation des quatre dimensions de l'émancipation que nous avons retenues pour faire l'analyse des données.

2.1. Concept de collaboration

La collaboration au travail correspond généralement à une relation entre personnes qui visent un même but en situation de dépendance réciproque et dont l'engagement à collaborer est volontaire (Boies, 2012). Ce choix se concrétise dans un climat d'entraide et d'influence réciproque (Gravel et al., 2019). Au sein d'un groupe collaboratif, la confiance mutuelle, le respect et la reconnaissance de l'expertise de tous les membres sont nécessaires (Ferrier-Kerr, 2009). Les prises de décision émergent de discussions menées avec honnêteté et authenticité, sans éviter la confrontation des points de vue. Un climat relationnel sain est essentiel à la collaboration (Portelance et al., 2019).

Depuis plusieurs années, il existe une effervescence autour des projets de collaboration, notamment les projets interinstitutionnels (Champion, 2008). De plus en plus fréquemment, des institutions développent des innovations en commun, et ce, malgré la poursuite d'objectifs différents et l'utilisation de stratégies distinctes d'exécution des travaux planifiés. Néanmoins, pour que le succès opérationnel soit durable, il est préférable que les institutions soient soutenues sur le plan normatif, que des règles et des normes encadrent les actions entreprises. Par ailleurs, sans partenariat collaboratif, elles n'atteindraient pas toutes leurs cibles. Leur pouvoir d'agir collectif est soutenu par les alliances stratégiques (Gajda, 2004), dans l'interdépendance et le partage des responsabilités. Un partenariat entre institutions universitaire et scolaire donne lieu à un agir collectif et à la collaboration entre les acteurs engagés dans la formation des enseignants associés.

Guiliani (2017) signale que les incitations à agir représentent un facteur important de la réussite des collaborations interprofessionnelles, ces dernières mettant en relation des professionnels de deux milieux, comme le milieu universitaire et le milieu scolaire. Il souligne à cet égard le poids des idéologies et des éthos professionnels. Chez Brandl (2021), l'éthos professionnel représente « un ensemble de valeurs, de principes, de manières de se percevoir et d'agir dans une société ou un groupe professionnel » (p. 37). Il est sous-jacent aux actions collectives et aux interactions interprofessionnelles, aux prises de position, à l'utilisation des moyens d'atteindre la finalité de la collaboration. Or, l'action collective, généralement subordonnée à la collaboration, demande du temps, notamment pour développer une compréhension commune des situations, adopter le même langage, s'entendre sur les actions à mener et sur les stratégies à mettre en œuvre. Qui plus est, elle nécessite le respect du rythme de chacune des personnes engagées dans la démarche (Duval, 2008). Mayen (2007) ajoute une condition au succès de l'action collective, qu'il nomme coactivité. Notons que la formation des enseignants associés est en soi une coactivité, nécessitant la collaboration de la part des acteurs. Qui plus est, lorsque deux personnes issues de deux milieux professionnels distincts s'engagent dans une relation collaborative dans le but de réaliser ensemble une activité, elles doivent porter une double attention, l'une sur l'objet de la réalisation et l'autre sur la relation interpersonnelle (Mayen, 2007).

Dans cet esprit, l'engagement dans la réalisation du projet interinstitutionnel de la formation des enseignants associés demande de tenir compte des éléments culturels qui caractérisent chacune des universités et chacun des centres de services scolaires. Dans la coaction ou l'agir avec les autres (Puren, 2004), la perspective interculturelle fait appel à l'ouverture aux particularités culturelles. Elle oriente l'élaboration d'une culture partagée « par et pour l'action collective » (p. 22). De fait, dans un partenariat interinstitutionnel, la collaboration entre les individus provenant d'institutions distinctes est en quelque sorte interculturelle. Le contexte de la formation des enseignants associés illustre cette réalité. En effet, quoique l'adhésion à une même visée éducative les rassemble, les acteurs n'agissent pas selon la même logique professionnelle. Leurs priorités diffèrent. Les responsables universitaires visent surtout le développement des compétences des formateurs de terrain alors que leurs vis-à-vis du milieu scolaire souhaitent que ceux-ci soient formés pour intervenir auprès des stagiaires en rapport avec les apprentissages des élèves (Portelance et al., 2019).

2.2. Concept d'émancipation professionnelle

Pour Berlan (2016), l'émancipation représente l'accès à la liberté et à l'autonomie. Dans le même sens, Méard et Bertone (1998) indiquent que l'émancipation correspond à l'atteinte de l'autonomie par une recherche de libération, ce qui rejoint l'idée d'affranchissement d'une autorité ou d'une tutelle dont parle Olry (2012). Cet auteur souligne également que la liberté est sous-jacente à l'émancipation, précisant que celle-ci s'oppose à une relation de dépendance à un modèle ou à la reproduction de celui-ci.

Dans un processus d'émancipation professionnelle, une distance critique serait favorisée, permettant de surmonter des difficultés ou des défis rencontrés. L'émancipation entend ainsi participer à la construction d'un professionnel capable de créativité et de libre arbitre. Ce libre arbitre est rendu possible par la prise en charge de sa situation professionnelle, laquelle favorise la spontanéité, la créativité et l'innovation pédagogique (Garant et al., 1999 ; Olry, 2012). Olry (2012) suggère que l'émancipation n'empêche pas d'adhérer à certaines normes et de se doter d'une culture professionnelle partagée. Dans le contexte de cette recherche, les responsables universitaires doivent répondre à la demande ministérielle de former les enseignants associés en respectant une prescription liée à la collaboration avec le milieu scolaire, et ce, sans normes précises. La notion d'agir indépendant est également décelable chez Brassat (2013) qui voit en l'émancipation un accès à une indépendance de pensée et d'action pour soi-même, au pouvoir de décider du sens de ses actes.

