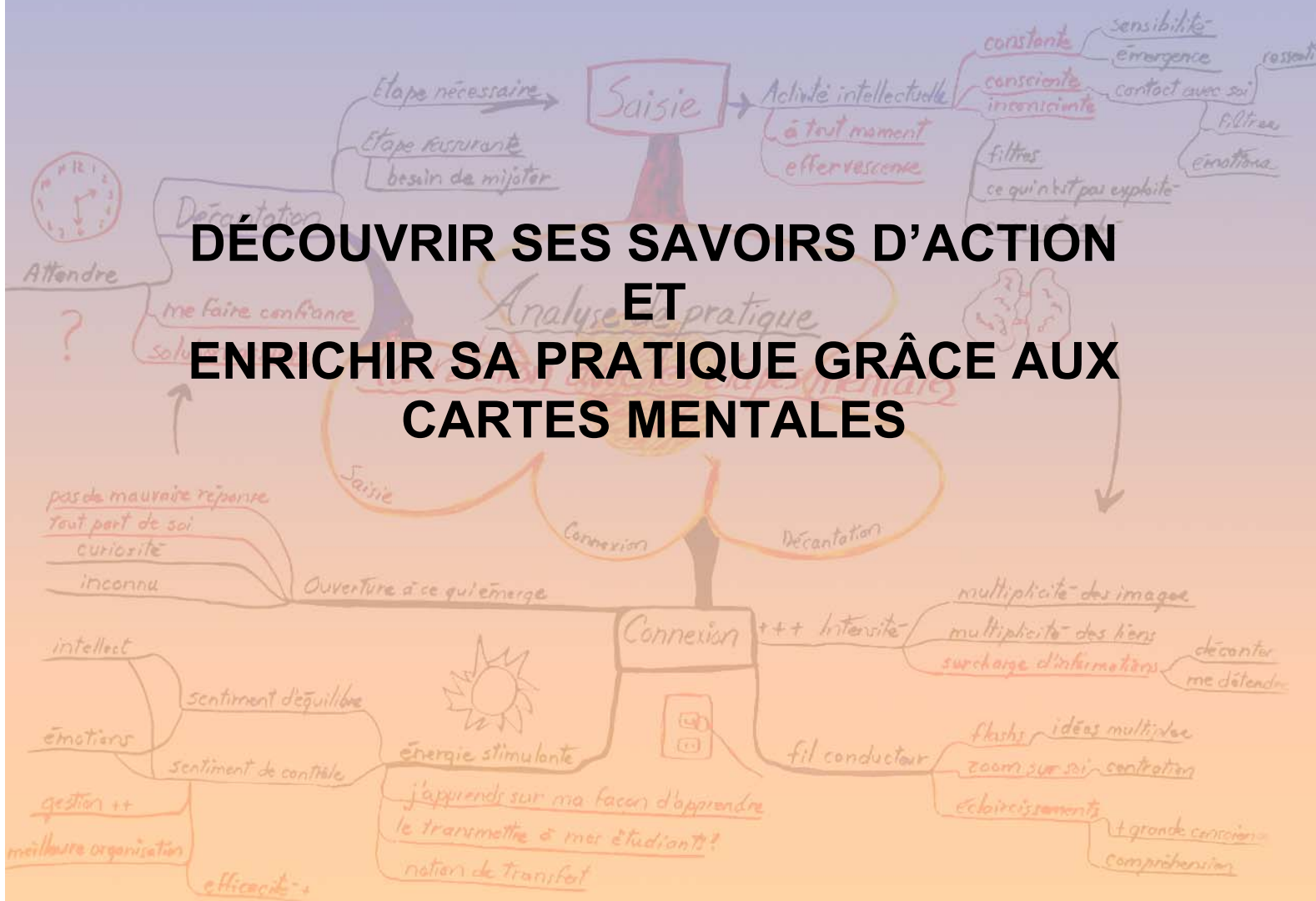


DÉVELOPPEMENT D'UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE

DÉCOUVRIR SES SAVOIRS D'ACTION  
ET  
ENRICHIR SA PRATIQUE GRÂCE AUX  
CARTES MENTALES





*Cette recherche a été subventionnée par  
le ministère de l'Éducation dans le cadre du  
Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement collégial (PAREA).*



## REMERCIEMENTS

La réalisation de cette recherche a été rendue possible grâce à la collaboration, et à la participation de plusieurs personnes tout le long du processus. Nous tenons ici à souligner et remercier ces gens pour avoir contribué, d'une façon ou d'une autre, au bon déroulement des travaux.

Dans un premier temps nous tenons à formuler des remerciements particuliers aux participantes et aux participants de cette recherche. Dans le cadre d'une recherche-action-formation l'engagement des participants est central. Ils ont été des collaborateurs dont l'engagement a largement dépassé nos espérances tout le long de la démarche. C'est grâce à eux, à leur honnêteté, à leur respect mutuel, leur confiance, leur désir de dépassement et leur grande générosité que cette recherche a pu atteindre les objectifs fixés au départ. Bien que la confidentialité nous empêche de nommer les 11 personnes concernées, nous tenons à leur exprimer personnellement toute notre gratitude et notre estime.

Nous voulons offrir nos plus sincères remerciements à Mme Marie-France Bélanger, conseillère pédagogique au Collège de Sherbrooke, qui nous a soutenues, encadrées et conseillées judicieusement tout au long du processus de recherche, des premiers balbutiements de la demande jusqu'à la finalisation du rapport. De plus, le support et l'engagement de M. Omer Giasson, alors qu'il occupait des fonctions de conseiller pédagogique au NTIC au Collège de Sherbrooke, ont grandement facilité l'analyse des données déjà catégorisées en créant une base de données à partir des catégories déjà identifiées. Nous l'en remercions grandement.

Nous remercions aussi le personnel technique et la direction au centre des médias pour son soutien à différents moments de la recherche : enregistrement, photographie numérique, maquette de la page couverture.

De plus la confiance que nous a témoigné la direction du Collège, particulièrement les directeurs des études, respectivement Mme Micheline Roy et M. Raymond Genest, a été grandement appréciée tout au long de la démarche.

Une telle recherche a également été possible grâce au soutien de personnes à l'extérieur du Collège. M. Jean Donnay, directeur de la Faculté d'éducation de l'Université de Namur en Belgique, a agi comme consultant concernant la méthode de développement d'une pratique réflexive élaborée avec les participantes et les participants. Pour sa part, M. Pierre Paillé, professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke a été consulté au niveau de la méthodologie du projet. Leurs critiques constructives, leurs questions et leurs remarques ont été des sources d'inspiration et de réflexion très appréciées et nous les en remercions du fond du cœur.

Nous désirons aussi remercier et souligner l'apport de certaines personnes qui, de différentes façons, ont contribué à la réalisation de cette recherche; Louise Martin, Rachel Bélisle, étudiante au doctorat et réalisatrice d'outils de formation, Monique Lasnier, conseillère pédagogique au Collège de Sherbrooke, Lina Sylvain, enseignante et chercheure au Collège de Sherbrooke qui, avec les enseignants et des enseignantes ayant participé à la recherche, ont généreusement commenté la rédaction de certains chapitres du rapport, Yolande Berteyac pour son travail de révision linguistique ainsi que Marie-Pierre Rouleau qui a eu la tâche de finaliser la mise en page du rapport.

Finalement, nous tenons à souligner le soutien de nos proches dans cette aventure de longue haleine, nous les en remercions sincèrement.

## TABLE DES MATIÈRES

	<i>Pages</i>
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>iii</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DE LA QUESTION .....</b>	<b>3</b>
<b>1.1 PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>4</b>
<b>1.2 ÉTAT DE LA QUESTION .....</b>	<b>8</b>
1.2.1 La critique et l'autoévaluation de sa pratique .....	8
1.2.2 L'intérêt de la réflexivité.....	10
1.2.3 Trois conceptions de la réflexivité .....	15
1.2.4 Un praticien réflexif.....	17
1.2.5 Perspectives de l'analyse de pratique .....	19
<b>1.3 COMMENT DÉVELOPPER LA RÉFLEXIVITÉ?.....</b>	<b>21</b>
<b>CHAPITRE 2 : ORIENTATION DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1 OBJECTIFS DU PROJET .....</b>	<b>23</b>
2.1.1 Énoncé des objectifs du projet .....	23
2.1.2 Analyse des objectifs.....	24
<b>2.2 NOS ORIENTATIONS THÉORIQUES .....</b>	<b>27</b>
2.2.1 Les paradigmes comme toile de fond.....	27
2.2.2 La conception de la réflexivité .....	29
<b>2.3 LE TYPE D'ANALYSE DE PRATIQUE.....</b>	<b>29</b>
<b>2.4 INFLUENCE DU COGNITIVISME ET DU SOCIO-CONSTRUCTIVISME .....</b>	<b>33</b>
<b>2.5 ORIENTATIONS DU VOLET FORMATION .....</b>	<b>36</b>
2.5.1 Accompagner des adultes.....	37
<b>2.6 NOS ORIENTATIONS QUANT AUX OUTILS.....</b>	<b>39</b>
2.6.1 Les cartes mentales .....	39
2.6.2 Les métaphores.....	44
2.6.3 Les jeux projectifs.....	45
2.6.4 La visualisation guidée .....	46
<b>CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>47</b>
<b>3.1 RECHERCHE QUALITATIVE .....</b>	<b>47</b>
3.1.1 La recherche-action-formation .....	48

<b>3.2</b>	<b>LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS</b> .....	<b>50</b>
3.2.1	Profil recherché .....	50
3.2.2.	Le groupe d'enseignantes et enseignants.....	51
3.2.3.	Le groupe des aides pédagogiques individuels.....	52
3.2.4.	Praticien-chercheur vs chercheur-praticien .....	54
<b>3.3.</b>	<b>COLLECTE ET ANALYSE DES DONNÉES</b> .....	<b>55</b>
3.3.1	Méthodes et techniques de collecte de données .....	55
3.3.2	Méthodologies réflexives.....	61
3.3.3	Analyse des données .....	65
<b>3.4</b>	<b>SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE</b> .....	<b>68</b>
3.4.1	La crédibilité et les chercheuses .....	68
3.4.2	La crédibilité des méthodes de collecte et d'analyse des données .....	69
3.4.3	La transférabilité.....	70
<b>3.5</b>	<b>DÉMARCHE ÉTHIQUE DU PROJET</b> .....	<b>71</b>
3.5.1	Respect de la confidentialité et de l'anonymat .....	71
3.5.2	Modalités lors de la diffusion des résultats.....	72
3.5.3	Suivi éthique.....	72
<b>CHAPITRE 4 : MÉTHODE DE DÉVELOPPEMENT D'UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE</b> .....		<b>73</b>
<b>4.1</b>	<b>PHASE D'ANCRAGE À LA PRATIQUE</b> .....	<b>74</b>
<b>4.2</b>	<b>PHASE D'INITIATION</b> .....	<b>81</b>
4.2.1	Initiation à la carte mentale .....	82
4.2.1.1	<i>Les cartes mentales : apprendre à en faire</i> .....	82
4.2.1.2	<i>Processus d'initiation aux cartes mentales</i> .....	83
4.2.1.3	<i>Les cartes mentales pour soutenir le développement d'une pratique réflexive</i> .....	86
4.2.1.4	<i>Une représentation personnelle</i> .....	97
4.2.1.5	<i>La carte mentale réalisée mentalement</i> .....	98
4.2.2	Les jeux projectifs.....	99
4.2.3	L'initiation aux concepts .....	100
4.2.4	Initiation à l'adoption d'une position métacognitive .....	100
4.2.4.1	<i>Les habiletés d'introspection</i> .....	101
4.2.4.2	<i>Les habiletés d'autorégulation</i> .....	104
4.2.4.3	<i>La position métacognitive adoptée</i> .....	105
<b>4.3</b>	<b>PHASE DE L'ESQUISSE</b> .....	<b>108</b>
4.3.1	Le processus du cheminement des obstacles.....	108
4.3.2	La dépolarisation .....	113
<b>4.4</b>	<b>PHASE DE DÉSAUTOMATISATION DES ÉTAPES MENTALES</b> .....	<b>118</b>
4.4.1	La saisie .....	119
4.4.2	La connexion.....	124
4.4.2.1	<i>Processus de prise en compte des filtres</i> .....	127
4.4.3	La décantation.....	129



<b>4.5 PHASE DE DÉVELOPPEMENT D'HABILITÉS À ANALYSER .....</b>	<b>135</b>
4.5.1 Le façonnage.....	136
4.5.2 L'exploration.....	140
4.5.3 La jonction.....	143
4.5.3.1 <i>La métaphore</i> .....	146
4.5.3.2 <i>Les théories en jeu dans l'action</i> .....	148
<b>4.6 PHASE DE TRANSPOSITION DANS L'ACTION .....</b>	<b>152</b>
4.6.1 L'appropriation.....	153
4.6.2 Le transfert.....	154
4.6.2.1 <i>La visualisation guidée</i> .....	155
<b>CHAPITRE 5 : DISCUSSION SUR LES RÉSULTATS .....</b>	<b>157</b>
<b>5.1 LES ÉTAPES DE DÉPART VS LA MÉTHODE DÉVELOPPÉE .....</b>	<b>158</b>
<b>5.2 L'ÉVOLUTION DES HABILITÉS RÉFLEXIVES.....</b>	<b>160</b>
<b>5.3 L'APPROPRIATION DE LA MÉTHODE PAR LES PARTICIPANTS .....</b>	<b>162</b>
<b>5.4 CARACTÉRISTIQUES DE LA MÉTHODE .....</b>	<b>166</b>
<b>5.5 PERTINENCE DE CERTAINS CHOIX THÉORIQUES .....</b>	<b>168</b>
<b>5.6 PERTINENCE DES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES.....</b>	<b>170</b>
<b>5.7 POUR TRANSFÉRER LA MÉTHODE .....</b>	<b>174</b>
5.7.1 Le temps consacré.....	175
5.7.2 L'approche pédagogique.....	176
5.7.3 La formule et la composition du groupe .....	177
5.7.4 La taille du groupe.....	178
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>181</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>191</b>
Annexe 1 : Protocole éthique .....	203
Annexe 2 : Addenda au protocole éthique.....	205
Annexe 3 : Grille d'analyse des rencontres – automne 2001.....	207
Annexe 4 : Grille d'analyse des rencontres avec les API.....	213
Annexe 5 : Préparation à la rencontre individuelle de janvier 2002 .....	221
Annexe 6 : Grille d'analyse- hiver 2002 sous forme de carte mentale.....	223
Annexe 7 : Guide d'entrevue semi-dirigée octobre 2002.....	225
Annexe 8 : Liste des documents produits pour le volet formation.....	229



## TABLE DES FIGURES

	<i>Pages</i>
<b>Tableau 1 :</b> Progression des niveaux de conscience de sa compétence.....	12
<b>Tableau 2 :</b> Résumé des bases épistémologiques de trois conceptions de la réflexivité en formation des enseignants.....	15
<b>Tableau 3 :</b> Modèle de l'expert versus celui de praticien réflexif.....	17
<b>Tableau 4 :</b> Différence de perspective entre 3 paradis .....	28
<b>Tableau 5 :</b> Types d'analyses de pratiques.....	30
<b>Tableau 6 :</b> Profil des participantes et participants .....	53
<b>Tableau 7 :</b> Méthode de collecte et de traitement des données .....	56
<b>Tableau 8 :</b> Répartition des activités réalisées avec chacun des groupes.....	63
<b>Tableau 9 :</b> Temps consacré aux activités avec les participantes et participants .....	64
<b>Tableau 10 :</b> Synthèse du processus d'analyse de données.....	67

### LISTE DES CARTES MENTALES

<b>Carte 1 :</b> Phase 1 : Ancrage à la pratique.....	74
<b>Carte 2 :</b> Savoirs d'action implicites.....	76
<b>Carte 3 :</b> Phase 2 : L'initiation.....	81
<b>Carte 4 :</b> Initiation aux cartes mentales .....	83
<b>Carte 5 :</b> Moi et les concepts .....	88
<b>Carte 6 :</b> Filtre « Productivité » .....	89
<b>Carte 7 :</b> Filtre « Efficacité » .....	90
<b>Carte 8 :</b> Filtre « By the Book ».....	91
<b>Carte 9 :</b> Processus .....	92
<b>Carte 10 :</b> Jeunes .....	93
<b>Carte 11 :</b> Jardinière .....	94
<b>Carte 12 :</b> Pieuvre.....	95
<b>Carte 13 :</b> Phase 3 : L'esquisse.....	108
<b>Carte 14 :</b> Cheminement des obstacles.....	110
<b>Carte 15 :</b> Phase 4 : Désautomatisation des étapes mentales .....	118
<b>Carte 16 :</b> Processus de prise en comptes des filtres.....	128
<b>Carte 17 :</b> Phase 5 : Développement d'habiletés à analyser .....	135
<b>Carte 18 :</b> Théories en jeu dans l'action .....	149
<b>Carte 19 :</b> Phase 6 : Transposition dans l'action .....	152
<b>Carte 20 :</b> Synthèse de la méthode .....	156
<b>Carte 21 :</b> Développement d'une pratique réflexive.....	159



## INTRODUCTION

Découvrir ses savoirs d'action et enrichir sa pratique grâce aux cartes mentales, décrit bien l'aventure dans laquelle se sont engagées les deux chercheuses avec la collaboration de 11 enseignantes, enseignants et professionnels du Collège de Sherbrooke. Cette recherche s'est intéressée à trouver des moyens simples, accessibles et ancrés le plus possible dans la pratique habituelle des participantes et des participants, pour permettre de découvrir par soi-même ses propres savoirs d'actions et les analyser dans la perspective d'enrichir sa pratique. Pour soutenir cette démarche, le recours aux cartes mentales ou schémas heuristiques a été privilégié en raison de certaines de leurs propriétés et notamment de leur respect des divers types d'intelligence et de la diversité des modes de fonctionnement et d'apprentissage de la personne qui les réalise.

Ce projet s'appuie sur les travaux d'une précédente recherche réalisée par Bessette (2000) intitulée : *Élaboration d'une méthode d'analyse de pratique permettant la recherche et l'analyse qualitative de données expérientielles par des formateurs et des formatrices*. Au cours de cette recherche, une ébauche de méthode d'analyse de pratique avait été développée avec des formatrices du milieu communautaire. L'utilisation de cartes mentales pour soutenir la démarche d'analyse de pratique avait suscité un tel intérêt chez les formatrices et la chercheuse qu'il avait été envisagé de poursuivre des travaux en ce sens avec les enseignantes et les enseignants et des professionnels du Collège.

De par son orientation, cette recherche s'inscrit dans le courant des recherches qualitatives. Nous avons réalisé une recherche-action-formation à laquelle ont collaboré un groupe d'enseignantes et d'enseignants pour une période de 22 mois et un groupe de professionnels pour une période de 10 mois. Une des principales caractéristiques de la méthode élaborée avec les participantes et les participants est le recours aux cartes mentales pour soutenir et accompagner le processus de développement d'une pratique qui devient de plus en plus réflexive. Elles ont aussi été utilisées dans la pratique des chercheuses comme technique de collecte et d'analyse des données.

Le présent document adopte la structure habituelle des rapports de recherche en présentant l'ensemble des données dans une perspective linéaire de la réalité et du temps. Un effort important a toutefois été consenti pour faire en sorte que l'expérience des chercheuses et des personnes participant à la recherche puisse, malgré les limites de l'écrit conventionnel, rendre compte de la

complexité du développement d'une pratique réflexive tout autant que de l'évolution marquée des habiletés réflexives des personnes en fin de parcours.

Le premier chapitre expose les principales raisons pour lesquelles le monde de l'éducation, entre autres, considère de plus en plus l'enseignement comme un acte réflexif (Laliberté et Dorais, 1999). Les principaux concepts reliés à une pratique réflexive sont précisés dans l'optique de la découverte de ses savoirs d'action. Au chapitre deux, on trouve les objectifs ainsi que les orientations théoriques qui ont servi d'assises à la recherche à trois niveaux : celui de la réflexivité, celui de l'accompagnement des adultes et celui du choix des outils pour soutenir la démarche. Le chapitre trois, quant à lui, aborde les questions méthodologiques : orientation méthodologique, type de recherche, profil des participants, méthodes de collecte et d'analyse, scientificité de la recherche et aspects éthiques. Ces trois premiers chapitres fournissent aux lecteurs des informations leur permettant de mieux cerner la perspective dans laquelle l'ensemble des résultats s'inscrivent.

Le chapitre quatre présente la modélisation des phénomènes observés sur une période de deux ans sous la forme d'une méthode de développement d'une pratique réflexive. Cette méthode comporte six phases et des étapes à chacune des phases. La présentation de ces phases sous forme de cartes mentales facilitera la compréhension du processus tout en servant d'exemple d'utilisation de cet outil. Une fois l'ensemble des composantes de la méthode bien décrit, nous proposons une discussion des résultats au chapitre cinq. Finalement, le chapitre six présente les principales conclusions de la recherche, certaines limites ainsi que des avenues de recherche ayant émergé de ces travaux.

**Chapitre****1****PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DE LA QUESTION**

Les questions des savoirs d'action, du développement d'une pratique réflexive ou de l'analyse des pratiques sont particulièrement d'actualité dans certains milieux professionnels, notamment dans le réseau collégial. Cependant, de quelles réalités est-il question au juste? En quoi les savoirs d'action sont-ils essentiels au développement professionnel? Pourquoi s'y intéresser maintenant? Voilà autant de questions qui nécessitent des précisions en vue de réaliser une recherche sur le sujet surtout si l'on considère que cette recherche implique un travail de collaboration avec des participantes et des participants. Ce premier chapitre entend donc fournir certains éléments qui constituent la problématique et propose par la suite un état de la question où sont présentés les différents concepts et orientations relativement aux composantes incontournables pour développer sa réflexivité et analyser sa pratique.

La question des savoirs d'action, du développement d'une pratique réflexive ou de l'analyse des pratiques sont particulièrement d'actualités dans certains milieux professionnels, notamment dans le réseau collégial. Cependant de quelles réalités est-il question au juste? En quoi les savoirs d'action sont-ils essentiels au développement professionnel? Pourquoi s'y intéresser maintenant? Voilà autant de questions qui nécessitent des précisions pour être en mesure de réaliser une recherche sur le sujet d'autant plus si cette recherche implique un travail de collaboration avec des participantes et des participants. Ce premier chapitre entend donc fournir certains éléments qui constituent la problématique et propose par la suite un état de la question où sont présentés les différents concepts et orientations relativement aux composantes incontournables pour développer sa réflexivité et analyser sa pratique.

## 1.1 PROBLÉMATIQUE

Les profondes mutations sociales observées depuis les années 1990 confrontent les gens à composer avec de nouvelles réalités tant aux plans social, économique, politique que familial et personnel. Ces réalités de plus en plus complexes offrent néanmoins de nombreuses occasions d'apprentissage et de développement tout autant qu'elles créent de nouveaux besoins dans toutes les sphères de l'activité humaine.

Le monde de l'éducation se trouve au cœur de ce maelström de par sa mission sociale visant à préparer la société de demain. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1992), cette situation pose des défis majeurs au système éducatif. D'après Inchaupé (1996), on se retrouve dans une société où l'émergence de nouveaux savoirs implique des « *exigences de savoirs de plus en plus élevés et de plus en plus abstraits pour un nombre de plus en plus grand de personnes* ». C'est dans cette foulée qu'on remarque un intérêt croissant pour la professionnalisation de l'enseignement (Altet et Fabre, 1994; Paquay et al., 1996). Ce contexte pose, par le fait même, des défis majeurs aux enseignants (Anadon, 1999) qui voient leur tâche se complexifier au rythme des changements sociaux et des orientations proposées pour composer avec ces nouvelles réalités. Il en va de même pour l'ensemble des intervenants dans les collèges.

Le renouveau de l'enseignement collégial, par l'élaboration des programmes de formation par compétences, illustre bien la nature et l'étendue des changements auxquels doivent faire face les structures aussi bien que les individus qui y travaillent. Pour Dejourns (1993), il devient de plus en plus important de rationaliser les savoirs d'expérience de manière à pouvoir cerner les balises et la spécificité du métier d'enseignant tout en reconnaissant la diversité des pratiques pédagogiques existantes (Conseil supérieur de l'éducation, 1997).

En effet, il est de plus en plus fréquent de voir l'enseignement défini, entre autres, comme un acte réflexif permettant de rationaliser les savoirs d'expérience (Conseil supérieur de l'éducation, 1997; Laliberté et Dorais, 1998; Holborn, Wideen et Andrews, 1992; Clift, Houston, et Pugach, 1990). En Belgique (Cattonar, Maroy, 2000), on parle même de consensus chez les chercheurs en éducation autour du modèle du « praticien réflexif » élaboré par Schön et Argyris dans les années 1974. L'établissement de ce consensus illustre concrètement la prise en compte et l'adhésion d'un plus grand nombre d'intervenants dans le monde de l'éducation autour du modèle du « praticien réflexif ». Ainsi, tous considèrent que face à un contexte éducatif et social complexe et changeant (public scolaire plus hétérogène, finalités éducatives plurielles), l'enseignant doit devenir un



*praticien réflexif* : un acteur « autonome » capable de s'adapter à toutes les situations par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats. (Carr, 1989).

Par conséquent, les enseignants sont invités à développer une pratique réflexive, c'est-à-dire une pratique qui intègre des habiletés et des compétences à ce chapitre (Laliberté et Dorais, op. cit.). Plus encore, ils doivent favoriser le développement de compétences réflexives chez leurs étudiants dans de nombreux programmes. Dans cette nouvelle conjoncture, on s'attend donc à ce que l'enseignant exerce de nouveaux types de rôles et qu'il possède des compétences ayant un spectre très large, comme en témoignent Grisé et Trottier (1997, p. 7).

*« Avec l'approche par compétences, le métier d'enseignant ne consiste plus aujourd'hui à enseigner mais à faire apprendre (Perrenoud, 1995). Or, pour faire apprendre, on ne peut que créer des situations favorables, accroître la probabilité d'un apprentissage quelconque et, dans le meilleur des cas, soutenir l'apprentissage attendu. Viser le développement des compétences du domaine affectif signifie donc de demander à l'élève, dans le cadre de son métier d'élève, de devenir un praticien réflexif (Schön, 1991). On l'invite donc à un exercice constant de métacognition et de métacommunication (Perrenoud, 1995) ».*

Inviter les élèves à un exercice constant de métacognition<sup>1</sup> et de métacommunication<sup>2</sup> apparaît une stratégie incontournable et très efficace pour outiller les étudiants à assumer leur rôle professionnel et leurs rôles sociaux dans le contexte de demain. Cependant, malgré l'intérêt de développer ces compétences chez les étudiants, la réalité de l'âge moyen du personnel enseignant de même que l'évolution récente des neurosciences, du cognitivisme et du socio-constructivisme, qui ont eu un impact majeur sur l'articulation et la compréhension des phénomènes réflexifs et métacognitifs, il y a fort à parier que très peu d'enseignants ont eu l'occasion d'apprendre et de développer ces compétences de façon explicite. En tenant pour acquis que les enseignants aussi bien que les intervenants professionnels ont déjà une pratique réflexive, il y a lieu d'anticiper certains risques, notamment celui où les étudiants développeront plutôt des connaissances déclaratives sur cet aspect de leur pratique contre très peu de connaissances pratiques.

---

1. Consiste à simultanément agir et prendre conscience de la propre démarche pour s'ouvrir et s'enrichir de celle des autres.  
« Lafortune, Jacob et Hébert 2000, p.8.

2. Consiste à communiquer sur la communication établie avec une ou plusieurs personnes.

Dans ce contexte, le développement de pratiques réflexives peut être perçu comme une façon de contribuer à la professionnalisation de l'enseignement. Cependant, dans la présente recherche, cette question est plutôt abordée dans la perspective des enseignants et des professionnels qui, confrontés directement à de nouvelles réalités et aux étudiants, cherchent des moyens de se perfectionner et de composer avec ces nouvelles exigences professionnelles.

On assiste depuis plusieurs années déjà à un foisonnement d'offres de formation et de perfectionnement visant à répondre à ces nouveaux besoins. La tentation est alors grande de devenir consommateur de nouvelles connaissances, de nouvelles méthodes pédagogiques de tout acabit pour répondre à ces besoins de perfectionnement ou de stimulation professionnelle. Cependant, aussi intéressantes que puissent être ces formations, notamment celles offertes par Performa, elles sont peu transférées dans la pratique quotidienne des enseignantes et des enseignants aussi bien que des professionnels. Dans ce contexte, ces formations rajoutent des connaissances, de nouveaux savoirs à ceux que possèdent déjà les personnes sans nécessairement les habiliter à les transférer par eux-mêmes dans leur pratique.

Le développement d'une pratique réflexive table, pour sa part, sur la découverte des diverses connaissances emmagasinées dans sa propre pratique au fil des ans. (Barbier (dir., 1996). En rendant plus explicites les savoirs d'expérience souvent tacites, il devient possible d'entamer une analyse de son fonctionnement en action et sur l'action. Les savoirs tacites désignent ceux qui coulent de source et sont tellement intégrés qu'on en oublie même l'existence. Pour leur part, Courtois et Prévost (1998, p.127) présentent ces savoirs de la façon suivante :

*La connaissance tacite désigne le plus souvent le « savoir-faire ». Elle correspond à peu près à la théorie « theory-in-use » (théorie professée\*) d'Argyris et Schön qu'ils opposent à « l'espoused theory » (théorie épousée\*), correspondant à la représentation que l'acteur lui-même en a et à l'explication qu'il en donne. Elle fait la part belle à des « savoirs déclaratifs » relatifs à des contenus (le « quoi ») par rapport à des savoirs « procéduraux » (le comment).*

L'agir professionnel devient donc une source de connaissances (Bourassa, Sirre, Ross, 1999) inépuisable pour qui a développé les habiletés de scruter ce qui relève habituellement de l'intuition et de l'automatisme. La pratique réflexive ne vient aucunement évacuer ces dimensions de la pratique, mais elle permet de traduire certains types de savoirs de manière à les rendre intelligibles et accessibles à soi et aux autres. La nature implicite de l'agir professionnel est une caractéristique

extrêmement importante à explorer pour qui veut comprendre et agir sur sa pratique. C'est ce savoir caché, dont on s'est peu préoccupé jusqu'à maintenant dans la formation ou le perfectionnement professionnel, que de nombreux chercheurs et praticiens-chercheurs tentent de découvrir par différents moyens.

Plus l'expérience s'accumule et plus les actes professionnels deviennent automatiques, et c'est bien ainsi. C'est grâce à ce mécanisme qu'un enseignant ou un professionnel en vient à être capable de composer avec des situations de plus en plus complexes et à en gérer plusieurs à la fois, tout en maintenant son expérience acquise, disponible à ce qui se déroule dans l'action. (Montalcini Levi, R., 1999). Les exemples suivants permettent de mieux saisir la complexité de ce phénomène.

En se rappelant le premier cours de sa carrière, la première supervision individuelle et de groupe ou la première animation réalisée, on découvre à quel point plusieurs gestes ou attitudes demandaient une décision consciente, alors qu'aujourd'hui ces mêmes gestes se réalisent sans la nécessité d'une attention délibérée ou particulière. L'attention maintenant occupée ailleurs, cible d'autres objets, au fur et à mesure que se développent et se maîtrisent les compétences visées et souhaitées dans l'acte d'enseigner.

La tâche de superviser des stagiaires ou la réalité de côtoyer des collègues nouvellement arrivés dans leur fonction, sont des situations qui obligent souvent l'enseignante ou le professionnel plus expérimenté, à expliquer des dimensions de sa pratique qui sont tellement évidentes et vont tellement de soi que les mots manquent pour traduire ce qui est fait, comment on le fait et dans quel contexte le faire. On se retrouve alors dans une situation comparable à celle où un enfant demande qu'on lui apprenne à lacer ses souliers! Bien que nous sachions comment lacer des souliers et que nous le faisons depuis des dizaines d'années, l'expliquer et l'enseigner s'avère tout de même une tâche parfois très difficile.

Ces exemples illustrent la difficulté ou le défi de reconnaître et de communiquer des savoirs d'expérience. Tout se passe comme si la mémoire habituellement sollicitée ne comportait pas les procédures de classement adéquates pour qu'on puisse y retourner, s'y référer au besoin. L'habitude de solliciter la mémoire et un certain classement mental pour avoir accès à des connaissances acquises de façon cognitive et rangées dans des tiroirs relativement accessibles semble inopérant lorsqu'il est question de savoirs d'expérience.

Le mécanisme mental est le suivant : afin d'accroître l'efficacité, la mémoire engrange des informations par blocs de plus en plus volumineux à mesure que l'expertise se développe, laissant ainsi plus de place à de nouvelles informations. (Wolfe, 2001). Cette fonction du cerveau est fascinante car elle permet le développement continu des connaissances. Toutefois, dans la mesure où un professionnel souhaite analyser sa pratique afin de mieux la comprendre, la modifier ou la reproduire dans un contexte donné, il se heurte rapidement aux limites de sa mémoire et aux portes de son activité mentale pendant l'action. En effet, les nombreux savoirs d'expérience acquis au fil des ans demeurent souvent peu accessibles et encore moins transférables ou communicables à d'autres.

Alors que nous possédons de plus en plus d'outils variés et performants pour organiser, planifier, structurer les nombreuses activités de la vie professionnelle, force est de constater que nous sommes souvent dépourvus lorsqu'il est question de découvrir nos propres codes d'organisation, nos propres processus mentaux dans l'action, de nous y référer, de les comprendre et de les modifier ou les bonifier. Nous avons peu de prise sur cette activité qui demeure abstraite et souvent fuyante comme le sont les rêves au réveil.

## **1.2 ÉTAT DE LA QUESTION**

La problématique qui vient d'être présentée suscite plusieurs questions qui nécessitent d'en savoir davantage pour mieux orienter les travaux de la présente recherche. Les principales questions qui seront abordées sont : Pourquoi le mode actuel d'autoévaluation et de critique de la pratique ne répondrait plus aux besoins des praticiens qu'ils soient enseignants ou professionnels? Qu'entend-on par réflexivité et par praticien réflexif? Quel rôle joue l'analyse de pratique dans le développement de la réflexivité?

### **1.2.1 La critique et l'autoévaluation de sa pratique**

Pourquoi le mode actuel d'autoévaluation et de critique de la pratique ne répondrait plus aux besoins des praticiens qu'ils soient enseignants ou professionnels? D'entrée de jeu, il est clair que réfléchir à sa pratique fait partie intégrante de l'activité professionnelle de la majorité des enseignants et des professionnels et il s'agit là d'activités qu'on se saurait mettre de côté. Il existe de multiples façons de procéder à des autoévaluations, ou à des critiques d'une dimension de sa pratique. Toutefois, le rythme, la nature et les modalités de réalisation de ces autoévaluations varient d'un milieu à l'autre tout autant que d'un individu à l'autre. La critique est le plus souvent utilisée pour modifier ou ajuster sa propre pratique et pour se sentir plus à l'aise dans ses

interventions. Toutefois, la critique objective présente des limites importantes comme l'ont mis en évidence les travaux de Lescarbeau, Payette et St-Arnaud (1996, p. 62). En effet, alors que la critique objective permet à un praticien débutant...

*« [...] de progresser rapidement, passant par exemple d'une efficacité qu'on pourrait évaluer à 10 % à une efficacité de 20 % », il en serait tout autrement pour un praticien expérimenté. S'appuyant sur les travaux d'Argyris et Schön (Argyris et Schön 1974; Argyris, 1990, 1993; Argyris et al., 1985; Schön, 1983, 1985, 1987, 1991, 1994), les auteurs nous permettent de « [...] comprendre pourquoi à partir d'un certain niveau d'expérience, la critique objective ne donne plus rien ».*

Le praticien atteindrait un plafond estimé à environ 60 % sur l'échelle d'efficacité de Lescarbeau, Payette et St-Arnaud (op. cit., p. 62). Ce qui est maintenant désigné comme la loi d'Argyris et Schön nous dit que :

*Les résolutions que l'on prend à la suite d'une critique objective sont basées sur ce qu'on pense avoir fait, la théorie qu'on professe. Mais comme on ignore sa propre théorie pratiquée, les causes évoquées pour expliquer son manque d'efficacité ne sont pas les bonnes. En conséquence, les résolutions basées sur la critique objective s'avèrent irréalistes : elles décrivent ce que l'acteur veut faire pour demeurer cohérent avec son modèle ou avec sa théorie professée; mais dans l'action, ce même acteur est cohérent avec une autre théorie qu'il professe à son insu. Cette théorie ne peut être découverte sans que l'on s'interroge sur ses propres besoins et sur ses propres attitudes (p. 63).*

La critique objective demeure donc un moyen efficace, mais ce, principalement lorsque les praticiens sont débutants ou peu expérimentés. Après un certain temps, le praticien devient en quelque sorte perméable à certaines critiques qui viendraient ébranler le système de croyances, de valeurs et d'attitudes qu'il a mis en place au fil des ans. Pour Le Meur (1998, p. 76), l'expérience peut être une limite potentielle au développement de la pratique et donc indirectement à la capacité de l'individu de réaliser une critique objective lui permettant de dépasser les écueils habituellement rencontrés.

*Ainsi, par exemple, nous entendons « nous avons l'expérience mais elle nous joue des tours, et nous avons des difficultés à nous débarrasser des routines ». En fait, ces routines sont néfastes aux changements. Elles sont défavorables aux prises de décisions novatrices nécessaires à la poursuite et à la réussite de nouvelles activités. En effet, l'expérience*

*a souvent tendance à « figer les savoirs que l'on a durement acquis », elle bloque parfois la volonté de changement.*

Ces travaux nous invitent à considérer que la critique objective telle que spontanément réalisée par la plupart des enseignants ou des professionnels comporte des limites importantes. Les méthodes favorisant le développement de la réflexivité du praticien se présentent donc comme une « [...] alternative à la critique objective [...] développée pour échapper à ce qu'on pourrait appeler "la loi d'Argyris et Schön" ». (Lescarbeau et al., op. cit., p.63).

### **1.2.2 L'intérêt de la réflexivité**

Qu'entend-on par réflexivité et par praticien réflexif? C'est dans ce contexte global que la réflexivité entre en jeu et se présente comme une avenue explorée de plus en plus. L'intérêt pour rendre intelligibles les savoirs d'expérience est effectivement croissant de par le monde. D'après Copeland et al. (1993), le développement de la réflexivité est devenu l'une des questions les plus populaires au regard de la formation des enseignants (Altet, 1994; Maillebouis et Vasconcellos, 1997; Barbier, 1996; Pallascio et Lafortune, 2000). Cette popularité dépasse largement ce seul secteur. On peut observer le même phénomène notamment dans le monde des affaires et de l'administration (Le Boterf, 1997; Argyris et Schön 1974; Minet, 1995, etc.), de la psychologie (St-Arnaud, 1997, 1995, 1993 a, 1993 b, 1992, Lescarbeau, Payette, St-Arnaud, 1996; etc.), du service social (Nélisse et Zuniga, 1997; Racine, 1997; etc.), du nursing et de la santé (Rolfe, 1996; Lehoux, Rodrigue et Lévy, 1995), pour ne citer que ceux-là. L'intérêt est tel que Bussienne et Tozzi (1996) se demandent s'il s'agit d'une mode passagère ou d'une véritable révolution copernicienne caractérisée par l'émergence d'une modification profonde de notre rapport à l'expérience.

Les découvertes mises au jour principalement depuis une vingtaine d'années sur le cognitivisme et le constructivisme ont permis d'ouvrir plusieurs champs de recherche notamment sur la structure subjective de l'expérience, de l'apprentissage, sur les différentes manières d'avoir accès à cette subjectivité et d'en tenir compte lorsqu'il est question de réaliser des changements. Ces découvertes ont aussi modifié le regard qui était porté sur la pratique professionnelle. Aujourd'hui on parle de plus en plus de la pratique comme d'un univers ayant ses propres règles, sa logique, ses modes de fonctionnement et de régulation qui sont d'un tout autre ordre que la théorie. La théorie, qui a longtemps voulu définir, orienter et développer la pratique, se trouve maintenant dans une nouvelle position car on réalise que son épistémologie ne peut s'exporter lorsqu'il est

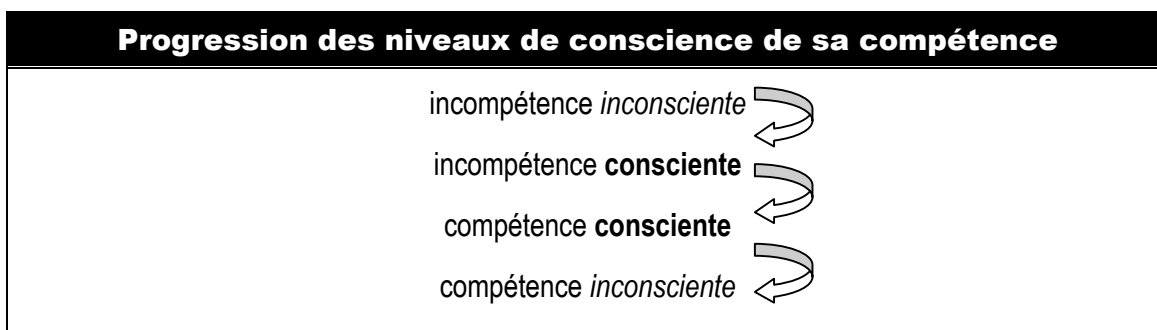
question de pratique. Face à cette situation, on assiste à l'émergence d'une réelle épistémologie de la pratique. (Schön, In Barbier, 1996).

Il est important à ce stade de noter qu'il existe une différence fondamentale entre la notion plus courante de réflexion et celle de réflexivité. D'après Desgagné (1994), la réflexion renvoie aux activités où l'acteur manifeste dans l'action son code de pratique sans s'arrêter à le formuler alors que la réflexivité renvoie aux activités où l'acteur se retrouve en situation de livrer ce code. Comme le précise Heynemand (In Schön 1994, p.76), le terme réflexif fait référence au phénomène de l'abstraction et des opérations de la pensée décrit par Piaget « [...] ceci est de l'ordre de la pensée analogique ». Il s'agit du savoir caché dans l'agir professionnel. La réflexivité se distingue donc de la réflexion par son exigence d'accès à la métacognition. Il y a ici, selon Vermersch (1994, p. 17), obligation d'explicitation c'est-à-dire de viser la verbalisation de l'action. Selon lui, la verbalisation de l'action devrait recevoir plus d'attention malgré les exigences et les problèmes qui y sont reliés. Source d'information précieuse, elle oblige le praticien à donner une forme intelligible à ses représentations mentales.

*L'entretien d'explicitation s'intéresse au passage essentiel entre conscience pré-réfléchie et conscience réfléchie, ce que Piaget a eu le génie de thématiser comme « prise de conscience » (Vermersch, 1997, p. 7).*

Le fait de rendre ces représentations intelligibles n'a pas seulement pour objet de les partager et de les rendre accessibles à l'échange, à la critique ou à l'analyse. Cette activité permet aussi au praticien d'agir sur ces représentations une fois qu'elles sont accessibles à la conscience. Dans la mesure où elles demeurent floues, isolées les unes des autres, il est difficile d'agir sur des représentations, que ce soit pour les modifier, les valider ou même les rejeter. La réflexivité permet au praticien d'augmenter le niveau de conscience de son agir professionnel. Pour Saville (In Rolfe, 1996), il existe effectivement une progression des niveaux de conscience dans la vie professionnelle allant de l'incompétence inconsciente à l'incompétence consciente et de la compétence consciente à la compétence inconsciente.

Tableau 1



Adaptation tirée de Rofle (1996)

Ce sont les travaux de Schön, entre autres, qui ont mis en évidence l'existence chez le praticien, d'une conversation réflexive avec la situation. C'est-à-dire que dans l'action, le praticien est mobilisé de manière à procéder à des ajustements constants ou à restructurer sa compréhension d'une situation provenant de ce qui est observé. Cette opération mentale, souvent intuitive et non consciente tant elle est rapide, est nommée la réflexion-en-cours-d'action (Schön, 1994) ou réflexion-dans-l'action. Toutefois, comme Le Boterf (1997) le précise bien, le savoir expérientiel est difficilement verbalisable.

*« Il existe une certaine « impénétrabilité cognitive » des gestes du métier. Ce qui est verbalisable ne constitue qu'une partie du savoir-faire expérientiel. L'implicite et le sous-entendu l'emportent sur ce qui peut être dit. Dans ce « savoir-insu », la non-visibilité, l'indicible est bien souvent « l'art » du métier. Les « savoirs agis » ne sont pas complètement traduisibles en « savoirs produits ». Ils s'avèrent réfractaires à toute formalisation. » (p.116)*

Autrement dit, même pour un expert au niveau réflexif, il existera toujours une zone floue dans l'agir professionnel liée à la difficulté, voire la quasi-impossibilité, de décrire parfaitement et totalement cette expérience en mots. De plus, il est essentiel de considérer le fait que, de la même façon que la pratique professionnelle d'une personne est appelée à se modifier au cours d'une vie, sa capacité d'analyse est, elle aussi, appelée à bouger et à évoluer suivant un rythme qui lui est propre, difficilement prévisible et pas nécessairement soumis à sa volonté. Dans l'extrait suivant, Le Boterf (op. cit.) nous permet d'aller plus loin dans cette réflexion en affirmant qu'il est même important de préserver une certaine part d'opacité à l'agir professionnel.

*C'est dans le savoir combiné que réside la richesse du professionnel et son autonomie. Mais c'est aussi ce qui en fait le « point aveugle » ou « la*



*boîte noire ». Le processus combinatoire échappe à la visibilité et ne correspond pas à une programmation séquentielle. On ne peut agir que sur les conditions qui le favorisent et il serait illusoire de vouloir le contrôler. Et c'est bien ainsi! Le savoir combiné est inaliénable et l'ombre qui le protège est propice à sa créativité.*

*Les compétences réelles des professionnels ne peuvent faire l'objet que d'anticipations probabilistes. Il n'y a pas qu'une seule façon d'être compétent par rapport à un problème ou une situation. Il n'y a pas qu'un comportement observable qui soit le bon. Plusieurs conduites sont possibles [...] C'est de la réussite de la combinaison que dépend l'émergence d'une compétence à un autre niveau (p. 12).*

Développer une pratique réflexive c'est, par conséquent, accepter de naviguer entre deux polarités qui se manifesteront constamment en créant une tension soutenue entre analyser avec rigueur et accepter une dimension inexplicable de la réalité humaine.

*L'ambition scientifique devient prétention lorsqu'elle croit aboutir à la transparence totale des processus cognitifs. En revanche, nous pensons qu'il est possible et opérationnel de caractériser le « mode de manifestation » d'un savoir (Le Boterf, op. cit. p. 130)*

Cette donnée est capitale. Elle influence l'ensemble du processus réflexif en reconnaissant, dès le départ, l'inaccessibilité de certaines dimensions de l'expérience. Cependant, malgré cette difficulté à formaliser, il est important de poursuivre des efforts en ce sens afin de progresser dans la compréhension du savoir expérientiel.

Comme on peut le constater, les habiletés réflexives sont différentes et d'un autre ordre que les habiletés de réflexion. À ce propos, Van der Maren (1994) nous met en garde de glisser dans l'inflation verbale; une recherche sur l'action ou une simple action réfléchie sont le lot de tout praticien sans qu'il soit toutefois question d'analyse de pratique proprement dite. L'analyse de pratique ne peut non plus être confondue « avec une étude de cas (un problème situé dans un contexte) : le fait rapporté par la personne est chargé des questions qu'elle se pose (Savary, Martin 1996, p.44) ». Selon Paquay (1993, in Van der Maren op. cit., p. 131), deux conditions doivent être remplies pour qu'une pratique réfléchie devienne une recherche sur et dans sa pratique : premièrement « l'acteur prend les moyens de la distanciation critique par rapport à l'action » et deuxièmement « la démarche débouche sur un produit utile à une action réfléchie et

*explicite des fondements de cette action* ». Le développement de l'habileté réflexive permet donc au praticien d'avoir accès à la théorie qu'il professe. C'est en quelque sorte une méthode pour apprendre à se déjouer soi-même et à en être conscient. Le défi n'est toutefois pas facile à relever.

De plus, on peut aussi se demander si les individus possèdent tous la même aptitude à être réflexif. Copeland et al. (op. cit.) ont abordé la question en soulevant la possibilité de développer sa capacité réflexive, ce qui, précisons-le, n'a rien à voir avec l'intelligence ou la capacité de réfléchir. Ces auteurs reconnaissent l'importance de considérer que les gens semblent ne pas tous avoir les mêmes occasions, les mêmes habiletés ou la même propension à être réflexif. Il s'agit même là, selon eux, d'un postulat de base pour l'enseignement de la réflexivité à savoir qu'on peut retrouver des démonstrations d'une pratique réflexive qui se situent le long d'un continuum d'habiletés réflexives.

*Inability may be due to the teacher's cognitive or affective development, amount of experience, or, if such a thing exists, general aptitude for reflective thinking. (Copeland et al. op. cit. p.351).*

Pour King et Kitchener (1994), le jugement réflexif se développe effectivement chez l'individu dans une progression qui peut s'inscrire dans un continuum. Leurs travaux (Kitchener et King, 1981, 1990a, 1990b, In King et Kitchener, op. cit.) les ont conduit à développer un modèle du jugement réflexif (Reflective Judgement Model) qui comporte des niveaux différents. « *In other words, the model describes the development of epistemic-cognition* » (King, Kitchener, op. cit. p.13).

Pour Griffiths et Tann (1992, p.79), les aptitudes réflexives peuvent se développer tout au long de la vie et « [...] *une analyse de pratique superficielle est préférable à aucune démarche réflexive* ». Cependant, elles s'entendent pour affirmer qu'il est nécessaire que les enseignants puissent atteindre le stade de *rethéorisation* et de *reformulation* de leur pratique qui peut prendre des mois voire des années.

Ces travaux justifient le fait de ne pas tenir pour acquis un niveau prédéterminé et standardisé d'aptitudes ou d'habiletés réflexives avec qui que ce soit, et ce, peu importe l'âge ou l'intelligence.

### 1.2.3 Trois conceptions de la réflexivité

Les travaux de Grimmet, Erickson, Mackinnon et Riecken (1990, p. 23) nous permettent d'aller plus loin à cet égard. Ces auteurs ont distingué trois grandes conceptions de la réflexivité qui nous ont permis de situer celle qui correspondait le mieux à l'objet et au contexte de ce projet de recherche. Le tableau qui suit a été conçu pour répondre à trois questions simples et fondamentales, à savoir : (1) Comment s'engage le processus réflexif? (2) Ce sur quoi porte le processus réflexif, et (3) À quoi sert la réflexivité? Pour les auteurs, il s'agit en quelque sorte d'une forme de « *mapping conceptuel* » pour éclairer les explorateurs de ces nouveaux territoires du savoir et de la pratique.

Ces trois perspectives nous présentent la réflexivité soit comme un outil de médiation de l'action, soit comme une vision d'un enseignement réfléchi ou encore comme une expérience de reconstruction ou de réorganisation des savoirs.

Tableau 2

<b>Résumé des bases épistémologiques de trois conceptions de la réflexivité en formation des enseignants.</b>				
	<b>Conception de la réflexivité</b>	<b>Origine, source de connaissance pour la réflexivité</b>	<b>Type de connaissances réflexives</b>	<b>Utilité de la réflexivité</b>
<b>1</b>	Réflexivité comme médiation de l'action	Autorité externe (médiation à travers l'action)	Technique	Diriger
<b>2</b>	Réflexivité comme vision d'un enseignement réfléchi	Autorité externe (médiation à travers le contexte)	Conscientes et réfléchies	Informé
<b>3</b>	Réflexivité comme expérience de reconstruction	Contexte (médiation avec soi et avec les collègues)	Dialectique	Appréhender et transformer

(Adaptation tirée de Grimmett et al., op. cit. p.35)

Dans la première conception, la réflexivité est plutôt instrumentale en ce sens que ce processus est utilisé pour permettre à un enseignant de reproduire sa pratique afin de la comparer à ce que les recherches empiriques ont jugé efficace. Dans cette vision de la réflexivité, on peut remarquer la présence constante d'une volonté de conformité à ce que les recherches ont démontré. Les formateurs ou les futurs enseignants sont donc appelés à développer leur réflexivité pour répondre à des normes ou des critères prédéterminés principalement par la littérature scientifique.

La deuxième conception se distingue de la première sous plusieurs aspects, notamment par la place centrale du contexte de la pratique analysée. Pour les tenants de cette vision, les savoirs théoriques issus de la recherche ne sont pas utilisés pour diriger la pratique mais plutôt pour l'informer et lui permettre de faire des choix conscients et réfléchis au terme de sa démarche.

*Those who subscribe to this perspective on reflection are distinguished by their attention to the context of educational events and by the context, one deliberates between and among competing views of teaching and examines each in light of the consequences of the actions it entails (Grimmett et al., op. cit., p.26).*

Pour sa part, la troisième conception considère la réflexivité comme une expérience de reconstruction : reconstruction de l'action, de l'identité professionnelle ou encore reconstruction des dimensions implicites de l'enseignement. Bien qu'abordant la reconstruction sous des angles différents, cette vision de la réflexivité se caractérise par une volonté de comprendre et de transformer sa pratique à partir des éléments qui auront émergé de l'expérience de médiation avec soi et avec les collègues. Les propos de Van Manen (1987, in Grimmett et al. op. cit. p. 29) illustrent bien ce que peut signifier concevoir la réflexivité comme une expérience de reconstruction de son identité professionnelle.

*Van Manen has articulated a conception of pedagogy that includes as one of its principles, that of "self-reflection of life". He describes three ways in which the idea of life's reflectivity has been used in hermeneutic pedagogy: self-reflection as an ontological phenomenon, self-reflection as a life philosophy, and self-reflection as a methodological concept. As an ontological phenomenon, self-reflection is concerned with ways of being in the world.[...] In using the concepts of self-reflection as a life philosophy and self-reflection as a methodology, Van Manen seeks to gain insights into the action of teachers, not only as educators but also as adults who shared a lived reality with children. To be self-reflective in this sense is to be attentive to the relationship between theory and action.*

La conception de la réflexivité de Van Manen met en évidence le caractère existentiel de la démarche, dimension qui était absente dans les deux précédentes perspectives.

#### 1.2.4 Un praticien réflexif

Ces conceptions de la réflexivité nous amènent à préciser ce qu'on entend par praticien réflexif et en quoi le développement de la réflexivité a une incidence sur la pratique. Les travaux de Patenaude (1998) nous aident à entrevoir l'impact de la réflexivité sur la pratique d'un enseignant par exemple. L'auteure propose une comparaison entre le modèle de l'expert et celui de praticien réflexif de manière à cerner les différences fondamentales entre ces deux positions.

**Tableau 3**

<b>Le modèle de l'expert versus celui du praticien réflexif</b>	
<b>Modèle de l'expert</b>	<b>Modèle du praticien réflexif</b>
<i>Démarche déductive à partir d'un savoir théorique</i>	<i>Démarche davantage abductive</i>
<i>Suppose une universalité dans les résultats pratiques</i>	<i>Considère chaque situation comme unique et incertaine</i>
<i>Oublie les finalités de l'agir</i>	<i>Intègre les finalités de l'agir</i>
<i>Neutralité, objectivité souhaitée</i>	<i>Intersubjectivité essentielle</i>
<i>Vise l'efficacité</i>	<i>Vise la congruence, la consistance et l'efficacité</i>

*Adaptation, tiré de Patenaude, 1998*

Une des caractéristiques importantes du modèle du praticien réflexif que présente Patenaude (op. cit.) est d'identifier les formes de raisonnements impliqués dans les deux modèles. On peut remarquer que dans le modèle de l'expert la personne a tendance à réaliser une démarche qui, s'appuyant sur les savoirs théoriques acquis, procède par déduction alors que dans le modèle du praticien réflexif la personne réalise plutôt une démarche de type abductive. La définition que propose Le Meur (1998) nous permet de comprendre les racines particulières de ce type de raisonnement.

*L'abduction correspond à un processus intellectuel qui utilise les capacités inventives, créatives du sujet sans obligatoirement faire appel à la déduction ou à l'induction. Ces compétences se caractérisent par*

*des aptitudes d'intuition dans la découverte de solutions ou de propositions de conceptions nouvelles. Le Meur (op. cit. p. 213)*

Or, comme le rapporte Bateson (1979), le raisonnement qui s'appuie sur un processus *hypothético-abductif* est loin d'être nouveau ou si complexe que son nom le laisse croire. « *De toute évidence la possibilité de l'abduction s'étend jusqu'aux racines mêmes de la physique : l'analyse newtonienne du système solaire et le tableau périodique en sont des exemples historiques* » (p. 149). C'est en observant une pomme tomber du pommier contre lequel il était adossé, que Newton a été en mesure de formuler la loi de la gravité. Bien qu'il ait cherché à appréhender cette loi de la nature dans le cadre de son travail scientifique, c'est en procédant involontairement à des analogies ou à des assemblages d'occurrences qu'il est parvenu à trouver ce qu'il cherchait. Dans le cas de Newton comme dans celui de plusieurs chercheurs<sup>3</sup>, même provenant des sciences physiques et de la nature, les raisonnements déductifs et inductifs n'ont pas toujours pu fournir les réponses espérées.

Par conséquent, donner une place centrale aux démarches abductives et à l'intersubjectivité, considérer le caractère unique et particulier de chaque situation et se préoccuper des finalités de l'agir constitue un recadrage majeur pour la majorité d'entre nous, pour ne pas dire la totalité. Nous avons évolué et avons été éduqués dans un système familial et social où dominait le modèle de l'expert avec tout ce que cela suppose de rayonnement hiérarchisé, d'attributions qualifiantes ou de connotations mystifiantes. Le modèle du praticien réflexif permet d'appréhender les rapports humains dans une autre perspective notamment en visant en plus de l'efficacité la cohérence et la consistance de l'agir.

En plus des composantes présentées par Patenaude (op. cit.), certains auteurs se sont penchés sur les conditions favorisant le développement de la réflexivité. Selon Houston et Clift (1990), pour qu'un individu soit réflexif il doit non seulement être libre mais aussi sentir qu'il a le pouvoir de penser. La perception d'être libre et celle d'avoir du pouvoir sur sa vie et dans sa vie seraient aussi nécessaires l'une que l'autre au développement de la réflexivité.

Cette donnée concorde avec notre profonde conviction que toute forme d'intervention et de formation doit viser l'*empowerment* des personnes quelles qu'elles soient, et ce, dans n'importe

---

3. À ce sujet voir l'ouvrage d'Arthur Koestler (1965), *Le Cri d'Archimède, l'art de la découverte et la découverte de l'Art*. Plusieurs exemples illustrent les processus mentaux de créateurs et scientifiques illustres.

quel contexte de formation ou d'intervention. Cela nous semble d'autant plus nécessaire lorsqu'il est question de travailler avec des adultes, des personnes expérimentées, qui sont par surcroît des collègues. Barkatoolah (1989, p. 54) va dans ce sens en affirmant que :

*Transformer le rapport au savoir signifie transformer le rapport au pouvoir, car tout nouveau rapport au savoir induit un nouveau rapport au pouvoir. En prenant pouvoir sur sa vie, l'individu va prendre pouvoir sur les événements qui dominent ou ont dominé sa vie.*

Pour ce faire, les approches visant le développement de la réflexivité doivent contribuer à faire naître et construire une relation de confiance avec les participantes et participants, entre eux, dans le groupe et avec eux-mêmes. C'est ce que les anglophones nomment *confidence-building*. Pour Barkatoolah (op. cit.), la conjugaison de ces deux éléments – *empowerment* et *confidence building* – procure des sentiments d'assurance et de pouvoir sur soi qui agissent comme catalyseurs de changement. Cette orientation s'inscrit dans la lignée des travaux de Freire (1968) à ce sujet.

### **1.2.5 Perspectives de l'analyse de pratique.**

Qualifié de concept nomade par Stengers (1987), l'analyse de pratique est définie par Vermersh et Maurel (1997) comme :

*Une situation sociale dans laquelle un individu ou un groupe composé de professionnels à parité de statut (en formation initiale, formation continue, régulation) aidé par un animateur qualifié non impliqué dans le cadre institutionnel des participantes et participants (principe de neutralité institutionnelle) opère un retour réflexif et réfléchissant sur des situations professionnelles effectivement vécues (p. 221).*

De son côté, Beillerot (1996, p. 13) note qu'il est essentiel d'ajouter que l'analyse de pratique nécessite le développement d'habiletés réflexives sur sa pratique ce qui, selon certains auteurs, serait incontournable dans le contexte social actuel.

*L'analyse des pratiques professionnelles fait partie intégrante du travail de demain, parce que la réflexion sur sa pratique est une position « métacognitive » qui est devenue un facteur essentiel de changement.*

Pour sa part, Perrenoud (*In Fauqueur et al., 1996, p.33*), constate que « *Le moteur de l'analyse de pratiques est suscité par un désir de changement et de mise à distance* ». Mais à quoi fait-on précisément allusion en parlant de « sa pratique »? La pratique est à la fois la règle d'action et son exercice ou sa mise en oeuvre.

*« C'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse : d'un côté, les gestes, les conduites, les langages; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués » (Beillerot, op. cit. p. 12).*

Comme on peut le constater, « analyser sa pratique » est une tâche d'une rare complexité à cause de la multiplicité des paramètres d'analyse présents qui s'interinfluencent, lesquels pourraient justifier qu'on s'y arrête. On pourrait croire qu'il serait alors plus juste et réaliste de parler d'analyse d'éléments de sa pratique. En abordant la question de cette manière, le risque serait grand de considérer l'activité d'un formateur comme le collage d'un ensemble d'aspects sans liens entre eux. Il est donc important de reconnaître que les deux composantes de ce concept sont interreliées dans une dynamique qui est particulière à chacun, comme l'indique Beillerot (*op. cit. p. 12*)

*Analyser impose une opération de division, de fragmentation, de parcellisation. Or, bien évidemment, les procédures de découpe, les outils de dissection sont alors essentiels : sans eux, il n'y aurait pas d'analyse. L'analyse implique la reconnaissance qu'un ensemble est constitué de parties qui, identifiées permettront d'atteindre les noyaux, les insécables de cet ensemble.*

Autrement dit, tout en faisant l'effort d'analyser, on ne perd pas de vue que l'objet analysé, soit sa propre pratique, est réfractaire à une conception linéaire de la réalité, c'est-à-dire prévisible, mesurable, etc. En ce sens, l'auteur nous rappelle que, dans la réalité humaine, le tout n'est pas seulement la somme des parties. Il est donc essentiel d'accepter que des choses échappent à l'analyse quels que soient les dispositifs utilisés.

*Analyser impose une opération de division, de fragmentation, de parcellisation. Or, bien évidemment, les procédures de découpe, les outils de dissection sont alors essentiels : sans eux, il n'y aurait pas d'analyse. L'analyse implique la reconnaissance qu'un ensemble est constitué de parties qui, identifiées permettront d'atteindre les noyaux, les insécables de cet ensemble (p.12).*



Toutefois lorsqu'il est question d'analyser sa pratique, on ne peut passer sous silence la question des résistances aussi bien que celle des non-dits des principaux intéressés en situation d'analyse. Les travaux de Dejean (1996, In Blanchard-Laville et Fablet) et de Perrenoud (1996) soulèvent ces délicates questions.

*J'ai aussi rencontré des personnes qui exerçaient leurs capacités d'analyse sur les autres et très peu sur elles-mêmes, et des personnes en formation pour qui le recours systématique à l'auto-analyse était utilisé comme moyen de défense contre le changement personnel. [...] Le recours à l'analyse leur sert alors à ne pas entendre quelque chose qui risquerait de les pousser à changer s'ils l'écoutaient et l'entendaient réellement, et/ou à se trouver de bonnes raisons pour ne pas changer (p 130).*

De son côté (Perrenoud op. cit.) a relevé les principaux non-dits chez les enseignants. Il s'agit de la peur; de la séduction niée; du pouvoir honteux; de l'évaluation toute-puissante; du dilemme de l'ordre; de la part du bricolage inefficace; de la solitude ambiguë; de l'ennui et la routine; de l'inavouable décalage et de la liberté sans la responsabilité. C'est pourquoi cet auteur affirme :

*Accepter de jouer le jeu de l'analyse est un combat contre soi-même, non pas contre une résistance « irrationnelle » à la lucidité et au changement, mais au contraire contre une quête légitime d'identité, d'estime de soi, de tranquillité, d'insertion dans le milieu professionnel. (Perrenoud, op. cit., p.14)*

Ces travaux présentent beaucoup d'intérêt car ils permettent de considérer la complexité d'une tâche telle que l'analyse de pratique comportant de nombreux enjeux identitaires.

### **1.3 COMMENT DÉVELOPPER LA RÉFLEXIVITÉ?**

Plusieurs démarches incluant certains outils sont utilisées pour développer la réflexivité. Il peut s'agir des différentes formes de récits oral ou écrit (Hébrard, 1996; Richardot, 1996; Auguet, 1996); d'écriture d'une autobiographie (Bean et Zulich, 1989; Elbaz, 1988)\*; de groupes de discussions (Elbaz, 1988)\*; de l'usage de métaphores et d'imagerie mentale (Elbaz, 1983)\*, (Marshall, 1990; Munby et Russell, 1990; Tobin, 1990), de la réalisation d'une véritable recherche-action. (Kemmis et McTaggart, 1988; Oberg et McCutcheon, 1989; Ross 1989a)\*, etc.

---

\* Auteurs cités par Copeland et al.p.357.

Comme on peut le constater, plusieurs démarches ont recours à l'écrit comme principal moyen de développement de la réflexivité. Selon Freiberg et Waxman (1990), plusieurs études ont démontré que la tenue d'un journal de bord avait aidé les futurs enseignants à devenir plus réflexifs.

*Several studies have found that the use of journal writing helps preservice teachers progress through the cognitive-developmental stages and become more reflective (Bolin, 1988; Garman, 1982, 1987; Zeichner et Liston, 1987.)*

On peut aussi remarquer que certaines démarches ont recours à des moyens d'un tout autre ordre, pensons aux métaphores et à la visualisation (Copeland, op. cit.).

**Chapitre****2****ORIENTATION DE LA RECHERCHE**

Après avoir identifié certains éléments de la problématique et avoir cerné l'état de la question, plusieurs avenues de recherche sont devenues envisageables. Ainsi, il est apparu nécessaire de préciser nos orientations à différents niveaux pour être en mesure de nous engager dans l'élaboration et l'expérimentation d'une méthode de développement d'une pratique réflexive manifestant une certaine cohérence entre ses composantes et les objectifs de la recherche. Il s'agit de rendre plus explicites nos choix en ce qui concerne l'objet de recherche ainsi que l'approche que nous entendons utiliser dans le volet formation avec les participants et les participants. Quant à l'orientation méthodologique de la recherche, elle sera présentée au chapitre 3. Le présent chapitre vient donc principalement répondre aux questions suivantes : qu'entendons-nous faire dans ce projet de recherche et quelles sont les orientations, autres que méthodologiques, qui caractériseront l'ensemble de la démarche?

**2.1 OBJECTIFS DU PROJET**

Les objectifs suivants sont présentés tels qu'on les retrouve dans la demande initiale. Ils seront par la suite analysés de manière à en préciser notre compréhension en cours de recherche.

**2.1.1 Énoncé des objectifs du projet****Objectif principal**

L'objectif principal de cette recherche est d'expérimenter une méthode d'analyse de pratique qui respecte la diversité des pratiques pédagogiques et des habiletés réflexives des personnes tout en favorisant le développement d'une recherche continue sur son enseignement.

## Objectifs spécifiques

- I. Expérimenter les algorithmes d'analyse : Clarifier, Contenir, Confronter, Composer en utilisant les schémas heuristiques comme méthode de collecte de données.
- II. Répéter les activités d'analyse de pratique à environ 13 reprises au cours d'une année à raison d'une session de formation aux trois semaines.
- III. Apprécier l'appropriation de la méthode et l'évolution des habiletés réflexives.
- IV. Permettre aux chercheuses d'expérimenter l'emploi des mêmes algorithmes et la même méthode que celle proposée aux enseignants pour analyser le corpus de données.
- V. Proposer une méthode opérationnalisable et transférable à d'autres collèges.

### 2.1.2 Analyse des objectifs

La planification et l'organisation des activités d'analyse et de formation de même que les rencontres de formation avec les participantes et les participants ont stimulé l'analyse de notre compréhension des objectifs déterminés auparavant. La synthèse de ces analyses est présentée comme complément d'information pour mieux apprécier les travaux réalisés dans cette recherche.

Concernant l'objectif général, il nous est apparu nécessaire d'identifier ses composantes pour s'assurer de leur accorder une place centrale dans l'ensemble de la démarche. Premièrement, *l'expérimentation d'une méthode d'analyse de pratique*, est directement influencée par l'orientation méthodologique de la recherche. En effet, optant pour une recherche-action-formation, il va de soi que la méthode d'analyse de pratique sur laquelle repose le projet est utilisée comme hypothèse de départ pouvant à tout moment être invalidée, en tout ou en partie, par l'expérimentation des participantes et des participants. Il n'est donc pas question ici de développer un concept de recherche servant à valider la méthode explorée dans une recherche précédente par Bessette (2000), mais plutôt de se servir de la méthode existante pour en développer une qui soit ancrée dans la réalité des enseignantes et des enseignants autant que des professionnels des cégeps. En ce qui a trait au fait *de respecter la diversité des pratiques pédagogiques* des participantes et des participants, il s'agit ici principalement d'adopter une position éthique qui influence les rapports entre les participantes et les chercheuses, entre les participantes et les participants et entre les deux chercheuses tout au long de la recherche de manière à ne pas juger les pratiques mais plutôt les inviter à en apprécier la congruence et la cohérence. La troisième composante, *respecter les habiletés réflexives des personnes*, implique l'adoption d'une pédagogie différenciée permettant à chacune et chacun de développer ses habiletés réflexives. Cette situation est représentative de la

réalité en ce sens que la plupart du temps les gens sont rarement en mesure d'apprécier leurs propres habiletés à ce chapitre et, d'autre part, les enseignants autant que les professionnels doivent composer avec le potentiel et les habiletés présentes quelles qu'elles soient. L'adoption d'une position éthique à cet égard s'avère aussi très importante. La dernière composante de l'objectif principal, *tout en favorisant le développement d'une recherche continue sur son enseignement*, implique notamment les notions d'habitudes, de changements à l'âge adulte, d'autodidaxie et d'autonomie. Il va de soi que les indices d'atteinte d'un tel objectif se manifestent avec le temps et prennent des formes variées selon les individus. Il sera donc question de favoriser l'adoption d'une position de praticien-chercheur chez les participantes selon le rythme, les besoins et les habiletés réflexives des participantes et des participants.

Reprenons maintenant chacun des objectifs spécifiques. Le premier objectif vise à *expérimenter les algorithmes d'analyse : Clarifier, Contenir, Confronter, Composer* dans la perspective de recherche-action-formation comme précisé précédemment à l'objectif général. Dans les faits, l'appellation des algorithmes a changé et d'autres se sont rajoutés de manière à traduire le processus des participantes et des participants. La dernière partie de ce premier objectif, *en utilisant les schémas heuristiques comme méthode de collecte de données*, signifie plus que concrètement que les schémas heuristiques seront utilisés dans les trois volets de la recherche, recherche, action, formation, par les chercheuses et les participantes et les participants. Pour ces derniers, les schémas heuristiques viennent soutenir le développement d'habiletés réflexives en facilitant la collecte de données relatives à leurs savoirs d'action.

Le deuxième objectif, *Répéter les activités d'analyse de pratique à environ 13 reprises au cours d'une année à raison d'une session de formation aux trois semaines*, a été élaboré avec l'optique de composer un seul groupe de participantes et de participants. Toutefois, les différences de réalités entre les enseignants et les professionnels ont fait en sorte que la recherche s'est réalisée avec la participation de deux groupes dont le scénario, la durée et la disponibilité ont été différents. Plus de rencontres individuelles et de groupe se sont tenues que prévues initialement. Le tableau 7 au chapitre 3 précise la nature et la quantité des activités réalisées avec les participantes et les participants.

Le troisième objectif comporte en fait deux parties qu'il convient de distinguer pour mieux les cerner. *Apprécier l'appropriation de la méthode* nécessite la détermination des objectifs sous-jacents afin de préciser les critères les plus appropriés. D'entrée de jeu, il n'est pas question d'évaluer l'appropriation en fonction des résultats mais plutôt de porter un jugement qualitatif sur

l'ensemble du processus d'appropriation. Cet objectif fait partie inhérente de la démarche de formation toutefois; il a été exploré de manière plus spécifique à quelques reprises avec des stratégies et des moyens différents. Dans cette perspective, une place prépondérante a été accordée aux critères et aux besoins des participantes à cet égard. La seconde composante vise cette fois-ci à *apprécier l'évolution des habiletés réflexives* des participantes et des participants. Considérant notre objet de recherche, il est essentiel que l'appréciation parte des participantes et des participants et non des chercheuses. Elle vient témoigner dans la pratique du développement et de l'intégration d'habiletés réflexives.

Le quatrième objectif, *Permettre aux chercheuses d'expérimenter l'emploi des mêmes algorithmes et la même méthode que celle proposée aux enseignants pour analyser le corpus de données*, place les chercheuses dans une position *chercheur-praticien* (pour reprendre la même logique que celle de praticien-chercheur). Cette position reconnaît l'omniprésence d'une tension entre ces deux fonctions qui s'interinfluencent constamment dans le projet. Concrètement, cette position a impliqué *d'expérimenter* les différentes composantes de la méthode dans les trois dimensions de la recherche-action-formation. Par conséquent, la formulation initiale de cet objectif ne traduit pas l'ampleur et les conséquences de cette position.

Quant au dernier objectif, *Proposer une méthode opérationnalisable et transférable à d'autres collèges*, il a été important de préciser les principaux concepts en présence de manière à orienter la démarche dans le sens souhaité. La présente recherche vise donc à fournir les assises et les matériaux de base nécessaires à l'élaboration et à la réalisation de matériel adapté destiné aux formateurs et aux participants. En ce qui a trait à la dernière partie de l'objectif, rendre la méthode *transférable à d'autres collèges*, elle a été envisagée tout au long des travaux de recherche dans la perspective de *transférabilité* comme on la retrouve en recherche qualitative. Cette perspective permet de préciser qu'un effort d'appropriation devra être consenti par ceux qui seront intéressés à reprendre les résultats de la recherche.

Cette analyse sommaire de l'évolution de notre compréhension des objectifs entre le moment de la rédaction du projet et les différents moments de l'action permet de mieux saisir l'orientation qui a été suivie tout au long de la recherche qui s'est traduite par des choix théoriques à différents niveaux.

## 2.2 NOS ORIENTATIONS THÉORIQUES

D'entrée de jeu, les différents concepts présentés au chapitre un nous incitent à préciser nos orientations pour la présente recherche en ce qui a trait aux termes qui seront utilisés et aux distinctions que nous y apportons. Est-il question de développer une pratique réflexive d'une méthode d'analyse de pratique ou de réflexivité? Du côté de la communauté francophone européenne, le concept d'analyse de pratique est largement utilisé alors que les anglophones (américains, anglais et australiens), font plutôt référence au concept de réflexivité. De notre point de vue, le concept de réflexivité évoque de multiples réalités qui ne spécifient pas suffisamment la réalité qui nous intéresse dans ce projet. Par conséquent, considérant notre objet de recherche, nous avons privilégié l'expression « *développement d'une pratique réflexive* » parce qu'elle suppose le développement d'une pratique professionnelle qui devient de plus en plus consciente et analysée, mais dont l'issue sera invariablement à atteindre. De plus, l'expression « *développement d'une pratique réflexive* » implique selon nous de recourir à une méthode d'analyse de pratique pour y parvenir.

### 2.2.1 Les paradigmes comme toile de fond

On ne saurait aborder la question de nos orientations théoriques sans situer nos influences paradigmatiques. Les paradigmes influencent les conceptions et les méthodes d'analyse de pratique et de pratique réflexive au même titre qu'ils influencent l'enseignement ou la recherche de quiconque. Les paradigmes sont en quelque sorte les racines de l'agir et de la pensée. Toutefois, la présence et l'influence de ces racines sont rarement connues par les praticiens et les professionnels. Il importe donc de situer certains éléments de ces perspectives de manière à comprendre la logique sous-jacente de la méthode de développement d'une pratique réflexive qui sera élaborée dans cette recherche.

Dans leurs travaux sur la recherche action, particulièrement concernant les praticiens-chercheurs, McCutcheon et Jung, (1990) ont comparé les perspectives paradigmatiques à partir de quatre aspects essentiels. Le tableau qui suit présente les principales différences entre ces paradigmes. Premièrement, il faut savoir que la réalité n'est pas expliquée de la même façon si on se situe dans une perspective positiviste ou dans le paradigme interprétatif. Il en va de même pour la façon dont chacun des paradigmes conçoit la relation entre la personne et la connaissance, la nature de la compréhension, le rôle des valeurs dans la recherche et l'utilité même de la recherche.

Tableau 4

<b>Différences de perspective entre 3 paradigmes</b>			
<b>Conceptions concernant :</b>	<b>Positiviste</b>	<b>Interprétatif</b>	<b>Critique</b>
<i>La nature de la réalité</i>	Simple, mesurable et fragmentable	Multiple, construite et holistique	Sociale, économique. Existe à l'intérieur des problèmes d'équité et de domination
<i>La relation entre la personne et la connaissance</i>	Séparée	Interreliée, dialogique	Interreliée, imbriquée dans la société
<i>La nature de la compréhension</i>	Les événements sont expliqués en terme de causes réelles ou d'effets simultanés	Les événements sont compris grâce à un travail mental actif et des interactions avec le contexte	Les événements sont compris en termes d'obstacles à l'équité
<i>Le rôle des valeurs dans la recherche</i>	Les valeurs sont absentes	Traversé par les valeurs	Relié à des valeurs d'équité
<i>L'utilité de la recherche</i>	Découvrir les lois sous-jacentes à la réalité	Comprendre ce qui arrive ainsi que le sens que les gens accordent au phénomène	Découvrir et comprendre ce qui empêche l'équité et qui favorise la domination afin de libérer la personne et d'adopter une pratique visant plus d'équité

*Tiré de McCutcheon et Jung, 1990, p.147 (traduction libre)*

C'est le paradigme interprétatif qui traduit le mieux nos valeurs et l'orientation que nous voulons donner à cette recherche. La réalité telle que nous la concevons particulièrement lorsqu'il est question de pratique professionnelle est effectivement multiple et construite par la personne. Il existe une relation constante, interreliée entre la personne et les connaissances qu'elle acquiert. Cette relation implique un intense travail mental qui, bien que souvent non conscient, consiste à réaliser des liens avec l'objet d'apprentissage, le contexte et soi. La recherche réalisée est alors nécessairement traversée par les valeurs du chercheur. L'utilité de la recherche que nous réalisons est effectivement de mieux comprendre ce qui arrive aux personnes qui développent une pratique réflexive tout en tenant compte du sens qu'ils accordent aux phénomènes qui surviendront dans ce processus. Le paradigme interprétatif servira donc de toile de fond à l'ensemble de la démarche que ce soit dans le volet recherche, le volet action ou le volet formation.



### **2.2.2 La conception de la réflexivité**

Les travaux de Grimmet et al (op. cit.) présentés au tableau 1, ont contribué à préciser la conception de la réflexivité qui sera privilégiée dans cette recherche, soit une expérience de reconstruction des savoirs dans le but d'appréhender la réalité dans une autre perspective et de transformer sa pratique. Dans cette conception présentée au bas du tableau, la réflexivité permet au praticien d'analyser son action en se fiant à ce qui lui apparaît important d'analyser à un moment donné de sa pratique tout en la mettant en perspective avec ce qui semble important pour ses collègues. Il n'est donc pas question ici d'amorcer une démarche d'analyse à partir de ce qui est déterminé par une autorité externe tels que des théories, des programmes, des personnes en autorité. Cette conception implique, comme nous l'avons mentionné au chapitre 1, une façon d'être comme enseignant et comme personne. Pour ces raisons et aussi parce qu'elle vise à appréhender et à transformer l'expérience, la présente recherche prendra appui sur cette conception de la réflexivité.

### **2.3 LE TYPE D'ANALYSE DE PRATIQUE**

En ce qui a trait aux différents types d'analyse de pratique, la typologie réalisée par Bessette (2000) présentée au Tableau 4 a guidé nos choix théoriques à cet égard. Les principales caractéristiques de chacun des types d'analyse de pratique seront présentées de manière à mieux cerner l'orientation privilégiée dans la présente recherche.

Tableau 5

<b>Types d'analyse de pratique</b>				
<b>Type d'analyse de pratique</b>	<b>Instrumentale</b>	<b>Professionalisante</b>	<b>Auto-modélisante</b>	<b>Critique-émancipatoire</b>
<i>Rôle de l'analyse de pratique</i>	Développe la compétence à utiliser les instruments requis pour permettre une praxis	Découverte de ses habitudes et de ses agirs pour permettre une praxis	Permet de s'engager dans une démarche praxéologique de création de savoirs nouveaux.	Découverte de ses habitudes et de ses agirs pour permettre une praxis orientée
<i>Modèle éducatif privilégié</i>	Transmissif puis appropriatif	Appropriatif et / ou transmissif	Appropriatif	Transmissif et / ou appropriatif
<i>Objectif</i>	Développer l'efficacité et la cohérence des interventions	Accroître l'efficacité et la cohérence des interventions	Découvrir et systématiser son propre modèle de pratique	Accroître l'efficacité et la cohérence des pratiques visant le changement et la justice sociale
<i>Conséquences</i>	Génère des habiletés à analyser, comprendre et modifier son agir professionnel	Contribue au développement et au perfectionnement professionnel et personnel	Génère ultimement un modèle de pratique et de nouvelles connaissances sur sa pratique	Génère une praxis conscientisante des structures d'oppression sociale et économique
<i>Rôle de la personne ressource</i>	Formateur	Accompagnateur	Accompagnateur	Formateur / accompagnateur
<i>Habiletés réflexives de la personne ressource</i>	Élevées	Variables	Élevées	Élevées
<i>Niveau d'expertise professionnelle des participantes et participants</i>	Novice à expert	Variable, de novice à expert	D'expérimenté à expert	De novice à expert
<i>Évaluation de la démarche</i>	Extrinsèque, selon des standards pré-déterminés dans la formation	Intrinsèque. De l'ordre de l'appréciation.	Intrinsèque et continue	Intrinsèque et continue
<i>Durée</i>	Déterminée par le milieu	Déterminée par l'accompagnateur avec les participantes et participants, variable	Déterminée par la personne ou le groupe, démarche continue	Déterminée par la personne, et/ou le milieu, variable

© Sylvie Bessette 1999

Le premier type d'analyse de pratique, qualifié d'instrumental dans la typologie, désigne une activité planifiée et articulée dans le cadre d'une formation professionnelle, qualifiante formelle ou non formelle, ayant pour objet de favoriser la prise de conscience de la réflexion-dans-l'action puis de la réflexion-sur-l'action, démontrant ainsi l'atteinte d'un seuil de compétence préalablement jugé acceptable pour pratiquer une activité professionnelle définie ou une fonction professionnelle.

Le deuxième type, les analyses de pratique professionnalisantes, désignent une activité de formation non qualifiante ayant pour objet de favoriser le développement professionnel ou le perfectionnement de praticiens en exercice quel que soit leur niveau d'expérience, leur proposant de développer des habiletés de réflexion-dans-l'action et de réflexion-sur-l'action s'inscrivant dans une foule de références théoriques possibles. On parle alors de multiréférentialité théorique, personnelle et collective (Tozzi, In Fauqueur et al. op. cit., p. 33). Ce concept traduit les différents angles qui peuvent orienter une analyse de pratique. Lorsqu'il est question de multiréférentialité théorique, on se réfère à une analyse prenant racine soit dans l'analyse institutionnelle, soit dans une optique psychosociologique, psychanalytique, ou didactique.

Les analyses de pratique de type critique-émancipatoires sont, pour leur part, ancrées dans le paradigme critique. Dans la perspective critique, on considère comme explicite que l'école et l'enseignement sont des questions politiques. Ce courant de la pratique réflexive s'inscrit dans la lignée de la pensée marxiste et de certaines tendances du mouvement féministe. Il vise donc à former des « pédagogues critiques » ou, selon l'expression de Giroux et McLaren (1989), des « *transformative intellectuals* ». Cette approche se base sur l'idée que les idéologies dominantes perpétuent un système social injuste et répressif. Dans ce contexte les enseignants sont appelés à intervenir dans des actions « libératrices ».

Finalement les analyses de pratique de type auto-modélisantes désignent une démarche pour des praticiens expérimentés ou peu expérimentés désireux de dépasser la critique objective de leur pratique. Elles ont pour objet la découverte de savoirs implicites dans le but de systématiser son modèle de pratique et de générer de nouvelles connaissances transmissibles. Ce type d'analyse est ancré dans le paradigme interprétatif. Il est ici question de reconnaître une réalité qui est multiple et construite par la personne. La démarche met en évidence les valeurs du praticien, l'origine de ces valeurs et leur impact sur la pratique. On s'intéresse ici à comprendre la pratique en la décortiquant de manière à saisir le sens accordé à chaque phénomène

C'est cette dernière perspective qui correspond le plus à l'orientation privilégiée dans la présente recherche. Le modèle d'analyse de pratique proposé par Griffiths et Tann (1992, p.78) sera présenté à titre d'exemple pour illustrer les analyses de pratique qualifiées d'auto-modélisantes.

Le processus développé comporte cinq niveaux à gravir au cours de la vie professionnelle pour devenir un praticien-chercheur réflexif. Ces niveaux se divisent en deux grandes phases caractérisées principalement par la position de l'action dans le temps; pendant ou après.

Le premier niveau, la réflexion-dans-l'action, est une activité privée et personnelle alors que le second, la réflexion-sur-l'action, est une activité habituellement partagée avec des collègues qui conduit à des relations interpersonnelles. Il y a donc progression du personnel, du privé, vers une zone plus publique. Voici donc chacune de ces étapes en synthèse.