Plusieurs attributs liés à l'émancipation professionnelle ont été identifiés par Wittemann-Price (2004). Selon l'auteur, dont les travaux ont été menés dans le domaine des soins infirmiers, les attributs permettent de juger de son existence chez une personne lorsqu'elle est amenée à prendre une décision dans un cadre professionnel. Le premier attribut, la réflexion, est un élément qui renvoie à une attitude offrant de prendre des décisions en connaissance de cause (Habermas, 1969 ; Johns, 1999; Penney et Warelow, 1999). Cet attribut intègre un processus cognitif permettant de penser à des alternatives possibles lorsqu'une situation ne convient pas au professionnel. Le deuxième attribut renvoie à la connaissance de soi, ou la capacité à se comprendre, soi et ses sentiments. Le troisième est celui du pouvoir d'agir, sorte de pouvoir que la personne détiendrait pour être capable d'agir. Celui-ci est souvent rencontré sous le vocable d'« *empowerment* » (Wittemann-Price, 2004). Il est accessible par l'entremise de ressources disponibles. Un autre attribut est l'environnement flexible qui soutient la personne dans son libre choix et ouvre la voie au changement.

Tenant compte notamment des travaux de Wittemann-Price (2004) et ayant réalisé une analyse conceptuelle de l'émancipation, Vivegnis (2016) explique qu'en contexte professionnel, celle-ci serait caractérisée par l'interrelation de quatre dimensions :

La première dimension est relative à l'existence de principes fondamentaux. Elle regroupe les notions de congruence, de libre arbitre, de liberté et d'autonomie, laquelle serait un présupposé de l'émancipation professionnelle. La deuxième dimension renvoie à l'existence de ressources disponibles. Elle inclut le dynamisme, la connaissance de soi ainsi que d'autres caractéristiques personnelles favorisant le déploiement de l'émancipation. Il s'agirait, par exemple, de détermination, de bon sens, d'ouverture d'esprit. Parmi les ressources, on retrouve aussi un environnement flexible et permettant l'exercice de l'émancipation. La troisième dimension touche l'action et comporte l'affranchissement d'un modèle et l'agir indépendant, la prise en charge de la situation professionnelle ainsi que le pouvoir d'agir de la personne incluant le fait de trouver des solutions, de changer les situations, d'innover ou encore d'exercer sa créativité. [...]. La quatrième dimension est celle de la réflexion qui comporte la capacité ou la propension de la personne à réfléchir sur ses pratiques, à savoir sa réflexivité, et aussi la remise en question des prescriptions pouvant mener à leur renormalisation (Vivegnis, 2016, p. 64-65).

Les caractéristiques de l'émancipation selon les quatre dimensions qui précèdent nous ont permis d'identifier la présence d'indices d'émancipation chez les responsables universitaires en contexte de collaboration avec leurs partenaires du milieu scolaire. Ceux-ci attesteraient d'une émancipation par rapport aux attentes de l'institution gouvernementale.

3. Méthodologie

Pour répondre à la question de recherche qui porte sur les indices d'émancipation des responsables universitaires de la formation des enseignants associés par rapport aux attentes de l'institution gouvernementale, nous avons opté pour une étude qualitative compréhensive et interprétative (Miles et Huberman, 2003; Savoie-Zajc, 2011). Ce type d'étude est centré sur le sens des actes et des mots (Charmillot et Dayer, 2012) et permet de comprendre des phénomènes selon le point de vue des participants (Gohier, 2022).

Pour les fins du présent article, nous avons revu et analysé sous un nouvel angle les propos collectés dans le cadre d'un entretien semi-dirigé réalisé en 2018. Les responsables de la formation des enseignants associés de toutes les universités francophones du Québec offrant cette formation (n=9) avaient été sollicités sur la base de leur implication dans leur université respective. L'entretien, d'une durée d'environ 60 minutes, avait alors pour objectif de comprendre leur rôle et leurs responsabilités par rapport à ladite formation. Cinq étaient professeurs en sciences de l'éducation dans leur université respective, alors que les autres occupaient des postes en lien étroit avec la gestion des stages. Elles étaient en charge de l'élaboration, la révision et la mise en œuvre de la formation des enseignants associés. Ces personnes, ayant des expériences de durée variable dans leurs fonctions, agissaient (ou avaient déjà agi) elles-mêmes en tant que superviseuses de stage.

Dans le but d'identifier les indices de l'émancipation exprimés par les responsables universitaires en contexte de collaboration avec leurs partenaires du milieu scolaire, les données collectées, ayant été transcrites intégralement, ont été soumises à une analyse de contenu (L'Écuyer, 1987). Dans un premier temps, des unités de sens ont été établies et ont été par la suite rattachées aux quatre dimensions du cadre de Vivegnis (2016). Dans un deuxième temps, des sous-catégories émergentes ont permis de raffiner le travail d'analyse. Enfin, une validation interjuge a mené à l'organisation de la présentation des résultats, structurée à partir de ces quatre dimensions. Dans cette structuration, nous avons spécifiquement tenu compte du sens que les participantes accordent à leurs actes, afin de comprendre l'émancipation professionnelle.

4. Présentation des résultats

Rappelons que le cadre de Vivegnis (2016) est organisé en quatre dimensions interreliées, soit les principes fondamentaux, les ressources, l'action et la réflexion. L'analyse des données, qui a permis de catégoriser les indices d'émancipation retracés dans le discours des responsables de la formation des enseignants associés au Québec, a révélé la prédominance d'une des dimensions, qui s'est illustrée de différentes manières dans les propos de l'ensemble des participants. En effet, pour eux, l'émancipation semble s'exprimer principalement dans l'action, suivie respectivement des dimensions ressources et réflexion et enfin, des principes fondamentaux. La présentation des résultats a été organisée en fonction de cet ordre.