### **Réflexion-dans-l'action**

- Action-réaction ( Réaction rapide).  
À ce niveau la réaction est immédiate voire, dans certains cas, automatique.
- Réaction-contrôle-réaction/ remaniement-planification-action (Rajustement)  
À ce niveau, il y a une pause pour penser, mais c'est très rapide.

### **Réflexion-sur-l'action**

- Action-observation-analyse, puis évaluation-planification-action (Bilan)  
À ce niveau, la réflexion a lieu une fois que les actions sont terminées. Elle peut se dérouler à n'importe quel moment de la journée, en voiture aussi bien que lors de la pause au travail.
- *Action-observation systématique-analyse rigoureuse-évaluation-planification-action* (Recherche)  
À ce stade, la démarche est beaucoup plus longue et systématisée. La collecte de données a plus d'ampleur et les sources sont plus variées et organisées.
- *Action-observation systématique-analyse rigoureuse-évaluation-rethéorisation-planification-action*. (Rethéorisation et reformulation).  
À ce stade, la démarche peut prendre des mois voire des années. C'est le niveau le plus abstrait de réflexivité, celui qui exige le plus de rigueur.

Il s'agit d'un processus qui permet aux enseignants de clarifier une dimension ou un aspect de leur pratique, de faire émerger les savoirs contenus dans l'action de manière à pouvoir, après analyse, provoquer des changements visant une meilleure efficacité de l'action ainsi qu'une plus grande cohérence avec les intentions et les pratiques annoncées (Courtois et Prévost, op. cit.). La position de producteur de savoir nous apparaît nécessaire à encourager dans un processus d'analyse de pratique visant à favoriser chez les enseignants l'engagement à développer des habitudes de pratique réflexive afin de devenir, selon l'expression consacrée par Schön, un praticien réflexif.

*Schön's conception of reflective practice [...] embodies this view of knowledge (knowledge is personally constructed, socially mediated, and inherently situated); specifically, for Schön, thought is embedded in action, reflective practice is grounded in the immediacy of the action setting, and reflective practitioners engage in a process of problem setting as opposed to technical problem solving. (Clarke, 1995, p.243)*

## **2.4 INFLUENCE DU COGNITIVISME ET DU SOCIO-CONSTRUCTIVISME**

L'ensemble du projet de recherche a été influencé par des recherches sur le cognitivisme et le socio-constructivisme. Certains aspects reliés à l'apprentissage ainsi qu'à la construction des savoirs ont particulièrement orienté nos travaux. Il s'agit de la place des émotions, de l'intuition et de l'imagination dans l'apprentissage et de la prise en compte des savoirs préexistants dans la construction de nouveaux savoirs. De plus, les particularités des apprenants adultes ont été considérées dans notre approche générale autant que dans le recours à une pédagogie différenciée. Finalement, la perspective de la formation tout au long de la vie est venue préciser la place que nous accordons à l'apprentissage de même que son rôle.

### **Les émotions, l'intuition et l'imagination**

Notre intérêt pour ces trois composantes de l'apprentissage s'explique d'une part par le recours aux cartes mentales comme outil privilégié et d'autre part par leur présence dans le processus réflexif et le processus d'analyse de pratique.

### **Les émotions**

De plus en plus de recherches tant au Québec (Lafortune, St-Pierre, 1994) qu'à l'étranger (Claxton, 1999, Damasio, 1999) s'intéressent à la place des émotions dans l'apprentissage (Goleman, 1997). On les considère maintenant directement impliquées dans n'importe quel type

d'apprentissage. Comme l'explique Claxton, un chercheur britannique, l'apprentissage est intrinsèquement une affaire d'émotions.

*[...] learning itself is an intrinsically emotional business.[...] New understandings of the biological bases of emotion show that our feelings are absolutely integral to our learning. Emotion is not an occasional irritant or a signal that learning is going wrong. On the contrary, feelings are vital indicators of what kind of learning is needed, and how it is going, which we ignore or suppress at our peril. (Claxton, 1999)*

### L'intuition

L'intuition sort de plus en plus de l'ombre (Goldberg, 1986), certains la reconnaissant comme un mode d'apprentissage au même titre que l'intellectualisation qui correspond au mode le plus valorisé et utilisé en occident. L'intuition est une composante essentielle du travail d'un enseignant ou d'un professionnel. Plusieurs études se sont d'ailleurs penchées sur cette dimension de la pratique et sur la façon de la rendre intelligible.

*Damasio's research even suggest that intuition is the vital medium that glues together rational intelligence and practical action. (Claxton, p.337)*

Ainsi, comme le suggère Damasio dans l'extrait précédent, l'intuition permet d'assembler l'intelligence rationnelle à la pratique. Le mathématicien français Henri Poincaré a d'ailleurs dit : *C'est grâce à la logique que l'on prouve, mais c'est grâce à l'intuition qu'on découvre* (In Claxton 1999). L'intuition joue un rôle important dans la pratique des professionnels expérimentés, notamment dans l'activité professionnelle consistant à réaliser dans l'action de multiples hypothèses destinées à orienter l'action. Selon Skinner (In Rolfe, op. cit., p.168), le processus consiste à combiner des théories formelles qui semblent appropriées avec des théories informelles provenant de son expérience de la situation et de la personne. C'est donc avec le temps et l'analyse que le professionnel en vient à distinguer les composantes de ce processus et à pouvoir les reconnaître et les utiliser consciemment.

### L'imagination

Selon Claxton l'imagination constitue un autre mode d'apprentissage essentiel à développer.

*In the learner's toolkit imagination is the ability to sense and feel situations which are not physically present, and to explore how they might behave and develop in the mind's eye. [...] (Imagination) The ability to*

*'go to the movie in your head' is one of the more powerful learning tools we possess. (Claxton , op. cit., p. 87)*

L'imagination sera largement sollicitée dans notre approche notamment lors de la création de cartes mentales, de métaphores, de l'utilisation des jeux projectifs comme lors des visualisations guidées.

### **La prise en compte des savoirs préexistants**

La perspective constructiviste de l'apprentissage a influencé plusieurs de nos pratiques entres autres celles concernant l'ancrage aux savoirs préexistants (Jonnaert, 1988). En considérant que les connaissances et la réalité se construisent différemment pour chaque individu, il devient alors très important de développer des stratégies pédagogiques fournissant de nombreuses occasions aux participantes et participants de mettre à jour leurs acquis sur une question. Tenir compte du savoir préexistant, c'est donner accès aux savoirs qu'une personne possède sur une question de manière à permettre l'ancrage de nouveaux savoirs à ce qui existe déjà. La formation du sens est alors davantage possible pour la personne qui, mobilisée par cette opération de mise à jour, perçoit l'impact des nouvelles connaissances sur la construction de son savoir. Nous visons à développer une sensibilité pédagogique particulière à multiplier les occasions d'ancrage aux savoirs préexistants des participantes et des participants.

### **Le recours à une pédagogie différenciée**

L'objectif principal de la recherche, à savoir l'expérimentation d'une méthode d'analyse de pratique qui respecte la diversité des pratiques pédagogiques et des habiletés réflexives des personnes, nous invite à adopter une pédagogie différenciée (Aylwin, 1996) dans le volet formation.

La pédagogie différenciée se veut une orientation pédagogique utilisant des formules et des activités appropriées à la reconnaissance et à la considération de plusieurs types de différences chez les apprenants. Chez les participantes et les participants, la diversité sera multiforme : formation, âge, sexe, statut civil, expérience, rythme, etc. Il nous faudra aussi composer avec certaines formes de différences beaucoup moins apparentes, notamment le procédé personnel d'apprentissage qui oriente notre rapport au savoir, l'intelligence dominante de la personne (*musicale, kinesthésique, logicomathématique, langagière, spatiale, interpersonnelle et*

*intrapersonnelle* : Gardner, 1996), ainsi que le niveau de jugement réflexif<sup>4</sup> (King et Kitchener, op. cit.).

Conséquemment, nous tenterons de ne rien tenir pour acquis, c'est-à-dire de s'ouvrir à chacun et chacune sans présumer de nos habiletés et de nos modes de fonctionnement respectif à partir du métier que nous enseignons ou exerçons ou à partir de la connaissance que nous pouvons avoir de certaines personnes.

### La perspective de la formation tout au long de la vie

*To be alive is to be learning. Learning is not something we do sometimes, in special places or at certain periods of our lives. It is a part of our nature. We are born learners. [...] In this view, learning is not primarily intellectual (Claxton, op. cit., p. 7).*

Cette citation traduit bien notre conception de l'apprentissage dans la vie. Elle correspond aussi à notre expérience. La perspective de la formation tout au long de la vie cadre parfaitement avec le développement d'une pratique réflexive. Il s'agit là d'un savoir d'expérience complexe modifié constamment par de nouvelles situations

Maintenant que nous avons précisé nos orientations en matière de réflexivité et d'analyse de pratique, il est important de situer nos influences et nos choix au plan pédagogique. L'ajout du volet formation au tandem recherche-action, plus développé au chapitre suivant, suggère l'explicitation et la mise en forme de l'orientation qui sera privilégiée tout au long de la recherche.

## 2.5 ORIENTATIONS DU VOLET FORMATION

Un des objectifs de la présentation de nos orientations pour le volet formation est de rendre plus explicites les savoirs d'action des chercheuses. Dans un premier temps, la présentation de notre relation à l'apprentissage a constitué le point de départ de nos choix théoriques aussi bien que pratiques. Deuxièmement, le fait d'accompagner des adultes expérimentés, et des pairs par surcroît, a influencé l'ensemble de la démarche pédagogique dans le projet. Dans cette section nous présentons certaines facettes de cette prise en compte.

---

4. Le modèle de jugement réflexif développé par King et Kitchener(1994) comporte sept niveaux qui correspondent à des habiletés réflexives de plus en plus grandes.



Cette approche pédagogique prend sa naissance dans nos expériences et nos connaissances accumulées au fil du temps concernant l'apprentissage et confirme la place importante, pour ne pas dire centrale, qu'occupe cette réalité dans nos vies. Il importe aussi de préciser que ces connaissances et ces expériences ne se limitent pas au plan professionnel ni à ce qui a été acquis dans les cadres formels. Avec le temps, nous avons appris à tirer leçon de la vie, et ce, dans différents domaines et dans n'importe quel contexte prévu et imprévu. Dans cette perspective, il nous est fréquemment arrivé d'apprendre par la négative, c'est-à-dire d'apprendre ce qu'il ne fallait pas faire. D'autres contextes nous ont toutefois fourni l'occasion d'apprendre comment construire nos savoirs sans devoir déconstruire au préalable pour y parvenir. Des espaces de tâtonnements, d'incertitudes, d'essais et d'erreurs ont ponctué notre démarche expérientielle de l'apprentissage. Elle s'est traduite dans notre activité professionnelle aussi bien que dans nos activités personnelles et privées. Le rythme a été différent de même que les enjeux. Toutefois, la mise à jour de ces savoirs d'expérience a contribué à guider des changements dans nos pratiques professionnelles aussi bien que dans nos vies personnelles.

### **2.5.1 Accompagner des adultes**

Déjà sensibilisées par nos expériences professionnelles avec des adultes ainsi que par les travaux d'une précédente recherche<sup>5</sup> à la réalité des apprenants adultes, il nous est apparu essentiel de considérer cette donnée dans la présente recherche.

Le fait de collaborer avec des participantes et des participants adultes a été au cœur de notre approche tout au long de la recherche.

Dans notre conception des adultes, ces derniers sont des personnes globales et uniques ayant leur rythme d'apprentissage et leur façon d'appréhender le monde et la réalité. Chacun est le premier agent de son développement et de son évolution. Nous leur reconnaissons, entre autres, une expérience multiforme et variée : ce sont des personnes ayant une expérience et une expertise professionnelle ainsi qu'une vaste expérience de vie. L'adulte est le premier expert de sa vie et, par conséquent, le mieux placé pour savoir ce qui est le mieux pour lui.

---

5. Bessette, S. (1999) *La cohabitation des jeunes et des adultes à l'enseignement collégial régulier*, Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.

Dans cette perspective, le formateur d'adulte est lui aussi une personne en cheminement qui, bien que possédant une expertise dans un domaine donné, n'est pas pour autant un expert et encore moins l'expert de tous les domaines. Ainsi le formateur reconnaît et considère avec respect l'expertise variée des apprenants. N'est-ce pas ce que Labelle (1998) nomme la *réciprocité éducative*?

L'approche développée au cours de cette recherche tend à nourrir le pouvoir d'agir<sup>6</sup> ou l'empowerment<sup>7</sup> de l'adulte. Retrouver le pouvoir de mieux comprendre ses interventions et ses actions en vue d'agir dans le sens souhaité contribuent à favoriser le développement de la conscience de ses propres modes de fonctionnement tout en les légitimant. Selon Barkatoolah (1989, p. 51), il est nécessaire de « transformer l'expérience en conscience ». Cette expression traduit bien l'esprit de la mise en œuvre de notre orientation pédagogique en groupe aussi bien que lors des rencontres individuelles.

Dans le cadre des rencontres individuelles, nous entendons « accompagner » les participantes et les participants. Pour Lévesque (In Limoges 2001, p. 174), accompagner une personne au plan professionnel consiste :

*« à se joindre à cette personne « telle qu'elle est, pour aller là où elle va, en même temps qu'elle dans son expérience de vie. En somme, il est question du respect du rythme et d'un souci de donner de l'espace. »*

Cet accompagnement sera caractérisé par une grande disponibilité à la personne dans *l'ici et maintenant* c'est-à-dire sans planifier de contenu ni d'objectifs prédéterminés. Par conséquent, le début des rencontres pourra ressembler à ce qui suit : « *Comment va ton activité mentale?* » ou « *Qu'as-tu le goût de travailler aujourd'hui?* ». Une grande attention sera accordée tout au long des rencontres à soutenir la personne dans l'explicitation de son activité mentale et en l'invitant à noter ses impressions, ses indices, sur sa carte mentale plutôt que de seulement les partager oralement. L'accompagnement individuel sera aussi teinté d'une préoccupation constante de cohérence entre

---

6. L'expression pouvoir d'agir a été privilégiée à celle d'empowerment pour trois principales raisons : premièrement, comme il s'agit d'une expression française elle est beaucoup plus facilement accessible; deuxièmement, elle possède un caractère simple et évocateur pour tous et troisièmement, elle précise la nature du pouvoir dont il est question : le pouvoir d'agir. Il n'est pas question de pouvoir de domination ou sur les autres pas plus que de pouvoir d'influence. La paternité de cette expression revient à Yann Le Bossé qui poursuit des recherches sur l'articulation et la clarification de l'approche centrée sur le pouvoir d'agir avec les personnes et les collectivités à l'université Laval.

7. Les travaux de Fetterman, D.M., Kaftarian, S.J., Wandersman, A. (eds) (1996) ont été une source d'inspiration à ce chapitre.

ce qui est dit et ce qui est pratiqué. Les travaux de Tozzi (1995, p. 50) sur la *cohérence* dans les analyses de pratique illustrent bien cette orientation.

*Une exigence nous semble cependant transversale, et susceptible de fournir un fil directeur, l'exigence de cohérence.[...] Elle tente de réduire, ou du moins d'assumer, les parts d'opacité et d'imprévisibilité inhérentes à toute situation humaine. Mais elle a aussi et surtout une dimension éthique : faire vivre et actualiser des valeurs, unir réel et idéal ; faute de quoi elle dériverait dans l'obsession technocratique de la transparence et l'illusion techniciste de l'efficacité se prenant comme une fin suprême.(Tozzi, op. cit.)*

L'accompagnement pourra se raffiner<sup>8</sup> et se diversifier au fur et à mesure de l'avancement du projet. C'est cependant dans le cadre des rencontres individuelles qu'il prendra sa forme et sa couleur.

## **2.6 NOS ORIENTATIONS QUANT AUX OUTILS**

La nature même de la réflexivité nous invite à explorer l'utilisation d'un outil relativement peu connu dont la principale caractéristique est de s'appuyer sur le fonctionnement naturel du cerveau et de suivre son activité mentale en action.

### **2.6.1 Les cartes mentales**

Les cartes mentales (traduction de l'anglais *mindmapping*) sont des schémas heuristiques (Chevalier, 1993, p. 88, 265). On retrouve aussi l'expression *cartographie mentale* (Gelb, 1999) pour désigner l'action plutôt que l'outil. Dans le cadre de la présente recherche l'expression *carte mentale* sera privilégiée. Ce choix se base sur les résultats de la recherche de Bessette (2000) mettant en évidence le caractère rébarbatif de l'expression *schémas heuristiques* auprès de formatrices. Toutefois l'expression *carte mentale* peut susciter, elle aussi, des réactions négatives chez certaines personnes. Néanmoins, cette dernière expression sera privilégiée tout en invitant les participants à utiliser l'autre s'ils le désirent. Dans un premier temps, nous présenterons les cartes mentales en expliquant les raisons pour lesquelles elles ont été privilégiées pour la recherche.

---

8 Les travaux de Costa, A.L., Garmston, R.J. (1994) ont influencé notre approche d'accompagnement des adultes.

D'après Buzan (1984), le créateur de cet outil, une carte mentale (ou un schéma heuristique) est une « *technique de représentation graphique qui suit le fonctionnement naturel de l'esprit et permet de libérer le potentiel du cerveau. En effet, le schéma heuristique réunit l'ensemble des facultés corticales – mot, image, nombre, logique, rythme, couleur et conscience spatiale - en une seule et même technique.* » (Buzan et Buzan, 1999, p.84).

Les cartes mentales ne visent pas plus le développement de la rationalité que celui de la créativité et ne valorise pas plus l'utilisation du cerveau droit que celle du cerveau gauche. Elles privilégient plutôt l'accès à l'ensemble des ressources du cerveau, en stimulant le développement des capacités moins exploitées de chacun et chacune. De cette façon, elles favorisent une plus grande souplesse et une plus grande agilité mentale. Elles s'adressent ainsi à tout le monde en permettant d'aborder l'outil à partir de son mode de fonctionnement privilégié. Les cartes mentales présentent un intérêt général pour les enseignants, les professionnels ou les étudiants pour plusieurs raisons.

Premièrement, elles suivent le déroulement et le rythme des pensées de chacun et chacune, tout en respectant les différences entre les personnes, et ce, à différents niveaux. En procédant par association libre, elles respectent le mode d'enregistrement des données dans le cerveau qui diffère d'une personne à l'autre, comme nous sommes souvent à même de le constater avec les étudiants, les parents ou les collègues. Exposé à la même situation, chacun aura procédé à un enregistrement mental dans ce que nous pourrions appeler des dossiers différents, une analogie empruntée à l'informatique. Pour s'y retrouver, chacun doit être en mesure de retracer le fichier dans lequel la mémoire a enregistré l'information. En travaillant en mode irradiant plutôt qu'en mode linéaire, la personne parvient à procéder à une catégorisation et à une mise en relation spontanée de l'ensemble des données illustrant ainsi sa hiérarchisation personnelle des informations. Cet aspect est particulièrement intéressant en ce sens qu'il permet d'emblée un travail spontané d'analyse préliminaire, ouvrant davantage de possibilités pour la suite des travaux à réaliser. Ces travaux peuvent être de nature très différente.

D'autre part, les cartes mentales s'utilisent dans des situations de réflexion, de processus de solution de problèmes, d'analyse, de création de nouvelles idées, de prise de notes, de planification, etc. Aussi, cette façon de procéder favorise une plus grande rétention des informations, ce qui peut devenir très utile pour poursuivre et approfondir une réflexion sur un ou

plusieurs aspects de sa pratique. Lorsqu'on réalise une carte mentale,<sup>9</sup> on fait appel à des mots clés (ou Idées-Force-Clés selon l'expression de Buzan et Buzan; op. cit.) plutôt qu'à un texte suivi pour s'exprimer. L'intérêt de cette caractéristique vient du fait qu'elle oblige la personne à réaliser une première synthèse de sa pensée et à faire un effort de clarification s'apparentant à une activité d'explicitation. La carte mentale est un outil évolutif qui peut donner lieu à de nouvelles séries d'associations de façon illimitée à partir d'un mot clé écrit ou d'une image dessinée, collée au centre de sa feuille. Il devient ainsi aisé d'assurer un suivi dynamique à son travail d'explicitation et de réflexion. Il s'agit donc d'un outil qui favorise l'émergence plutôt que la seule transcription des pensées. Ainsi, on se trouve donc en situation de construire au fur et à mesure un savoir sur un aspect donné.

Pour toutes les raisons que nous venons d'énumérer, la carte mentale présente un potentiel intéressant pour soutenir le développement d'une pratique réflexive. Toutefois, à notre connaissance, son application pour le développement d'une pratique réflexive n'est pas encore documentée. Les cartes mentales nous placent donc dans la perspective de travailler à partir des ressources de la personne, du mode de fonctionnement mental qu'elle privilégie, plutôt qu'à partir de ce qui devrait être. Cette position rejoint les travaux de Gardner (op. cit.) qui a identifié l'existence de sept formes d'intelligences distinctes : l'intelligence musicale, kinesthésique, logicomathématique, langagière, spatiale, interpersonnelle et intrapersonnelle.

*Chaque intelligence est fondée, du moins au départ, sur un potentiel biologique qui s'exprime ensuite comme produit de l'interaction entre des facteurs génétiques et des facteurs environnementaux. [...] Le mieux est de considérer ces intelligences comme des constructions biopsychologiques qui constituent les ressources cognitives permettant à un sujet d'effectuer une connexion signifiante avec des contenus donnés. (p. 91)*

Aborder la question de l'intelligence dans cette perspective, c'est reconnaître son caractère éduicable donc évolutif. C'est aussi valoriser au même titre les diverses formes d'intelligence, reconnaissant à chacune des potentialités énormes. Cette approche de l'intelligence est très éclairante pour aborder le développement d'une pratique réflexive. On identifie que le développement de la réflexivité sollicite beaucoup l'intelligence intrapersonnelle. Toutefois, tous ne possèdent pas ou n'ont pas appris à solliciter ce type d'intelligence spécifique. Conséquemment, il

---

9. Les cartes mentales sont reconnues et utilisées principalement aux États-Unis, en Angleterre, en Allemagne, en France, en Suisse, à Singapour et au Canada, notamment au Manitoba et en Ontario. Les utilisateurs proviennent aussi bien des compagnies privées d'envergure comme Boeing ou des PME, des ministères, ou des universités et des commissions scolaires pour n'en nommer que quelques uns.

est nécessaire de s'ouvrir aux diverses formes d'intelligence des participantes et participants et de composer avec leurs intelligences spécifiques pour les aider à développer graduellement, au besoin, leur intelligence intrapersonnelle. Il va de soi que certains participantes et participants peuvent avoir une intelligence intrapersonnelle très développée. Dans un tel cas, le développement de leurs habiletés réflexives sera probablement plus rapide que chez une personne dont l'intelligence dominante est, par exemple, logicomathématique. L'intérêt de cette approche est de fournir des repères pour mieux comprendre et aider les participantes et participants dans leur cheminement individuel de développement de leur réflexivité.

Le recours aux cartes mentales comme outil privilégié pour le développement de la réflexivité s'appuie aussi sur deux courants pédagogiques contemporains, à savoir le « knowledge mapping » et le « brain-based learning ». Sans présenter ces courants de façon exhaustive, mentionnons tout de même certaines caractéristiques permettant de situer l'utilisation des cartes mentales dans une perspective plus globale.

### Le « knowledge mapping »

Le « knowledge mapping » ou cartographie du savoir, (traduction libre) s'appuie sur de nombreuses théories cognitivistes. Pour Fisher, Wandersee and Moody (2000), les outils permettant de cartographier le savoir aident l'apprenant à prendre conscience de son processus d'apprentissage en laissant des traces ce qui évite de s'égarer lorsque de nouveaux concepts ou des nouveaux liens sont appris.

*[...] metacognitive (reflective learning) tools have the potential to help each of us mark our path and prevent us from getting lost as we learn new concepts and relationships. (p. 110)*

Comme le mentionnent ces auteurs, les schémas sont en quelque sorte un prolongement de la mémoire qui permet de saisir les changements qui se manifestent dans l'organisation même de ce savoir. Ils deviennent donc un processus d'apprentissage très efficace.

*Knowledge maps not only reflect the structural knowledge of an individual, but can also promote and capture changes in that knowledge. By serving as an extension of working memory and an arena in which individuals can operate on ideas, knowledge mapping is an effective learning process (Fisher, Wandersee and Moody, 2000, op. cit. p. 23).*

Cette équipe de chercheurs américains a aussi identifié neuf types de schémas utilisés en éducation (Fisher, Wandersee and Moody, op. cit.). La typologie qu'ils ont réalisée permet de les comparer en fonction, entre autres, de leur utilité. On y retrouve les schémas de concept bien connus ainsi que les cartes mentales identifiées comme le seul type de cartographie mentale dont l'utilité première est de stimuler la créativité.

### Le « brain-based learning »

Le « *brain-based learning* » est un courant pédagogique de plus en plus populaire qui s'intéresse à la prise en compte du fonctionnement du cerveau dans l'enseignement considérant son rôle central dans le processus d'apprentissage (Caine, Caine et Crowel, 1999 ; Caine et Caine, 1994 ;

*Although all learning is brain based in some sense, to us brain-based learning involves acknowledging the brain's rules for meaningful learning and organizing teaching with those rules in mind. [...] Because the learner is constantly searching connections on many levels, educators need to orchestrate the experience from which learners extract understanding. (Caine et Caine, 1994, p. 4-5)*

Plusieurs principes du brain-based learning font directement écho au développement de la réflexivité de même qu'à la pertinence d'avoir recours aux cartes mentales pour soutenir une telle démarche, comme en témoignent huit des douze principes énumérés ci-dessous (Caine et Caine, 1994, p.87-95).

- La recherche de sens est innée et elle ne peut être arrêtée, elle est alignée ou canalisée.
- La recherche de sens survient grâce au « patterning », expression qui désigne l'organisation et la catégorisation signifiante de l'information par chacune et chacun.
- Les émotions sont parties prenantes de cette dernière activité d'organisation et de catégorisation de l'information.
- Le cerveau utilise simultanément les deux hémisphères qui travaillent en interaction continue.
- Apprendre implique à la fois une attention soutenue et une perception périphérique.
- Apprendre implique toujours un processus conscient et un processus inconscient.
- Nous comprenons et nous nous souvenons davantage lorsque les faits sont ancrés dans l'expérience et que nous faisons appel à notre mémoire spatiale et sensorielle en interaction.
- Chaque cerveau est unique. Même s'il présente un ensemble de systèmes communs à tous, ces derniers sont intégrés différemment dans chaque cerveau.

Aborder le développement de la réflexivité dans la perspective du *brain-based learning* sera facilité par l'utilisation de la carte mentale tout au long de la recherche par les chercheuses aussi bien que par les participantes et les participants. Cette approche viendra teinter nos choix pédagogiques dans la pratique.

### 2.6.2 Les métaphores

Pour Lampron (2001 In Limoges, op. cit.), la métaphore est : « *une image multisensorielle nous impliquant personnellement et reflétant les tensions et les enjeux inhérents à cette situation* ». De plus, comme le mentionnait Kant (In Galyean; 1986) « *La pensée en images précède la pensée en mots* ». Le recours aux métaphores fournit donc un accès à des composantes de la personne souvent implicites ayant toutefois une grande influence sur les choix et les actions. Pour Caine et Caine (op. cit., p.123) :

*Metaphors are intrinsic to the construction of new knowledge and at the heart of the acquisition of felt meaning.*

D'ailleurs, plusieurs démarches d'analyse de pratique (Munby et Russell, op. cit.; Tobin, op. cit.; Marshall, op. cit.) destinées à des enseignants travaillent à partir des croyances et des métaphores qui se sont développées dans la pratique de chaque formateur. Rendre explicites ces dimensions et les analyser favorisent le développement de la réflexivité aussi bien que le sentiment d'acquérir du pouvoir sur sa pratique. En apprenant à reconnaître les croyances, les représentations ainsi que les métaphores qui le guident, le participant apprendra par la même occasion à développer sa capacité d'analyse intrapersonnelle.

*Apprendre par les métaphores dépasse la simple identification des ressemblances isolées; il arrive que des chaînes entières de ressemblances et leurs implications soient concernées. Les métaphores sont souvent fondées sur des corrélations entre l'expérience perçue et quelque chose de connu [...] Il est essentiel de **prendre conscience des métaphores génératrices implicites et d'être capable de faire leur critique** \*. Cette prise de conscience critique rendra plus efficace notre analyse des problèmes en nous permettant d'examiner les analogies utilisées pour attribuer du sens à une expérience et dont certaines peuvent être fausses ou restrictives. (Mezirow, 2001)*

*\* en caractères gras dans le texte*



### 2.6.3 Les jeux projectifs

Nous aurons recours à des images sous forme de jeu projectif ou de photolangage à différentes étapes de la démarche de développement d'une pratique réflexive.

Les jeux projectifs deviennent dans le cadre de l'analyse de pratique un outil pour apprendre à réaliser une conversation réflexive avec soi. Il s'agit là, comme le précise Vacheret (2002)<sup>10</sup>, d'une méthode développée depuis plus d'une quarantaine d'années.

*Cette méthode, qui a été mise au point par un groupe de praticiens lyonnais au milieu des années 1960, a vu son développement s'étendre en France et à l'étranger dans le domaine de la formation [...]. Il s'agit de favoriser la prise de parole grâce au support d'une photographie choisie individuellement. Les photos en noir et blanc sont expérimentées auprès de nombreux groupes avant d'être sélectionnées pour constituer un dossier de 48 photos rassemblées autour d'une thématique.*

Cette méthode serait aussi utilisée en formation, notamment en pédagogie expérientielle comme en témoigne l'extrait suivant.<sup>11</sup>

- *La pédagogie expérientielle fait appel à un certain nombre d'outils pédagogiques et de techniques d'animation que le formateur va utiliser pour concevoir et animer sa formation.*
- *Les formations thématiques proposées ont été sélectionnées en fonction des demandes que nous ont faites les formateurs. [...]*
- *Le photolangage, est conçu pour faciliter le travail de groupe, permettre la prise de conscience individuelle de sa représentation du sujet traité et de l'exprimer devant les participants. Cette technique de formation s'utilise aussi bien en formation qu'en développement personnel.*

Considérant notre intérêt à stimuler la prise en compte de l'intuition, de l'imagination et des émotions, de même que celle de l'inconscient dans l'apprentissage, le recours aux jeux projectifs s'avère un choix intéressant et porteur d'expériences nouvelles.

---

10. <http://195.7.123.54/edk/archive/perspect/2002/2/105-8.html>

11. <http://www.fmk-consulting.com/rencontres/f33-st-formthem.html>

#### 2.6.4 La visualisation guidée

Les termes « visualisation » et « imagerie » font référence au processus par lequel des gens sont guidés dans des voyages intérieurs de l'esprit et réagissent à certains thèmes ou suggestions au moyen d'images mentales<sup>12</sup>. Technique bien connue et documentée (Galyean, op. cit.; Bry, 1978; Gawain, 1986), la visualisation n'est toutefois pas un moyen connu et utilisé par la majorité des participantes et participants.

La visualisation a été utilisée dans l'objectif de permettre aux participantes et aux participants de faire davantage confiance à leurs propres ressources pour identifier des moyens, des pistes de changements ou pour trouver des solutions. Pour reprendre l'expression de Galyean (op. cit.), « *cet exercice favorise un approfondissement de la dimension affective et de la conscience de soi* » (p. 24).

Ce chapitre met de l'avant les différents choix et orientations qui vont caractériser principalement les volets action et formation tout au long des travaux. Il permet de mieux comprendre différents aspects de la recherche notamment le choix des activités avec les participants, les outils privilégiés et l'approche pédagogique pour favoriser le développement d'une pratique réflexive. Le chapitre suivant aborde quant à lui nos orientations et nos choix relativement au volet recherche.

---

12. L'ouvrage de Galyean (1986), *Visualisation, apprentissage et conscience*, est particulièrement intéressant, car il présente les fondements théoriques de cette technique tout en proposant des applications orientées vers des apprentissages autant de types cognitifs qu'affectifs ou transpersonnels (p. 22).

**Chapitre****3****MÉTHODOLOGIE**

Les orientations et les choix relativement à la méthodologie jouent un rôle central en recherche. Ils fournissent des balises et orientent notamment l'ensemble des étapes de la recherche, l'ensemble du processus de collecte et d'analyse des données, le choix ou la création d'outils appropriés. Leur influence est capitale dans la relation et le rapport que les chercheurs établiront avec leur subjectivité, avec les participants et avec l'éthique. Ce chapitre présente les orientations et les choix de la présente recherche au plan méthodologique concernant les participantes et les participants, les techniques de collecte et les méthodes d'analyse des données, la scientificité de la recherche ainsi que la démarche éthique.

**3.1 RECHERCHE QUALITATIVE**

Réaliser une recherche sur le développement d'une pratique réflexive chez des enseignantes et des enseignants et chez des professionnels du collégial implique de choisir une méthodologie, des techniques de collecte et des méthodes d'analyse qui fassent réellement corps avec l'objet de recherche aussi bien qu'avec l'orientation des chercheuses. Dans ce contexte, la recherche qualitative s'est imposée pour plusieurs raisons. Il s'agit d'une recherche empirique conçue dans une optique compréhensive de la réalité telle que vécue à différents moments par les participantes et les participants. L'attention est alors mise à expliciter et rendre compte des phénomènes dans leur complexité autant que dans leurs particularités. Les techniques de collecte de données et les méthodes d'analyse retenues doivent pouvoir fournir en même temps la rigueur nécessaire à une telle entreprise et la souplesse requise pour composer avec la diversité des habiletés réflexives de départ des participantes et participants et intégrer la pratique des chercheuses. D'autre part, la nature même de l'objet de recherche nous invite à explorer, expérimenter et créer des outils de collecte de données aussi bien que d'analyse qui puissent favoriser une compréhension accrue et fine des phénomènes en présence.

*Pour qui veut relever le double défi de la rigueur et de la créativité, la recherche qualitative offre un intérêt non négligeable. Elle permet de*

*faire le lien entre l'imagination, l'audace de la découverte et la démarche scientifique. (Dorais, 1993)*

De par sa nature, la recherche qualitative suppose, pour reprendre l'expression de Paillé (1994b), la création d'un design méthodologique adapté à chaque recherche et, pourrions-nous ajouter, à chaque chercheur car, comme le précise notamment Muchielli (1996, p.129),

*[...] Le phénomène essentiel, c'est que l'instrument de la recherche fait corps avec le chercheur, est entièrement intégré à sa personne. À l'inverse des sciences naturelles où l'instrument de recherche est extérieur à la personne (que l'on pense à un oscilloscope...), dans les sciences humaines, l'instrument ne lui est pas extérieur.*

Le champ de la recherche qualitative est toutefois si vaste qu'il est nécessaire de préciser le type de recherche qualitative dans laquelle nous nous engageons.

### **3.1.1 La recherche-action-formation**

Cette recherche s'inscrit dans ce qu'on qualifie maintenant de pratiques de recherches qualitatives (Poupart et al., 1998), c'est-à-dire qui tiennent compte de la diversité des méthodes et des traditions présentes dans ce type de recherche, par ailleurs la recherche est aussi une pratique professionnelle en soi. Plus précisément, il s'agit d'une recherche-action-formation. Qualifiée de méthodologie novatrice en 1994 par Paillé, la recherche-action-formation demeure encore aujourd'hui peu courante même si d'aucuns la conçoivent comme « *La forme propre et originale de la recherche-action en éducation* (Paillé, 1994a) ». L'objet de recherche ainsi que les objectifs énoncés précédemment ont mis en évidence l'importance d'un volet formation à cette recherche. Toutefois, le volet formation doit pouvoir s'imbriquer avec la composante recherche-action de manière à ce qu'il soit partie prenante de la recherche. (Robinson, 1998).

Alors que la recherche-action-formation est relativement peu explorée, le tandem recherche-action est quant à lui très bien connu et documenté. Pour Zuniga (1981, In Gauthier, dir. 1984, p. 461),

*[...] la recherche-action doit traiter les participantes et participants comme des sujets actifs, [...] elle préconise la nécessité d'une connaissance simultanée et complète des produits de la recherche et [...] elle doit défendre le critère d'utilité du processus pour la communauté.*

Il est donc ici question, comme le précise Gauthier (op. cit.), de s'ancrer dans le réel dans le but ultime de susciter un changement. Pour ce faire, nous avons travaillé « avec » les participantes et les participants. Nous considérons qu'ils sont les mieux placés pour identifier leurs besoins, leurs pratiques actuelles en terme d'analyse ou d'autoévaluation, leurs difficultés, leurs résistances et leurs intérêts. Ce rôle a été perçu et vécu dans le sens où l'entendent Carr et Kemmis (in Rolfe, 1996) :

*[...] outside facilitators form relationships with practioners, helping them to articulate their own concerns, plan strategic action for change, monitor the problems and effect of changes, and reflect on the value and consequence of the actually achieved (p.73).*

Or, l'ajout du volet formation au tandem recherche-action crée une tension supplémentaire chez les chercheuses en les invitant à chevaucher plusieurs rôles et postures dont les finalités sont différentes. (Rosas, 1997). Par exemple, la posture adoptée dans les moments de formation doit être en concordance avec la posture nécessaire en recherche-action considérant que le participant est l'acteur principal avec qui la démarche de recherche se réalise. La recherche-action-formation implique alors un *design méthodologique* complexe permettant non pas un découpage des composantes, mais une approche de collecte et d'analyse des données capable d'embrasser cette réalité dynamique dans laquelle chercheuses et participants s'interinfluencent dans le but de renouveler leur pratique. (Reason, 1998).

Notre but étant de réaliser une recherche sur et dans la pratique nous a conduites à considérer les nombreux débats et thèses (Groulx, 1994) actuels concernant les liens entre la recherche et la pratique. D'aucuns y perçoivent une profonde opposition (Boutinet, 1985; Huberman et Miles, 1991) dont les rationalités et les points de vue seraient irréconciliables alors que d'autres y voient une homologie entre les processus de recherche et d'intervention (Ouellet et Dubé, 1979, In Groulx, op. cit., p. 37). Toutefois, certains ont tenté de développer la thèse d'une alliance entre ces deux activités. Comme le précise Groulx (op. cit., p.42), « *cette thèse est particulièrement bien illustrée par la recherche-action et le modèle du praticien-chercheur* ».

McCutcheon et Jung (1990, p. 148) nous permettent de préciser davantage le sens que nous accordons à la recherche-action dans le contexte de ce projet de recherche.

*Action research is characterized as systematic inquiry that is collective, collaborative, self-reflective, critical, and undertaken by the participants of the inquiry. The goals of such research are the understanding of*

*practice and the articulation of a rationale or philosophy of practice in order to improve practice.*

L'orientation retenue est donc de s'engager à réaliser une recherche-action-formation ayant pour objet d'inviter les enseignants et les professionnels à devenir des praticiens-chercheurs dans leur propre pratique. Ainsi nous optons pour le concept de praticien-chercheur, porteur d'une position de producteur de savoir plutôt que de consommateur de savoir (Hutton, 1993). Le volet formation de cette recherche est destiné à fournir un encadrement, une méthode et des outils pour développer et transférer des habiletés réflexives dans l'action et dans des réflexions-sur-l'action.

## **3.2 LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS**

Dans ce type de recherche, les participantes et les participants sont au cœur de l'ensemble des préoccupations et des actions à réaliser tout au long du processus. C'est pourquoi, il importe de les présenter à ce stade-ci tout en précisant les critères et les processus de sélection.

### **3.2.1 Profil recherché**

Initialement, l'objectif était de créer un groupe restreint composé de quatre ou cinq enseignantes et enseignants et de un ou deux professionnels du Collège. Les principaux critères de sélection retenus étaient que les personnes aient démontré de l'intérêt à apprendre et se soient engagées dans diverses activités de perfectionnement formel ou informel. Ces caractéristiques nous renseignaient minimalement sur leurs intérêts au plan pédagogique et au plan de leur développement professionnel. Elles ont été identifiées comme essentielles pour choisir des gens motivés à augmenter leur niveau de conscience (quel qu'il soit), de manière à faciliter l'expression de leur « personnalité pédagogique » (Tremblay, 1999).

En nous basant sur les travaux de Lescarbeau et al. (op. cit.), nous avons aussi adopté comme critère de sélection important de posséder une expérience professionnelle d'au moins deux ans, estimant que les enseignants ayant moins de deux ans d'expérience peuvent encore bénéficier d'une critique objective de leur pratique, ce qui, selon les auteurs, ne serait pas le cas des personnes plus expérimentées.

Comme troisième critère, les enseignants devaient provenir des techniques de la santé et des techniques humaines, considérant, d'une part, que le développement d'une pratique réflexive est

une compétence professionnelle incontournable dans ces secteurs et, d'autre part, qu'ils sont appelés à développer ces compétences chez leurs étudiants, principalement dans la perspective du renouveau de l'enseignement collégial.

En ce qui a trait à la participation des professionnels, il nous apparaissait intéressant de recruter des conseillers pédagogiques aussi bien que des aides pédagogiques individuelles considérant la nature de leur relation quotidienne avec les enseignants et avec les étudiants. La perspective que ces professionnels puissent eux aussi transférer ces apprentissages dans leur pratique et contribuer à développer ces habiletés avec les personnes avec lesquelles ils interviennent, soit les étudiantes, les étudiants, les enseignantes et les enseignants, nous a semblé stimulante. Toutefois, comme nous le verrons plus loin, pour diverses raisons il a été nécessaire de former deux groupes distincts et homogènes professionnellement parlant. C'est pourquoi les informations relatives à chaque groupe sont traitées séparément.

### **3.2.2. Le groupe d'enseignantes et enseignants**

#### **Processus de recrutement**

Le processus de recrutement a supposé des démarches parallèles et plurielles. Dans un premier temps, des rencontres individuelles avec des enseignants et des enseignantes des techniques humaines et des techniques de la santé ont été réalisées. Plusieurs de ces personnes nous ont été dirigées par des conseillères pédagogiques du Collège en lien avec ces personnes de par la nature de leur travail. D'autres ont été approchées directement par les chercheuses. Au total, neuf rencontres formelles avec des enseignantes et des enseignants de six programmes ont été réalisées et cinq de ces personnes ont confirmé leur participation. Les commentaires suivants traduisent l'état d'esprit des participantes et participants lorsqu'ils ont accepté de s'engager dans le projet.

*« J'ai peur de l'inconnu mais j'ai le désir de m'engager. J'ai envie de plonger. » Irène*

*« Je me sens privilégié. » Pierre*

*« C'est bien de se regarder, de s'autoévaluer. J'aime bien. » Thérèse*

#### **Profil des participantes et participants du groupe**

Il s'agit de trois enseignantes et deux enseignants du secteur professionnel. Ils proviennent de cinq programmes différents dont trois en Techniques humaines (Techniques d'éducation spécialisée,

Technique d'éducation à l'enfance, Techniques de travail social) et deux en Techniques de la santé (Techniques d'Inhalothérapie, Techniques de réadaptation physique). Dans ces cinq nouveaux programmes développés par compétences, une place significative est accordée au développement de la réflexivité chez les étudiants et les étudiantes, notamment dans le cadre des stages.

Précisons que les enseignants et les enseignantes participant au projet se voyaient dégagés de leur tâche pour l'équivalent d'une demi-journée par semaine pour deux sessions. Devant l'ampleur de l'engagement attendu, PAREA, a accédé à notre demande de financer ce dégrèvement. Les personnes rencontrées étaient informées de la nature et des contraintes de leur engagement à ce projet de recherche. Elles devaient accepter de s'engager à participer à un minimum de 13 rencontres de groupe d'une durée approximative de trois heures chacune, de poursuivre la démarche entre les rencontres et de s'engager dans une démarche éthique avec les autres participantes et participants ainsi qu'avec les chercheuses.

Ces personnes ont acquis entre 8 et 28 ans d'expérience dans l'enseignement collégial. Certaines occupent des fonctions de coordination au niveau du département ou des stages en plus de leur tâche d'enseignement. La composition du groupe témoigne aussi d'une grande diversité de profils personnels et professionnels qui, tout le long de la recherche, ont contribué à alimenter les points de vue, les échos et les effets de résonances ou de divergences, tant entre participantes et participants qu'avec les chercheuses. Ces différentes informations sont reprises en une présentation plus visuelle au tableau 5 dans les pages qui suivent.

### **3.2.3. Le groupe des aides pédagogiques individuels**

#### **Processus de recrutement**

Le recrutement des aides pédagogiques s'est fait dans un deuxième temps, en vue de leur participation à l'automne 2001. La participation de ce groupe de professionnels a été autorisée par la direction du Collège considérant que cette activité répondait aux balises d'une activité de perfectionnement du personnel non enseignant. Cependant, chaque professionnel était libre de décider s'il voulait participer ou non à cette démarche pendant son temps de travail.

C'est lors d'une de leurs rencontres régulières, en mai 2001, que nous les avons informés du projet en cours et de notre désir de solliciter leur participation. Il a été précisé que nous ne



recherchions pas nécessairement une implication de tout le groupe, toutefois, les six aides pédagogiques individuels du Collège ont accepté de s'engager dans la démarche proposée, à savoir une participation à quatre rencontres de groupe de trois heures chacune réparties sur la session.

### Profil des participantes et participants

Ce groupe se compose de trois femmes et de trois hommes qui bénéficient d'une expérience de travail s'échelonnant de deux ans à 31 ans dans un collège. Ces personnes présentent des profils qui convergent avec les critères préalablement ciblés. Le groupe a en moyenne dix années d'ancienneté dans un collège au Québec. Les différences individuelles et professionnelles, la mixité d'âge chronologique et d'expériences professionnelles ont offert une variété de perspectives riches et dynamisantes pour tous.

À la suite de l'obtention d'une prolongation du projet à la session hiver-2002, quatre d'entre eux ont poursuivi la démarche et ont participé à trois rencontres individuelles ainsi qu'au bilan de groupe. Ces différentes informations sont reprises en une présentation plus visuelle au tableau suivant.

**Tableau 6**

<b>Profil des participantes et des participants</b>		
	<b>Groupe des enseignantes et des enseignants</b>	<b>Groupe des aides pédagogiques individuels</b>
<b>Répartition selon le sexe</b>	<b>A. Programmes de formation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Techniques d'éducation spécialisée</li> <li>▪ Technique d'éducation à l'enfance</li> <li>▪ Techniques de travail social</li> <li>▪ Techniques d'inhalothérapie</li> <li>▪ Techniques de réadaptation physique</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Femmes : 3</li> <li>▪ Hommes : 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Femmes : 3</li> <li>▪ Hommes : 3</li> </ul>
<b>Moyenne des années d'expérience</b>	<b>13.8 ans</b>	<b>11.3 ans</b>

### 3.2.4. Praticien-chercheur vs chercheur-praticien

En recherche qualitative, il est dit que la chercheuse est le premier outil de sa pratique. Aux 11 participantes et participants déjà présentés s'ajoutent aussi les chercheuses du projet. En effet, de la même façon qu'il nous semble nécessaire que les praticiens deviennent des praticiens-chercheurs dans leur propre pratique, nous croyons que les chercheurs, particulièrement ceux qui s'intéressent aux pratiques, doivent de leur côté réfléchir constamment sur leur pratique de formateur et d'accompagnateur autant que sur leur pratique de chercheur qui collecte ou analyse des données.

Aussi, en convergence avec notre orientation méthodologique et notre objet de recherche, notre pratique de chercheuse a été soumise à l'analyse, ce qui nous a permis d'*expérencier* (pour reprendre l'expression de Vermersch, 1999) les mêmes algorithmes et la même méthode que celle proposée aux participantes et participants. Nous en avons expérimenté l'emploi pour procéder à la planification et à l'organisation de la recherche-action-formation et pour analyser le corpus de données, conformément à l'un des objectifs définis du projet.

Dès les débuts des travaux à l'automne 2000, la 2<sup>e</sup> chercheuse a été initiée à la méthode en suivant un processus semblable à celui proposé dans un rapport de recherche réalisé par Bessette (2000). Cette stratégie a contribué à développer chez cette chercheuse une connaissance expérientielle de la méthode, des algorithmes ainsi que de l'outil privilégié, soit la carte mentale.

De plus, les cartes mentales ont été utilisées régulièrement par les chercheuses à différentes étapes de la collecte et de l'analyse (voir tableau 8, Synthèse de l'analyse des données). En adoptant la position de praticien-chercheur tout autant que chercheur-praticien, nous nous sommes heurtées aux mêmes difficultés et aux mêmes obstacles que les participantes et les participants. L'explicitation s'avère parfois un exercice laborieux et très long qui confronte le chercheur aussi bien que le participant à la difficulté de traduire son expérience interne en données intelligibles pour soi ou pour les autres. Cette seule dimension a largement contribué à orienter notre pratique d'accompagnement lors des rencontres individuelles.

Finalement, en adoptant occasionnellement la position de formateur dans le cadre des rencontres de groupe, nous avons été à même de vivre les difficultés et les situations que pourront potentiellement rencontrer les participantes et participants lorsqu'ils seront en situation de

développer ces compétences auprès de leurs étudiantes et de leurs étudiants. L'ensemble de ces situations, *expérimentées* par les chercheuses, ont permis un certain travail d'objectivation de leur subjectivité contribuant à revoir et à analyser certains phénomènes dans une nouvelle perspective. Ces données ajoutées à celles obtenues auprès des deux groupes de participantes et participants constituent l'ensemble des données de ce projet recueillies à des fins d'analyse.

### **3.3. COLLECTE ET ANALYSE DES DONNÉES**

#### **3.3.1 Méthodes et techniques de collecte de données**

Dans ce type de recherche les principales méthodes de collecte de données sont constamment mises en rapport les unes aux autres. Ainsi, les liens avec le chercheur et le terrain sont constants et continus. Aussi, il a fallu composer avec des données de nature et de source différentes : documents écrits et audio, cartes mentales réalisées par les participantes et participants et les chercheuses. Pour procéder à la collecte de données, nous avons opté pour des techniques comme l'enregistrement sur bande audio-numérique et sur bande vidéo et la création de grilles relatives à trois principales activités : les rencontres de groupes, les rencontres individuelles et les entrevues individuelles. Outre ces activités formelles de collecte de données, nous avons organisé une activité informelle de soutien, appelée *midi réflexif*.

Au regard de la collecte de données, un scénario semblable pour le groupe d'enseignantes et d'enseignants et celui des aides pédagogiques a été retenu. Les deux groupes ont expérimenté des démarches qui, bien que semblables et poursuivant les mêmes objectifs, ont eu des modalités différentes. Ces différences sont attribuables principalement au fait que l'engagement du groupe enseignant a été initialement prévu pour un an, alors que celui des API, l'a été pour une seule session. Cependant, la prolongation du projet pour une période de 6 mois, a permis de réaliser de nouvelles activités à l'hiver 2002 avec chacun des groupes collectivement ou individuellement.

Le tableau suivant présente en synthèse la diversité des outils et des méthodes de collecte de données utilisées par les chercheuses tout au long de la démarche de recherche.

Tableau 7

<b>Méthodes de collecte et de traitement des données</b>		
	<b>Groupe des enseignantes et des enseignants</b>	<b>Groupe des aides pédagogiques individuels</b>
<b>Techniques de collecte de données</b>	<b>Activités</b>	
Enregistrement sur bande audio	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 13 rencontres de groupe</li> <li>▪ 20 rencontres individuelles</li> <li>▪ 10 entrevues individuelles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 5 rencontres de groupe</li> <li>▪ 12 rencontres individuelles</li> </ul>
Enregistrement sur bande vidéo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 5 entrevues individuelles</li> </ul>	
Écoute de l'enregistrement audio ou vidéo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 13 rencontres de groupe</li> <li>▪ 20 rencontres individuelles</li> <li>▪ 10 entrevues individuelles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 5 rencontres de groupe</li> <li>▪ 12 rencontres individuelles</li> </ul>
Transcription sous forme de carte mentale	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 13 rencontres de groupe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 5 rencontres de groupe</li> </ul>
Retranscription mot à mot	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 7 premières rencontres</li> </ul>	
Création de 2 grilles : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Format tableau</li> <li>▪ Format carte mentale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 3 rencontres de groupe</li> <li>▪ 20 rencontres individuelles (les no.10, 11 et12)</li> <li>▪ 5 entrevues individuelles</li> <li>▪ 1rencontre de groupe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 4 rencontres de groupe</li> <li>▪ 4 rencontres individuelles</li> <li>▪ 8 rencontres individuelles</li> <li>▪ 1rencontre de groupe</li> </ul>
Journal de recherche	<i>Tout le long de la démarche</i>	
Notes de terrain sous forme de texte, mémos ou de cartes mentales	Après chaque rencontre et tout le long de la démarche	
Collecte de productions	Différentes productions des participantes et des participants : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Réflexion écrite</li> <li>▪ Exercices en cours de formation</li> <li>▪ Cartes mentales réalisées pendant les rencontres et en dehors</li> </ul>	

### Les rencontres de groupe

Les rencontres de groupe correspondent aux sessions de formation dans cette recherche-action-formation. Chaque rencontre de groupe a été enregistrée sur bande audio. Cet enregistrement permettait de procéder à l'écoute et à la transcription de chacune des rencontres. Une transcription mot à mot d'une partie ou de la totalité des sept premières rencontres de groupe a été faite. Les deux chercheuses écoutaient ensemble les bandes audio et procédaient à une première analyse de données en réalisant une carte mentale sur le sujet. La mise en commun de ce matériel a permis un échange riche et documenté de nos compréhensions respectives des lignes de force de la rencontre.

En cours de travaux, nous avons choisi d'utiliser des grilles d'analyses (voir Annexe 3 et Annexe 4). Ces grilles ont été créées dans le but de valider des dimensions de la méthode concernant les outils, les algorithmes, les propriétés ainsi que l'approche pédagogique utilisée. Elles ont été conçues de manière à intégrer des extraits d'entrevue et à laisser de la place à l'émergence de phénomènes. Les données ainsi obtenues se sont ajoutées aux notes prises par les chercheuses, aux notes de terrain rédigées après chaque rencontre et à celles issues des différentes productions réalisées par les participantes et les participants : réflexions écrites, exercices en cours de formation, cartes mentales, etc. Ces différentes productions regroupées dans un dossier ont été remises à chaque participante et participant au moment des entrevues individuelles de janvier 2002.

### Les rencontres individuelles

L'appellation « rencontre individuelle » a été retenue pour désigner des situations d'accompagnement individuel visant l'appropriation et l'intégration de la méthode d'analyse et, par conséquent, le développement des habiletés réflexives des participantes et des participants.

D'une durée approximative de 45 minutes chacune, les rencontres individuelles réalisées avec le groupe des enseignantes et enseignants se sont étalées sur dix semaines, à l'automne 2001, en alternance avec les rencontres de groupe. Chaque enseignante ou enseignant a participé à quatre rencontres individuelles. Sauf pour la première rencontre, elles ont été menées par une seule et même chercheuse.

Avec le groupe des aides pédagogiques, le scénario a été légèrement différent du précédent. Trois rencontres individuelles d'une heure, réparties sur 12 semaines, ont eu lieu à la session d'hiver après les quatre rencontres de groupe. Elles ont toutes été menées par l'autre chercheure.

Dans les 2 cas, lors de la 1<sup>re</sup> rencontre individuelle, la personne devait identifier un objectif personnel concernant le développement d'une habitude de recherche continue sur sa pratique. À chacune de ces rencontres, la personne était invitée à présenter les productions qu'elle avait réalisées depuis la dernière rencontre, le cas échéant. Elle était appelée à identifier ses besoins et ses préoccupations en lien avec l'objectif préalablement ciblé ou toute autre facette de la méthode à travers le thème de son choix à analyser.

La chercheure, par différentes techniques d'entrevue : écoute, reflet, reflet figure fond, reformulation, confrontation, universalisation, intervenait avec la personne dans le but de favoriser constamment l'empowerment de cette personne, c'est -à- dire de partir de ses besoins et de ses objectifs, de tenir compte de son niveau réflexif et de l'accompagner vers ce but et non vers celui qui nous semblait optimal pour elle. À la fin de chaque rencontre, la chercheure veillait à s'assurer, que la personne était mobilisée à poursuivre la réflexion amorcée.

Toutes les rencontres ont été enregistrées sur bande audio. La chercheure remplissait la grille d'analyse pour chaque participant le plus tôt possible après la rencontre. À l'instar de ce qui a été fait pour les rencontres de groupe, une première grille d'analyse a été créée. Par ailleurs, à l'hiver 2002, en raison de l'état des travaux d'analyse au moment de la tenue des rencontres individuelles avec les aides pédagogiques, il a été utile de concevoir une deuxième grille d'analyse. Sous forme de carte mentale, cette grille a été conçue de manière à pouvoir recueillir des données concernant des dimensions plus ciblées de la méthode; par exemple : l'articulation de la position métacognitive chez le participant, l'approche et la diversité des fonctions d'accompagnement; sa transférabilité, etc. (voir Annexe 6).

L'analyse a été partagée par les deux chercheures au fur et à mesure de la tenue de ces rencontres. Ensemble, elles ont réalisé une analyse globale pour chaque participant ainsi qu'une analyse globale pour chacun des groupes. Les résultats ont donné lieu à l'émergence de nouveaux *mémos* (un outil pour les chercheures qualitatifs) et à de nouvelles formes de mises en relation.

### Les entrevues individuelles

Nous avons réalisé avec les enseignantes et enseignants des entrevues individuelles d'une heure en janvier 2002 et en septembre 2002. Les premières entrevues, enregistrées sur bande vidéo, ont été conduites par une seule chercheure pour favoriser l'établissement d'une relation de confiance. L'objectif des entrevues de janvier était d'inviter les participantes et les participants du groupe enseignant à faire un bilan de leur cheminement depuis le début de leur engagement dans le projet, soit depuis un an. L'invitation se voulait ouverte et ne précisait pas la nature du bilan pas plus que ses modalités de préparation ou de réalisation (voir Annexe 5). En octobre 2002, ce sont plutôt des entrevues semi-dirigées (Paillé, 1991) qui ont été réalisées. Ces entrevues visaient à fournir aux participantes et participants et aux chercheures l'occasion d'apprécier l'évolution de leurs habiletés réflexives de même que leur appropriation de la méthode dans leur pratique (voir Annexe 7).

### Une activité de soutien informelle : le midi réflexif

À deux reprises, au printemps 2002 et à une occasion à l'automne 2002, nous avons organisé une activité informelle appelée : le midi réflexif. Comme son nom l'indique, cette activité se déroulait à l'heure du dîner et présentait une souplesse quant à l'heure d'arrivée et de départ tout autant qu'au contenu. Le principal objectif était d'offrir une occasion supplémentaire de réaliser des cartes mentales pour analyser un aspect de la pratique, mais dans un contexte moins formel que celui des rencontres individuelles ou de groupe.

Ces midis réflexifs ont permis aux participantes et participants d'échanger avec leurs pairs et de pratiquer l'une ou l'autre des facettes de la méthode de développement d'une pratique réflexive. Les échanges se voulaient respectueux de la démarche éthique<sup>13</sup> malgré ce contexte informel. Les contenus proposés lors de ces rencontres visaient la continuité avec l'état des travaux d'expérimentation et d'analyse, tout en laissant la possibilité d'explorer d'autres avenues, le cas échéant. Lors de ces midis réflexifs, les deux chercheures ont agi comme participantes en réalisant, elles aussi, à l'occasion, des cartes mentales sur le thème retenu.

Nous espérons aussi découvrir, à travers l'organisation et l'animation de ces activités, des pistes d'exploration à la mise en place de conditions favorables à l'émergence d'un premier noyau d'une

---

13. La démarche éthique est décrite dans les aspects éthiques présentés à la fin de ce chapitre.

communauté de praticiens<sup>14</sup> initiés à la méthode d'analyse de pratique. Cette activité a été offerte aux deux groupes de participantes et participants, toutefois le moment retenu ou la formule même s'est révélée peu appréciée pour le groupe des aides pédagogiques.

Quant au mode de collecte de données utilisé pour cette activité, chacune des chercheuses a rédigé des notes de terrain après chaque midi réflexif. Par la suite, ces notes ont fait l'objet d'échanges et d'analyse.

### Les cartes mentales

Les cartes mentales ont été utilisées tout au long du processus comme outil de collecte et d'analyse des données. Le recours aux cartes mentales vient emprunter à la recherche dite heuristique l'idée que le chercheur est son propre instrument de recherche. Par conséquent, cela implique la réalisation d'un travail réflexif important pour objectiver sa subjectivité, reconnaître sa pratique de chercheur, puis pour l'ajuster par la suite.

Lorsqu'il est question de recherche heuristique à proprement parler, Tesch (1990) nous indique que :

*Heuristic research carries farthest the notion that the researcher is the research instrument: "It requires a subjective process of reflecting, exploring, sifting and elucidating the nature of the phenomenon under investigation" (Douglas and Moustakas, 1985, p.40).*

Les cartes mentales ou schémas heuristiques sont, d'après Buzan et Buzan (1999), une méthode qui utilise la subjectivité de la personne tout en l'aidant à l'objectiver. La méthode des schémas heuristiques stimule le développement d'une hiérarchisation et d'une catégorisation des idées afin de favoriser la visualisation des mises en relation. En retrouvant la trace de ses mises en relation, la chercheuse peut poursuivre et approfondir son analyse. Ces quelques éléments centraux de la démarche sont sensiblement les mêmes que ceux qu'on trouve en analyse de théorisation, soit la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et finalement la théorisation.

---

14. C'était l'une des retombées envisagées du projet dans sa demande initiale, nous en traiterons dans les conclusions.



C'est pourquoi nous avons opté pour un tel procédé et ainsi développé un modèle d'analyse qui, tout en étant rigoureux, est adapté à la pratique et conçu pour et avec des enseignants et des professionnels.

### 3.3.2 Méthodologies réflexives

Considérant la nature de notre objet de recherche ainsi que certains objectifs, dont l'utilisation par les chercheuses de la même méthode que celle développée avec et par les participantes et participants, il a été nécessaire de choisir des méthodes de collecte, de traitement et d'analyse des données, encore plus adaptées à ces aspects spécifiques de la recherche. À l'instar de l'intérêt croissant pour les pratiques réflexives dans le monde du travail, le monde de la recherche articule et explicite de plus en plus ce que l'on nomme maintenant des méthodologies réflexives. Ces méthodes de recherche accordent une place prépondérante à l'objectivation de la subjectivité du chercheur au cours de l'expérimentation, aussi bien en cours d'analyse que lors de la rédaction des résultats de la recherche. Elles reconnaissent aussi l'importance de la place accordée à la réflexivité des participantes et participants en cours de recherche, comme en témoigne la citation suivante (Gergen & Gergen, p. 86 in Steir, 1991) :

*In traditional scientific enterprises the theoretical meaning of events is almost wholly controlled by the principle investigator. Subject serve as reactive pawns for manipulation, control or observation. They are not encouraged to reflect on their situations within the study, nor to offer their interpretations of events. [...] By taking reflexively dialogic approach to research, a new form of scientific work can be developed. [...] The foremost feature of this type of work is the sharing of power between researchers and subjects in order to construct meaning. « Subjects » become « participants », and the number of interpretations (or theoretical possibilities) generated by the research is expanded rather than frozen.*

Pour ces auteurs, le recours à une approche réflexive et dialogique de la recherche ouvre la voie à une nouvelle forme de travail scientifique, caractérisé entre autres par le partage du pouvoir avec les participantes et participants, avec qui le sens doit être négocié (Howe and Dougherty, 1993). Cette position crée nécessairement une tension éthique et épistémologique (Kleinsasser, 2000) justifiant le développement d'une pratique réflexive de recherche. Pour Schwandt (1997) la réflexivité en recherche est :

(a) *the process of critical self-reflexion on one's biases, theoretical predispositions, preferences;*

- (b) *an acknowledgement of the inquirer's place in the setting, context, and social phenomenon he or she seeks to understand and a means for a critical examination of the entire research process . (in Kleinsasser, 2000, p.155)*

Pour appuyer cet examen critique du processus de recherche, Kleinsasser invite les chercheurs à rendre leur pensée « visible » car, lorsque la pensée devient « visible » elle peut être analysée et réévaluée ce qui permet de la considérer comme une donnée de recherche au même titre que d'autres provenant de l'observation des participantes et participants.

Aux méthodes de collecte et de traitement des données telles que mentionnées au tableau 6, s'ajoutent la rédaction de mémos, du journal de bord, des notes de terrains et le partage régulier de l'analyse de données subjectives entre les deux chercheurs. En ajout à ces méthodologies, les cartes mentales ont particulièrement contribué à donner une certaine visibilité à notre pensée. La réalisation continue et l'échange de cartes mentales entre les chercheuses ont contribué à rendre explicite l'implicite et, par la suite, à modifier notre position de chercheur. Ces changements de position ont permis aux chercheuses de s'ouvrir davantage à la réalité vécue et perçue par les participantes et participants en adoptant ce que les anthropologistes nomment : « la perspective émique » (Fetterman, 1989 : 30). En ce sens, les cartes mentales ont été utilisées comme techniques réflexives dans cette recherche dans l'optique présentée par (Gergen & Gergen, op. cit. p. 93 in Steir, 1991) :

*This focus on reflexives techniques is intended to expand on the range of research strategies within a social constructionist framework.*

Nous ne pourrions boucler cette section sans dresser une vue d'ensemble des nombreuses activités réalisées dans ce projet. Il est aisé de constater que pour procéder à notre collecte de données, nous avons composé avec différentes situations étalées dans le temps avec deux groupes différents. C'est pourquoi, nous présentons deux tableaux qui faciliteront une compréhension plus visuelle de l'ensemble des activités. Nous rappelons que les deux groupes ont expérimenté des démarches qui, bien que semblables et poursuivant les mêmes objectifs, ont eu des modalités différentes. Le tableau suivant illustre la répartition des principales activités réalisées avec chacun des groupes du début à la fin du projet.

## Les activités réalisées

Tableau 8

<b>Répartition des activités réalisées avec chacun des groupes de participantes et participants</b>					
<b>Groupe</b>	<b>Automne 2000</b>	<b>Hiver 2001</b>	<b>Automne 2001</b>	<b>Hiver 2002</b>	<b>Automne 2002</b>
<i>Enseignantes et enseignants</i>	Processus de recrutement	7 rencontres de groupe	3 rencontres de groupe  20 rencontres individuelles	5 entrevues individuelles  3 rencontres de groupe  2 midis réflexifs	5 entrevues individuelles
<i>Aides pédagogiques individuels</i>		Processus de recrutement	4 rencontres de groupes	12 rencontres individuelles  1 rencontre de groupe	

Le tableau suivant précise le temps consacré aux différentes activités réalisées avec les participantes et les participants, et le total des heures par activité. On y retrouve le total des heures de contact formel avec l'ensemble des participants depuis le début du projet.

Tableau 9

<b>Temps consacré aux activités avec les participantes et participants</b>		
<b>Activités réalisées avec les deux groupes</b>		
	<b>Enseignantes et enseignants</b>	<b>Aides pédagogiques individuels</b>
A) <b>Recrutement</b>	9 x 30 min = 4,5 h 1 x 2 h = 2,0 h	1 x 1 h = 1h
B) <b>Rencontres de groupe</b>	7 x 3 h = 21h 2 x 3 h = 6h  3 x 2 h = 6h	4 x 3 h = 12 h 1 x 2 h = 2 h
C) <b>Rencontres individuelles</b>	(4 x 45 min) X 5 part. = 15h	(3 x 1h) X 4 part. = 12 h
D) <b>Entrevues individuelles</b>	(2 x 1h) X 5 part. = 10 h	
E) <b>Rencontres informelles</b>	2 midis réflexifs x 1h = 2h	
<b>TOTAUX</b> Recrutement Rencontres de groupe Activités individuelles	6,5 h 35 h 25 h <hr/> 67,5 h	1 h 14 h 12 h <hr/> 27 h
<b>Total d'heures avec les participantes et participants</b>	<b>94,5 heures</b>	

Les chercheuses ont été en relation avec les enseignantes et les enseignants environ 67 h réparties sur une année et demie. Avec le groupe des aides pédagogiques nous avons réalisé 27 h d'activités réparties sur deux sessions. Il va sans dire qu'à ces heures se sont ajoutées de nombreuses rencontres ou de communications téléphoniques informelles qui, sans avoir été consignées, ont fourni des occasions de collecter des données, de valider des impressions ou des phénomènes et de consolider une relation de confiance avec ces personnes.

Comme en témoigne le tableau précédent, les 11 personnes ont participé activement à ce projet de recherche et c'est grâce à leur engagement cognitif et affectif concrétisé par une grande

générosité et une authenticité dans la démarche, qu'il a été possible d'explicitier, d'élaborer et de peaufiner la méthode d'analyse de pratique que nous avons expérimentée pendant deux ans et demi. Une expérience qui s'apparente, à l'instar de la pensée de Donnay (2001),<sup>15</sup> à une démarche où chercheuses et praticiens deviennent des co-créateurs de savoirs. Une expérience aussi où le choix d'une méthode d'analyse de données a fait corps avec son objet de recherche. C'est ce que nous proposons dans les lignes qui suivent.

### 3.3.3 Analyse des données

L'analyse du corpus a été réalisée selon les premières étapes de la méthode de l'analyse qualitative de théorisation ou théorisation ancrée (traduction de Grounded Theory). Dans un tel projet, l'analyse de théorisation est apparue tout à fait appropriée car elle permet de traiter l'émergence des phénomènes au fur et à mesure qu'ils se dévoilent ou se déploient, mais surtout à générer une théorie dans le sens ou l'entend Paillé (In Muchielli, op. cit., p.184).

*Théoriser, ce n'est donc pas uniquement, à strictement parler, produire une théorie, c'est déjà amener des phénomènes à une compréhension nouvelle, insérer des événements dans des contextes explicatifs, lier dans un schéma englobant les acteurs. Le processus d'analyse suivi éducative, organisationnelle, sociale, etc. Théoriser, c'est en même temps s'acheminer vers cette compréhension, contextualisation ou mise en relation. L'analyse qualitative de théorisation n'est pas une technique pour l'édification d'un résultat mais bien une méthode au service d'une activité.*

Comme cette recherche accorde une place centrale à l'expérience des participants en matière de développement réflexif, l'intérêt est grand de profiter de cette occasion pour proposer une compréhension de cette pratique dans l'action. Les procédures et les techniques de l'analyse de théorisation fournissent les moyens pour parvenir, étape par étape, à cerner et proposer des explications de différents phénomènes en jeu lorsqu'une enseignante, un enseignant du collégial ou un professionnel développe sa réflexivité à partir d'une méthode en ayant recours à des outils, notamment la carte mentale.

Le processus de l'analyse de théorisation conduisant jusqu'à la proposition d'une théorie comporte cinq étapes : la codification, la catégorisation, l'intégration, la modélisation et la

---

15. Donnay, J. et al (2001), *Chercheur et praticien co-créateurs de savoirs?* Namur (Belgique) Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix.

théorisation. Considérant notre objet de recherche, sa complexité de même que la somme des données recueillies en deux ans, les quatre premières étapes de l'analyse de théorisation ont été privilégiées. Elles ont permis de proposer une modélisation de certains phénomènes particulièrement importants dans le développement d'une pratique réflexive.

Le processus d'analyse s'est réalisé dans un mouvement de spirale continu et de va-et-vient entre la collecte et l'analyse, tout au long de la démarche de recherche. Selon Paillé (1994 a) :

*Une théorie ancrée est construite et validée simultanément par la comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence. (p. 150)*

Cette comparaison conduit les chercheurs à réaliser une théorisation progressive qui s'alimente constamment par les activités de recherche aussi bien que par les analyses qui en découlent. Dans cette perspective, les modes d'analyse vont varier au fur et à mesure que les données fourniront suffisamment d'information, et ce, jusqu'à la saturation des catégories (voir tableau 7).

*Il est à noter, cependant, que la codification minutieuse des données n'intervient pas jusqu'à la toute fin de la recherche. [...] L'analyse a en effet évolué. [...] Certaines réponses ont commencé à faire jour, les catégories d'importance se sont précisées, le phénomène central a commencé à prendre forme. Le corpus n'est alors plus codé ligne par ligne. [...] Cela signifie que la codification peut être progressivement abandonnée à mi-chemin de la recherche, voire avant dans certains cas [...] Encore une fois il importe de penser en des termes différents de ceux auxquels une approche plus positiviste nous avait habitués. (Paillé, 1994, p. 158)*

Concrètement, cela signifie que les modes d'analyse utilisés pour analyser le corpus recueilli à la session Automne-2001 de ceux utilisés à la session Hiver-2001. Par exemple, pour les sept premières entrevues de trois heures, une codification ligne par ligne du verbatim a été réalisée alors que les entrevues de l'automne ont été analysées à partir d'une grille de collecte appliquée à l'écoute des enregistrements audio des rencontres. Le recours aux cartes mentales comme outil d'analyse s'est avéré très prometteur notamment aux étapes de la mise en relation et d'intégration des phénomènes. En effet, en fournissant plusieurs représentations visuelles des liens réalisés, il a été possible de les comparer entre les chercheuses, d'en suivre l'évolution ou les changements tout en permettant à l'inconscient de poursuivre son travail d'analyse et d'observation des cartes mentales affichées.

Tableau 10

**Synthèse du processus d'analyse de données**

- Codification du corpus des 21 rencontres de groupe : en écoutant les bandes audio nous réalisons des cartes mentales à partir du canevas de la rencontre en nous demandant par exemple « de quoi est-il question ici ? ».
- Codification supplémentaire du corpus des sept premières entrevues de groupe : méthode classique à partir de la transcription des rencontres.
- Rédaction du journal de recherche, des notes de terrain, des mémos dès la codification et la catégorisation des premières rencontres de groupe.
- Mise en commun continue des codifications effectuées par les deux chercheuses et du matériel réalisé.
- Utilisation du logiciel *eMindMap* et du logiciel *MindManager* (un logiciel plus performant que *eMindmap* pour la réalisation de cartes mentales) pour analyser les données, réaliser des mises en relation et créer du matériel).
- Utilisation d'une base de données à partir du logiciel Access (par un conseiller pédagogique au TIC du Collège) pour gérer et analyser les mémos par les deux chercheuses.
- Collecte et analyse continue.
- Présentation des analyses préliminaires aux participantes et participants : validation et ajustements.
- Construction et consolidation des catégories tout au long de la démarche.
- Mise en relation des données de toute provenance principalement sous forme de cartes mentales. Consolidation des catégories en questionnant la nature des liens entre les éléments.
- Consultation de Pierre Paillé, pour la dimension méthodologique à mi-parcours.
- Consultation de Jean Donnay, directeur du Département Éducation et Technologie, Facultés universitaires Notre - Dame de la Paix, Namur, Belgique concernant la méthode d'analyse de pratique, en fin de parcours.
- Mise en relation finale et intégration.
- Rédaction du rapport de recherche.

Les tableaux 7, 8 et 9 complètent cette section et nous permettent de traiter de la scientificité de la recherche afin d'avoir accès à une compréhension plus fine et complète de la méthodologie retenue dans ce projet.

### **3.4 SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE**

Aborder la question de la scientificité de cette recherche, c'est mettre en avant les attitudes des chercheuses vis-à-vis leur objet de recherche des participantes et participants et de leur subjectivité. C'est aussi rendre compte des moyens qui ont été pris pour s'assurer de la fiabilité et de la validité des phénomènes. Autrement dit, c'est témoigner de la place de la rigueur dans cette recherche.

#### **3.4.1 La crédibilité et les chercheuses**

Pour Jannesick (1998), la triangulation est un outil heuristique pour le chercheur. C'est dans cette perspective, aussi bien que pour accroître la validité de signifiante, reconnue aussi sous le vocable de crédibilité (Savoie-Zajc, 1990, dans Muchielli, op. cit.), de vraisemblance et d'authenticité (Lincoln, 1995, dans Muchielli, 1996 op. cit.), que les chercheuses ont analysé leur pratique en suivant les mêmes algorithmes et en ayant recours aux mêmes outils que les participantes et participants. De cette manière, il a été possible de procéder à une « vérification par les pairs » telle que proposée par Lecompte et al. (1993) au cours de laquelle les chercheuses étaient des pairs qui expérimentaient le même processus d'analyse que les enseignants, les enseignantes et les aides pédagogiques individuels.

Tel que mentionné dans le présent chapitre, le recours à des méthodologies réflexives a systématisé les échanges entre les chercheuses concernant la place de leur subjectivité aux différents moments du processus. Les échanges de journaux de bord, de notes de terrain et de cartes mentales entre les deux chercheuses de même que la réalisation simultanée de cartes mentales lors de la collecte ou de l'analyse, ont multiplié les occasions d'objectiver la subjectivité et d'explicitier davantage plusieurs implicites. Bien qu'il s'agisse là d'un exercice parfois difficile et confrontant, il n'en demeure pas moins essentiel en recherche qualitative, et encore plus lorsque l'objet de recherche lui-même est le développement de la réflexivité. Accepter de s'engager dans cette voie avec une autre chercheuse a nécessité de la part de chacune une bonne dose de courage et d'authenticité, mais plus encore, des habiletés relationnelles suffisamment développées pour composer de façon constructive avec la vulnérabilité de l'autre. C'est la personne du



chercheur dans son entier qui est interpellée par de nouvelles prises de conscience qui surviennent souvent devant témoin, c'est-à-dire dans le contexte, devant l'autre chercheure.

### **3.4.2 La crédibilité des méthodes de collecte et d'analyse des données**

Plusieurs types de triangulation soutiennent la crédibilité de la recherche. Une triangulation méthodologique (Denzin, 1978) a été possible grâce à la diversité des méthodes de collecte de données, des sources de données aussi bien que des méthodes d'analyse utilisées, telles que présentées dans les tableaux 5 et 6. De plus, la triangulation des données (Mucchielli, 1996) s'est effectuée par une triangulation dite temporelle considérant la « dimension évolutive du phénomène étudié » et par une triangulation par combinaison de niveaux, c'est-à-dire « qui utilise plusieurs combinaison de niveaux : le niveau individuel, le niveau interactif et le niveau collectif ». La dimension temporelle a effectivement été un élément central dans ce projet. Le fait de collaborer avec les mêmes participantes et participants sur une période de plusieurs sessions a permis de saisir de l'intérieur la complexité de l'objet de recherche et la nécessité de respecter les rythmes individuels d'intégration qui ne sauraient être bousculés. Outre l'occasion de connaître davantage les participantes et participants, les ces périodes de collectes de données nous ont permis d'apprendre à composer avec les résistances et certains obstacle lorsqu'il est question de développer de nouvelles habitudes de fonctionnement. Leur participation étalée dans le temps a permis la réalisation d'activités individuelles et de groupes formels et informels. Ces « combinaisons de niveaux » ont contribué à multiplier les occasions pour découvrir le « modèle du monde » de chacun dans différents contextes, pour reprendre l'expression de Watzlawick et al. (1975). Partant de là, notre compréhension des phénomènes observés et vécus s'est enrichie de nuances qui ont alimenté notre analyse de même que nos scénarios de rencontres.

Finalement, nous avons choisi de soumettre de façon continue et régulière les analyses aux participantes et participants, ce qui constitue une forme de triangulation indéfinie selon Mucchielli (op. cit.). Ces analyses ont souvent pris la forme de cartes mentales présentant la synthèse de certains phénomènes vécus par les participantes et participants qui ont, par la suite, été analysés par les chercheurs. Les réactions au matériel présenté ont permis aux chercheurs de réajuster certains éléments ou parfois de revoir leur lecture du phénomène à la lumière des commentaires. Ces occasions ont été riches pour développer de part et d'autres des habiletés à expliciter des contenus complexes et parfois difficiles, à nommer et à mettre en mots.

Une attention particulière a été accordée tout au long du processus à la présence de cas négatifs. En recherche qualitative, les cas négatifs sont considérés comme des occasions d'apprendre à lire la réalité dans une autre optique que celle envisagée initialement (Strauss et Corbin, 1990). Bien que déstabilisants au premier abord, les cas négatifs favorisent une compréhension plus fine de la complexité en fournissant une occasion différente de saisir et traduire une réalité. Les techniques réflexives dans lesquelles nous incluons les cartes mentales ont largement contribué à mettre à jour et à reconnaître des cas négatifs. Elles ont facilité le travail d'analyse et d'explicitation des phénomènes et d'échange avec les participantes et les participants. En fait, les cas négatifs sont des occasions pour les chercheuses de mettre à l'essai des explications rivales (testing rival explanations, Patton, 1990, p. 462). C'est ce long et patient travail qui a, à plusieurs moments, ouvert de nouvelles pistes de compréhension beaucoup plus larges et englobantes que celles identifiées auparavant. En tentant de comprendre une autre logique, nous avons pu élaborer des cartes mentales qui se sont avérées beaucoup plus représentative de l'expérience de l'ensemble des participantes et des participants.

### 3.4.3 La transférabilité

La généralisabilité des résultats est un critère de scientificité bien connu qui atteste de la validité externe des résultats de la recherche. Dans le monde de l'éducation, et particulièrement en recherche qualitative, la généralisabilité des résultats ne constitue pas une visée pour la bonne raison qu'il est impossible qu'une situation soit identique en des lieux ou des temps différents et qu'en plus elle soit vécue de la même façon par des groupes de personnes qui, malgré des similitudes (sexe, âge, profession, etc.), sont foncièrement différents. C'est pourquoi Lincoln et Guba (1989) parlent plutôt de transférabilité des conclusions dans des contextes « dont on peut montrer la similitude avec le contexte d'origine (In Laperrière, 1992) ». Pour sa part, Patton (op. cit.) parle d'extrapolation des résultats.

*« Extrapolations are modest speculations on the likely applicability of findings to others situations under similar, but not identical, conditions. Extrapolations are logical, thoughtful, and problem oriented more than statistical and probalistic ».*

Le design méthodologique dans son ensemble traduit notre préoccupation de la validité écologique de la recherche (In Muchielli, op. cit.). Concrètement, cela signifie que dans chacun des trois volets de la recherche le contexte social et culturel des participantes et des participants a été pris en compte dans la mesure du possible. Les résultats témoignent du respect de ces particularités contextuelles tout en cherchant à dégager les modèles de compréhension susceptibles d'être

porteurs de sens dans la mesure où ils seront, eux aussi, validés par des individus dont le contexte social et culturel présente des similitudes.

### 3.5 DÉMARCHE ÉTHIQUE DU PROJET

Considérant la nature même de l'objet de recherche de ce projet, une attention particulière a été donnée à la dimension éthique. Notamment, la présence d'enjeux identitaires pour les personnes engagées dans un processus (Roy, 2000) les menant à considérer leurs croyances, leurs réactions, leurs représentations et leurs stratégies dans une nouvelle perspective, en particulier lorsqu'il s'agit de professionnels ayant plusieurs années d'expérience, a amené les chercheuses à accorder le plus grand soin à cette dimension. Par conséquent, les aspects éthiques ont constitué ce que nous pourrions appeler une préoccupation transversale à cette recherche-action-formation. Cette préoccupation s'est traduite par l'élaboration d'une *démarche éthique* (voir Annexe 1 et Annexe 2)

Cette démarche, inspirée par les travaux d'Harrisson (In Karsenti et Savoie-Zojc, 2000), met en avant-scène la notion de responsabilité partagée et l'établissement d'un cadre qui permet de poursuivre la discussion au lieu d'y mettre un terme. Elle précise le rôle des chercheuses qui endossent la responsabilité de veiller au bien-être des individus en même temps qu'à celui du groupe. Elle laisse aussi de la place à l'expérience comme source de d'autorité personnelle<sup>16</sup> ainsi qu'au pouvoir d'agir des personnes participantes et des chercheuses. Dans ce document, l'engagement des personnes, celui des chercheuses et des participantes et participants est clairement énoncé. Il a été soumis et expliqué aux participantes et participants lors des rencontres préparatoires.

#### 3.5.1 Respect de la confidentialité et de l'anonymat

Il est aussi question, dans le protocole, de la confidentialité et de l'anonymat des participantes et participants en raison d'un contexte particulier. En effet, en raison du dégrèvement accordé aux enseignantes et enseignants participants, il a été impossible, à l'intérieur du Collège, de leur assurer une participation anonyme à ce projet. Toutefois, les participantes et participants aussi bien que les chercheuses se sont engagés à respecter la confidentialité et l'anonymat des propos tenus lors des sessions de formation. Des procédures ont été mises en place pour conserver et disposer des documents et des données de manière à ce que soit préservée la confidentialité.

16. Voir Munby, H., Russell T. (1994). L'expérience comme autorité dans l'apprentissage de l'enseignement : messages d'une classe de didactique de la physique. Cahiers de la recherche en éducation. 1(2)339-362.

Seules les deux chercheuses ont eu accès aux données identifiant les participantes et les participants.

### **3.5.2 Modalités lors de la diffusion des résultats**

Afin de respecter le plus possible la confidentialité dans le cadre de colloques et lors de la rédaction du rapport final, différentes modalités ont été prévues. Par exemple, nous avons développé un code pour identifier les personnes en ne conservant que le sexe comme donnée repérable. Par conséquent, il s'avérera difficile, même pour les participantes et participants à la recherche, de reconnaître les propos de leurs collègues en se référant aux noms que nous leur avons attribués.

### **3.5.3 Suivi éthique**

Une telle démarche suppose un suivi éthique qui implique des attitudes des modalités de la part des chercheuses aussi bien que de la part des participantes et des participants.

D'entrée de jeu, nous avons cherché à adopter une attitude empreinte d'empathie éthique envers les personnes et le groupe. Nous entendons par-là le souci d'établir une relation avec les participantes et les participants et qu'une relation s'établisse entre ces derniers de façon à ce que les principes que nous avons adoptés soient respectés dans l'action par tous. Les appréciations des rencontres de groupe et des rencontres individuelles ont servi d'occasions pour réaliser un suivi éthique et partager cette préoccupation avec les participantes et les participants.

Cette vue d'ensemble de la méthodologie de la recherche jumelée à notre lecture de la problématique et à nos choix théoriques ouvre la voie aux principaux résultats de la recherche présentés au chapitre suivant sous la forme d'une méthode de développement d'une pratique réflexive.