4.1. Une émancipation concrétisée dans l'action

Dans leur discours au sujet de la formation des enseignants associés, les responsables universitaires se sont toutes exprimées à propos de leurs actions exécutées conjointement avec le milieu scolaire. Elles mentionnent clairement vouloir poser des actions en collaboration avec leurs vis-à-vis du milieu scolaire pour assurer la mise en œuvre de la formation qui mènera au développement professionnel des formateurs de stagiaires. Cette prise en charge partagée leur donne un pouvoir d'agir et la possibilité de créer et d'innover. Bien sûr, certaines évoquent les contraintes de leur collaboration dans l'action, telle la disponibilité nécessaire à la bonne conduite des travaux collaboratifs, mais en mentionnant qu'elles n'hésitent pas à consacrer beaucoup de temps aux rencontres de travail avec le milieu scolaire. Par exemple, une responsable en parle en ces termes : « Le milieu scolaire chez nous est très présent. Moi [en tant que responsable de la formation des enseignants associés], je

tiens à travailler avec le milieu scolaire, ça demande énormément de temps, énormément de disponibilité. Je passe de grandes journées avec les gens du milieu scolaire » (RU6¹).

Aussi, la collaboration, vue par les participantes comme un outil de développement d'innovations en commun, semble contribuer à l'émancipation dans l'action. En effet, elle encourage la créativité dans l'élaboration des ateliers de formation et favorise ainsi une amélioration continue des formations, comme l'évoque cette participante : « Chaque année, je vais m'entourer de quelques formateurs, en forte majorité des acteurs du milieu scolaire, pour pouvoir améliorer les contenus, apporter des nouvelles idées » (RU7). Nous observons également qu'il n'existe pas de restriction à l'adaptation des contenus aux besoins et aux particularités des formés. C'est ce qu'indiquent les propos suivants : « La perception et la représentation initiale [que les enseignants associés] ont de l'accompagnement des stagiaires, c'est variable. Ces représentations, il faut en tenir compte énormément [dans l'élaboration des formations]. Chacun a sa couleur... Et les couleurs, ça vient jouer dans les particularités » (RU4).

Les responsables universitaires s'occupent aussi, pour la plupart, de la formation des personnes qui forment les enseignants associés. Ces formateurs d'enseignants associés sont ou ont été formateurs de stagiaires. Les responsables universitaires disent bénéficier d'une latitude, notamment par rapport au choix des meilleurs candidats parmi ceux qui aspirent à devenir formateurs d'enseignants associés. Ce libre arbitre leur offre l'opportunité de sélectionner les personnes qui, par exemple, ont démontré la capacité d'harmoniser leur approche, en tant que formateurs de stagiaires, avec celle de la formation des enseignants associés, ou qui ont été recommandées par le milieu scolaire comme possédant des aptitudes relativement à l'atteinte des objectifs de la formation.

Enfin, les responsables indiquent que la formation est, dans tous les milieux, reconnue institutionnellement et conjointement au moyen d'une attestation ou, exceptionnellement, par des crédits universitaires. Concernant l'attestation de formation, une responsable universitaire affirme : « Les enseignants prennent ça comme un geste, une activité de reconnaissance, puis ils sont vraiment contents de ça » (RU1). Cette reconnaissance accorderait une certaine légitimité au travail réalisé par les responsables universitaires et pourrait contribuer à leur émancipation dans la prise en charge de leur situation professionnelle.

L'analyse des propos des responsables universitaires a aussi permis d'identifier des défis à relever pour favoriser l'émancipation dans l'action. Par exemple, elles disent se buter à des limitations de leur pouvoir d'agir. Une responsable évoque le fait que la formation n'est pas obligatoire, ce sur quoi elle n'a aucun contrôle : « Ce n'est pas à nous de rendre la formation obligatoire. C'est au ministère à se décider là-dessus. Ce n'est pas à nous d'imposer quoi que ce soit aux enseignants » (RU1). Deux autres participantes, quoique très satisfaites de travailler conjointement avec les responsables du milieu scolaire, évoquent des contraintes liées à la nécessité des échanges pour l'organisation des formations. L'une affirme : « C'est la commission scolaire² qui gère l'inscription. Ils forment les groupes et ils nous envoient les listes » (RU5). L'autre renchérit quant aux horaires de formation : « Ils nous proposent certaines dates. Nous, on vérifie qui [quelle formatrice ou quel formateur] est disponible pour ces dates-là puis on retourne à la commission scolaire » (RU2). En somme, dans un contexte où la collaboration fait office de condition *sine qua non* quant au travail collectif, les embûches à la collaboration, tant avec le ministère qu'avec les partenaires du milieu scolaire, diminuent la portée des actions des responsables universitaires.

Concernant l'émancipation dans l'action pour les responsables universitaires de la formation des enseignants associés, les indices rappellent les caractéristiques énoncées par Vivegnis (2016). La figure suivante expose les indices d'émancipation issus de l'analyse des données, mais également un indice d'émancipation partielle qui correspond à des limites du pouvoir d'agir.

¹ Dans l'exemple (RU6), RU correspond à responsable universitaire et 6, au code attribué à cette participante.

² En 2020, les commissions scolaires ont été remplacées par des centres de services scolaires.