**Chapitre****4****MÉTHODE DE DÉVELOPPEMENT D'UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE**

La méthode présentée dans ce chapitre a pour principale caractéristique de rendre compte le plus possible des différentes phases et étapes par lesquelles sont passés les participantes et les participants tout au long de leur engagement dans cette recherche. Certaines étapes et certains outils, dont la carte mentale, avaient été expérimentés auparavant dans un autre projet de recherche comme nous l'avons mentionné précédemment. Toutefois, la méthode s'est enrichie de chacune des rencontres avec les participantes et les participants permettant, dans l'action aussi bien qu'en cours d'analyse, de mettre à jour de nouveaux phénomènes, d'identifier de nouvelles propriétés ou de nouvelles caractéristiques à ces phénomènes. Les parcours empruntés dans cette démarche par les 11 participantes et participants ont grandement contribué à cerner les différentes composantes de la méthode et à les aborder avec tout le respect que l'on doit à la complexité et la diversité de l'être humain.

Plusieurs cartes mentales viennent illustrer les phases et certaines étapes. Toutefois il importe de préciser que les coûts élevés de l'impression en couleur ont empêché de présenter toutes les cartes réalisées dans leur intégralité et ont grandement limité l'insertion des cartes réalisées manuellement par les participants. L'utilisation du logiciel Mind Manager a facilité le traitement et le remaniement des cartes mentales existantes. Les quelques cartes mentales qui sont en couleur ont été choisies pour illustrer l'importance de cette composante dans le travail d'explicitation et d'analyse tout en contribuant à la rétention des informations.

On retrouve dans cette méthode six phases comportant chacune plusieurs étapes :

- 1) *l'Ancrage à la pratique,*
- 2) *l'Initiation à des outils comme la carte mentale et aux concepts centraux de la méthode,*
- 3) *l'Esquisse,*
- 4) *la Désautomatisation des étapes mentales,*

- 5) le *Développement d'habiletés d'analyse*, et
- 6) la *Transposition dans l'action*.

Chacune des phases traduit la séquence temporelle des phénomènes observés de manière à en faciliter la compréhension. Il est cependant nécessaire de rappeler qu'il s'agit là d'un processus non linéaire, qui aurait largement profité d'être présenté dans un environnement virtuel en trois dimensions pour en saisir la dynamique complexe et l'interinfluence de chacune des étapes dans l'action, l'aller-retour entre les étapes et entre certaines phases, de même que la durée variable entre les phases et entre les personnes. Par conséquent, il est nécessaire d'aborder la méthode qui suit avec la perspective que chacune des phases influence l'autre dans un mouvement constant. Il est important en outre de préciser que l'acquisition d'habitudes réflexives est toujours partielle et relative aux thèmes analysés. Il s'agit donc d'un processus à l'image d'une spirale où la personne est appelée régulièrement, selon les situations, à reprendre le processus à partir de la quatrième phase de désautomatisation des étapes mentales et à poursuivre sa démarche jusqu'à ce que de nouvelles habitudes réflexives se manifestent dans sa pratique. Chaque cycle permet d'acquérir une meilleure compréhension expérientielle et intellectuelle des objets d'analyse. De plus, les capacités du cerveau humain font en sorte que la personne peut se retrouver en même temps à plusieurs phases différentes du processus. Par exemple, pour une dimension de sa pratique, elle se trouve à la phase 5 à amorcer son travail d'analyse, alors que pour une autre dimension elle se trouve en phase 6 à transposer son analyse dans l'action. C'est donc en reconnaissant la limite de l'écrit que l'on peut mieux entrevoir l'expérience des participantes et des participants et se familiariser avec la méthode.

#### 4.1 PHASE D'ANCRAGE À LA PRATIQUE

##### Carte 1



La première phase consiste à fournir l'occasion aux participantes et participants de mettre à jour et d'organiser leurs savoirs d'expérience concernant leur pratique d'analyse ou d'autoévaluation. L'objectif est de leur permettre de s'ancrer à leurs savoirs préexistants sur la question. Pour y parvenir, les participantes et participants sont invités à expliciter leur pratique habituelle à cet égard. En procédant de cette façon, elles et ils prennent rapidement conscience de la difficulté de communiquer des savoirs d'expérience qui se manifestent au quotidien et d'explicitier des aspects de leur pratique. Ils découvrent ainsi à quel point il est facile de tenir pour acquis des modes de fonctionnement sans les mettre en question. Ils apprennent donc à construire graduellement un nouveau savoir en procédant à l'imbrication des différentes composantes de leur pratique qu'ils sont invités à expliciter.

L'ancrage à la pratique se déroule en plusieurs temps. Premièrement, les participantes et participants sont invités, avant la première rencontre, à remplir une grille de réflexion sur leur mode d'analyse ou d'autoévaluation.<sup>17</sup> La grille de réflexion proposée adopte un format connu et suppose d'y répondre de manière conventionnelle c'est-à-dire par des réponses écrites et linéaires. Toutefois, les participantes et participants étaient libres de répondre comme ils le voulaient et d'y consacrer le temps qui leur convenait. Les documents reçus étaient effectivement très diversifiés, variant de plusieurs pages à une demi-page, de réponses en mots clés à des textes complets.

L'analyse de ces productions avait comme principal but de structurer et de catégoriser les informations reçues de l'ensemble des personnes participantes de chaque groupe afin de leur fournir un portrait des pratiques des membres du groupe auquel ils pourraient se référer par la suite. Ce portrait de groupe leur a été présenté sous forme de carte mentale pour faciliter la visualisation de l'ensemble du processus de ses composantes. Les portraits présentés à chacun des deux groupes ont suscité beaucoup d'étonnement. Les participantes et participants ont *expérientié*, pour utiliser un néologisme proposé par Vermersch (1999), qu'ils possédaient de nombreux savoirs d'expérience qu'ils ne s'étaient pas arrêtés à expliciter et à construire.

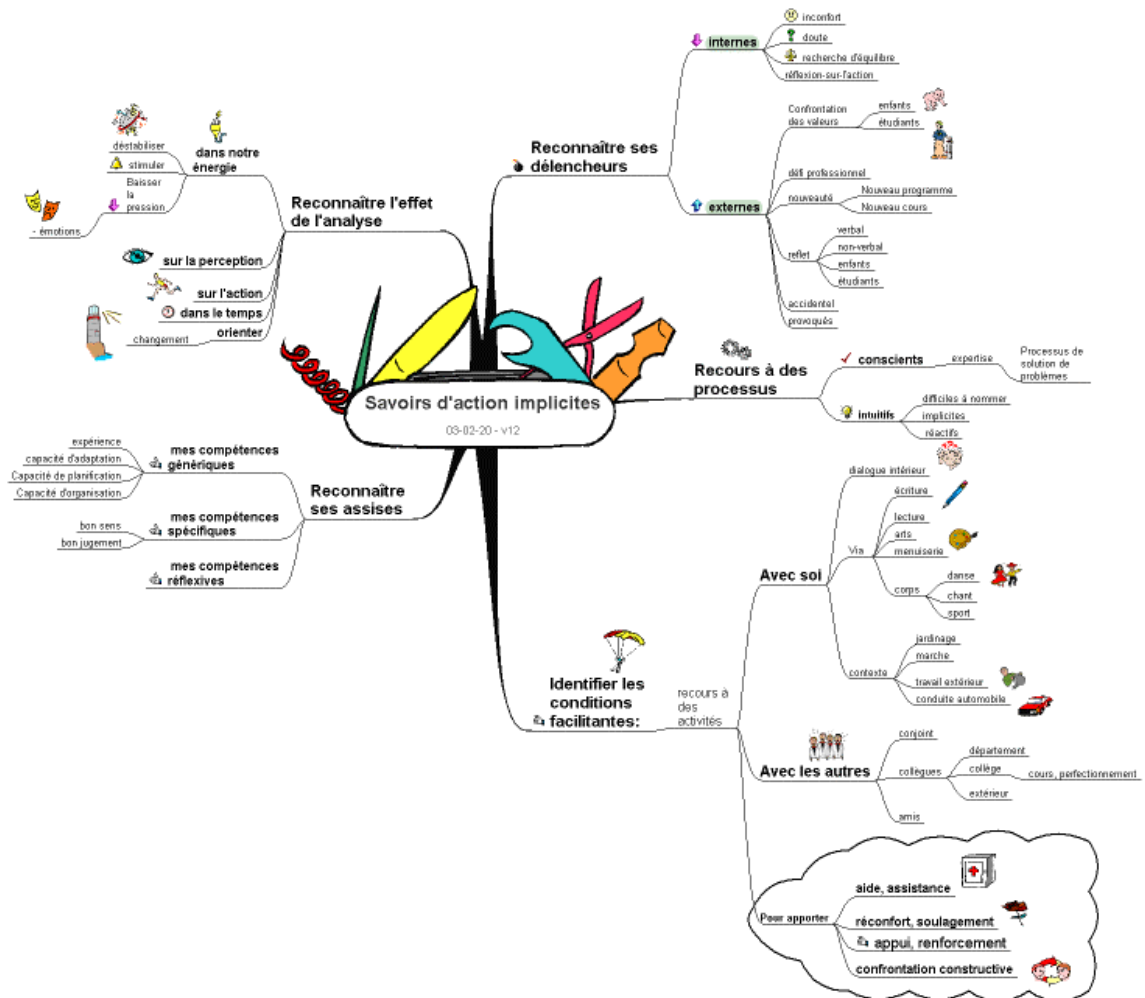
Le travail d'analyse a permis de nommer plusieurs catégories d'information que l'on retrouve au premier niveau de branche sur la carte mentale qui suit intitulée : *savoirs d'action implicites*. Sans

---

17. Les termes analyse et autoévaluation ont été proposés après que l'on ait observé que l'autoévaluation est plus fréquemment utilisée dans la pratique des enseignants et des professionnels.

entrer dans le détail de chacune des catégories, un bref survol permettra de mieux saisir la nature des savoirs mis à jour.

Carte 2



Sur le côté droit, en haut de la page, on peut remarquer que les participantes et les participants reconnaissent les déclencheurs de leur processus d'analyse ou d'autoévaluation, qu'ils soient externes ou internes. Ils sont en mesure de reconnaître avoir recours à des processus parfois conscients mais souvent intuitifs pour réaliser cette analyse. Ensuite, ils ont identifié les divers types de conditions facilitantes à cette analyse lorsqu'ils procèdent à cette activité d'analyse. Au bas de la carte, à droite, on retrouve ce que l'on a nommé les *diverses formes de soutien* apportées par les conditions précédemment cernées. Cet aspect a été particulièrement utile tout au long de la démarche, nous y reviendrons. À gauche de la carte, vers le bas, sont précisés les



assises des participantes et des participants, en l'occurrence ici, le groupe des enseignantes et des enseignants. Cette catégorie désigne ce sur quoi repose leur analyse. Finalement, en haut à gauche, les participants reconnaissent les effets de leur mode habituel d'analyse.

Les extraits suivants illustrent les réactions des participants lors de la présentation de cette carte mentale.

*C'est assez complexe, les liens entre tout ça, tout ça relié. C'est très complexe. Il faudrait le regarder, le décortiquer. [...] Ça ne se décode pas tout seul comme ça. En tout cas là je suis en train de mettre mes filtres en action un peu trop fort. Pierre 4G(124)*

*[...] a-t-on parlé de tout ça ? J'en ai perdu des bouts. (Rires) Ou c'est trop long ou il y a trop de temps entre les rencontres puis là je ne me souviens pas. Tu sais, je reconnais des choses quand même. – Tu me dirais refais le schéma. Pas capable. – C'est un schéma qui traduit le collectif. En fait, c'est une reconnaissance de ce qui se passe mais ce n'est pas nécessairement ce que tu dois faire. – Tout à fait, c'est ça. Nicole 4G(130)*

*Un beau petit canif à traîner dans nos poches ! Pierre 4G(139)*

Cette première phase permet à chaque participant de découvrir ses propres savoirs d'expérience et d'obtenir un portrait parfois surprenant de sa propre pratique. Comme l'illustre bien l'extrait suivant, la pratique des autres permet aux participants de découvrir leur unicité autant que de nouvelles modalités de fonctionnement. Dans cet exemple, un des participants a été étonné de réaliser à quel point son mode d'analyse au travail était différent de celui de sa vie privée en constatant que plusieurs collègues n'avaient qu'un seul mode d'analyse dans le privé comme au travail. La mise à jour de ce clivage entre deux dimensions de sa vie a alimenté l'analyse de plusieurs aspects de sa pratique professionnelle se traduisant par plusieurs cartes mentales. Finalement ces analyses l'ont motivé à explorer de nouveaux modes de fonctionnement dans l'action.

*Moi, j'ai comme constaté que ce que je fais dans ma vie professionnelle, les filtres tout ça (...)c'est très cohérent (...) puis les liens sont très forts entre ce que je fais dans ma vie professionnelle et dans ma vie privée : les valeurs, la façon que je procède pour réfléchir ; la façon dont avec qui je réfléchis, etc. C'est très, très relié. Je me dis que cela a de l'allure. Ouais! sans jouer des rôles, je suis assez transparent d'abord par rapport à des agirs que j'ai. Ça m'a fait confirmer que je n'ai pas deux personnalités différentes. (Rires). Bien c'est vrai. Il y a comme une*

*proximité entre la vie. Je pense que cela est dû aux valeurs. (...) Moi c'est un peu les mêmes valeurs que j'essaie de transmettre ou que j'essaie de vivre. Dans ma vie professionnelle [...] les valeurs ne sont pas là. Je n'arrive pas à satisfaire mes besoins. [...] C'est une belle découverte. J'étais comme content de voir ça. [...] Donc, si j'investis dans ma vie professionnelle, si je vais un peu plus loin là, il va y avoir une répercussion dans ma vie privée. Dans ma vie privée, si j'investis là, bien là ça peut avoir de l'effet sur ma vie professionnelle, il y a comme des vases communicants. C'est plus ça que je voulais dire. Je trouvais ça intéressant. [Pierre G3(25)]*

L'ancrage à la pratique est, comme nous venons de le voir, une phase déterminante parce qu'elle sert d'assise à l'ensemble de la démarche de développement d'une pratique réflexive. La mise à jour des diverses composantes d'une pratique, notamment les différentes formes de soutien apportées par les conditions facilitantes de l'analyse ont permis de s'y référer régulièrement et d'en tenir compte comme données à analyser. Les chercheurs y ont eu recours aussi bien que les participants qui se sont approprié consciemment des savoirs qui leur appartenaient en propre. L'articulation des diverses formes de soutien a permis aux participantes et participants de découvrir leur singularité mais également l'existence de modalités de soutien semblables ou très différentes de celles qu'ils avaient utilisées jusque là. Il leur a été possible, par la suite, d'analyser leur profil à cet égard et d'explorer de nouvelles formes de soutien plus appropriées à une situation donnée.

Les quatre formes de soutien adoptées spontanément par les participantes et participants dans leur pratique sont décrites afin d'illustrer la richesse d'une des composantes du portrait de leurs savoirs d'action implicites. Il est toutefois important de savoir que chacune de ces formes de soutien peut provenir des autres comme de soi.

### 1) Aide et assistance

Le soutien *aide et assistance* désigne un appui qui, fournissant des outils ou des informations, contribue à faciliter démarche de réflexion de l'enseignant.

Ex. : être aiguillé vers une ressource, vers un collègue, un livre, une formation, etc.

*J'ai rencontré un élève plein de bonne volonté qui ne réussit pas [...]. Je me demande alors si je dois adopter telle stratégie ou telle autre. Quand je vis une situation de ce genre, j'en discute avec mes collègues de*

*travail et je leur demande leur avis. Je trouve ce partage très enrichissant, je me sens alors mieux outillé. L. R1*

## 2) Réconfort, soulagement, encouragement

Le soutien *réconfort* désigne, un appui qui se caractérise par des propos ou des attitudes qui redonnent de l'espoir, des forces morales et qui contribue à une sensation de soulagement, c'est-à-dire qui évacue une partie du fardeau moral ou affectif, procurant une sensation d'allègement. L'exemple qui suit illustre le type de soutien réconfortant que peut apporter le dialogue intérieur.

*Ben je me disais : « Oui, il faut que je prenne le temps. Fais confiance. Oui! Cette image-là est là. C'est important de réfléchir ». C'est de même que ça se passait. Pierre 7G(204)*

À court terme, le soutien réconfort a été très apprécié mais, comme le mentionnait une participante, après coup, une fois soulagée, on reste avec une impression de ne pas être allé plus loin.

## 3) Appui, renforcement

Le soutien *appui renforcement* désigne un appui qui se caractérise par des propos et des attitudes qui viennent confirmer, corroborer ou renforcer notre évaluation ou notre analyse d'une situation.

*« Dans ma vie privée, je discute avec une amie(...)de ma façon de réagir. À bien y réfléchir, je dois chercher une approbation à ce que je pense. » Nicole 2G*

*« Moi j'avais marqué, entre autres: « Attends; prends le temps; ça vaut la peine de réfléchir, de décanter, ça fait mûrir, etc. » Ben je trouve que c'est en plein ça que j'ai fait. J'ai attendu jusqu'à la dernière minute pour faire mes cartes et pendant tout ce temps là ça a travaillé, ça a mûri. Un moment donné j'avais toujours un thème central. L'image que je voulais mettre était là, toujours en place et ça se greffait après. Là je voyais tout ça! Je me suis dis ça vaut la peine de faire confiance et plus de me faire confiance [.] Pierre 7G*

#### 4) Confrontation constructive

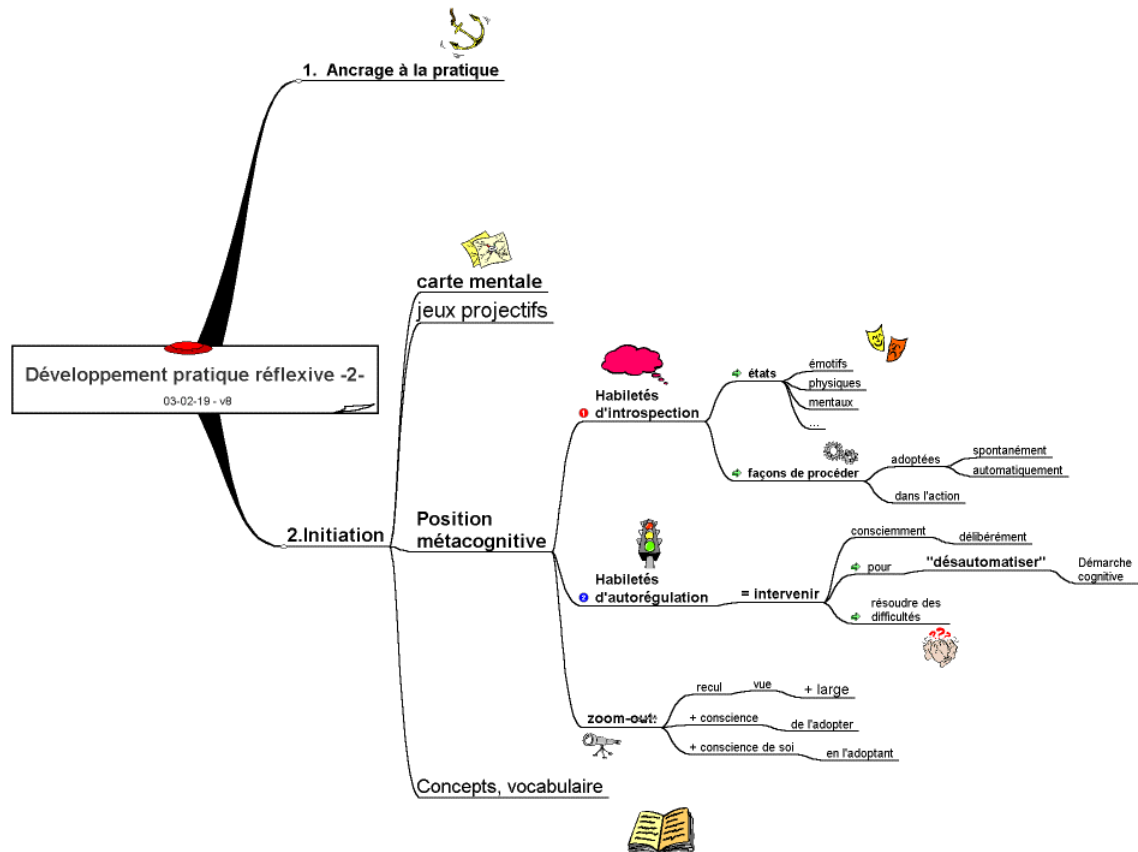
Le soutien *confrontation constructive* désigne un appui qui se caractérise par la présentation de points de vue ou des perspectives différentes visant à alimenter la réflexion de la personne tout en lui reconnaissant des forces et des compétences en situation.

*« Mais en fait, je pense que je cherche un appui ou un support, ou surtout une approbation. Par contre, ceux qui me font le plus avancer sont ceux qui passent une remarque qui ne va pas nécessairement dans le sens de mes actions. Puisque je n'ai pas été approuvée à 100%, je me tourne vers une autre solution. »  
Nicole 2G*

La phase d'ancrage à la pratique sert, comme nous l'avons précisé précédemment, d'assise à la démarche c'est pourquoi d'entrée de jeu, nous lui avons accordé une place importante. Toutefois, à l'instar des autres phases, il est nécessaire d'y revenir régulièrement, tout au long du processus de développement d'une pratique réflexive.

## 4.2 PHASE D'INITIATION

### Carte 3



Une fois que les participantes et les participants ont *expérimenté* la découverte et l'explicitation de certains savoirs d'action à la phase d'ancrage à la pratique, on peut s'engager dans la phase d'initiation. En fait, plusieurs types d'initiation de niveaux différents se déroulent simultanément surtout en début de démarche. Il est question d'initiation à certains outils : la carte mentale et les jeux projectifs. Les participantes et les participants sont en même temps initiés graduellement au vocabulaire et aux concepts, notamment à la réflexivité, à l'analyse de pratique et à la carte mentale. Finalement, ils sont invités à *expérimenter* l'adoption d'une position métacognitive.

La phase d'initiation revêt généralement un caractère particulier en ce sens qu'il s'agit – et ce fût le cas de presque tous les participants avec lesquels nous avons collaboré – d'un premier contact avec la carte mentale et, dans plusieurs cas, avec les jeux projectifs avec certains concepts ainsi qu'avec la position métacognitive. Il est donc important de rendre ces initiations accessibles et agréables tout en les ancrant le plus possible à la pratique habituelle.

### 4.2.1 Initiation à la carte mentale

Tout au long de la démarche de recherche, la carte mentale a été l'outil privilégié pour soutenir la démarche d'analyse de pratique, bien qu'il n'ait pas été conçu spécifiquement à cette fin par son créateur Buzan (1984). En effet, différentes applications des cartes mentales sont proposées et expliquées dans de nombreux ouvrages (Buzan, 1999; Gelb, 1999; Wycoff, 1991). Elles servent à la fois dans le monde des affaires autant que l'enseignement de la médecine ou l'enseignement à l'élémentaire.

Toutefois l'utilisation de cet outil dans le cadre particulier du développement d'une pratique réflexive n'a pas encore, à notre connaissance, fait l'objet d'expérimentation documentée avec des professionnels expérimentés.

#### 4.2.1.1 Les cartes mentales : apprendre à en faire

Le recours aux cartes mentales comme outil privilégié pour développer une pratique réflexive implique qu'il est souhaitable de le découvrir et de l'utiliser dès le début de la démarche (voir Annexe 6). Il va sans dire que la découverte de cet outil peu usuel suscite chez les participantes et participants différents types de réactions dont nous avons appris à tenir compte dans l'élaboration d'une stratégie d'initiation aux cartes mentales. Par exemple, en découvrant l'outil, plusieurs participantes et participants émettent des réserves lorsqu'il est question d'avoir recours à des symboles, des couleurs, des dessins, etc., réserves qui bloquent parfois leur démarche. D'autres ne s'accordent pas le temps requis pour développer et maîtriser l'utilisation de l'outil.

*La seule chose qui me fait souffrir, c'est les dessins. (...) François 4G (185)*

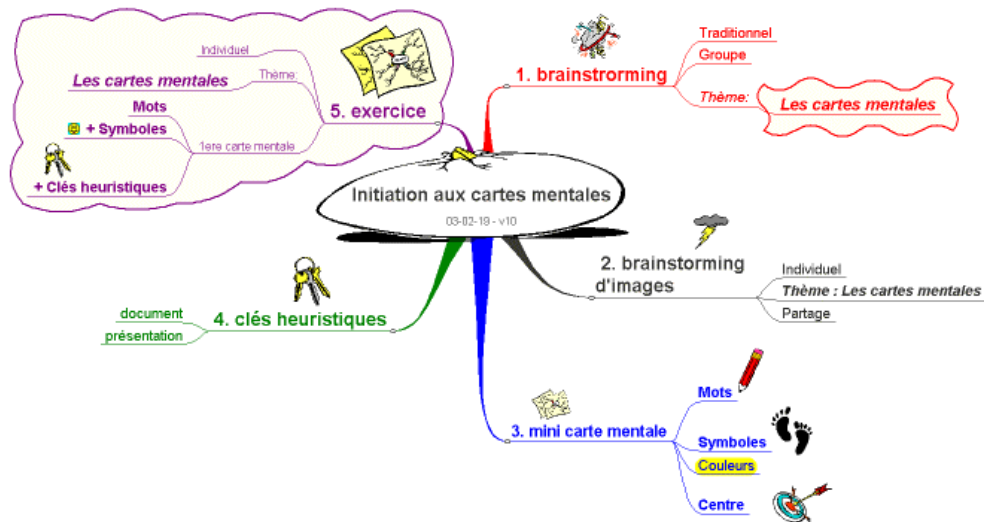
*Ce n'est pas quelque chose que je trouve évident à faire (...). Quand on écrit à l'ordinateur, la lettre « a » est parfaite, etc. Là quand tu dessines (...) Peut-être c'est l'esthétique la préoccupation que j'ai quand je mets ça sur papier je ne la trouve pas belle comme je voudrais (...) Ce n'est pas ça qu'il faut focaliser nécessairement, je pense que c'est plus sur le processus. Étienne 4G (250)*

La stratégie présentée à la section suivante a été utilisée à quelques occasions depuis son élaboration et semble permettre une première sensibilisation qui fournit à la personne les repères nécessaires pour aller de l'avant, pour un certain temps.

#### 4.2.1.2 Processus d'initiation aux cartes mentales

L'initiation est bâtie de manière à s'ancrer dès le départ à quelque chose de connu ou, autrement dit, à des savoirs pré existants (Jonnaert, 1988). Il s'agit donc de mobiliser les savoirs que les participants possèdent déjà sur la question de manière à stimuler chez eux l'établissement de liens susceptibles de favoriser la compréhension de futurs savoirs dans une démarche sécurisante. Graduellement, les étapes conduisent la personne à du moins connu ou du carrément nouveau qui trouve difficilement écho dans les expériences et les acquis antérieurs. La carte mentale suivante présente la synthèse de la démarche d'initiation.

Carte 4



- La première étape consiste à réaliser un *brainstorming* ou remue-méninges avec les participantes et participants. Le *brainstorming* est un processus très dans le monde de l'éducation, entre autres. Le choix du sujet du brainstorming s'inscrit dans la stratégie d'apprentissage privilégiée. Bien que n'importe quel sujet puisse débouche sur l'élaboration de cartes mentales, il nous a semblé approprié d'amener les participantes et participants à adopter une position métacognitive. C'est pourquoi nous avons opté pour « *les cartes mentales* » comme sujet de départ. L'exploration de ce thème permet aux participants d'appivoiser et de construire le concept en mettant à jour leurs connaissances aussi bien que les différentes évocations suscitées par le thème. Cette façon de procéder ouvre aussi la porte à l'expression de contenus affectifs variés reliés au thème. Les contenus affectifs reliés à l'apprentissage sont considérés tout au long de la démarche comme faisant partie intégrante de n'importe quelle démarche d'apprentissage (Claxton, 1999). La consigne est de réaliser un *brainstorming* ou remue-méninges classique d'une durée de 4 minutes environ dont les résultats sont inscrits sur un tableau.

- La seconde étape consiste à demander aux participantes et participants de réaliser, à leur guise, un ou plusieurs symboles ou dessin qui évoquent la carte mentale en utilisant les mêmes règles de non-censure et d'accueil vis-à-vis de ce qui émerge, sans se préoccuper de comprendre le lien réalisé dans son esprit avec le thème. Ce dessin ou symbole est réalisé individuellement pendant environ 3 à 4 minutes. Ce laps de temps intentionnellement court vise à déjouer le conscient et à freiner les censeurs en ajoutant une dimension ludique à l'exercice.

*Un bonhomme allumettes (...) Il y en aurait plus mais là c'est mes limites personnelles. Je savais quoi faire mais je ne savais pas comment le faire. François 4G(428)*

*Moi cela ressemble un petit peu au soleil... – Les images tu les as trouvées assez facilement? – Oui, mais je ne suis pas capable de dessiner. Je n'ai pas ce talent là. Nicole 4G(456)*

Au terme de cette période, les personnes désireuses sont invitées à présenter leur symbole ou dessin aux autres en précisant de quoi il est question sans chercher à expliquer les raisons justifiant leur réalisation. Les participants disposent de matériel varié (différents types de crayons de couleur, plusieurs formats de feuilles...) pour cet exercice, mais chacun est libre de choisir ce qui lui convient.

- La troisième étape consiste à inviter les participantes et participants à réaliser une « mini carte mentale » avec pour seules consignes de placer le thème choisi, dans le cas présent, *la carte mentale*, au centre de la page et de le cerner à son goût et d'y rajouter des mots et des symboles, couleurs ou images en se référant au besoin au remue-méninges de d'images et de symboles réalisé précédemment.

Cette étape permet aux participantes et participants de réaliser spontanément une première organisation ou structuration de leur pensée sans pour autant qu'on leur ait donné la consigne de le faire. Par cette activité, les participantes et participants en viennent à percevoir les limites du brainstorming classique qui, bien que très efficace pour générer des idées, offre peu de pistes pour les analyser ou les traiter.



- La quatrième étape consiste à présenter des clés heuristiques de base sous forme de carte *mentale*. La présentation d'information sous cette forme fournit aux gens l'occasion d'apprendre à lire une carte mentale sans qu'il soit nécessaire d'en faire une activité en soi.

En effet, plusieurs personnes éprouvent de la difficulté lors du premier contact avec cet outil tout simplement parce qu'il oblige le cerveau à procéder autrement que de gauche à droite comme à l'habitude. C'est pourquoi, il est apparu nécessaire d'accorder une attention spéciale à cette situation en poursuivant un double objectif lors de la présentation de la carte sur les clés heuristiques : un objectif d'information et un objectif de sensibilisation à un autre mode de lecture; la lecture en réseau irradiant.

Précisons toutefois que plusieurs participantes et participants ont spontanément décodé comment lire une carte mentale. Ces différences de réactions entre les participantes et participants ont grandement contribué à stimuler les chercheuses à composer régulièrement avec la diversité des styles d'apprentissage et des types d'intelligence dans l'élaboration de la stratégie pédagogique du développement d'une pratique réflexive.

Il est important à cette étape que les participantes et participants découvrent les raisons justifiant l'emploi des clés présentées et développent l'intérêt de les respecter. Les *clés heuristiques* sont présentées de façon à stimuler leur utilisation sans pour autant l'obliger. Dans cette perspective, il allait de soi, dans l'exercice proposé par la suite, d'inviter les participantes et participants à utiliser les clés qu'ils voulaient bien, tout en se permettant d'en explorer d'autres à une autre occasion. Par exemple, Ubald ne voulait pas prendre de grandes feuilles pour réaliser ses cartes mentales, il privilégiait les feuilles standard et les crayons feutres ou stylos noirs. Nous l'avons invité à quelques reprises à explorer d'autres formats de papier et d'autres couleurs, tout en le laissant libre de faire comme il voulait. À sa façon et à son rythme, il s'est approprié l'outil et a réalisé plusieurs cartes mentales sur papier et mentalement. C'est une belle illustration de l'outil qui doit demeurer au service de la personne et non l'inverse. Malgré une utilisation minimale des clés heuristiques, le participant en est quand même venu à exploiter sa richesse et son potentiel pour sa pratique. Nous avons estimé préférable d'agir de la sorte pour ne pas risquer qu'il se heurte à des obstacles sans les dépasser.

- La cinquième étape consiste à réaliser une première carte mentale en utilisant les clés proposées précédemment dont le thème central demeure *la carte mentale*. Les raisons

justifiant le recours au même thème à 4 reprises est justement de faire vivre aux participants l'expérience de l'approfondissement d'un thème dans la structuration et l'élaboration des idées. Pour cet exercice, les participantes et participants sont invités à choisir une feuille plus grande de format 11x17 ou ½ flip chart et à utiliser tous les types de crayons de couleur mis à leur disposition.

Lorsque leur production est terminée, les participantes et participants sont invités à présenter leur réalisation et à apprécier leur cheminement dans l'apprentissage de ce nouvel outil.

*Ce que je remarque du processus (...) de réflexion. Ça a ressemblé beaucoup à ce que j'ai fait par écrit, sauf que, à mon avis, ça, ça facilite parce que tu places tes éléments. D'un élément, tu en ressors d'autres. (...) Mais je pense que ça facilite la réflexion et ça t'amène facilement sur d'autres choses comme processus. [...] Apprendre à schématiser, je ne suis pas habituée de travailler comme ça puis de mettre des thèmes, des images, quelque chose sur ce à quoi tu penses, ça t'amènes à d'autres choses. Moi je pense que ça m'amène continuellement à d'autres choses, regarde ma ligne rouge qui m'amène ailleurs quoique je l'avais fait. Ça m'avait amené ailleurs quand je l'avais fait par écrit. Mais je pense que c'est plus facile à voir, ça a été encore plus rapide. Nicole 4G(117)*

*Je trouve que ça simplifie des affaires qui peuvent paraître bien compliquées par après. [...]. Ça organise, si j'avais eu à faire un texte avec ça avant ça aurait été pas mal plus compliqué, de tout sortir ce que j'avais dans la tête(...). Là je pourrais en ajouter des ramifications (...) Quand je le vois moi finalement, moi qui n'est pas tellement visuel, je trouve de le voir d'un côté le Cégep et de l'autre côté l'ordre tu vois que c'est vraiment séparé. La couleur traduit ma pensée. (Oui, la flèche en bas) Ça a organisé. C'est tellement simple quand tu la regardes. Ce n'est pas simple à faire mais simple à lire. François 4G(158)*

*Moi je trouve que ça est puissant comme outil de réflexion. Moi je suis habitué à faire des schémas de concepts (...). (Les cartes mentales) C'est plus souple, c'est plus facile. Ça éclate beaucoup plus. Pierre 4G(174)*

#### **4.2.1.3 Les cartes mentales pour soutenir le développement d'une pratique réflexive**

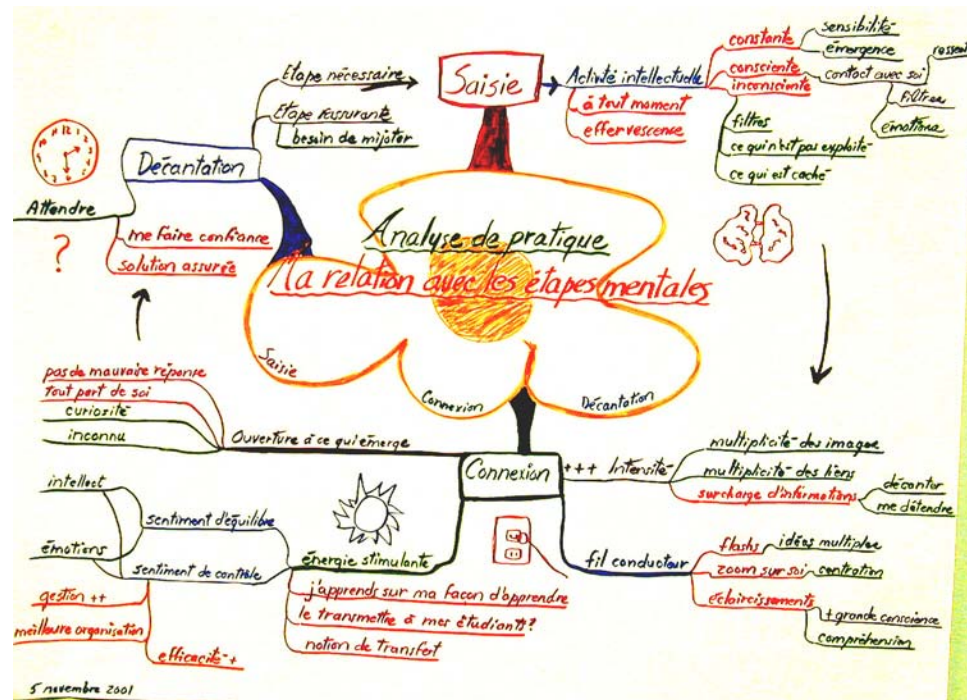
À partir de cette initiation les chercheuses ont utilisé régulièrement à diverses fins les cartes mentales dans le cadre des rencontres avec les participantes et participants que ce soit pour présenter la rencontre, proposer un exercice, présenter ou valider un phénomène, etc. (voir

Annexe 6). De leur côté, les participantes et participants ont été invités régulièrement à faire des cartes mentales durant les formations aussi bien qu'à l'extérieur et à les apporter s'ils le souhaitent lors des rencontres prévues.

Les pages qui suivent présentent des cartes mentales réalisées par des participantes et des participants sur différents thèmes et à différents moments de leur parcours. Plusieurs critères ont influencé le choix des cartes qui se retrouvent dans le rapport de recherche : premièrement, comme les cartes originales ont la plupart du temps été réalisées sur du papier de grand format (taille feuille volante ou flip-chart) il a été nécessaire de procéder à une réduction, ce qui, dans certains cas a rendu les cartes illisibles, deuxièmement pour fins d'exemples nous avons privilégié des cartes réalisées dans une diversité de contexte tels que les rencontres de groupes, les rencontres individuelles ou les entrevues individuelles et troisièmement, nous avons retenu des cartes ayant un pouvoir évocateur différent.

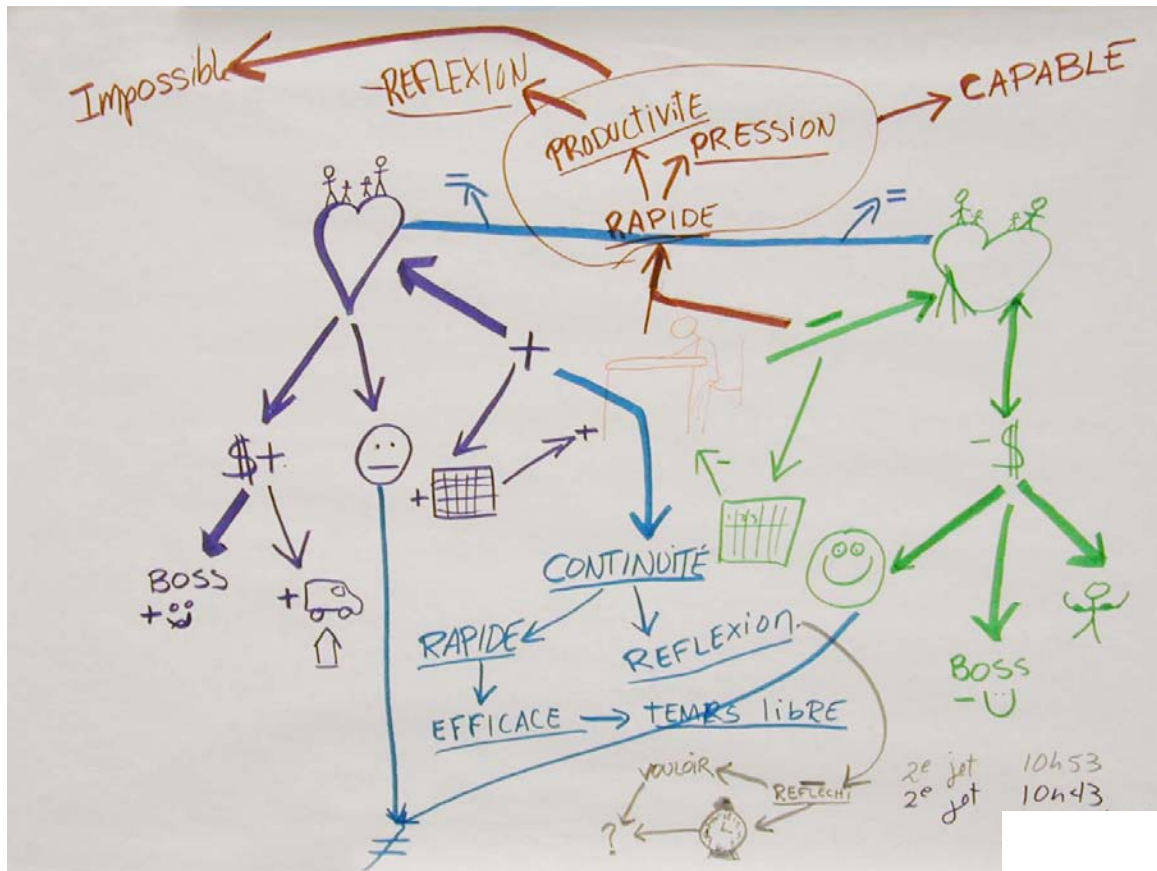
Il est à noter que ces cartes constituent des exemples de réalisation de cartes mentales par des gens qui n'en avaient jamais fait. Le contexte de réalisation ainsi que le thème sera présenté sans toutefois que le contenu de chacune soit expliqué et analysé dans le cadre de ce rapport.

## Carte 5



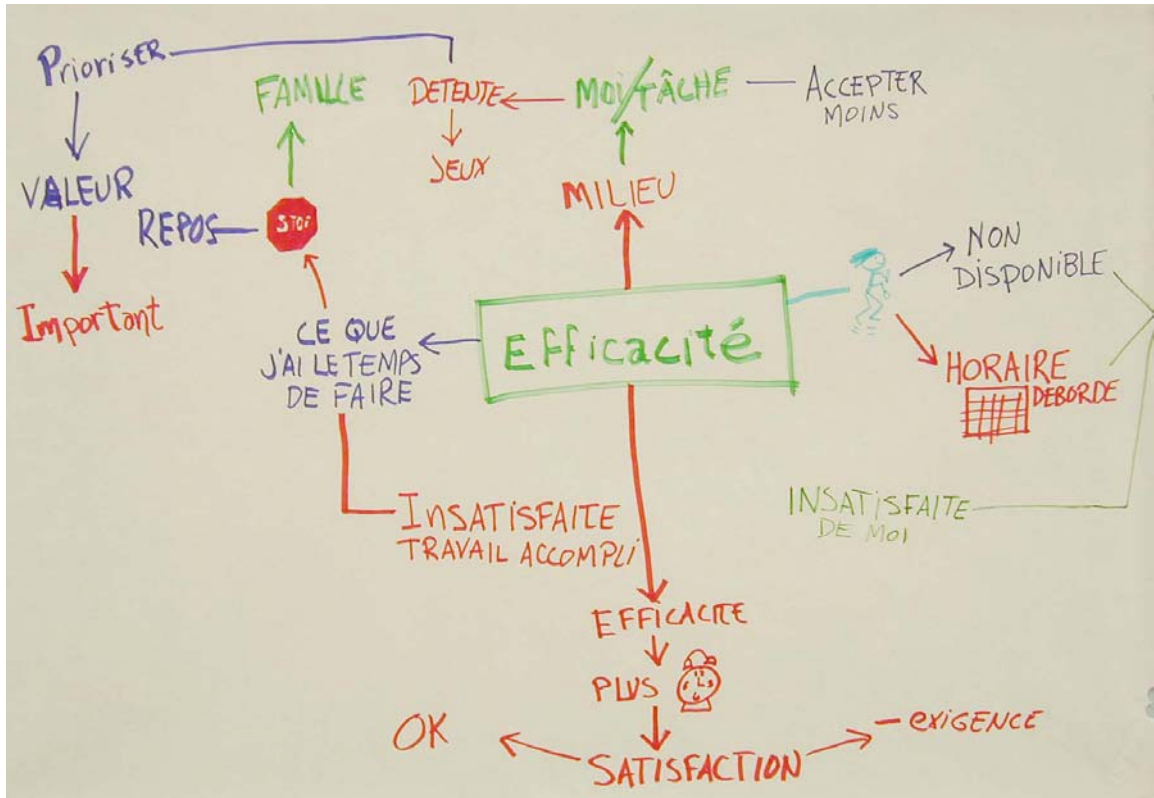
La carte 5, déjà présentée en arrière-plan sur la page couverture a été réalisée par une participante qui désirait approfondir sa relation avec les étapes mentales de la méthode de développement d'une pratique réflexive suite à une rencontre de groupe. Comme on peut le constater, cette participante utilise plusieurs clés heuristiques notamment les couleurs, les symboles, le thème central et les mots soulignés.

Carte 6



La carte 6 est une des premières cartes réalisées par cette participante. Cette dernière souhaitait analyser son inconfort au travail. Elle a eu recours spontanément à des clés heuristiques, aux symboles et aux flèches pour illustrer les liens entre les différents éléments de sa situation.

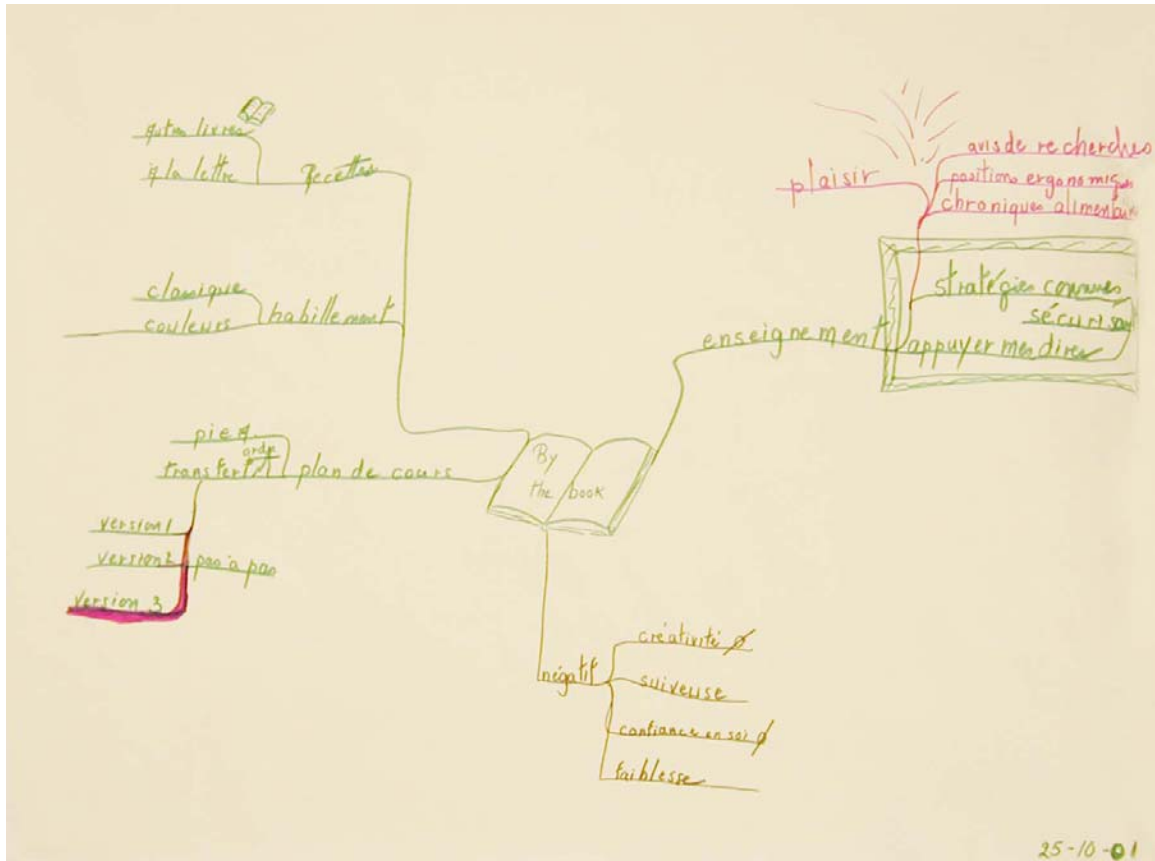
## Carte 7



La carte 7, réalisée par la même participante, illustre le *façonnage*<sup>18</sup> du thème que l'on retrouvait à la carte 6. Cette dernière lui a permis d'identifier que la lecture de sa situation était fortement teintée par sa conception et sa relation à l'efficacité.

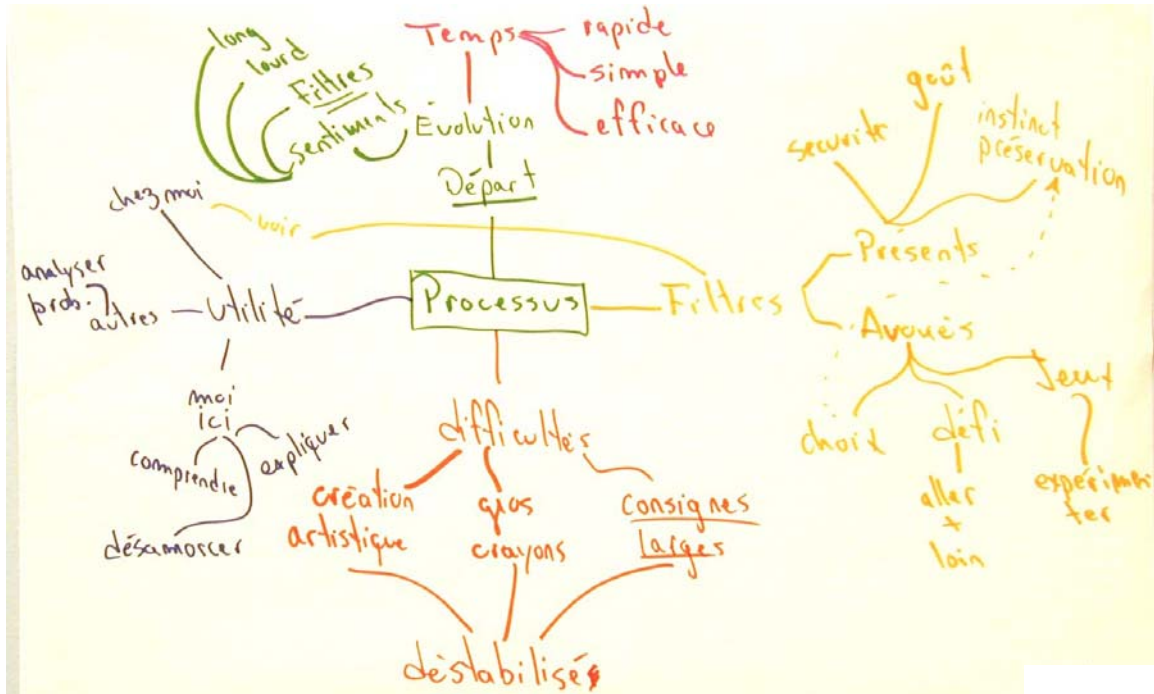
18. Le façonnage est présenté au point 4.5.1 de ce chapitre. Il s'agit d'une opération à réaliser pour développer des habiletés à analyser sa pratique.

## Carte 8



La carte 8 illustre la mise à jour d'un filtre qu'une participante a exploré après avoir façonné plusieurs jets dans un contexte où elle ne parvenait pas à cerner la dimension de sa pratique qu'elle souhaitait analyser. Cette analyse a été déterminante dans son cheminement contribuant à découvrir ses savoirs d'action, les analyser et faire des choix en conséquence.

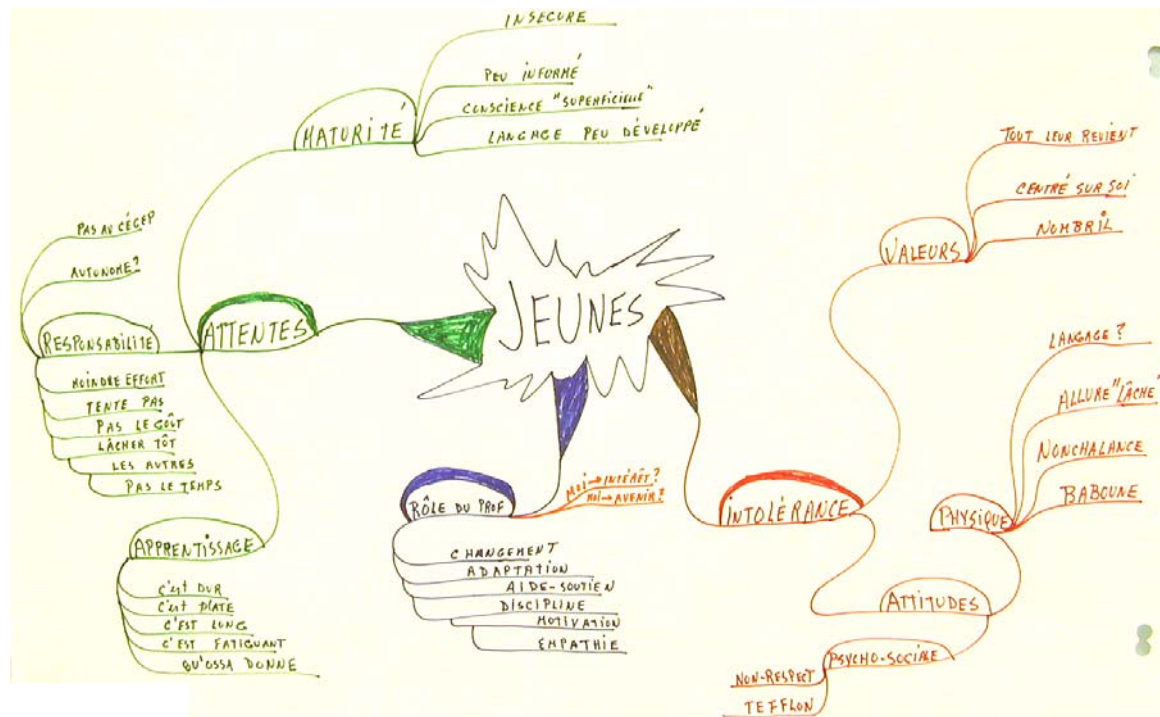
Carte 9



Cette carte illustre l'appréciation d'un participant aux travaux de recherche après plus d'une année de collaboration à l'élaboration de la méthode d'analyse de pratique. Il a présenté cette carte dans le cadre d'une entrevue individuelle.

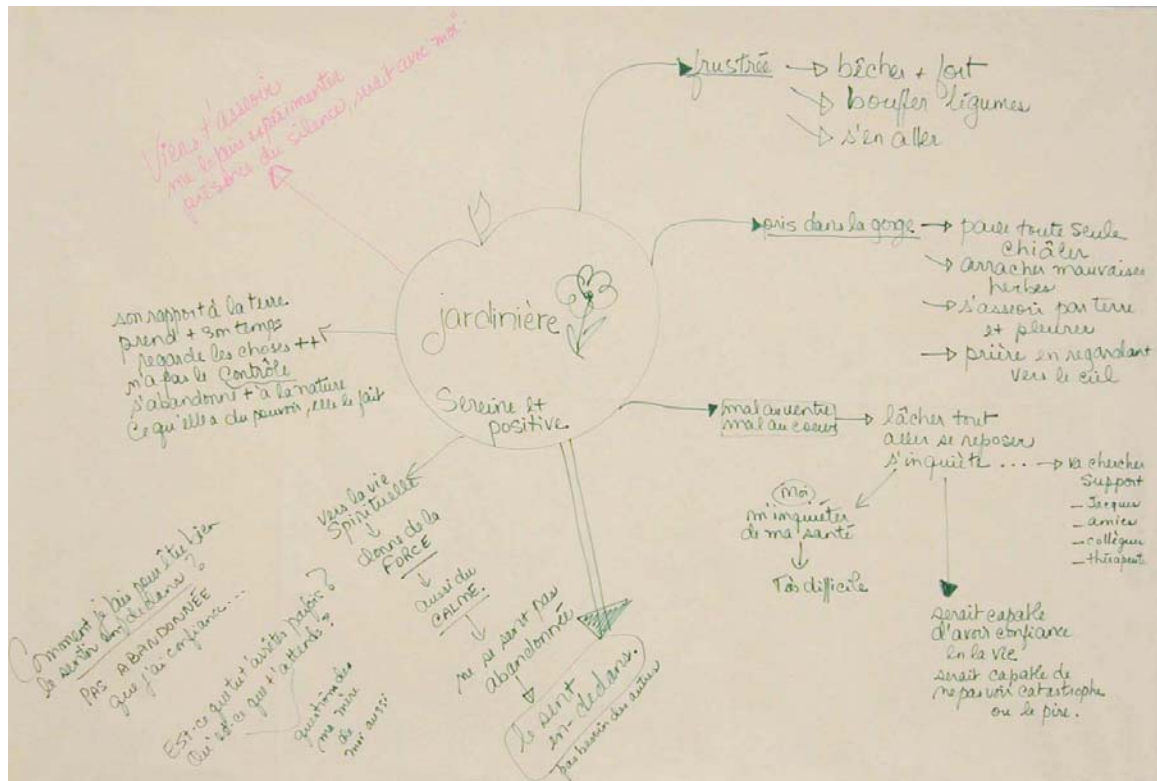


## Carte 10



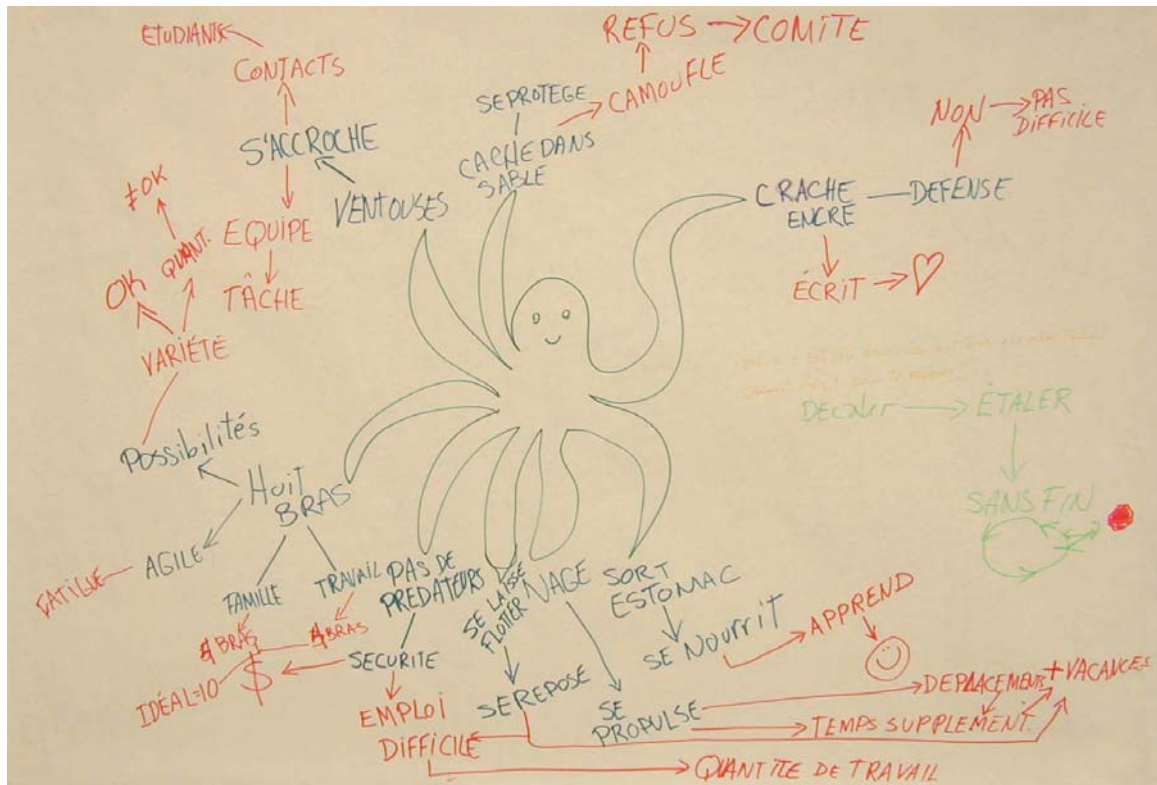
La carte 10 a été réalisée par un participant dans une rencontre de groupe dans une étape de façonnage où il cherchait à expliciter un inconfort dans sa pratique, à identifier le thème sous-jacent ou émergent. Il explore ici la clientèle avec laquelle il travaille.

Carte 11



La carte 11 est une belle illustration du travail d'une participante en processus d'exploration de sa métaphore à l'aide des cartes mentales. Elle a été réalisée lors d'une rencontre individuelle au cours de laquelle le recours à une métaphore a été proposé pour explorer les différentes théories en jeu dans l'action comme nous le verrons au point 4.5.3.2.

## Carte 12



La carte 12 constitue un autre exemple du travail d'analyse à partir d'une métaphore choisie par les participantes et les participants pour traduire leur relation avec leur travail. Dans ce cas-ci la participante a exploré les caractéristiques d'une pieuvre qui représentait bien sa situation. Elle a poursuivi son travail d'analyse en réalisant d'autres cartes mentales sur le thème et en poursuivant des recherches notamment sur internet.

L'ensemble de la démarche en groupe aussi bien qu'individuellement nous incite à considérer les cartes mentales comme un outil très approprié pour développer une pratique réflexive. L'analyse a permis de dégager certains phénomènes qui viennent illustrer le soutien apporté par cet outil dans le contexte spécifique du développement d'une pratique réflexive.

- Elles favorisent l'apprentissage de l'explicitation en forçant constamment la traduction intelligible de phénomènes ressentis et vécus de l'intérieur, souvent difficiles à communiquer de façon satisfaisante. Comme l'explicitation est au cœur du développement d'une pratique réflexive et d'une démarche d'analyse de pratique, l'auto-développement de cette habileté via les cartes mentales constitue un atout majeur pour le participant.

*L'expérience de réaliser des cartes mentales « Cela enlève la peur de nommer ». Irène 3I*

- Elles facilitent le travail de lecture en perspective permettant la possibilité d'un recul physique pour saisir l'ensemble ou une partie de l'analyse réalisée.

*Sur papier ça permet de voir le cheminement. J'ai l'impression que dans la tête qu'il y a des choses qui vont très vite. Puis on n'a pas le temps de se dire par où l'on est passé. Vincent 1G*

- Elles facilitent l'objectivation de la subjectivité. En laissant des traces des mises en relation réalisées, la personne est davantage en mesure de porter un regard critique ou d'analyser certaines composantes et certains chemins empruntés par son activité mentale.

- Elles stimulent le recours à l'inconscient en permettant l'émergence et la découverte à partir de sa propre expérience et de son propre savoir-faire.

*C'est comme si la carte mentale faisait éclater les barrières, les limites parce que j'ai le droit d'y aller d'une façon désorganisée. Tandis que l'écriture faut toujours que j'organise ma pensée (...). Je suis un peu bloquée par le fait de l'organiser, la structurer. Tandis que là on la structurera après (...) Irène 4G(135)*

- Elles contribuent à apprivoiser l'autodéstabilisation en stimulant le recours à différents moyens pour expliciter son activité mentale.

*Ça organise mais ça désorganise, je trouve que c'est une nouvelle façon de travailler, c'est que de mettre tes idées en place. [...] Une fois faite ça organise mais c'est le temps de te rendre là. Thérèse 4G(170)*

*Les gros crayons, [...] mais j'ai eu de la misère à écrire avec. Je me suis repris 2 ou 3 fois. Parce que des fois [...] ça faisait une grosse tâche noire. Je ne suis pas habituée d'écrire avec des crayons plats. Ça a été une difficulté. Surtout, je l'ai souligné, les consignes étaient très larges et ça m'a déstabilisé et voilà. Irène 7G(382)*

L'utilisation de la carte mentale comme outil privilégié pour le développement d'une pratique réflexive vient principalement du fait qu'il facilite l'accès et la prise de conscience de la complexité de notre activité mentale.

Analyser sa pratique comporte une foule de dimensions et de facettes propres à chaque thème analysé, chaque situation évoquée et chaque personne. En réalisant une ou plusieurs cartes mentales à partir d'un thème central qui nous amène à faire une lecture en perspective de la réalité, il devient possible d'obtenir un *portrait* de notre activité mentale et de notre vie intérieure. L'accès à un portrait de son activité mentale sur un thème donné contribue à susciter de nouveaux liens, de nouvelles relations dans le cerveau, donnant ainsi accès à un coffre à outils beaucoup plus large et complet. Ce coffre à outils personnel ouvre la voie à des changements d'orientations mentales aussi bien que concrètes dans l'action.

En explorant ses idées, en les structurant et en les organisant selon sa logique propre et son expérience au fur et à mesure que de nouveaux liens se manifestent, l'enseignant ou tout autre professionnel en vient à développer plus de rigueur dans sa pensée, dans la perspective de mieux comprendre son agir, de le reproduire consciemment, de le modifier ou de l'enseigner.

#### **4.2.1.4 Une représentation personnelle**

La carte mentale est donc une *représentation personnelle* d'une réalité vécue et de son analyse réalisée à un moment précis. À la différence des cartes topographiques ou routières, la carte mentale ne vise pas à utiliser des codes universels, pas plus qu'à être nécessairement utilisée par d'autres personnes. Dans ce contexte, il importe peu qu'une carte mentale soit peu parlante ou significative pour les autres. L'essentiel est, au contraire, de découvrir les codes qui sont

représentatifs de son mode personnel de fonctionnement interne, de son mode de représentation de la réalité et de sa façon d'analyser.

Dans cette perspective, il est donc normal, qu'une carte mentale puisse paraître confuse ou incompréhensible à certaines personnes. Il est nécessaire d'accepter que la carte mentale d'une autre personne ne nous apparaisse pas très claire même si celle qui l'a réalisée la trouve au contraire très signifiante. L'essentiel c'est que la carte mentale puisse traduire de façon satisfaisante pour la personne ce qu'elle cherche à traduire. Cela dit, il n'est pas impossible pour autant de réaliser une carte mentale qui soit intelligible pour plusieurs personnes, pas plus que d'en réaliser une collectivement. Une attention spéciale devra alors être accordée en fin de processus, à la communication de sa carte à d'autres personnes.

#### **4.2.1.5 La carte mentale réalisée mentalement**

Après un certain temps d'expérimentation de l'outil, plusieurs participantes et participants ont été surpris de voir leur pensée s'organiser spontanément sous forme de carte mentale, et ce, à tout moment, en voiture, dans une salle d'attente ou à leur bureau. Le thème de la réflexion se positionne alors au centre d'un écran imaginaire d'où partent des branches sur lesquelles se placent différents éléments ou composantes du thème. Des couleurs et des images prennent parfois la place des mots. Cette catégorisation spontanée de la réflexion a été très appréciée des participantes et des participants. C'est à partir d'expériences de la sorte que les clés heuristiques cessent d'être perçues comme des règles auxquelles il faut s'astreindre pour devenir ce qui donne accès à son activité mentale.

*Est-ce qu'on peut faire des cartes mentales [...] à l'intérieur sans que cela soit sur papier? Vincent 1G(135)*

*À chaque fois qu'il arrive quelque chose, je la fais pas toujours la carte mentale, mais je vois toujours mon point central et je vois une image avec. Je ne dis pas que je la fais au complet, c'est pas une vision de l'esprit, mais à chaque fois je vois une image, des flèches qui se placent, j'ai l'impression que je commence à l'intégrer. Je trouve ça très intéressant, j'aime beaucoup ça! Nicole 6G(p1)*

*(...) Ça m'arrive plus souvent, je pense dans ma tête, peut-être pas de le mettre sur papier et de faire des liens d'une affaire à autre s'il y a un problème ou s'il y a quelque chose qui me préoccupe. Je vais être plus porter à dire : « Attends une minute j'en fais comme une carte mentale plus qu'avant mais je n'ai pas pris le temps de faire sur papier. Odette 4G(236)*

*(...) Quand je réfléchis on dirait que c'est plus organisé (...) même si je ne le mets pas par écrit. Mon schéma mental de réflexion me semble plus organisé. Quand je réfléchis il y a des affaires qui se placent et j'arrive à quelque chose. J'ai toutes sortes d'idées! Nicole 3I(30)*

#### 4.2.2 Les jeux projectifs

Le deuxième outil auquel nous avons eu recours pour favoriser le développement d'une pratique réflexive est l'utilisation d'images sous forme de jeu projectif ou de photo-langage à différentes phases de la démarche. Plusieurs jeux projectifs différents ont été utilisés dans différentes situations. Ils se sont avérés des outils très riches notamment pour faciliter l'explicitation de différents types de contenus, pour apprendre aux participants à s'autodéstabiliser, pour leur permettre d'accéder à d'autres formes d'intelligences que celles qui étaient principalement sollicitées par la discussion ou l'échange, et pour les mettre en situation d'adopter régulièrement une position métacognitive.

*Après avoir choisi une carte dans le jeu projectif ce participant s'exprime ainsi : « Je ne sais pas c'est quoi, mais cela ressemble à la réponse que je veux donner. » François 9G*

*Ça symbolise un poisson. Ça prend du temps parfois il faut attendre, aller à la pêche, j'ai marqué avoir du temps et être dans un contexte favorable et avoir une activité spécialement faite pour ça, des conditions en place. Pierre 5G (144)*

*Je trouve ça amusant de voir finalement les images, ça parle (...) François, 6G (p.13)*

*Ma capacité à imaginer, le fer à cheval, c'est la chance! (...) François, 5G (185)*

Le recours à des jeux projectifs permet aux participantes et participants de développer des capacités à recadrer,<sup>19</sup> à expliciter leur expérience et à identifier d'autres perspectives que celles spontanément explorées. Les jeux projectifs deviennent, dans le cadre de l'analyse de pratique, un outil de plus pour apprendre et réaliser une conversation réflexive avec soi.

---

19. Recadrer consiste à envisager une situation ou un comportement dans une autre perspective ou selon un cadre de référence différent.

### 4.2.3 L'initiation aux concepts

Considérant l'orientation résolument expérientielle de la démarche, l'initiation aux concepts s'est faite graduellement en ayant recours à plusieurs stratégies. Dans le cadre des rencontres de groupe les nouveaux concepts ont, la plupart du temps, été utilisés et expliqués lorsque directement liés aux activités de formation proposées ou aux échanges avec les participantes et les participants. Le recours à différentes analogies ou exemples tirés des champs de compétence des participants a favorisé la compréhension et la reconnaissance des concepts dans l'action quotidienne. D'autre part, trois documents synthèse relatifs aux concepts ont été remis aux participants lors des premières rencontres de groupe. Chaque participant était libre de le consulter, de l'étudier ou de le ranger, à sa guise. Toutefois, au début de la rencontre suivant la remise d'un document, un retour de durée prédéterminée, permettait à ceux qui le désiraient de partager leur impression, leur compréhension ou leurs questions ou sujet du document.

### 4.2.4 Initiation à l'adoption d'une position métacognitive

L'importance de développer une position métacognitive pour développer une pratique réflexive rejoint l'hypothèse de Lafortune et Daudelin (2001), à savoir :

*« que le développement de la métacognition et de la pratique réflexive amène l'individu à développer les mêmes fonctions mentales bien que dans les deux cas, les objets de réflexion diffèrent »... (p.49)*

Le travail avec les participantes et participants nous conduit à abonder dans leur sens. L'analyse des résultats tout au long de la démarche nous invite à considérer que le développement d'habiletés métacognitives est même nécessaire au développement d'une pratique réflexive.

Partant de là, plusieurs auteurs ont alimenté notre réflexion et notre compréhension, notamment Lafortune, Jacob, Hébert, D. (2000). Lafortune, Daudelin, (op. cit.). Lafortune, Deaudelin, Doudin, Martin, dirs. (2002); Wolfe (2001); Livingston, (1997), Caron et all. (1991) dans l'optique de vulgariser ces concepts et de les rendre accessibles aux participantes et aux participants.

Dans le cadre de cette recherche, notre attention s'est portée principalement sur les habiletés métacognitives plutôt que sur les connaissances métacognitives. Les habiletés métacognitives se distinguent des connaissances sur la métacognition par leur mise en œuvre dans l'action. Ces habiletés appartiennent à deux types distincts : les habiletés d'introspection et les habiletés d'autorégulation. Les habiletés d'introspection permettent à la personne de prendre une distance vis-à-vis d'elle-même au moment de l'action ou après coup, pour observer ou analyser, selon le



cas, ses attitudes, son comportement, ses sensations, ses sentiments autant que ses impressions. Plus la personne est habile à prendre cette distance, plus elle découvre un portrait de la situation différent et elle est donc en mesure de recueillir de nouvelles données pour analyser cette situation, comme l'exprime ici une participante.

*Je n'avais pas réalisé qu'il y avait un fil conducteur dans ce que je faisais. Amélie3G ( 1-257)*

Toutefois, ce sont les habiletés d'autorégulation qui permettent à la personne d'agir dans le sens désiré en fonction de l'introspection réalisée. Sans elles, la personne peut facilement avoir développé une conscience très fine et broser un tableau détaillé des différents éléments en jeu dans une situation sans pour autant savoir que cette conscience peut servir de levier pour agir sur son fonctionnement et ses représentations mentales.

Le développement de ces deux habiletés permet l'adoption d'une position métacognitive fréquemment sollicitée tout au long de la démarche de développement d'une pratique réflexive. Dans cette section, on abordera les habiletés d'introspection, puis les habiletés d'autorégulation.

#### **4.2.4.1 Les habiletés d'introspection**

L'introspection se définit comme :

*[...] une démarche d'observation intérieure. Le sujet auto-observe ses procédures mentales pendant l'accomplissement d'une tâche intellectuelle ou après. Il rapporte le plus fidèlement que possible ses observations, soit pour lui-même soit pour répondre aux questions d'un pédagogue [...] (ou d'une autre personne). En regardant à l'intérieur d'elle-même, elle peut devenir consciente de ses procédés mentaux et enrichir son répertoire de moyens. Par la pratique de l'introspection, le pédagogue découvre ses propres habitudes mentales. Cette prise de conscience peut l'éclairer, sur ses pratiques pédagogiques puisque ses démarches d'enseignement s'appuient souvent sur sa propre manière d'apprendre. (La gestion mentale)*

Être à l'écoute de soi signifie aussi être à l'écoute de ses dialogues intérieurs qui se manifestent dans une situation donnée. Cette dimension de l'introspection semble moins habituelle chez certains participants et participantes.

*Au cours de toute activité d'apprentissage, nous nous tenons sans cesse un **discours intérieur**, que nous ne communiquons pas. S. Vygotsky, un des pères du socioconstructivisme, accorde beaucoup d'importance au « **langage intérieur** ». Pour lui, il joue un rôle fondamental dans l'apprentissage : « il est comme un laboratoire mental et intime où chacun d'entre nous élabore une parole future, construit des plans d'actions, émet plusieurs hypothèses à propos des problèmes qui lui sont posés! » (Delannoy, C. Passegrand, J.C.I. 1992, p.83)*

L'accès à ce langage intérieur, voire au dialogue intérieur, se heurte parfois à différentes croyances qui limitent l'accès à cette forme d'introspection comme en témoignent les extraits suivants.

*Je me parle... mais je ne suis toujours ben pas pour me répondre!  
François 2G.*

D'autre part, l'extériorisation du dialogue intérieur identifié au moment de l'introspection confronte la personne à la difficulté de traduire de manière satisfaisante ce type d'information en langage intelligible. Il est nécessaire de faire l'effort de donner une forme aux pensées par le langage ou par un autre médium, d'accepter que les pensées et la vie intérieure soient évolutives et floues. C'est pourquoi il faut accepter de reprendre une formulation jusqu'à ce qu'elle nous satisfasse.

*Après ça, je réalisais que dans le fond ce n'était pas ça que je voulais dire. [...] quand j'ai eut fini, j'avais une insatisfaction dans cette ébauche. C'est comme si je ne me retrouvais pas moi. Irène G5( p.19)*

*Ce que je retiens c'est vrai que j'ai plus de difficulté à exprimer par écrit des émotions, on dirait que c'est plus dans l'intérieur que ça se vit mais que avec ce genre d'exercice là ça peut m'aider, ça donne d'autres termes, et j'ai l'impression que ça va débloquent plus par ce que ces dernières années juste écrire [...] j'ai l'impression que ça bloquait et là ça ouvre... Thérèse 6G(p.8)*

Toutefois, l'explicitation de cette activité mentale et de son rôle dans le développement d'une pratique réflexive a permis à certains de légitimer des processus naturels et habituels.

*« J'ai l'impression que c'est un exercice que je faisais dans la tête, je n'allais peut-être pas aussi loin que je peux le faire sur papier, par contre. (...) Vincent 353*

*Ça se passe souvent en auto, quand je conduis, là je reviens sur mes déclencheurs, ça rumine, après ça me prend toujours 2-3 jours*

*d'incubation, il faut que je mijote ça toute seule, il faut que je me retire, peu importe ce qui se passe. Il faut toujours que je revienne seule et que je réfléchisse à ça. Quand ça devient une image assez claire là je suis capable d'aller le structurer sur l'ordinateur dans le cas d'un exercice ou d'un contenu de cours. Irène 1G(240)*

*Moi ça me conforte c'est quelque chose que je fais, je me dis que probablement que c'est naturel. [...] Je me sentais un peu coupable – Ça vient vraiment mettre des mots sur ton expérience! – Oui, ça fait du bien. Nicole 6G*

Cette participante dit avoir validé son processus naturel « de prendre du recul ». Elle accorde maintenant de la valeur à ce processus qu'elle nomme maintenant décantation depuis son implication dans le projet. La décantation, une étape de la méthode, est présentée un peu plus loin dans ce chapitre. Avant, elle jugeait son besoin de prendre du recul comme une limite, une difficulté. Elle avait l'impression de perdre son temps. Maintenant, elle y accorde toute la place. Cela lui donne un grand calme intérieur, des assises et plus de confiance en elle.

Ainsi, plus les gens développent des habiletés d'introspection, plus cette démarche s'automatise en ce sens qu'elle nécessite de moins en moins d'effort conscient comme en témoignent les extraits suivants.

*Je me suis surpris à me demander comment j'en étais venu à ça et là ça m'a raccroché à ce que vous aviez dit, le fil d'Ariane (métaphore proposée pour illustrer comment suivre le fil de son activité mentale). Je faisais marche arrière avec ça et je me disais : C'est ça une carte mentale, c'en est une que j'ai vécu sans le savoir. Ubald 3G(1-125)*

*(...) aussi je m'en rends compte. Ça a toujours été là mais j'en suis consciente. Parce que moi souvent je fais quelque chose puis, je me dis : là, ça va venir. Puis, je le sens, je le sens dans ma tête que les notions s'imbriquent, je sais que je réfléchis à ça. Il me vient des flashes. Je me dis : là tiens tel travail, tel cours. Je le dis plus consciemment : Thérèse 1I(65)*

Alors que plusieurs participantes et participants semblaient familiarisés avec l'introspection et avaient développé des habitudes et des habiletés en ce sens, peu s'étaient arrêtés à envisager la possibilité de pouvoir intervenir consciemment et délibérément dans leur vie intérieure et dans les processus qui se sont développés au plan cognitif, autrement dit à s'autoréguler à ce chapitre.

*(...) je réalise qu'avant de venir ici, [...] je réfléchissais et là faut que je me regarde réfléchir puis ça c'est fatigant. (Rires) Ça vient tout mêlé mes affaires. Maintenant je me promène d'un niveau à l'autre je dirais. Irène 4G(17)*

*C'est curieux ce que l'on a le plus de besoin, on en est le moins conscient. Pierre 9G*

#### **4.2.4.2 Les habiletés d'autorégulation**

Les habiletés d'autorégulation désignent une forme d'intervention directe sur ses processus mentaux. Ces habiletés impliquent une décision consciente et délibérée de la personne pour « désautomatiser » des dimensions de sa démarche cognitive et établir de nouvelles règles de fonctionnement interne. Manifester des habiletés d'autorégulation signifie concrètement établir et donc initier un dialogue intérieur visant la recherche d'informations sur ses propres processus en vue de les apprécier et de les modifier.

*Ce dialogue avec soi-même permet de s'enrichir intérieurement. Il offre une dynamique de développement personnel, car, à l'opposé du ressassement de soi, il permet de poser des expérimentations des recherches sur soi-même, en sollicitant le côté noble de la pensée, l'imagination. Ainsi, dans une conversation je puis me demander à moi-même : Qu'ai-je compris, Sous quelle forme mentale ais-je inscrit ce que je viens d'entendre etc. (Glickmann, 1997)*

La plupart des participantes et participants ont développé certaines habiletés d'autorégulation sans pour autant les avoir identifiées de la sorte, ce qui n'a rien d'étonnant comme le précise Vermersch (1996) :

*« l'intérêt du vécu préréfléchi de l'action a pour limite que le sujet ne sait pas qu'il sait, quoiqu'il sache déjà l'utiliser ». (p. 85)*

Il s'agit souvent d'habiletés visant un certain contrôle des émotions en situations pédagogiques. Par exemple, face à un étudiant arrogant, l'enseignant se tient un dialogue intérieur l'enjoignant à demeurer calme, à choisir ses mots et à respirer. Ce sont des activités d'autorégulation qui font sûrement écho à la pratique de nombreuses personnes dans le monde de l'éducation.

Toutefois, les habiletés d'autorégulation permettent d'intervenir sur une foule d'aspects autres que les émotions, notamment sur nos structures mentales et nos croyances concernant, par exemple,

les doués, les déprimés, les décrocheurs, également sur la façon de penser, de structurer nos idées, de concevoir la réalité et, finalement, sur nos différents automatismes développés au fil du temps dans l'action, notamment la prise de contact avec les étudiants, la façon de présenter des concepts, la façon d'évaluer, la façon de superviser, la façon d'encadrer des étudiants jeunes, adultes, ou ayant un handicap.

*Ça amène un regard nouveau de se recadrer tout le temps, c'est générateur de bons feelings.... Se regarder aller et se dire qu'on peut avoir du pouvoir sur la façon dont on pense, sur la façon que je prends mes décisions, que je réfléchis, que je me situe. Tu as plus de pouvoir conscient sur ta pratique, Je l'ai vécu. Ça me fait du bien de sentir ça. Pierre 1E1*

*À réfléchir là-dessus ça me permet de voir l'ensemble, de dépoliariser de relativiser, regarder par rapport à moi, surtout (...). Pierre6G (253)*

#### 4.2.4.3 La position métacognitive adoptée

Apprendre à développer des habiletés métacognitives d'introspection et d'autorégulation est plus facile à dire qu'à faire. Rappelons que dès le début des expérimentations, nous avons eu la préoccupation constante d'intégrer différents types d'activités impliquant la métacognition et d'explicitier le plus souvent possible le sens de ce type de positionnement que nous avons nommé le positionnement métacognitif.

*« L'analyse des pratiques professionnelles fait partie intégrante du travail de demain, parce que la réflexion sur sa pratique est une position "métacognitive"<sup>20</sup> qui est devenue un facteur essentiel de changement. » (Beillerot.,1996) .*

Pour analyser sa pratique, il est nécessaire que la personne adopte, d'entrée de jeu, ce positionnement métacognitif.

*Est-ce que je peux revenir sur la question des filtres? C'est une très bonne méthode de métacognition, très bonne méthode pour réfléchir sur, à partir de, et d'avoir cela comme éclairage en contexte. Ça permet de voir. Pierre2G(60)*

20. Métacognition : La méta-cognition, c'est le retour sur ses propres démarches mentales pour en prendre conscience et pouvoir les décrire. Non spontané, ce retour exige lui-même un apprentissage qui suppose l'intervention d'un médiateur. (Le Boterf, 1997, p. 160)

Pour ce faire, une attention particulière a été accordée à la manifestation d'habiletés métacognitives chez les participantes et participants visant à leur faire voir qu'ils en possédaient sans même en avoir conscience. Par exemple, lors d'un retour métacognitif, nous leur avons demandé de parler du processus de réalisation de leur carte mentale sur le thème de la carte mentale.

*Comment je perçois le monde? 5 sens 5 couleurs. Ça passe dans une espèce de filtre sensoriel : visuel, auditif. Ce que je retiens peut avoir un effet sur mon mental. Des façons de penser pour être heureux ou malheureux. Étienne 1G*

*Ça part d'un chemin. Cela peut prendre différentes directions : vécu, émotions, idées. Peut amener à bloquer si trop anxiogène, trop engageant, tourner en rond. Plus que tu vas haut plus tu as une vision sur tout ce qui nous entoure. Après le dépassement c'est apaisant. Vincent 1G*

Adopter un positionnement métacognitif soulève des résistances pour ceux qui vivent cette mise à distance, ce recul, comme l'obligation de devoir faire un deuil des contenus. L'expression deuil des contenus renvoie à la déception, voire la tristesse reliée à la perception que le contenu présenté et vécu perd de son intérêt au profit d'un aspect qui, à première vue, semble moins important.

*C'est dur de pas parler du contenu! Parce que c'est sur le contenu que ça porte la réflexion, attends un peu. [silence] Bon, je reprends. J'avais une décision à prendre et, vous me corrigerez là [...]. Pierre 6G( p.4)*

Bien que temporaire, ce phénomène met en évidence que le positionnement métacognitif implique aussi une mise à distance affective qu'il importe de prendre en compte particulièrement en début de démarche. Le recours à l'analogie de la caméra a été fort utile pour intervenir avec la composante affective de la démarche. L'extrait suivant illustre une utilisation de cette analogie par une des chercheuses au cours d'une rencontre de groupe.

*Développer un positionnement métacognitif, c'est forcer un retrait, c'est apprendre à faire zoom-out pour être capable de faire zoom-in à volonté. Comme lorsqu'on apprend le fonctionnement d'une caméra manuelle pas automatique du tout. On « zigonne » à la main, et ça prend du temps avant d'être souple et habile avec ça. Au début ça semble plus laborieux mais c'est une autre dimension qui nous permet de voir autre chose et nous ramène toujours à notre contenu. C'est en faisant cet effort là que la réalité nous apparaît alors parfois dans un autre éclairage, une autre perspective. (Explications exp6 p.4)*

Lorsque les participantes et participants ont appris à contrôler leur capacité à faire des « zoom-out » ils réalisent que rien du contenu n'est ni perdu ni mis au rancart. Ils prennent conscience qu'ils ont la capacité d'exercer leur liberté intérieure d'explorer la réalité dans différentes perspectives et de revenir quand ils le veulent à leur point d'intérêt. Le recours à l'image du « zoom-out » a particulièrement fait écho chez les participantes et participants qui l'ont rapidement intégrée dans leur vocabulaire et dans leur gestuelle et ce, même en dehors du projet de recherche. En leur proposant de réaliser des « zoom-out » face à une expérience donnée et éventuellement d'apprendre à contrôler les effets d'éloignement et de rapprochements de leur lentille, les participantes et participants sont passés d'une compréhension intellectuelle de ces phénomènes abstraits à une compréhension beaucoup plus expérientielle.