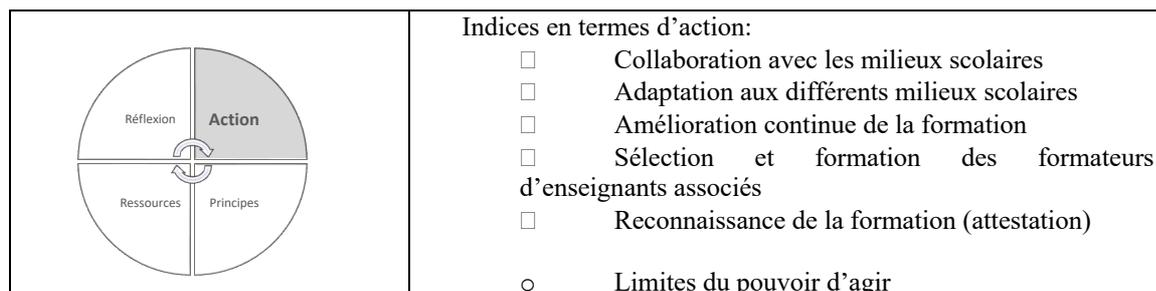


Figure 1. Indices d'émancipation dans l'action chez les responsables universitaires de la formation des enseignants associés, en collaboration avec le milieu scolaire [Adaptation de *L'émancipation professionnelle : dimensions et caractéristiques* (Vivegnis, 2016)]

4.2. Une émancipation faisant appel aux ressources

En continuité avec la dimension de l'action, les responsables universitaires ont fait part des ressources dont elles disposent. Deux sous-catégories de cette dimension ont été identifiées : les ressources humaines et les ressources matérielles. En ce qui a trait à la gestion budgétaire, l'analyse des propos indique que l'émancipation est limitée.

Au sujet des ressources humaines, les responsables universitaires, ayant déjà mentionné la latitude dont elles disposent pour sélectionner les formateurs d'enseignants associés, précisent ce qui caractérise ces personnes du milieu scolaire avec lesquelles elles sont appelées à travailler. La diversité des expertises de ces dernières semble avoir un impact sur le travail des responsables universitaires, par la richesse de leur apport dans la mise en œuvre de la formation. L'une d'elles indique : « La nouvelle formatrice [recommandée par le milieu scolaire] est superviseure, mais c'est aussi une étudiante de maîtrise. C'est une enseignante à temps plein. Puis elle a aussi accueilli des stagiaires comme enseignante associée. C'est le top » (RU5). Dans ce cas précis, l'analyse des propos permet de faire ressortir que le pouvoir de sélectionner une ressource qui contribue à enrichir et stimuler la formation des enseignants associés est un indice de l'émancipation de la responsable universitaire.

L'analyse des données a aussi permis de mettre en évidence des indices d'émancipation liés aux ressources matérielles. L'émancipation s'exprime dans la variété des documents conçus par les responsables universitaires, en collaboration avec le milieu scolaire, et distribués aux enseignants associés dans le cadre des formations. Ces documents constituent une marque de créativité et de capacité d'innovation. Dans le discours des responsables universitaires, il est possible de déceler une certaine satisfaction du fait de fournir aux enseignants associés des outils pertinents et adaptés aux besoins des formés. Une responsable signale aussi l'utilité de ce type de matériel : « On remet des pochettes de documents à chaque participant, les gens retournent chez eux avec en main quelque chose de très concret. Ils aiment ça parce qu'en général dans cette pochette-là, on met des outils de travail pour l'observation du stagiaire, pour l'évaluation de telle ou telle compétence... » (RU1).

Comme déjà mentionné, l'environnement qui régit l'élaboration et la mise en œuvre de la formation des enseignants associés est souple et non soumis à des normes ministérielles strictes. Cela expliquerait que les responsables universitaires puissent faire appel librement à des ressources humaines et matérielles qui s'inscrivent dans la foulée des principes et des objectifs de la formation des enseignants associés. En contrepartie, une émancipation partielle est perceptible en ce qui a trait à la gestion budgétaire, assumée en amont par l'administration universitaire. Les responsables de la formation des enseignants associés, quoique présentant annuellement une planification budgétaire justifiée de manière rigoureuse, verraient une partie de leur liberté réduite à cet égard. Deux participantes formulent cette réalité comme suit. La première parle d'une gestion départementale, elle-même soumise aux décisions de l'administration universitaire : « Le département d'éducation a un budget pour la formation pratique et la formation des formateurs. Ce budget est révisé chaque année par l'administration » (RU3). La seconde déclare que les décisions sont définitives et non discutables : « L'administration nous dit, vous avez tant (montant d'argent) cette année » (RU5).

En rapport avec les ressources permettant, entre autres choses, le déploiement de l'émancipation (Vivegnis, 2016), les propos des participantes indiquent surtout des ressources humaines externes et des ressources matérielles constituées de productions qui relèvent de leur responsabilité. La ressource budgétaire est utile quoique les responsables aient peu de pouvoir décisionnel à ce sujet. La figure suivante synthétise les indices d'émancipation et d'émancipation partielle issus du discours analysé.