*Tout me ramène à une espèce de démarche où j'ai à me regarder, à sortir, à revenir. Le zoom est comme de plus en plus là. Je ne sais si c'est la vieillesse ou la sagesse ou ... les deux. Thérèse 2G(3.13)*

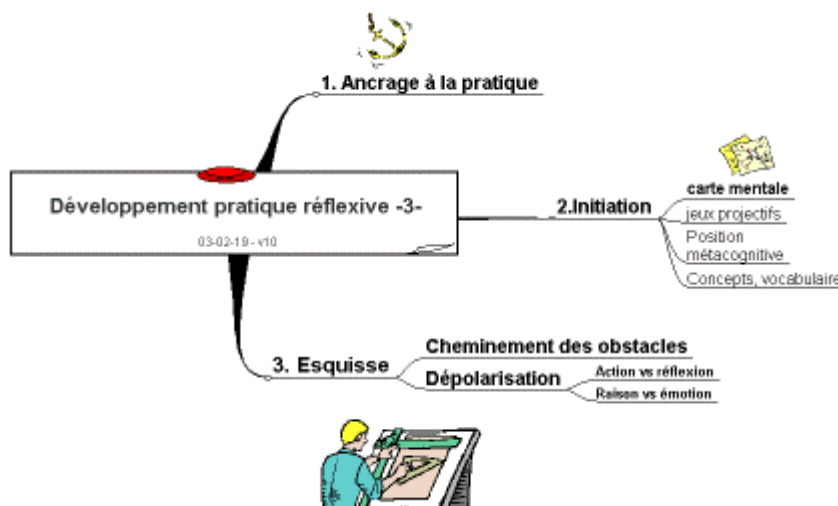
*Ce que je me rends compte avec le cours du nouveau programme, [...] c'est que le zoom est de plus en plus facile à faire, sauf que je voudrais continuer de développer cet aspect là! Thérèse 1G(1.15)*

*Je suis capable de me voir aller mais je ne sais pas toujours le chemin pour y arriver, pour faire zoom out. Je me regarde et je suis surprise de me voir là. « Ah, je suis rendue là! (rires) ». Ne me demande pas comment, par quel escalier ou ascenseur. Irène 1E1 (18 :33)*

Précisons que le travail d'adoption d'une position métacognitive est continu tout au long de la démarche. La phase d'initiation permet seulement de placer les jalons nécessaires pour stimuler l'adoption d'une position métacognitive.

### 4.3 PHASE DE L'ESQUISSE

#### Carte 13



Après la phase d'initiation, les participantes et les participants possèdent suffisamment d'outils et de repères pour esquisser leurs premières cartes mentales portant sur un thème de leur pratique. Cette phase est cruciale car elle confronte les processus d'apprentissage d'un participant à ses différentes croyances et théories face à l'apprentissage. Plusieurs types de tensions et de réactions à ces tensions ont été observées à différents moments de la démarche. Il a fallu un certain temps pour que plusieurs reconnaissent devoir se donner le droit à l'ébauche ou l'esquisse pour être en mesure de poursuivre et d'approfondir.

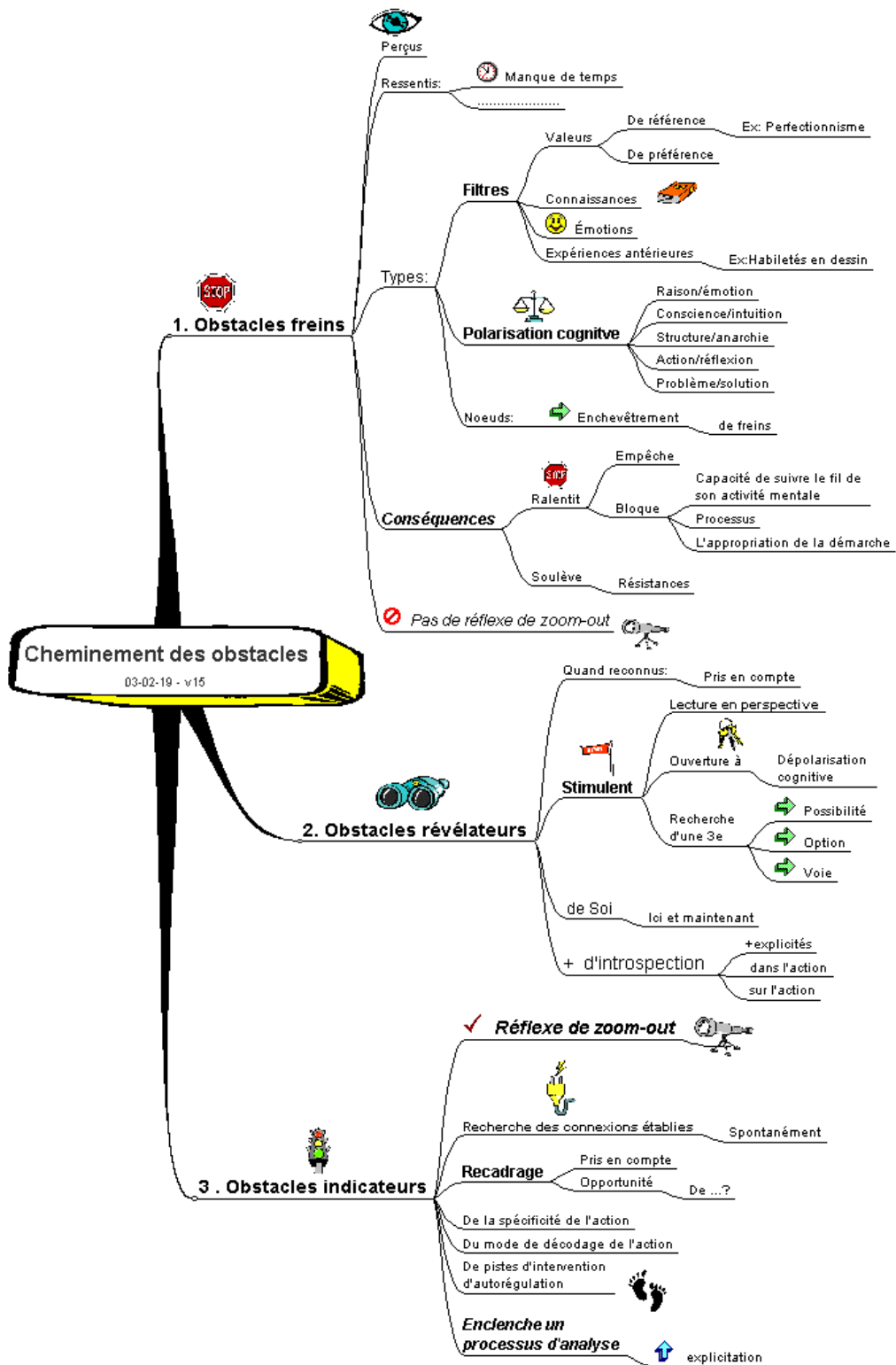
#### 4.3.1 Le processus du cheminement des obstacles

C'est donc une fois en situation que nous avons été à même d'observer que la plupart des participantes et des participants se heurtait à différents types d'obstacles. Les modulations de ce phénomène et de l'analyse nous ont permis avec le temps d'identifier un processus de cheminement face aux obstacles qui s'est avéré très important dans le développement d'une pratique plus réflexive. Les obstacles rencontrés sont de trois types distincts : les obstacles freins, les obstacles révélateurs et les obstacles indicateurs. Le processus de cheminement à travers ces obstacles n'est pas linéaire. Il est ponctué d'exigences faisant appel entre autres, à l'adoption d'une position métacognitive. Il s'agit là d'un processus dont la durée est variable et imprévisible selon les individus et selon la nature même de l'obstacle rencontré.



La carte mentale suivante traduit les étapes par lesquelles sont passés les participantes et les participants lorsqu'ils ont perçu être confrontés à un obstacle à n'importe quel moment de la démarche. C'est en tentant de comprendre la réalité des personnes face à ce qui leur était proposé aussi bien qu'à ce qui émergeait que nous sommes parvenues à dégager des constantes et à mieux saisir le rythme du processus de cheminement des obstacles.

Carte 14



- 1) La première étape consiste à percevoir l'obstacle comme un obstacle réel sur lequel se heurte la personne et qui freine ou empêche d'aller plus loin, c'est *l'obstacle frein*. Il est perçu et ressenti comme une fatalité. *Je ne suis pas bon en dessin, je manque de temps, etc.* À ce niveau, les personnes ont rarement le réflexe de faire un zoom-out ou de prendre une distance ou un recul pour faire une autre lecture de la réalité. Les obstacles freins sont principalement de trois types : les filtres, expliqué à la section 4.2, la polarisation cognitive abordée à la suite de ce phénomène<sup>21</sup> et les nœuds. Les nœuds désignent un enchevêtrement de filtres, d'impressions ou de sensations difficiles à clarifier.

Ce type de perception des obstacles a souvent pour conséquence de ralentir, empêcher ou bloquer la capacité de la personne à suivre le fil de son activité mentale en action. Les obstacles freins soulèvent des résistances chez la personne qui se sent justifiée de ne pas aller plus loin. Nous sommes à même d'observer fréquemment ce type de réaction dans différents contextes chez différents types de personnes.

*Quand c'est des grands mots, j'haïs ça, quand c'est trop compliqué, ça sert à rien, ça bloque. Je me sens pas bonne, j'ai pas le goût, ça me démotive, c'est pas ma méthode de travail. Irène 2G (3.1)*

- 2) Dans le cadre du projet nous avons pu assister à un deuxième type de décodage des obstacles soit *l'obstacle révélateur*. Lorsque la personne perçoit l'obstacle ou la difficulté rencontrée comme un obstacle pouvant lui révéler quelque chose, il se crée une ouverture intérieure qui la stimule à faire une nouvelle lecture de la réalité abordant la question des processus et possiblement des prémisses de son agir. Un processus de *dépolarisation* s'installe permettant à la personne à appréhender la situation autrement qu'en choisissant entre deux positions opposées. Les obstacles, initialement perçus, deviennent des révélateurs de soi, donnant ainsi accès à la *zone inconnue de soi*, pour faire référence à la Fenêtre de Johari.<sup>22</sup> Cette étape se caractérise toutefois par une certaine hésitation et une certaine prudence concernant l'exploration de l'obstacle dans une autre perspective que celle habituellement envisagée.

---

21. La polarisation cognitive est un phénomène qui a été très présent tout au long de la recherche. Il sera expliqué plus loin dans cette section.

22. La Fenêtre de Johari définit les quatre zones du Soi : la zone ouverte ; connue de soi et connue des autres, la zone cachée; connue de soi mais inconnue des autres, la zone aveugle; inconnue de soi mais connue des autres et enfin la zone inconnue; inconnue de soi et des autres. Source J. Luft. (1984). *An introduction to Group Dynamics*. Mayfield Publishing.

*Si ça fait un blocage. O.K. Autrement ça peut être une balise (...) Ça questionne. Irène 3I*

*J'ai ouvert la carte déjà amorcée et je n'ai pas été capable. Finalement je suis resté devant la carte. Le fait d'avoir des hésitations c'était parlant. Je me suis dit : « je vais en recommencer une autre ». Le thème demeure quand même central mais j'avais déjà accroché des choses et peut-être qu'il aurait fallu repartir d'un nouveau centre. Vincent 3G.*

*L'analyse de pratique c'est une ouverture vers l'exploration et vers le changement. Étant plus conscient des filtres, des menaces, ça permet de laisser passer autre chose. Pierre 2E1*

- 3) À la troisième étape les obstacles sont perçus comme des *indicateurs*, c'est-à-dire des sources de découverte et de connaissance. Cette perception conduit rapidement la personne à adopter une position métacognitive face à la situation. Elle recherche alors les connexions qui se sont établies pour avoir décodé un obstacle et opère un ou plusieurs recadrages de la situation. Ce recadrage l'amène à explorer les occasions d'apprendre de cet obstacle. Elle explore aussi différentes pistes la conduisant à intervenir sur ces processus mentaux (l'autorégulation). De façon plus consciente et délibérée, elle cherche à dépoliariser la situation. Pour ce faire, elle est attentive à la manifestation d'une polarisation dans le cadre de son processus d'analyse et elle tente d'explicitier chacun de ces pôles. De manière spontanée, elle a enclenché un processus d'analyse dans lequel ses habiletés d'explicitation sont mises à contribution. Lorsque les obstacles sont perçus dès le départ, comme des indicateurs, la personne évolue dans le processus avec confiance.

*On dirait qu'il y a moins d'inquiétudes face à ce qui pourrait arriver. Je me dis que dans le fond tout est apprentissage. Je me fais plus confiance, il arrive telle chose, je suis plus capable de le gérer et je suis capable de trouver l'apprentissage et de faire faire des liens aux étudiants par rapport à ça. Thérèse 2E1*

Ce processus peut s'apparenter au phénomène de résilience vulgarisé notamment par Cyrulnik (1999).

*Quand le mot « résilience » est né en physique, il désignait l'aptitude d'un corps à résister à un choc. Quand il est passé dans les sciences sociales, il a signifié « la capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comporte normalement le risque grave d'une issue négative »*

On parle maintenant de résilience en éducation. Pour Claxton (op. cit.) il s'agit là d'une attitude essentielle à développer pour apprendre parce qu'apprendre exige l'habileté à tolérer la frustration et la confusion, apprendre est intrinsèquement une affaire émotive, c'est pourquoi la résilience, l'habileté à tolérer ces émotions, serait si importante.

*Learning is impossible without resilience : the ability to tolerate a degree of strangeness.*

La résilience désigne aussi la capacité de rebondir après s'être heurté à des difficultés ou de façon plus poétique, *c'est l'art de naviguer dans les torrents*<sup>23</sup>.

*It is perhaps learner's implicit beliefs about « ability » itself that have the most dramatic impact on their learning power. Carol Dweck, Professor of psychology at Columbia University, New York has been investigating what causes people to shy away from learning when it threatens to get difficult; in other words, what undermines their resilience... All their success has not strengthened their ability to cope with temporary failure. (Claxton, op. cit., p.34)*

Dans l'extrait précédent on fait état d'une recherche qui s'est intéressée à ce qui ébranlait la capacité de résilience de certaines personnes pour qu'elles n'y aient pas recours lorsque confrontées à des situations plus difficiles. À la lumière de cette recherche, nous pourrions aussi rajouter que la résilience aide donc les personnes à faire face aux difficultés. Par conséquent, prendre conscience et analyser son cheminement face aux obstacles permet en quelque sorte de cultiver sa propre résilience. En abordant les difficultés ou les obstacles dans une autre perspective, ce qui paraissait insurmontable ou qu'on devait éviter se transforme en source d'apprentissage. C'est pourquoi le phénomène de dépolarisation nous est apparu si intéressant à explorer.

#### **4.3.2 La dépolarisation**

La dépolarisation est un terme utilisé pour définir le passage d'un fonctionnement polarisé à un fonctionnement non polarisé. La phase de l'esquisse contribue aussi à mettre à jour la présence de différents types de polarisation chez les participantes et les participants. Par polarisation nous désignons l'attitude, la plupart du temps non consciente, consistant à analyser et décoder la réalité interne ou externe selon deux perspectives souvent opposées. La conséquence est alors que la

---

23. Cyrulnik, B.(2001) La Presse, 31 décembre p.C-7

personne perçoit être en situation de devoir choisir une position parmi les deux seules qui ont été explorées et qui lui semblent explorables. Le choix est souvent difficile ou parfois même déchirant car aucune des deux positions ne traduit nécessairement l'expérience personnelle sur le sujet. Plusieurs indices nous informent que les participants sont de plus en plus en mesure d'aborder leur réalité en l'envisageant dans des perspectives non dualistes ou à tout le moins en étant conscients des polarités en présence dans une situation.

Souvent les personnes dont les positions sont très polarisées ont une faible tolérance à l'ambiguïté. Pourtant il s'agit là, selon certaines auteures dont Belinki et al (1986) d'une condition essentielle pour apprendre à construire son propre savoir. Selon la typologie<sup>24</sup> développée par ces auteures, l'intolérance à l'ambiguïté et l'attitude de polariser sont particulièrement présentes chez les femmes<sup>25</sup> adoptant une position dite de *savoir reçu*, comme elles l'expliquent dans les extraits suivants.

*For those who adhere to the perspective of received knowledge, there are no gradations of the truth-no gray areas. Paradox is inconceivable because received knowers believe several contradictory ideas are never simultaneously in accordance with the facts.p.41 [...] The received knowers are intolerant to ambiguity.p.42*

*Sharp dichotomies and intolerance of ambiguity mark the moral thinking in general of received knowers. [...] Accepting that the world is and should be hierarchically arranged and dualistic, the received knowers channel their increasing sense of self into their growing capacity to care for others.p.46*

La position du *savoir reçu*, caractérise les femmes qui se conçoivent capables de recevoir et de reproduire des connaissances provenant d'autorités externes mais ne sont pas capables de créer leur propre savoir. Lorsque des femmes se trouvent dans une position de savoir construit c'est qu'elles contextualisent leurs savoirs, elles expérimentent la création de savoirs et elles accordent de la valeur aux stratégies objectives et subjectives d'apprentissage.

La possibilité d'envisager l'existence d'une voie qui se situe quelque part entre chacun des pôles identifiés constitue pour certains un obstacle de taille qui limite leurs possibilités d'explorer de nouvelles avenues. Accepter de se placer dans une logique qui permette l'analyse de la réalité à

---

24. Les 5 catégories de leur typologie sont présentées plus loin dans ce chapitre au point : *Les théories en jeu dans l'action*.

25. Il s'agit d'une recherche concernant les femmes

partir de plusieurs perspectives implique, par surcroît, le développement simultané d'une plus grande tolérance à l'ambiguïté, ce qui est en soi un défi de taille. L'adoption de nouvelles perspectives permettant de dépolarisiser s'est manifestée tout au long de la recherche. Nous avons été en mesure d'identifier principalement grâce aux cartes mentales et à l'utilisation de la métaphore deux principaux types de polarisation chez les participantes et les participants. Une polarisation entre raison et émotion et l'autre entre action et réflexion. Ces types de polarisation sont présentés de manière à cerner les impacts possibles d'un travail de dépoliarisation. Comme le présentait la carte mentale précédente, à l'étape 1, la polarisation constitue souvent un obstacle qui freine la personne et l'empêche d'aller plus loin dans sa démarche. Toutefois, à l'étape 2, en s'ouvrant à la perspective de dépoliariser, la personne a plus de chance de percevoir l'obstacle comme un révélateur.

*J'ai l'habitude d'être plus cartésienne dans ma façon d'analyser, alors que là c'est comme s'il y avait plein de routes que je peux regarder qu'avant je ne regardais même pas mais je ne me sens pas très habile là-dedans, alors je vais voir ce que je peux faire Amélie 2G(92)*

*Je vais observer les espaces où je me sens polarisée. Monique 2 I*

### **Polarisation entre action et réflexion**

Il est particulièrement important de mettre à jour la polarisation entre action et réflexion. En effet, elle signifie que la personne se place en situation de devoir choisir entre une chose ou une autre, un pôle ou un autre. Les extraits suivants illustrent les impacts possibles de ce type de polarisation.

*C'est incroyable, on est libéré pour réfléchir! Réfléchir! Dire ça à du monde ...[...] On devrait tous avoir ça une libération pour réfléchir! [...]*  
*Pierre 6G*

*Mettre du temps à mon agenda pour réfléchir(... )pour un problème, oui... Nicole 3I*

Ces extraits mettent en évidence que souvent, la réflexion n'est pas envisagée comme une action, l'action de réfléchir. Même si tous les participants, de par leur travail et leurs divers engagements professionnels, sont des personnes qui réfléchissent fréquemment, elles ne reconnaissent pas cette activité comme faisant partie prenante de leur pratique. Le corollaire de cette conception semble être que la réflexion implique un arrêt d'agir pour s'engager dans une activité de type quasi contemplative exigeant du temps dont ils ne disposent pas. Toutefois, la découverte de nouveaux outils tels que la carte mentale, la carte mentale réalisée mentalement, l'habileté à suivre le fil de

son activité mentale en action et à désautomatiser certaines étapes mentales, ont stimulé l'adoption d'une lecture plus dépolarisée.

*(...) quand c'est toujours vu en terme de dualité, je ne suis pas capable  
(...) Avoir un temps d'arrêt par rapport à ça permet de zoomer (...) de  
me laisser « déborder ». Pierre 3I*

Nous avons été à même de noter, dès le début des rencontres, que la très grande majorité des participants, voire la totalité, analysait ou réfléchissait sur leur pratique principalement lorsqu'ils étaient placés dans une situation nécessitant, de leur point de vue, une solution habituellement obtenue par un processus de solution de problèmes réalisé dans une logique hypothético-déductive. Partant de là, l'effort d'analyse et de réflexion est majoritairement consenti lorsqu'un problème est perçu. Par conséquent, rarement les situations sont-elles explorées dans l'optique de mieux les comprendre et les analyser et rarement le sont-elles lorsqu'on ressent une sensation de bien-être ou qu'une action apporte des résultats positifs. Ce mode d'appréhension de la réalité est une autre forme de manifestation de la polarisation action vs réflexion. Si un problème est perçu, on doit le résoudre et si aucun problème n'est identifié, on continue ou on passe à autre chose en attendant de résoudre le prochain problème qui se manifestera. Ce type de polarisation a beaucoup d'impact sur le développement de la réflexivité car il a tendance à écarter d'emblée la réflexion sur le comment et sur les prémisses de nos actions qui, en soit, ne sont pas des problèmes à résoudre. En dépolarisant ou en élargissant leurs perspectives, les participants ont modifié certaines dimensions de leur fonctionnement tant personnel que professionnel.

*J'ai toujours décanté mais là on dirait que je décante plus.[...] C'est même devenu un running gag à la maison. On dirait que des fois, je ne suis pas prête à prendre une décision, là je me dis, « décante un peu » et là toutes les affaires se placent! Je me sens moins obligée de prendre une décision tout de suite. Nicole 2EI*

*Si j'ai 3 dossiers différents, je fais une première lecture et volontairement je le mets de côté et je passe au 2<sup>e</sup>. C'est comme si je les envoie travailler. Là, j'exécute une autre tâche. Un moment donné j'en reprends un et j'ai comme une lumière, je ne m'énerve plus. Je retourne en décantation et je le fais volontairement. Dans ce sens là, ça a augmenté beaucoup mon efficacité. Avant je le faisais en partie, mais je paniquais parfois parce que je n'avais pas conscience que ça travaillait. Maintenant je sais que ça travaille. Irène 2EI*

*Tu vas puiser dans tes stratégies et là tu te dis « comment je me sors de là? ». L'analyse de pratique c'est une bonne ressource. Pierre 2EI*

*Maintenant je suis capable de voir que tout est imbriqué. Pierre 2EI*



## Polarisation entre raison et émotion

Un autre type de polarisation s'est manifesté avec beaucoup d'intensité particulièrement chez les participantes. Ce phénomène désigne l'impression ressentie par plusieurs de devoir choisir entre leur raison ou leurs émotions dans différentes situations de leur pratique professionnelle. Cette polarisation provoque des malaises et des inconforts fréquents témoignant de leur difficulté à composer avec ces deux dimensions comme elles le souhaitent. Graduellement, en analysant leur pratique, les participantes en sont venues à explorer la dépolarisation en adoptant de nouvelles perspectives pour lire leur réalité comme en témoignent les extraits suivants.

*Moi au début j'avais mentionné que par rapport aux concepts j'étais pas très à l'aise, je suis plus une praticienne. Et là on dirait que cette peur là s'est estompée dans le sens [...] que je sens que mon esprit travaille d'une façon plus souple, dans mes neurones ça circule mieux, il y a moins de nœuds, moins de blocages [...] car il y avait peut-être des filtres qui faisaient ces blocages là. [...] Je me sens plus centrée, groundée, on dirait que j'ai plus d'équilibre entre les émotions et le rationnel, un espèce d'équilibre (rires). Thérèse 2EI*

*Je me regarde plus réfléchir et je suis capable de savoir pourquoi je fais une action, ça m'a rendu beaucoup moins émotive [...] Avant, il y a 2 ans [...] c'était plat j'avais moins le goût de pousser [...] Il me semble que je m'enlissais mais là je me pose plus ce genre de question là [...] Nicole 2EI*

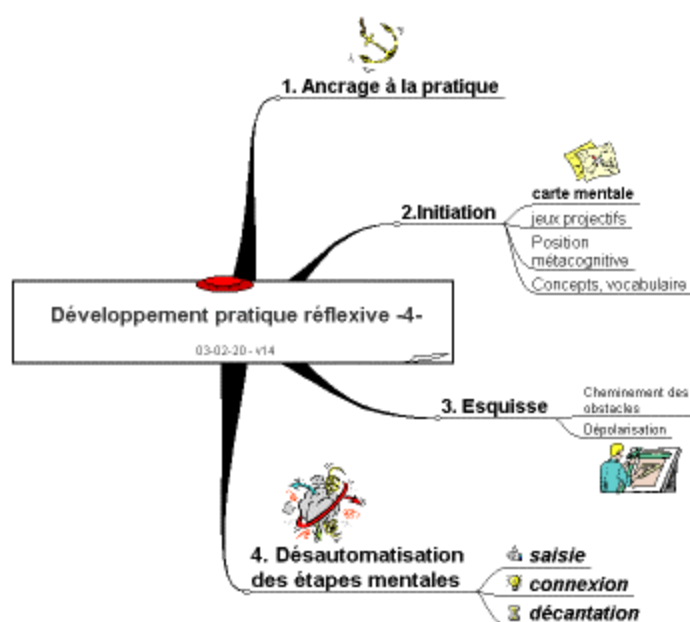
*[...] si j'ai plus de conscience et si j'ai plus de contrôle est-ce que je vais avoir moins d'intuition? Irène 1EI*

Esquisser les premières cartes mentales visant à analyser un aspect de leur pratique suscite parfois, comme nous venons de le voir, une activité mentale intense. La personne se heurte à différents types d'obstacles et y fait face de différentes façons. C'est principalement par le travail d'explicitation de ces phénomènes et des prémisses de ces réflexions que les participantes et les participants en sont graduellement venus à cheminer à travers les obstacles, les percevant maintenant plus souvent comme des obstacles révélateurs ou même indicateurs. *Expérencier* qu'il est possible d'envisager autrement les obstacles a stimulé l'adoption de cette position lorsqu'il s'en est présenté de nouveaux. Le travail de dépolarisation aussi bien que celui de mise à jour des pôles oblige la personne à adopter une position métacognitive et à développer une habileté à réaliser des « zoom-out » pendant la réflexion sur l'action.

Il va de soi que le travail amorcé à la phase de l'esquisse se poursuit et se raffine tout au long du processus de développement d'une pratique réflexive. Même si au départ les participantes et les participants se trouvaient en situation d'esquisser des cartes mentales au sens propre du terme, ils se sont tous retrouvés en situation d'esquisser plutôt les premiers traits de leur développement réflexif.

#### 4.4 PHASE DE DÉSautomatISATION DES ÉTAPES MENTALES

##### Carte 15



Parvenus à la phase 4, les participantes et les participants ont découvert des savoirs d'action implicites, ils savent comment faire des cartes mentales, ils connaissent certains concepts et ont été invités à adopter une position métacognitive. De plus, en esquisant leurs premières analyses, ils se sont heurtés à des obstacles face auxquels ils ont dû prendre position. Pour cheminer à travers les obstacles ils ont développé des habiletés dont ils sont de plus en plus conscients.

La phase 4 vise à accroître la quantité et la qualité des informations recueillies souvent à notre insu par le cerveau. En développant des stratégies pour faire appel à ce que le cerveau enregistre sans que nous en soyons conscients, il devient possible de tenir compte de ce matériel et de ces données supplémentaires pour réaliser une analyse de sa pratique. Comme il s'agit en bonne

partie de mécanismes physiologiques, ils se manifestent sans décision consciente de les faire entrer en action. Pour avoir accès à ces données il est donc nécessaire dans un premier temps de les reconnaître et de « désautomatiser » ces mécanismes. Toutefois, il sera aussi important dans une perspective d'autorégulation d'être en mesure de les solliciter et de les faire intervenir consciemment au besoin.

Les étapes mentales auxquelles nous faisons référence sont la saisie, la connexion et la décantation. Chacune de ces étapes mentales a été observée et explicitée avec les participantes et les participants en groupe aussi bien que dans le cadre des rencontres individuelles. Bien que très abstraites de prime abord, ces étapes ont fait écho très rapidement à leur expérience et ont facilité la recherche et l'explicitation de perceptions et d'informations souvent floues. En « désautomatisant » ne serait-ce qu'un peu ces étapes mentales, il est possible d'avoir accès à de nouvelles informations très utiles dans une démarche d'analyse de pratique. Chacune de ces étapes est présentée dans une dimension d'abord théorique, puis expérientielle.

#### 4.4.1 La saisie

Ce sont entre autres les travaux de Schön (1986, 1994, 1996) qui ont mis en évidence l'existence chez le praticien d'une conversation réflexive avec la situation, c'est-à-dire que, dans l'action, le praticien est mobilisé de manière à procéder à des ajustements constants ou à restructurer sa compréhension d'une situation provenant de ce qui est observé. Cette opération mentale, souvent intuitive et inconsciente tant elle est rapide, est nommée la réflexion-en-cours-d'action (Schön, 1986) ou réflexion-dans-l'action. Lors de la saisie, le formateur tente de se remémorer la conversation réflexive qu'il entretenait avec la situation, de retracer entre autres sa réflexion-dans-l'action.

Les travaux de Damasio (1996; 1999) présentent beaucoup d'intérêt à ce chapitre. Son effort de vulgarisation contribue à faciliter la compréhension des processus mentaux, notamment lorsqu'il est question du stockage des images et de leur formation au moment du rappel ou, autrement dit, au moment de l'évocation d'une situation passée. L'extrait suivant propose plusieurs métaphores qui illustrent clairement l'activité du cerveau à l'étape de la saisie.

*Les images ne sont pas stockées sous la forme de photographies d'objets ou d'événements, ou sous la forme de copies de mots ou de phrases. Le cerveau ne contient pas d'archives constituées par une accumulation de clichés polaroid représentant des gens, des objets ou*

*des paysages; on ne peut non plus y trouver des collections de bandes magnétoscopiques, sur lesquelles seraient enregistrées des paroles ou des airs de musique; il n'y a pas non plus de film conservant le souvenir de scènes de notre vie quotidienne; ni de stocks de fiches-repères ou de transparents de « téléprompteurs » qui permettent aux politiciens de faire leurs discours sans omissions ou erreurs. En bref, il semble qu'il n'y ait, dans le cerveau, rien d'équivalent à des images conservées de façon permanente, même miniaturisées; rien d'équivalent à des microfiches ou des microfilms ou des tirages d'imprimantes. Étant donné l'énorme masse de connaissances que nous accumulons durant toute notre vie, le stockage de documents qui représenteraient des sortes de fac-similés de la réalité poserait des problèmes insurmontables d'encombrement. Si le cerveau ressemblait à une bibliothèque ordinaire, nous manquerions bientôt de place sur nos rayonnages, comme cela se produit justement dans ce genre d'établissement. En outre, le stockage de documents de type fac-similé poserait aussi de difficiles problèmes de recherche de l'information. Nous savons tous d'expérience que lorsque nous nous rappelons un objet donné ( ou un visage ou une scène), nous n'obtenons pas une reproduction exacte de l'original, mais une interprétation, une version reconstruite de celui-ci [...] La plupart des mots que nous utilisons dans notre for intérieur, avant de parler ou d'écrire une phrase, revêtent la forme d'images visuelles ou auditives dans notre conscience. (Damasio, op. cit., 1996)*

Par conséquent, il serait donc tout à fait souhaitable de tenter de faire émerger des images de rappel en ayant recours à chacun des sens et en donnant le temps à ces images de se construire. C'est pourquoi il est risqué de tenir pour acquis que les premières images reconstruites témoignent de « la » réalité telle que vécue et qu'elles soient suffisantes pour servir d'assises à une analyse approfondie. Il faut du temps et un certain entraînement pour que les données enregistrées à notre insu par le cerveau puissent être mises à jour.

Le terme « saisie » a été retenu à cause de son pouvoir évocateur. Saisir fait appel à la capacité d'appréhender l'expérience, de la pénétrer et de l'explorer après coup. Ce terme fait aussi référence à la capacité d'entendre, de percevoir, de se remémorer, de ressentir, et donc d'utiliser l'ensemble de ses sens comme boussole afin de détecter ce qui s'est passé, et ce, dans la mesure des capacités de chacun à un moment précis de son histoire personnelle. Saisir, c'est aussi reconnaître, distinguer à travers la brume et le flou, des souvenirs qui ont laissé leurs traces et qui révèlent ce qui est survenu dans l'action réalisée. C'est également recueillir toutes ces informations et les conserver sans savoir d'avance ou avoir l'assurance qu'elles pourront être

utiles, mais en acceptant qu'elles émergent parce qu'elles ont joué un certain rôle dans l'action, et ce, même s'il est difficile, à ce stade-ci, de préciser la nature et le sens de ce rôle. Écarter ces données, c'est se priver d'informations qui peuvent faire la différence dans la compréhension d'une situation complexe. Elles pourront agir comme liants avec d'autres données qui, sans ces informations a priori peu pertinentes, auraient du mal à prendre forme et à livrer leur message. En somme, saisir implique une disponibilité à discriminer le moins possible ce que l'on appréhende.

Saisir signifie aussi traduire ces images, pensées, impressions, en langage intelligible pour soi dans un premier temps et pour les autres si besoin est. Lors de cette première étape, on provoque en quelque sorte une forme de communication entre les souvenirs qu'on conserve de l'action, de soi et de tout ce qui peut constituer des données enregistrées de façon non consciente. Pour que cette communication, que nous pourrions qualifier d'interne, devienne mobilisable et activable (Aubret, 1991), il est nécessaire, pour reprendre une image bien connue, de *formater* en quelque sorte les souvenirs, impressions, sensations et idées qui nous habitent.

Il s'agit là de faire l'effort de donner forme à cette communication à l'extérieur de soi en utilisant des mots, des métaphores, des couleurs, des symboles ou des images pour la véhiculer et la traduire. En prenant forme, ces informations deviennent désormais accessibles et réutilisables.

En résumé, on cherche donc à saisir les images perceptives ; visuelles, auditives, olfactives, etc. aussi bien que les images de rappel; celles qui se sont construites précédemment. Pour parvenir à saisir ces images, la personne doit être attentive à ce qui émerge et le recueillir au même moment. Il est certain cependant que même avec une très grande acuité perceptive, il est impossible de tout capter. Néanmoins, il est possible d'accroître cette capacité avec le temps et avec la pratique de l'attention.

C'est pourquoi la réalisation d'une carte mentale au moment de la saisie est tout indiquée. En effet, un tel exercice permet de consigner et de conserver rapidement des traces de cette activité favorisant le traitement ultérieur de ces informations. Par conséquent, en s'accordant le droit de différer la structuration de sa pensée et de ses impressions, on accepte de conserver diverses informations qui, de prime abord, ne semblent pas rationnellement importantes ou en lien avec l'objet de la saisie. Il va sans dire que cette activité peut se produire à n'importe quel moment du jour ou de la nuit et n'importe où. D'autre part, la carte mentale suscite le recours à tous ses sens (Buzan, 1999) comme nous l'indiquent nos participantes.

*La première fois que je l'ai faite c'était au garage. (Rires) Mon auto étant en réparation, j'avais amené des feuilles. Mes plus longues, mes plus grandes feuilles que j'avais c'était ça 8 ½ x 11. Irène 5G (65)*

*Ça m'a beaucoup habitée comme tous les travaux que l'on fait (...) J'ai fait quand même plusieurs brouillons, je mettais des mots je n'étais pas satisfaite de ce que je mettais. Hier matin, je suis arrivée au local et je savais qu'il n'y avait pas de cours alors j'ai sorti la batterie de crayons. Je me suis collée des feuilles. J'avais besoin d'espace.(...) Thérèse 5G(361)*

*Durant la nuit, j'ai fait une autre carte mentale plus personnelle (...) Lorsque j'ai terminé cette carte, j'étais épuisée physiquement et psychologiquement. (...) Je suis encore sous le choc de ce que j'ai écrit et j'ai des tensions au niveau de la nuque et des omoplates. Thérèse 9G*

En somme, saisir signifie être attentif aux actions mentales suivantes, lesquelles se déroulent dans un ordre pouvant être différent pour chacun.

- **pénétrer l'expérience** comme si on la revivait;
- **ressentir**, c'est-à-dire sentir de nouveau avec tous ses sens ce qu'on a enregistré à différents moments pendant l'action aussi bien que ce qu'on a perçu des autres, l'atmosphère ambiante;
- **revoir**, c'est-à-dire tenter de porter une attention particulière aussi importante à ce qui s'est passé qu' à ce qui nous a possiblement échappé consciemment, mais qui s'est tout de même enregistré dans notre mémoire (l'ensemble et le détail, l'environnement, les personnes, les attitudes, ...);
- **réentendre** la situation, les paroles qui ont été dites de part et d'autre, le ton, le rythme, etc.;
- **distinguer** des éléments de quelque nature que ce soit qui retiennent notre attention pour une raison ou pour une autre et sans qu'on puisse à ce stade y attribuer un sens.
- **retracer** le fil des événements, le contexte, l'environnement physique et humain, etc.

*Faut prendre le temps de prendre la photo, j'ai maintenant davantage la préoccupation de voir comment je suis arrivé là. Étienne 2G( 208)*

Cette étape permet de raviver la mémoire et d'explorer notre souvenir de l'action sous plusieurs dimensions. Pour parvenir à réaliser une saisie fructueuse, trois actions conscientes s'imposent :

- **clarifier ses impressions** un peu comme lorsqu'on fait le focus sur une caméra ou avec des jumelles;
- **les traduire**, c'est-à-dire les rendre intelligibles en faisant l'effort de choisir des mots ou des symboles qui reflètent le mieux possible l'expérience intérieure;

*Cela confirme très bien ce que je pense. Je trouve que c'est une belle organisation en dehors de l'aspect esthétique(...) je trouve que cela est représentatif (...) de ce que j'ai dans la tête. François 41*

- **les accueillir**, c'est-à-dire prendre note des impressions que suscite ce qui émerge sans les censurer, les interpréter ou les juger tout de suite, même si certains éléments nous dérangent en ce sens qu'ils soulèvent diverses émotions de différents niveaux, émotions qu'on pourrait préférer taire.

*Je me suis dis : « je vais faire une carte mentale là-dessus ». J'ai commencé à écrire et ce qui est sorti en premier ce sont les aspects positifs. (...) Puis graduellement le négatif est sorti. Je sentais toujours un inconfort face à la décision. J'ai essayé de regarder ce qui était intéressant pour moi et les enjeux (...) pour d'autres(...) graduellement en faisant le processus, en sortant les branches de l'arbre je me suis dis; Oh! Non! Non! J'étais en train de prendre ma décision, en faisant seulement le 3/4 du processus. Pierre 6G(253)*

Au terme de cette première phase, le participant se retrouve face à une grande quantité d'informations de nature et de niveaux variés, des informations livrées « en vrac », c'est-à-dire très peu classées ou organisées entre elles, et qui rendent difficile l'attribution d'un sens à toute l'expérience.

*(...) je dois accepter ne pas discriminer au départ et ne pas tout organiser avant même ... de laisser monter en vrac. Irène 6G (p.11)*

L'utilisation de la carte mentale s'avère d'un grand secours pour contenir la quantité et la diversité des données recueillies et pour laisser une trace de cette réflexion. Cette trace contribuera à maintenir l'activité mentale disponible au thème de la réflexion, sans pour autant en avoir conscience. Comme le précise Claxton (op. cit.) : « Il y a maintenant plusieurs évidences à l'effet que des informations sont enregistrées et retenues même si la personne n'en a pas conscience ».

La réalisation de la carte mentale dans ce contexte accompagne le mouvement de l'esprit, elle ne le précède pas, ni le suit, elle est une sorte d'accès à des rayons X de notre réflexion-sur-l'action.

Ainsi, les mouvements de l'esprit d'un individu sont aussi uniques que le sont ses cartes mentales, il est impossible d'en trouver deux identiques.

#### 4.4.2 La connexion

La deuxième étape mentale s'appuie sur l'activité physiologique naturelle du cerveau qui établit constamment des connexions dans le cerveau et avec les diverses parties du corps. La vitesse et la densité des pensées qui surgissent ne nous permettent habituellement pas beaucoup de prise sur elles. On estime que le cerveau humain compte environ mille milliards de neurones (1 000 000 000 000) et que chaque neurone est capable de contacter et d'étreindre plus de 10 000 neurones voisins, toute cette activité se réalisant à la vitesse de l'éclair. (Buzan, Buzan, op. cit.). C'est pourquoi, nous nous contentons la plupart du temps des impressions les plus marquantes et nous passons à autre chose

*« Le cerveau humain est un métier à tisser magique où des millions de navettes tissent un motif fondu, un motif toujours significatif mais jamais constant, une harmonie variable de sous-motifs, un peu comme si la Voie lactée entamait une danse cosmique. » Sir Charles Sherrington<sup>26</sup>*

Les connexions qui s'établissent dans notre cerveau ne suivent pas une progression linéaire pas plus qu'elles n'empruntent les mêmes circuits pour tous dans des activités identiques. Le cerveau a un mode de fonctionnement naturel en irradiance, c'est-à-dire que son activité se déploie comme de nombreuses toiles d'araignées qui s'entrecroiseraient ou encore comme le réseau routier urbain d'une mégapole moderne.

*Chaque information entrant dans votre cerveau – chaque sensation, souvenir ou pensée (incorporant chaque mot, nombre, code, aliment, parfum, ligne, couleur, image, pulsation, note ou texture) – peut-être représentée sous forme d'une sphère centrale d'où partent des dizaines, des centaines, des milliers, des millions de crochets. [...] Chaque crochet représente une association et chaque association a son propre ensemble infini de liaisons et de connexions. (Buzan et Buzan, op. cit., p. 53)*

L'utilisation de la carte mentale comme outil privilégié notamment à cette étape, vient principalement du fait qu'elle facilite l'accès et la prise de conscience de la complexité de notre activité mentale en donnant des moyens de suivre, un tant soit peu, le fil de cette activité. Être

---

26. In Buzan, op. cit., p. 27



attentif aux « connexions » qui se réalisent signifie chercher à identifier les liaisons qui s'établissent entre les données saisies précédemment.