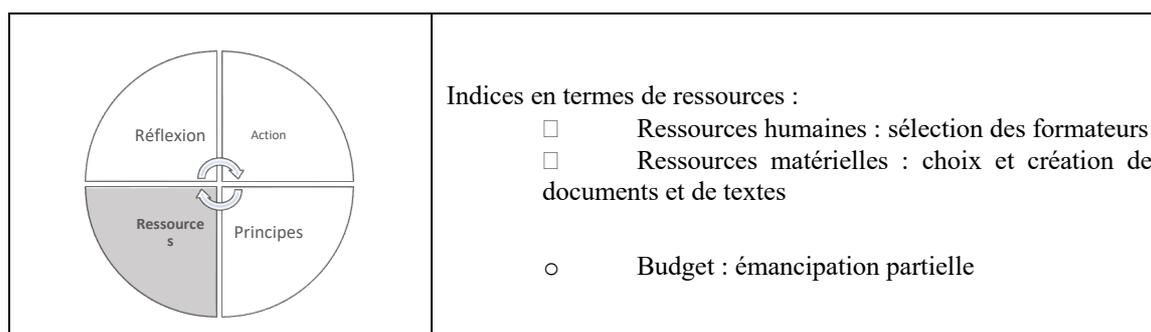


Figure 2. Indices d'émancipation faisant appel aux ressources chez les responsables universitaires de la formation des enseignants associés, en collaboration avec le milieu scolaire [Adaptation de *L'émancipation professionnelle : dimensions et caractéristiques* (Vivegnis, 2016)]

4.3. Une émancipation stimulée par la réflexion

Exprimés de manière moins évidente selon notre analyse du sens des propos collectés chez les responsables universitaires, les indices d'émancipation identifiés ont permis de reconnaître que celle-ci pouvait aussi prendre forme dans la réflexion. L'analyse des propos recueillis lors des entretiens individuels fait ressortir que l'émancipation pouvait être générée par des réflexions liées aux particularités des milieux scolaires, mais également être produite par une volonté d'amélioration de la formation. L'émancipation se manifeste aussi dans les réflexions qui portent sur l'identification des lacunes de la formation, le choix d'alternatives, l'élaboration de projets et les moyens de promouvoir la formation auprès du milieu scolaire.

Les responsables universitaires évoquent le fait qu'avec leurs vis-à-vis des milieux scolaires, elles réfléchissent aux particularités des milieux concernés en vue de répondre au mieux aux besoins des formés. Cette préoccupation touche notamment la désignation du formateur d'enseignants associés quant à ses liens avec le milieu scolaire. Une responsable en parle ainsi : « Tu as toujours [dans l'équipe de formateurs] une personne du milieu scolaire. Parfois ça peut être une conseillère, parfois une direction d'école, une autre enseignante. Ça varie » (RU4, 143-145).

Une recherche de pistes visant l'amélioration de la formation, notamment l'identification d'alternatives aux moyens mis en place, émerge aussi du discours des responsables. L'analyse révèle ainsi que la réflexion a des répercussions sur l'action. Une participante en parle en ces mots : « On est toujours dans la réflexion, dans cette évolution pour améliorer nos choses, [nos ateliers et leur contenu], et c'est vraiment vraiment agréable » (RU5). Des réflexions ont aussi lieu en ce qui a trait aux lacunes de la formation, qu'elles soient relatives aux contenus ou aux formateurs. Ici aussi, dans les propos des responsables universitaires, des indices d'émancipation illustrent leur capacité à remettre en question les contenus de la formation. Ces indices de leur émancipation dans la réflexion sont également dévoilés dans leur souci d'élaborer des projets d'amélioration. Une responsable universitaire s'exprime en ces mots : « Il faudrait penser peut-être à une formule pour regrouper des gens d'un milieu puis faire un suivi plus personnalisé, dans leur contexte » (RU4).

La réflexion concerne aussi un important défi à relever. Rappelons que les responsables universitaires doivent répondre à la demande ministérielle confiée aux universités, à savoir l'élaboration et la mise en œuvre de la formation des enseignants associés en collaboration avec le milieu scolaire. Ainsi, elles ne peuvent agir sans un appui manifeste de leurs vis-à-vis. Elles réfléchissent aux moyens d'obtenir un soutien formel du milieu universitaire et veulent prendre la liberté de sensibiliser le milieu scolaire à l'importance de la formation des enseignants associés. Toutes les responsables universitaires croient nécessaire d'intervenir, estimant que les stagiaires doivent être encadrés par des enseignants associés formés. L'une d'entre elles s'exprime comme suit : « Ce n'est pas juste la faute du ministère, ce sont peut-être les universités qui devraient sensibiliser davantage les commissions scolaires à l'importance de la formation des enseignants associés, les directions d'établissement aussi, pour que la formation d'un stagiaire ne soit pas confiée à n'importe qui » (RU6).

Au regard de l'émancipation suscitée par la réflexion (Vivegnis, 2016), les indices relevés dans le discours des participantes sont présentés dans la figure suivante. Ces indices concernent les différents aspects de la mise en œuvre de la formation des enseignants associés en collaboration avec le milieu scolaire. Ils illustrent aussi la nécessité de sensibiliser les collaborateurs à l'importance de cette formation et la nécessité de son amélioration continue.

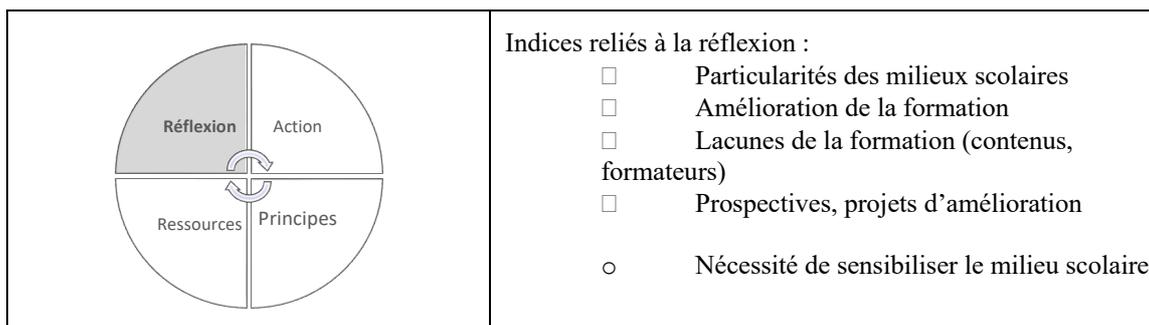


Figure 3. Indices d'émancipation stimulés par la réflexion chez les responsables universitaires de la formation des enseignants associés, en collaboration avec le milieu scolaire [Adaptation de *L'émancipation professionnelle : dimensions et caractéristiques* (Vivegnis, 2016)]

4.4. Une émancipation ancrée dans des principes fondamentaux

Une autre dimension permettant d'illustrer les indices d'émancipation des responsables universitaires de la formation des enseignants associés correspond aux principes fondamentaux tirés du cadre de Vivegnis (2016). Les propos des participantes ont été peu nombreux à ce sujet. Malgré ce fait et voulant rendre compte de tous ces propos, nous croyons important de consacrer une section à cette dimension. Des énoncés qui portaient sur la préoccupation d'adapter les formations autant aux milieux scolaires diversifiés qu'aux priorités universitaires ont été identifiés. Les responsables respectent ainsi des principes fondamentaux appartenant à leur établissement d'attache et ceux de leurs collaborateurs. Dans leurs propos, nous observons un respect des acteurs du milieu scolaire. L'une d'entre elles énumère les éléments qui favorisent le respect réciproque en contexte de collaboration : « Il y a vraiment une reconnaissance mutuelle de la valeur des deux parties. Le milieu scolaire reconnaît notre expertise et inversement nous reconnaissons l'expertise du milieu scolaire et ça, ça crée un respect, une confiance mutuelle et ça c'est précieux » (RU6).

Lors de l'analyse des données, des témoignages illustrent la congruence entre la liberté de décision et d'action, dont les responsables universitaires disposent, et les principes auxquels ils adhèrent. Dès lors, nous percevons des indices d'émancipation professionnelle qui les mènent à envisager des modifications aux formations, tout en adhérant à des normes. C'est ce qu'exprime une responsable universitaire : « On est parti des grandes orientations qu'on avait dans ce document-là [cadre de référence] pour déterminer les priorités sur lesquelles on voulait faire l'élaboration de nos ateliers » (RU4). L'analyse des données révèle une adéquation des actions des responsables avec les attentes ministérielles. Une responsable universitaire s'exprime en ce sens, considérant le cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaire : « À partir du moment où le cadre de référence de la formation des formateurs des stagiaires a existé, on a revu toutes nos journées de formation pour donner une place aux compétences des enseignants associés » (RU6). Cet extrait illustre une certaine dichotomie entre l'émancipation et son contraire. D'un côté sont révélées toute la liberté et l'ouverture dont disposent les responsables universitaires pour faire preuve de créativité et pour revoir les formations. De l'autre, il convient de mentionner qu'elles sont tenues de respecter les orientations du cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires. En analysant cet extrait, il est possible d'en déduire que ce cadre ne constitue pas un frein ni une contrainte, mais plutôt un instrument favorisant l'émancipation, rendue possible par la liberté dont bénéficient les responsables universitaires. Le même raisonnement s'est imposé lors de l'analyse des propos suivants, qui illustrent que les propositions d'un comité établi formellement puissent être inspirantes et favoriser ainsi la créativité : « Il y a des éléments qui sont proposés, des dispositifs proposés par le CIACRE, qu'on a intégrés aussi dans la formation » (RU5).

Les principes sur lesquels repose l'émancipation (Vivegnis, 2016) chez les responsables universitaires sont révélés dans leurs propos. Leur liberté d'agir s'inscrit dans l'adaptation aux acteurs du milieu scolaire et le respect mutuel ainsi que la prise en compte des priorités universitaires tout en considérant les attentes ministérielles. La figure suivante reprend les indices d'émancipation issus de l'analyse des données.

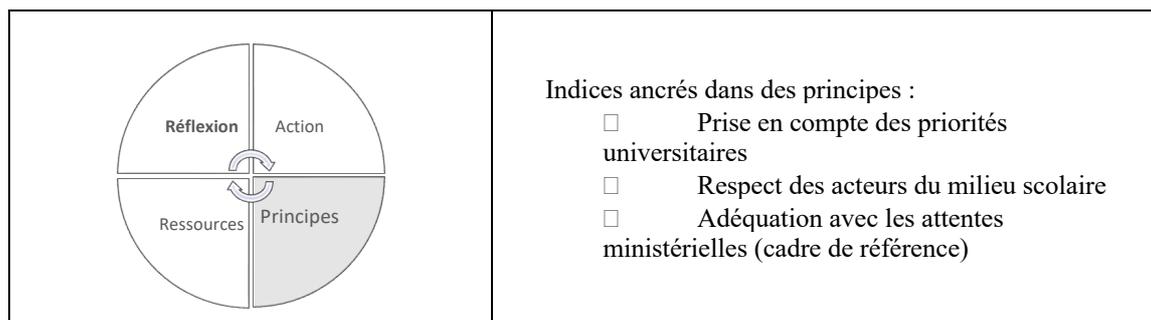


Figure 4. Indices d’émancipation ancrés dans des principes chez les responsables universitaires de la formation des enseignants associés, en collaboration avec le milieu scolaire [Adaptation de *L’émancipation professionnelle : dimensions et caractéristiques* (Vivegnis, 2016)]

5. Interprétation

L’analyse des données a permis de constater qu’au regard des indices d’émancipation professionnelle, l’adaptation et la collaboration sont omniprésentes chez les responsables universitaires, notamment dans le pouvoir de créer et d’innover. L’adaptation aux milieux scolaires et aux personnes en formation ainsi que la collaboration avec les acteurs impliqués se manifestent spécifiquement dans l’action. L’analyse révèle également que la collaboration a cours dans le choix des ressources matérielles et humaines, dans la réflexion et les principes fondamentaux respectés.

À l’instar de Little (1990), il est possible d’affirmer, à partir des propos des responsables universitaires, qu’il existe une réelle interdépendance des deux milieux, le milieu universitaire et le milieu scolaire, ce qui contribue en soi au pouvoir d’agir, comme le nomme Gajda (2004). Les discussions nécessaires à l’organisation des formations mettent en évidence que l’émancipation d’un acteur peut être tributaire de l’action d’un autre acteur. Le pouvoir d’agir est dès lors partagé. Ce pouvoir d’agir, caractéristique de l’émancipation selon Wittemann-Price (2004), contribuerait ici à favoriser l’action, qui se manifeste entre autres dans le choix et l’élaboration des ressources matérielles. La réflexion est, quant à elle, perçue comme étant au service de l’action. Elle oriente notamment l’identification d’alternatives pour mieux répondre aux besoins des formés, et elle génère une volonté d’innovation dans les situations qui nécessitent adaptation et changement. Comme le déclare Olry (2012), l’émancipation n’empêche pas d’adhérer à certaines normes et à certains principes fondamentaux. Ainsi, l’action des responsables universitaires s’appuie en partie sur la prise en compte des priorités universitaires et des attentes ministérielles.

Les responsables universitaires de la formation des enseignants associés bénéficient d’une relative indépendance de pensée et d’action (Brassat, 2013) en ce qui concerne leur rôle, n’étant pas freinés par un modèle prescrit (Brassat, 2013; Olry, 2012) puisque ce dernier n’existe pas actuellement. Cependant, leur indépendance est limitée et leur émancipation dans l’action est entravée par différents facteurs, dont la non-obligation de la formation des enseignants associés et l’insuffisance du soutien ministériel à ce chapitre, la logistique organisationnelle des activités de formation et la gestion des budgets. Ces éléments nuisent à la portée de leur rôle; ils sont perçus comme des obstacles à la réalisation de la mission qui leur est confiée.

Par ailleurs, la confiance mutuelle identifiée dans les propos des participantes, inhérente à la collaboration (Ferrier-Kerr, 2009), a vraisemblablement soutenu les relations avec les acteurs des milieux scolaires. Elles ont possiblement renforcé le potentiel d’émancipation des responsables universitaires de la formation. De surcroît, les interactions inscrites dans un climat respectueux et la reconnaissance mutuelle de l’expertise de chacun (Ferrier-Kerr, 2009) ont pu favoriser l’indépendance de pensée et d’agir (Brassat, 2013).

6. Conclusion

Les responsables universitaires de la formation des enseignants associés, appelées à collaborer avec les acteurs du milieu scolaire, indiquent qu’elles exercent leur rôle en profitant d’une ouverture à la création et à l’émancipation. En effet, notre recherche a permis de relever, à partir de leur discours, des indices

d'émancipation par rapport aux attentes gouvernementales, en lien avec les quatre dimensions du cadre de Vivegnis (2016), à savoir l'action, les ressources, la réflexion et les principes.

Étant donné le contexte non prescriptif qui caractérise la formation des enseignants associés au Québec, il n'est pas étonnant que l'analyse des propos des responsables universitaires ait mené à l'identification d'indices d'émancipation. La collaboration entre les milieux universitaire et scolaire est assurément une des prémisses de ce résultat. Elle favorise une réflexion basée sur des principes et alimente un pouvoir d'agir qui conduit à la conception de ressources matérielles et à la sélection de ressources humaines au service de la formation.

Des limites de cette étude peuvent être identifiées. Rappelons que le protocole d'entretien utilisé avait pour but de comprendre le rôle et les responsabilités des responsables universitaires de la formation des enseignants associés. De ce fait, des questions précises auraient pu être posées pour identifier de manière plus complète des indices d'émancipation, en lien avec les attentes gouvernementales.

Bien que l'identification d'indices d'émancipation chez des personnes qui ne sont pas strictement soumises à des normes puisse représenter un défi difficile à relever, nous croyons qu'il demeure pertinent de poursuivre l'investigation en nous attardant aux conditions qui favorisent l'émancipation. Pour finir, comme piste de recherche, il serait également intéressant de se pencher ultérieurement sur les éléments qui briment partiellement la liberté d'action des responsables universitaires de la formation, mais aussi sur ceux qui affaiblissent leur pouvoir d'agir conjoint avec les responsables du milieu scolaire.

7. Références bibliographiques

- Berlan, A. (2016). Autonomie et délivrance : repenser l'émancipation à l'ère des dominations impersonnelles. *Revue du MAUSS*, 48, 59-74. <https://doi.org/10.3917/rdm.048.0059>
- Boies, I. (2012). L'apport de la collaboration à la persévérance chez les enseignants en insertion professionnelle [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. *Cognitio*. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/5173>
- Brandl, E. (2021). Collaborations interprofessionnelles autour d'un projet d'innovation pédagogique à l'université : un même ethos pour de nouvelles interactions. *Médiations et médiatisations*, (5), 28-43. <https://doi.org/10.52358/mm.vi5.169>
- Brassat, E. (2013). Les incertitudes de l'émancipation. *Le Télémaque*, 1(43), 45-58. <https://doi.org/10.3917/tele.043.0045>
- Caron, J. (2019). Utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignantes associées d'un groupe de codéveloppement professionnel dans leur encadrement réflexif de stagiaires [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. *Cognitio*. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8806w>
- Champion, C. (2008). La collaboration interinstitutionnelle : prémices d'une réforme de la sécurité sociale suisse [document de travail]. Institut de hautes études en administration publique. <https://core.ac.uk/download/pdf/18142604.pdf>
- Charmillot, M. et Dayer, C. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignants.es*, (15), 163-179. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37449>
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement. (2007). *L'approche-programme : Définition et composantes*. Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport.
- Duval, M. (2008). L'action collective pensée par Hannah Arendt : comprendre l'agir ensemble pour le favoriser. *Service social*, 54(1), 82-96. <https://www.erudit.org/fr/revues/ss/2008-v54-n1-ss2311/018345ar/>
- Ferrier-Kerr, J. L. (2009). Establishing professional relationships in practicum settings. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-8.
- Gajda, R. (2004). Utilizing collaboration theory to evaluate strategic alliances. *American Journal of Evaluation*, 25(1), 65-77.
- Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H. et Beauchesne, A. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement ; invitation ou frein à l'émancipation professionnelle ? Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès

- (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (p. 85-111). De Boeck et Larcier.
- Gohier, C. (2022). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17. <https://doi.org/10.7202/1085561ar>
- Gouin, J.-A. et Hamel, C. (2022). Quels modèles d'accompagnement pour les stagiaires en enseignement afin de favoriser l'articulation théorie-pratique ? *Revue canadienne de l'éducation*, 45(1), 35-52. <https://doi.org/10.53967/cjerce.v45i1.4705>
- Gravel, C., Le Bossé, Y. et Fournier, G. (2019). L'écart entre la valorisation de la collaboration entre enseignant·e·s et la difficulté de sa mise en œuvre formelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 215-240. <https://doi.org/10.7202/1064612ar>
- Giuliani, F. (2017). La construction située de collaborations interprofessionnelles en milieu scolaire : le cas des éducateurs sociaux au sein des écoles primaires genevoises. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 50, 89-109. <https://doi.org/10.3917/lsdle.504.0089>
- Habermas, J. (1969). *Toward a rational society: Student protest, science, and politics*. Heinemann.
- Hensler, H., Garant, C. et Dumoulin, M.-J. (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et formation*, 36(1), 29-42. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR036-03.pdf>
- Johns, C. (1999). Reflection as empowerment? *Nursing Inquiry*, 6, 241-249. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1800.1999.00038.x>
- Lane, J. (2008). *Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique : conceptions et pratiques de personnes enseignantes associées et manifestations du raisonnement pédagogique de leur stagiaire* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. *Savoirs*. <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/941>
- L'Hostie, M., Monney, N. et Nadeau-Tremblay, S. (2013). Une recherche-action formation en communauté de pratique : un projet novateur pour la formation continue des enseignants associés. Dans C. Landry et C. Garant (dir.), *Formation continue, recherche et partenariat* (p. 63-91). Presses de l'Université du Québec.
- Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et agir avec un autre. *Recherches en éducation*, 4, 51-64. <https://doi.org/10.4000/ree.3923>
- Méard, J. A. et Bertone, S. (1998). *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*. Presses universitaires de France.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation. (1994). *La formation à l'enseignement : les stages*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2002). *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement : rapport d'évaluation de programme*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Gouvernement du Québec.
- Olry, P. (2012). Formateurs professionnels et émancipation par la formation : entre pressions sur le travail et référence aux métiers. Dans C. Archieri, J. Méard, P. Zimmermann, A. Zeitler, J. Guérin et P. Olry (dir.), *Actes du congrès international formes d'éducation et processus d'émancipation : construction de l'expérience professionnelle et émancipation* (p. 34-45). Rennes : Université 2.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin.
- Pellerin, G., Portelance, L., Vivegnis, I. et Boisvert, G. (2021). La formation des enseignants associés au Québec : soutien à leur développement professionnel. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. *Revue des HEP de*

- Suisse romande et du Tessin (27), 195-210. <http://revuedeshp.ch/no-27-lorsque-lalternance-vient-soutenir-la-professionnalisation>
- Pellerin, G., Portelance, L., Vivegnis, I. et Boisvert, G. (2020). Responsabilités et rôles institutionnels et interinstitutionnels dans un contexte d'accompagnement des enseignants associés au Québec. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. 55(1), 12-34. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9757>
- Pellerin, G., Portelance, L. et Boisvert, G. (2018). Perceptions d'enseignants associés quant aux impacts de la formation reçue sur le développement de leurs compétences, *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8(2), 22-25.
- Penney, W. et Warelow P. J. (1999). Understanding the prattle of praxis. *Nursing Inquiry*, 6, 259-268. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1800.1999.00017.x>
- Portelance, L., Caron, J. et Murray-Dugré, L. (2019). La collaboration inhérente à l'organisation des stages en enseignement : points de vue de responsables universitaires. *Éducation et formation*, e-314, 85-95.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires : cadre de référence (rapport de recherche présenté à la table MELS-Universités). https://depot.erudit.org/bitstream/003201dd/3/Rapport_complet_formation_formateurs_2009.pdf
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'APLIUT*, 23(1), 10-26. <https://apliut.revues.org/3416>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative-interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-147). Presses de l'Université de Montréal.
- Vivegnis, I. (2016). Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelle d'enseignants débutants : étude multicas [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. *Cognitio*. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8091>
- Wittemann-Price, R. A. (2004). Emancipation in decision-making in women's health care. *Journal of Advanced Nursing*, 47(4), 437-445. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03121.x>

© Revue Éducation & Formation, e-320, Avril – Mai 2024

<http://revueeducationformation.be/>

ISSN 2032-8184

Prof. B. De Lièvre, éditeur

Service d'Ingénierie Pédagogique et du Numérique
éducatif Faculté de Psychologie et des Sciences de
l'Éducation Université de Mons – Belgique