*[...] **notre mémoire** à nous a sur celle de l'ordinateur une **supériorité sans pareille**. C'est que, lorsque ces petits signes de reconnaissance, ces petites marques servant au rappel, au classement, au ressurgissement de la bonne fiche au bon moment, se trouvent avoir été usés, d'autres circuits s'établissent spontanément, d'autres liaisons surviennent, d'autres classements s'établissent spontanément. (De Romilly, 1998, p. 44)*

En s'exerçant à reconnaître certaines connexions réalisées, les participantes et participants en viennent à développer une plus grande acuité à ce phénomène presque toujours involontaire. En conscientisant ne serait-ce qu'une infime partie des connexions réalisées, la personne acquiert l'accès à une nouvelle source d'information sur ses processus en action.

*Ce que j'ai réalisé c'est que je fais des connexions très rapide, je saute vite aux conclusions même que j'ai de la difficulté à expliquer des choses aux gens pcq je comprends vite et les connexions se font rapidement, ce qui fait qu'à certains moments je devrais revenir en arrière pour dire oups (moins vite)! Monique 3G*

*Là je suis arrivée à cette conclusion mais il y en a peut-être d'autres qui sont bonnes et il faut que j'aie le respect des gens qui vont arriver à d'autres conclusions que les miennes, reculer, revenir en arrière et refaire le chemin de ma connexion pour voir s'il n'y aurait pas eu d'autres connexions quelque part qui seraient arrivées en chemin. Monique3G(2)*

*J'ai découvert que mes émotions mettent un stop à mes connexions. Amélie 3G2*

Pour aller dans le même sens, une autre participante disait que dans le cadre de certaines conversations elle accroche sur des détails qui vont l'empêcher de saisir l'ensemble du propos et de se connecter à d'autres aspects et de percevoir la globalité.

L'étape de la connexion consiste donc à apprendre à suivre le fil de notre activité mentale en action en interférant le moins possible sur son cours. Pour ce faire, la personne est invitée à accueillir ce qui surgit en évitant de censurer et de juger ses idées, ses émotions, ses réactions. C'est particulièrement lors de cette phase que les participantes et participants en viennent à découvrir leurs *filtres* et l'impact de ces derniers dans leur pratique.

Les filtres désignent un dispositif qui nous permet d'encoder et de décoder les informations à partir de différents repères qui teintent notre lecture de la réalité. Précisons ici, que la présence de filtres est naturelle et humaine. Cependant, comme plusieurs de nos filtres opèrent à notre insu, rares sont ceux qui ont été choisis ou réévalués. C'est pourquoi la reconnaissance de leur manifestation ouvre la porte à une exploration plus en profondeur permettant d'apprécier leur utilité ou leur pertinence actuelle.

Les filtres sont déclenchés automatiquement sans décision consciente de les activer. Leur efficacité, leur perméabilité et leur nombre varient selon les individus, en fonction entre autres des expériences passées. Toutefois, malgré leur caractère non conscient, les filtres influencent continuellement notre lecture de la réalité sans pour autant qu'on réalise et tienne compte de leur impact. L'intérêt de mettre à jour ses filtres et de tenter de les expliciter vient du fait qu'en les conscientisant, il devient possible d'évaluer leur justesse et leur pertinence dans le contexte actuel de la vie. Autrement, ils continuent d'agir à notre insu et de teinter constamment la réalité de la même couleur, nous enjoignant à croire qu'elle ne peut revêtir d'autres teintes. Les filtres ne jouent pas tous le même rôle chez un individu, certains s'approprient plus difficilement que d'autres nécessitant même parfois plusieurs stratégies d'approche et beaucoup de temps. Parfois la personne perçoit un réel enchevêtrement de nœuds qui se manifeste par des signaux corporels tels que des tensions. Ces nœuds sont souvent composés d'un mélange de filtres difficiles à nommer tant leur interaction est grande. L'échange entre un participant et une chercheure témoigne de la présence d'un filtre et de son influence.

*J'avais marqué d'être patient, de prendre mon temps et d'attendre que ça vienne. Là tout ce que j'ai marqué : c'est que le filtre est plus fort (...)  
J'ai essayé de prendre mon temps mais ça m'a emmerdé plus que d'autres choses. (...) – Est-ce que tu dirais, (...) le moyen identifié n'était pas efficace? – Il a été « bypassé » par le filtre, il a été étouffé par le filtre. C'est ça que je me rends compte ce matin. Il a comme été étouffé.– Donc il faudrait trouver une autre stratégie. – Oui.  
François 7G(207)*

Une des difficultés éprouvées au départ par des participantes et participants a été la tendance à confondre filtres et préjugés. Alors qu'un préjugé est une idée préconçue souvent imposée par une croyance, une époque, un milieu donné, le filtre est constitué des diverses couches de valeurs et d'expériences de la personne. Il prend la couleur de son sexe, de son statut social, économique et politique. Tout le monde appréhende la vie à travers des filtres et, dans certains cas, des préjugés peuvent obstruer les filtres. Le travail de prise de conscience de ses filtres et de leur composition

est une opération importante principalement dans le but d'objectiver sa subjectivité. Dans une perspective d'analyse de pratique, cette donnée est fondamentale.

*Moi aussi, moi je suis restée avec mes filtres de préjugés. Le seul filtre que je vois c'est préjugé. Cela ce n'est pas intégré encore. Nicole 5G (p.20)*

Dans l'objectif de développer une lecture en perspective de la réalité, les participantes et participants ont graduellement été invités à porter attention à la présence de filtres qu'ils veulent conserver et de filtres qu'ils ne parviennent pas à classer ou à choisir de prime abord.

*J'ai fait un schéma, une carte, sur la réflexion sur le processus pour ça. Le filtre je l'ai mis ici : performance inconnue. Les filtres aussi pour moi, c'est être attentif, conscient. Ce sont des filtres plus positifs, mais en même temps, ils sont tout le temps là. Pierre 5G (p.7)*

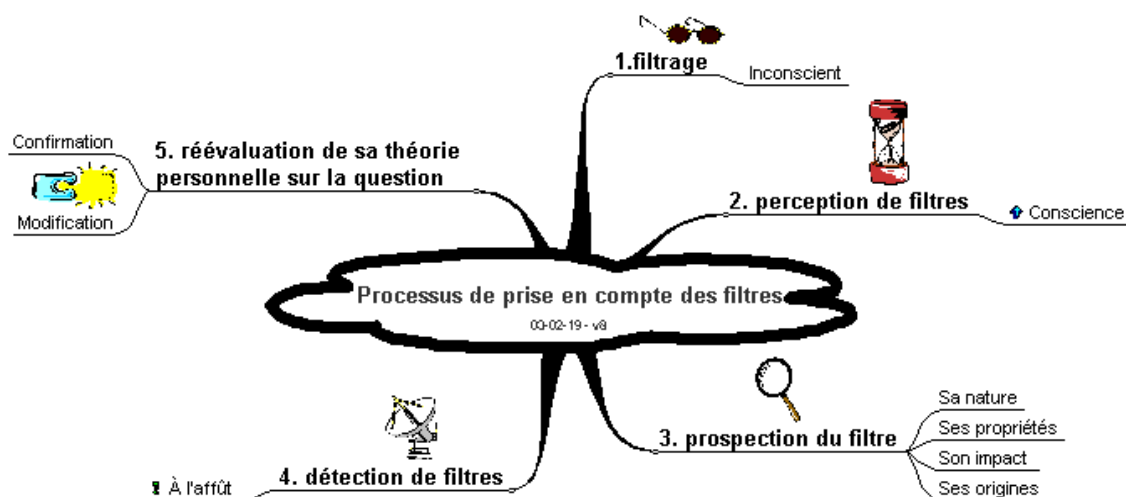
En dépolarisant davantage la lecture de leur réalité, c'est-à-dire en explorant plusieurs possibilités, ils ont été en mesure de prendre en compte une plus grande diversité de filtres et ainsi, à être davantage outillé pour apprendre à objectiver leur subjectivité.

*Je lui ai dit : « écoute, c'est mon opinion. ». Elle voulait que je sois vraiment très objectif et je n'ai pas été capable de le faire. Un moment donné j'ai vu que j'avais des filtres et je les ai identifiés. Mes filtres assumés, [...] j'ai encore ma vision à moi. J'ai dit au conseiller pédagogique : « Ça ne veut pas dire que c'est ça le problème tu m'as demandé ma vision à moi ». Ça devrait leur donner tout de même de bonnes indications pour diriger la rencontre. Je les trouve utiles pour ma compréhension à moi. Je ne pouvais pas être objectif. Il faut qu'elle en tienne compte. François 6G (p.7)*

#### **4.4.2.1 Processus de prise en compte des filtres**

Le travail de prise en compte des filtres a eu beaucoup d'écho chez les participantes et les participants. Pour matérialiser la fonction du filtre, nous avons remis à chacun et chacune des filtres à café en papier pour cafetière et nous les avons invités à les utiliser pour y écrire chacun des filtres qui émergerait pendant et entre les rencontres.

## Carte 16



La mise à jour des filtres a servi, pour plusieurs, de déclencheur pour le façonnage d'un thème central d'analyse de pratique, comme nous le verrons plus loin.

*[...] C'est ridicule, mais je suis partie avec mon bonhomme (image centrale) et là je me suis dit : « il a l'air d'avoir des cheveux bleus! ». Et à un moment donné, je me suis dit : « ça me fatigue! ». Ça me fatigue sur les étudiants! (Rires) Alors apparaissent les filtres. L'apparence des étudiants m'influence beaucoup, puis là j'ai mis : les cheveux gras, le body, etc.. Nicole 5G (p.15)*

L'extrait précédent illustre le phénomène de mise à jour des filtres. En racontant le processus de réalisation de sa carte mentale dont le thème central était : « ma relation à l'évaluation », cette participante nous donne accès à son dialogue intérieur. Elle découvre alors, en suivant le fil de son activité mentale en action, que l'apparence des étudiants l'influence beaucoup. C'est en explorant ce filtre qu'elle sera en mesure de le reconnaître lorsqu'il se manifestera dans l'action de le traiter en considérant la place de la subjectivité dans sa pratique, et de revenir à son thème de départ : l'évaluation.

Toutefois, la principale difficulté liée à la mise à jour des filtres est attribuable à la complexité de l'explicitation, particulièrement lorsqu'on se retrouve en début de démarche. Pour accroître leur conscience des connexions réalisées, les participantes et participants ont été invités régulièrement durant les sessions de travail à suivre le fil de leur activité mentale, à suivre les liens qui se

manifestaient et à suivre le courant de cette activité. Pour y parvenir, il est nécessaire d'être attentif aux différentes sensations, émotions et idées qui se manifestent et de les accueillir sans jugement et sans censure autant que faire se peut, un peu comme François lors de l'élaboration de sa carte mentale. Il a débuté la réalisation d'une carte mentale sur une feuille de format 8 ½ x11. Il a ajouté 3 autres feuilles au fur et à mesure en suivant le fil de son activité mentale. À la fin, sa carte mentale avait la forme d'une croix. Le fait de noter ces éléments sur une carte mentale facilite son traitement ultérieur tout en libérant la mémoire d'une nouvelle tâche.

#### 4.4.3 La décantation

*Lorsqu'on est confronté à un problème déroutant, l'une des meilleures choses que l'on puisse faire est de l'oublier pendant un temps. Je ne m'en suis donc pas préoccupé pendant une période, et lorsque je m'y suis remis, j'ai trouvé que ma façon de l'envisager avait commencé à changer. (Damasio, op. cit., 1996).*

Face à des préoccupations ou à des problèmes, la tendance est souvent de redoubler d'énergie pour comprendre, y voir plus clair ou résoudre un problème. Cette détermination et cet acharnement à la tâche sont très valorisés dans notre société; en effet, on considère qu'il s'agit de la meilleure approche, voire la seule efficace dans ce type de situation. Or, si vous invitez les gens à ne plus penser à la situation qui les préoccupe pour que l'inconscient prenne la relève et l'informe, le moment venu, des pistes et propositions qu'il a à soumettre, il y a fort à parier que plusieurs verront là une situation tout à fait paradoxale.

*Ce que j'ai de la difficulté à me figurer c'est que d'arrêter de penser quelque chose ça va décanter sans y penser. (...) le facteur temps a toujours été important, il faut toujours que je fasse le plus de choses possibles dans le moins de temps possible, j'ai toujours été comme ça mais je vois que c'est peut-être ça qui bloque un peu, décanter j'ai de la misère, rien faire j'ai de la misère, m'asseoir et réfléchir je ne suis pas capable. François 6G (p.13)*

Néanmoins, plusieurs participantes et participants ont reconnu là un phénomène qu'ils avaient fréquemment vécu mais, la plupart du temps, sans l'avoir consciemment provoqué ni explicité. D'autre part, comme plusieurs vivaient une certaine culpabilité face à ce mode de fonctionnement spontané ou naturel, ils en avaient rarement parlé à qui que ce soit.

*(...) je m'hais de faire ça, mais devant la page blanche [...] j'arrête je vais jouer aux cartes pis je repars. C'est épouvantable, épouvantable,*

*mais faire ça ou aller prendre une marche dehors. Nicole 6G (p.12 Je fais ça moi aussi, je mets le titre par exemple. (rires) et je vais partir un lavage ... Irène 6G(p.12)*

*C'est complètement perdre son temps mais je me rends compte que ça n'est pas perdre son temps, J'ai pas de crainte d'attendre [...] Nicole 6G(p.12)*

*Moi ça me conforte c'est quelque chose que je fais, une fois que ça part je suis efficace [...], je me dst que probablement que c'est naturel. [...] Je me sentais un peu coupable - Ça vient vraiment mettre des mots sur ton expérience? – Oui , ça fait du bien. Nicole 6G(p.13)*

*Prendre un recul c'est efficace, (...)ma façon de faire c'est que je prenais un recul, et avant que vous placiez la décantation sur la saisie, j'avais mis mettre en vrac et mon expérience m'a appris que c'est ça que je fais, alors je peux aller en vacances, il n'y aura pas de problèmes.(Rires) Irène 6G(545)*

*Finalement, le truc c'est d'avoir de la patience et je ne suis pas patient même pour trouver des idées, quand je ne trouve pas de solutions ça me choque ! Moi je veux une carotte pourquoi attendre deux mois pour avoir un jardin ! [...] François 6G ( p.12)*

La décantation survient aussi bien au terme de la saisie qu'après la saisie et la connexion. Il faut se rappeler que ces processus se déroulent très rapidement dans un mouvement dynamique qui échappe à la prévision. Toutefois, malgré son caractère invisible, il est possible de reconnaître cette étape, voire de la susciter délibérément comme en témoignent les extraits suivants.

*« Je ne sais pas si c'est la phase décantation mais j'ai moins d'inquiétude. Je mets ça là, ça va venir. – Tu fais confiance à ton processus! – Oui, ça va venir. Thérèse 1I (104)*

*Je le dis plus consciemment : « Là je décanter, je mets ça de côté » Thérèse 1I (65)*

*Ça ( en référence à son cahier) je le traîne souvent avec moi. Quand je vais à nos rencontres je traîne tout mon document parce que je me dis qu'on peut avoir besoin de documents. Quand je sors de nos rencontres, j'arrive chez nous. Je le traîne avec moi dans mon sac. C'est important. Systématiquement j'ai mis ça à côté de mon ordinateur. Je le mets là. – Tu le mets à décanter? Ouais, c'est physique. [...] C'est drôle parce que des fois je monte au premier. Mon ordinateur est au premier. Puis là je passe à côté de mon cahier. Puis là je me dis ça s'en vient. (Rires) Mijote! Mijote! [...] Thérèse 1I(314)*

La phase de décantation se caractérise par une attitude d'inactivité mentale délibérée sur un aspect donné, c'est-à-dire qu'à l'image de la fermentation du vin, il est nécessaire de laisser les idées et les images se déposer, les laisser agir entre elles jusqu'à ce que se forme un sens qui s'impose à la conscience. Il s'agit alors de procéder à l'éclaircissement de l'idée, de l'épurer, de la raffiner pour en percevoir le corps et la consistance. Autrement dit, on parvient ainsi à capter ce qui apparaît une piste significative ou une nouvelle perspective de compréhension de la situation. Cette nouvelle compréhension se sépare du reste comme par gravité, avec le temps et surtout sans effort de volonté. Cette phase de décantation permet aux idées et aux images de s'organiser en un scénario intelligible. La décantation permet aussi la clarification des idées comme c'est le cas pour le vin : au début, tout est brouillé, contexte, émotions, tensions, insatisfactions, évaluations, etc. Le participant a du mal à cerner dans cet ensemble flou ce sur quoi il est important de porter son attention.

Il s'agit d'accepter de prendre le temps que les choses se passent sans intervention, sans agir. Nous reprenons ici le concept d'Heshusius (1994) concernant la conscience participative et celui de Fiori (1993) concernant l'attention. Pour Heshusius (op. cit.), un mode de conscience participatif résulte de l'habileté de laisser aller temporairement toutes les préoccupations reliées à soi pour plonger dans un état de complète attention. Dans le même sens, la faculté d'attention de Weil (in Fiori, op. cit.; Weil, 1960) décrit une attention qui se situe davantage dans l'intention que dans la volonté. Pour leur part, Caine et Caine (1994, p.135) utilisent l'expression « relaxed alertness » pour désigner ce type d'attitude.

En résumé, l'attention consiste à suspendre sa pensée, à la laisser disponible, vide et impénétrable à l'objet, à maintenir en soi-même la proximité de la pensée, mais à un niveau inférieur et sans contact avec les diverses connaissances acquises qu'on est forcé d'utiliser.

Même si l'attention ne relève pas de la volonté, Weil (*Ibid.*) insiste sur le fait qu'il s'agit d'un effort, « [...] *le plus grand des efforts peut-être, mais c'est un effort négatif* ». Cette forme d'attention signifie justement accepter d'être en attente, « ne rien chercher mais être prêt à recevoir dans sa vérité nue l'objet qui va y pénétrer ». À ce chapitre, l'expérience personnelle d'Heshusius (1994, p. 77) nous aide à comprendre comment s'est manifesté ce phénomène.

*I had to completely and none valuatively observe my personal reactions and in that attentiveness, **dissolve**\* (rather than manage or restrain) them, which opened up a mode of access that was not here before. (\* En italique dans le texte original.)*

*Il ne fallait observer l'ensemble de mes réactions personnelles sans les évaluer et, dans cet état d'attention, dissoudre ces réactions (plutôt que les maîtriser ou les retenir), ce qui a révélé un mode d'accès qui n'était pas là auparavant. (Traduction libre)*

Décarter implique donc la capacité de mettre en veilleuse ce qui a été saisi aussi bien que certaines connexions réalisées qui interpellent la personne. Il n'est pas question de « réagir », d'être en « réaction » mais plutôt de laisser se créer de nouveaux savoirs et d'en prendre conscience. Il est davantage question de réapprendre à se donner le temps de penser et le temps de trouver des pistes par d'autres chemins que la volonté et la raison. Certains auteurs, dont Fath (1996), nous mettent effectivement en garde contre la tentation d'éviter cette phase malgré son apparente inaction : « *je crains que le nombre d'analyses de pratique ne soient des pratiques d'extorsion de sens si leur codage se fige trop rapidement* ».

Pour De Romilly (1998, p. 59), la méthode pour faire émerger des souvenirs :

*« [...] consiste avant tout à faire silence, à vider notre esprit de tout ce qui peut barrer la voie, à attendre que le souvenir remonte, rattaché par quelques liens, quelques rapports, quelques parentés avec les éléments dont nous pouvons disposer. Nous pouvons donner notre attention à ces rapports, mais il ne faut pas trop nous concentrer, il faut laisser faire le mouvement intérieur ».*

Décarter signifie donc :

- 1) **choisir d'arrêter dans une intention d'attention;**
- 2) **laisser se déposer** ce qui cherche à se déposer;
- 3) **laisser le sens se former** qui soit significatif ou parlant pour la personne;
- 4) **laisser se séparer** les données comme par gravité sans effort de volonté;
- 5) **laisser agir et interagir** le processus déclenché par la saisie avec les différentes parties de soi;
- 6) **et surtout attendre** le moment où une sensation ou une idée surgira spontanément.

Une fois que la décantation s'est produite, il est important de :

- 1) **capter** ce qui cherche à s'imposer, ce qui prend le plus de place et occupe l'espace;



- 2) **clarifier** les impressions, les liens qui se réalisent par rapport à la situation, raffiner sa perception du phénomène;
- 3) **Traduire en mots, symboles ou images** ce qui se dégage.

*« À partir d'éléments disparates. (...) C'est devenu comme un paysage, cela a permis de faire ressortir certains éléments. (...) ça aide à dessiner un paysage plus intégré. Le petit « devoir de décantation » je l'ai écrit. Je l'ai laissé là et à un moment donné c'est réapparu avec un autre sens avec quelque chose d'autre ». Ubaldo 4G(368)*

Les trois dernières étapes du processus de décantation permettent à la personne d'utiliser le produit de ce processus, autrement, la volatilité des réflexions ne fait que laisser une vague impression difficilement intelligible et utilisable. L'analyse de leur mode d'analyse ou d'autoévaluation habituelle avait mis en évidence, à l'instar des résultats de la recherche précédente, que plusieurs participantes et participants se plaçaient plus ou moins fréquemment selon le cas en situation de décantation.

*Ça a mijoté puis à un moment donné, là quand ça a sorti là, fiou, ça a sorti. Pierre 4G(55)*

*Moi quand je travaille sur quelque chose et que je sens que je suis saturée. Je mets ça de côté et j'y reviendrai. » Thérèse 3I*

*Il y a toujours une période de cogitation après avoir regardé mon contenu. Là j'attends. J'ai mis de côté. Irène 3I*

Alors qu'il s'agit d'une phase cruciale et reconnue (Koestler, 1965) dans les processus de création littéraire, artistique ou musicale, dans les processus de recherche, autant dans les sciences de la nature que dans les sciences humaines, et que c'est une condition de la maturation des individus comme du bon vin, certains y voient au premier abord une activité peu productive dans un contexte de surcharge de travail. Le transfert de cette habileté et de cette habitude au travail semblent se heurter à une vision contre-productive jusqu'à ce que les gens l'expérimentent.

*[...] le facteur temps a toujours été important, il faut toujours que je fasse le plus de choses possibles dans le moins de temps possible, j'ai toujours été comme ça mais je vois que c'est peut-être ça qui bloque un peu, décanter j'ai de la misère, rien faire j'ai de la misère, m'asseoir et réfléchir je ne suis pas capable. (François 6G) – Tu vois [...] inactivité délibérée ça peut vouloir dire pour des gens comme toi, car il faut se prendre où on est, que s'il y a quelque chose qui te préoccupe, tu t'en vas en vélo mais tu décides de ne plus penser à ça. Dans la vie*

*extérieure, tu peux être très actif, hyper si tu veux, mais tu te donnes une pause mentale par rapport à cette question là. (Chercheure, exp.6)*

La décantation est souvent perçue au départ comme un arrêt total d'activité physique et mentale. En découvrant un peu plus le fonctionnement du cerveau, on parvient à mieux comprendre qu'il est possible de provoquer un arrêt de réflexion sur un thème ou même sur plusieurs simultanément tout en maintenant une activité physique et mentale très vive.

Il est donc nécessaire que les participantes et participants aient accès à leurs propres mécanismes de fonctionnement implicites afin qu'elles puissent valider elles-mêmes, à partir de leur propre expérience, le recours à cette phase dans un processus d'analyse de pratique. Comme on peut se l'imaginer, la durée de cette phase peut être très variable selon les personnes, leur aisance dans le processus et la situation qui a été saisie. Outre le fait de contribuer à débloquer une réflexion, la décantation a des effets à d'autres niveaux. Les participantes et participants reconnaissent éprouver une certaine détente tant au plan mental et physique comme en témoignent les extraits suivants.

*En faisant une carte mentale pour déposer ses idées, ça permet de faire une décantation beaucoup plus reposante. Tu dit : « c'est mon premier jet ouf! La décantation se poursuit » La réflexion a alors comme des assises, elle est comme dans la bouteille [...] (Chercheure, exp. 6, p. 12)*

*Ce que j'ai réalisé de la carte mentale avec cet outil-là, c'est que ça vient asseoir quand ça va trop vite dans ta tête. Avant de l'asseoir, tu viens toute mêlée mais le fait que j'ai assis mon vécu.(...)Je peux l'oublier parce que je sais que je ne l'oublierai pas.(...) Après ça tu peux te diriger pour éclaircir vers une autre idée. Ça devient fixé comme si tu fixes sur une toile les différents morceaux. C'est dans ce sens là que ça m'aide à aller plus loin(...) Parce que je sais que je ne l'ai pas perdu. Ça m'empêche de me mêler. (...) Ça me calme. Le calme, je me demande s'il ne vient pas justement du fait que je sais que je ne perdrai pas ça place, ça démêle. Je peux suivre un filon le reste je le perdrai pas (...) L'effet calmant vient à la fois du fait que ça devient plus clair. Irène 4I(125)*

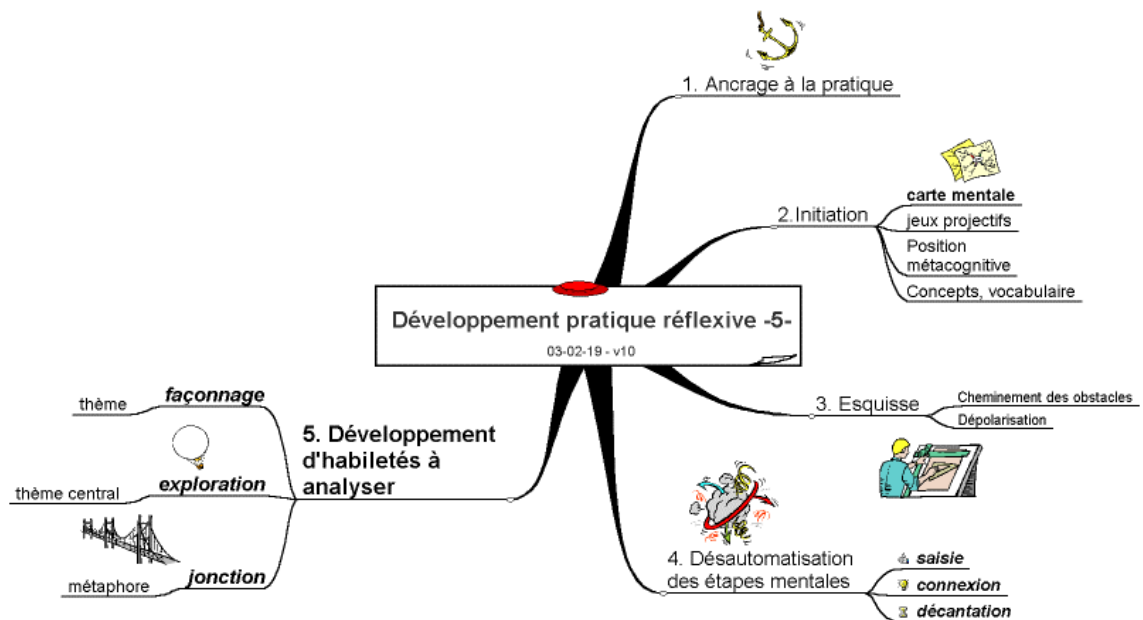
*(...) je mijotais depuis notre dernière rencontre (...) diminuer l'agitation intellectuelle qui m'empêchait de dormir (...) la tête pleine (La participante s'est levée la nuit pour réaliser une carte mentale) Après ça j'ai dormi. ». Thérèse 1I(217)*

D'autre part, le recours à la décantation consciente peut avoir pour effet l'augmentation de sa productivité ou son efficacité.

*Depuis que je me permets plus de décanter et que je sais que c'est ce que je fais, je peux décanter peut-être 12 projets en même temps et je me sens bien plus efficace et productive et ça c'est paradoxal par ce que dans ce que je pensais avant, c'est que ça fait contre-productif comme image mais pendant que je décanter une affaire je travaille sur une autre, ça je trouve ça souvent confrontant avec les croyances que j'avais. [...] On dirait que ça donne une sorte d'énergie qu'on ne trouve pas quand on est juste dans l'action. Il y a comme un ressort comme une énergie qui vient d'à quelque part, qui n'est pas décidée, ça alimente beaucoup et ça fait qu'il n'y a plus d'efforts. On peut décanter beaucoup de choses en même temps comme dans une cave à vin, il peut y avoir des centaines qui décantent en même temps. Il y a plein de dossiers d'idées qui décantent à des vitesses différentes et après ça je prends les autres donc en bout de ligne ça peut faire un roulement très, très actif. (Chercheure, 6G, p. 14)*

#### 4.5 PHASE DE DÉVELOPPEMENT D'HABILITÉS À ANALYSER

##### Carte 17



Alors que la phase 4 renvoie à des processus physiologiques qu'il est souhaitable d'apprendre à désautomatiser (en partie, bien entendu), la catégorie d'étapes qui suit est directement reliée à la réalisation d'une analyse de pratique soutenue principalement par les cartes mentales. Cette phase implique une intention consciente et délibérée de la personne de procéder à certaines opérations pour parvenir à cerner suffisamment certains aspects et dimensions d'une situation pour être en mesure de dire que sa pratique a été analysée sous un aspect particulier. On retrouve trois étapes distinctes favorisant le développement d'habiletés à analyser. Il s'agit 1) du façonnage, 2) de l'exploration, 3) de la jonction.

Comme présenté au premier chapitre, plusieurs démarches d'analyse de pratique sont amorcées par des thèmes ou des sujets proposés par des formateurs ou des animateurs. Les sujets intéressants à analyser, notamment pour un enseignant ou un professionnel, sont légion et susceptibles d'apporter, chacun à sa façon, une réflexion stimulante. Toutefois, notre approche ne s'inscrit pas dans cette voie.

Nous nous inscrivons davantage dans la perspective de la réflexivité comme expérience de reconstruction ou de réorganisation des savoirs (Grimmet et al., 1990), de reconstruction des savoirs d'expérience et de l'identité professionnelle. De plus, cette démarche est envisagée dans la perspective de l'autoformation (Bonvalot, 2000) et de la formation tout au long de la vie. Ces perspectives ont guidé l'élaboration de l'ensemble des étapes de la phase de développement d'habiletés à analyser sa pratique.

#### **4.5.1 Le façonnage**

Le choix du thème de départ d'une analyse de pratique a, de notre point de vue, beaucoup d'impact sur l'engagement du participant dans la démarche. C'est pourquoi, en nous référant à notre approche pédagogique, il nous a semblé essentiel que le thème à analyser soit choisi *par* le participant, et ce, en fonction de l'intérêt qu'il lui porte au moment particulier de l'analyse. Comme l'analyse porte sur une dimension de la pratique et non sur un concept ou une idée, la façon d'aborder et de nommer le thème a beaucoup d'influence sur l'investissement affectif du participant. C'est pourquoi le façonnage du thème s'est imposé comme une étape nécessaire visant à prendre le temps de donner une forme suffisamment parlante à un thème pour justifier une exploration plus en profondeur.

*Mais je voudrais juste dire que lorsqu'on fait ce genre de processus-là, je trouve important que l'on commence au centre. C'est comme dans les*

*mandalas aussi toute l'approche du cercle, quand on commence à travailler, c'est soi, le centre. Moi, en tout cas, cela me parle beaucoup de commencer par le point central avec le thème. Thérèse 5G(p.16)*

Ce phénomène consiste donc à retenir un déclencheur ou un matériau de départ en vue de lui donner une forme particulière. La forme particulière dont il est question n'est pas déterminée par des critères extérieurs mais plutôt par les sensations et l'intuition de la personne qui se trouve satisfaite en élaborant sa carte mentale. Il s'agit de travailler la matière pour accéder à un thème. Ce travail comporte des étapes que l'analyse a permis d'identifier. Premièrement, le façonnage débute par l'identification d'une préoccupation, d'une observation appelée *déclencheur* en ce sens qu'elle déclenche la saisie en lien avec le sujet retenu. Pour certains, le façonnage sera plus laborieux et nécessitera la réalisation de plusieurs cartes mentales alors que pour d'autres, le thème rapidement identifié fera vraiment écho à leur intérêt. Cette situation s'expliquerait par la nature même du déclencheur autant que par les habiletés réflexives de la personne participante. En effet, la durée du façonnage est imprévisible, le participant ne sachant pas d'avance la nature des connexions qui pourront être établies. On peut donc imaginer que la personne qui l'accompagne le sait encore moins, son rôle sera alors de suivre et de guider la participante ou le participant dans ce processus, surtout les premières fois qu'elle fera cette démarche.

Le façonnage invite la personne à ne pas se contenter de la première impression. Tout en la prenant en considération, elle découvre que le thème initial peut agir comme déclencheur d'un phénomène plus complexe ou plus relié à sa pratique et à ses savoirs d'action qu'elle ne l'imaginait au départ.

*Je pense que c'est fondamental qu'il faut accepter que c'est une ébauche. Nicole 5G(p.12)*

### **Le déclencheur de l'analyse**

Bien qu'il soit fréquent que le déclencheur de nos réflexions soit un problème, d'autres perspectives peuvent être envisagées. À l'instar des résultats de la recherche précédente, les participantes et participants ont privilégié un type d'analyse qui n'est pas uniquement centré sur les problèmes ou sur les réussites. Pour parvenir à déterminer cette orientation, ils ont été invités à réagir à trois types d'analyse de pratique<sup>27</sup> existantes; une première centrée sur la résolution de problèmes, une deuxième centrée sur la mise à jour de compétences et une troisième centrée sur

---

27. (1) Nadeau , 1989, (2) Savary et Martin , 1995; Archambault, 1999.

l'émergence de contenus. L'analyse de cette rencontre a largement contribué à préciser leurs besoins, leurs craintes et leurs désirs relatifs à une démarche d'analyse de pratique. Une démarche semblable avait été proposée aux participantes de la recherche précédente avec les mêmes résultats. Nous avons alors opté pour poursuivre le développement de cette méthode, c'est-à-dire une méthode centrée sur une lecture en perspective de la réalité permettant l'émergence de contenus.

Cette orientation met en évidence une des principales caractéristiques de la méthode, à savoir qu'analyser sa pratique ne signifie pas résoudre des problèmes. Car comme le mentionne Van Manen (1990, p. 155) :

*The point is that pedagogical situations pose questions of meaning much more often than they pose problems to be solved. Meaning questions, however cannot be solved and thus done away with. Meaning questions can only be better or more deeply understood so that, on the basis of this understanding, I may be able to act more thoughtfully and more tactfully in certain situation.*

Comme nous venons de l'expliquer, le façonnage constitue en soi une démarche d'analyse qui dans certains cas s'est avérée très signifiante et mobilisante pour les participantes et les participants. Donc, analyser sa pratique ne signifie pas qu'il faille, pour tous les thèmes identifiés, réaliser l'ensemble des étapes concrètes. Parfois, l'engagement à ne réaliser que quelques étapes répond suffisamment aux besoins ressentis pour s'en tenir là, à ce moment précis de sa vie.

*Bon j'ai commencé par compléter celui-là. Je me suis aperçu qu'il y avait un bout que j'avais oublié, mais il y en a encore d'autres bouts à venir. Je le complète tout le temps. Pierre 5G( p.7)*

Cependant, il s'avère difficile d'éviter, en tout début de démarche, le recours à des déclencheurs pré-identifiés. Toutefois, même dans ces situations, il est important que chacun et chacune procède au façonnage du thème jusqu'à ce qu'il trouve une résonance à sa propre expérience. Les déclencheurs n'étant pas une fin en soi, il importe que le participant puisse avoir un choix. Lors de la découverte de cette étape, plusieurs idées de déclencheurs ont été soumises aux participantes et participants et les propositions de ceux et celles qui disposaient déjà d'un déclencheur signifiant pour eux ont été acceptées.

*Un thème imposé, je n'aurais pas été capable de partir. François 3I*

*Je suis partie sur le thème : la formation tout au long de sa vie. Ça m'a amenée à parler de l'importance de la scolarité, l'éducation.... Finalement j'ai commencé à me dire: C'est quoi, moi, qui m'a marquée, moi, dans ma vie scolaire ? Moi ça a été beaucoup un prof qui m'a marquée c'est comme si ce prof-là correspondait beaucoup à des valeurs que j'avais.(...) Thérèse 4G(62)*

*Bien, moi je n'ai pas trouvé ça difficile. (...) Là je me suis mise à réfléchir à ça et ça m'a amenée à d'autres choses. (...) Tu fais juste regarder, tu ne cherches pas des solutions. Mais un moment donné, il y a des solutions qui apparaissent. [...] Je commence à voir un paquet d'affaires et la réflexion sur mon enseignement [...] m'a amenée à une autre réflexion. Nicole 4G(27)*

*Parce que tu disais qu'on pouvait faire ce que l'on voulait par rapport à ça. J'ai pris un thème [...] du nouveau programme. J'ai bien aimé faire ça et de le voir comme ça, comme n'étant pas un problème à analyser mais de voir quelque chose qui est en perspective. Pierre 4G(45)*

En plus du moment de découverte initiale du façonnage, il s'est avéré approprié, à l'occasion, de proposer des déclencheurs, lors des rencontres individuelles d'accompagnement. Cette situation s'est présentée à quelques reprises, et les déclencheurs proposés n'étaient en fait qu'une reformulation ou un reflet des préoccupations manifestées auparavant par les participantes et participants. Si le thème proposé a obtenu une résonance ou un écho, c'est souvent que la personne parvenait difficilement à adopter une autre perspective pour aborder son thème.

*Je dirais que ça m'habite tout le temps. Des fois c'est fort, d'autres fois sur la glace mais j'ai l'impression que c'est là. Vincent 3I*

*Est-ce que ça se peut que le mot qui t'agace, que tu gardes en tête, que tu mets de côté devienne un thème central. – Exactement!. Chercheure et Thérèse 5G( p.13)*

*J'ai pensé à écrire puis à tout bout de champ je jetais, je jetais, je jetais parce que je ne trouvais jamais ça assez beau. J'avais des idées. J'avais des idées. Puis à un moment donné je me suis aperçue que c'était ça. – Le filtre a émergé. C'est pour ça que. J'en avais fais d'autres, j'en avais fais d'autres que j'ai jetés.[...]. – As-tu idée du nombre que tu peux avoir jeté? – Quatre ou cinq mais c'était toujours la même affaire qui prenait des tangentes. Et ça prenait de l'espace. Et je manquais d'espace sur mes feuilles. Irène 5G( p.2)*

Le façonnage est complété lorsque la personne sent qu'elle vient de cerner un thème mobilisant. Le façonnage ressemble en quelque sorte à la réalisation d'une œuvre. Ce qui indique à l'artiste qu'elle est complétée est un mélange de sensations et d'impressions variant d'une fois à l'autre et ne répondant pas à des standards communs à tous.

*Il y a des moments où quand je suis devant ma feuille, là je sens des Oups! C'est pas un problème, à d'autres moments que cela vient me chercher, à d'autres moments je sens que c'est plus difficile ( ...) Je me sens intellectuellement plus chargée. (...) Là je sens que je suis saturée.  
Thérèse 31*

#### **4.5.2 L'exploration**

Cette étape, cruciale dans le processus d'analyse, invite le participant à parcourir les différents aspects du thème façonné précédemment et à en approfondir une ou plusieurs dimensions, selon son désir, son énergie et son intuition. L'exploration consiste à observer avec soin des aspects reliés au contenu même du thème, la forme qui se dégage sur la carte mentale ainsi que la place qu'elle occupe dans l'espace et à être attentif aux effets de ce processus. Ces effets se manifestent sous forme de résistances, d'enthousiasmes, d'inconforts, de réactions physiques ou sensorielles, d'apparition de filtres, etc.

Comme dans toute exploration, il est nécessaire de préciser comment se réalisera cette aventure. Plusieurs pistes ont été envisagées avec les participantes et participants. Toutefois, à l'image de la prospection minière, si l'on souhaite trouver du minerai en quantité suffisante, plusieurs outils et différents moyens s'avèrent nécessaires.

##### **a) Le questionnement**

*Poser la question ça peut juste t'ouvrir quelque chose qui te laisse toujours le choix de toute façon. Chercheure à Vincent 31*

La première façon d'explorer et la plus accessible est, sans contredit, le questionnement. En se questionnant sur les dimensions du thème façonné précédemment; sa pertinence, sa justesse, son intérêt, aussi bien que sur certains effets retenant notre attention, il est possible de découvrir de nouvelles pistes d'exploration. Le questionnement risque d'être d'autant plus révélateur que les aspects explorés semblent aller de soi. Les pourquoi ne constituent pas le type de questionnement le plus efficace pour explorer. En effet, comme le précise Vermersch (1999) les pourquoi sollicitent



dans la mémoire des raisons, des sens déjà formés. En choisissant plutôt des formules telles que : « *qu'est-ce qui se passe...? Comment ça se passe...? Comment je comprends ça...?* » On se place davantage en position d'obtenir du matériel nouveau pour analyser.

### **b) Le recadrage**

Le deuxième moyen efficace pour l'exploration consiste à recadrer le phénomène ou la situation en se plaçant volontairement dans une autre perspective. Le concept de recadrage, tel que développé par Watzlawick (op. cit.), nous permet d'explorer de nouvelles dimensions qui stimulent la création de nouvelles connexions dans le cerveau. C'est ce que nous avons appelé dans le projet *faire une lecture en perspective*.

### **c) L'autoconfrontation constructive et l'autodéstabilisation**

*La confrontation, il y en a encore, mais je trouve cela amusant et sécuritaire, surtout avec le milieu ce n'est pas menaçant du tout.  
François 7G(354)*

Les troisième et quatrième outils d'exploration sont parents; se déjouer et s'autodéstabiliser. Apprendre à se déjouer et à s'autodéstabiliser sont des stratégies qui s'inscrivent dans la perspective présentée par Perrenoud (1998).

*Cependant, la réflexivité représente un stade plus élevé, c'est-à-dire que je dois faire un effort conscient pour remettre en question ma pratique, dépasser mes résistances, sortir des sentiers battus et défaire des structures rigides que j'ai érigées pour me protéger et pour fonctionner le plus harmonieusement possible avec moi-même, au prix d'un déséquilibre s'accroissant avec l'accumulation des années de pratique semble-t-il.*

Le défi est souvent de savoir comment passer à l'action. C'est ce que nous avons réalisé avec les participantes et participants tout au long de la démarche, car bien que ces habiletés soient utiles à la phase d'exploration elles le demeurent à chacune des phases suivantes.

Considérant que le conscient a beaucoup de pouvoir sur notre façon d'appréhender la réalité et que les théories en jeu dans l'action<sup>28</sup> ne sont pas toujours conscientes, le recours à des stratégies

---

28. Le phénomène des théories en jeu dans l'action est développé un peu plus loin dans le présent chapitre.

pour déjouer le conscient et pour se mettre volontairement, ne serait-ce que quelques minutes, en situation de déstabilisation, ouvre la voie à de nouvelles perspectives plus difficiles à explorer par des moyens usuels. L'utilisation variée de jeux projectifs, le recours aux métaphores ou aux analogies de même que les visualisations guidées permettent d'explorer différemment une réalité en sollicitant d'autres zones du cerveau que celles habituellement sollicitées.

En s'autodéstabilisant on stimule la création de nouvelles connexions qui ouvrent, chacune de leur côté, de nouvelles pistes d'analyse et de compréhension. Comme nous l'avons mentionné précédemment, ce mécanisme est attribuable à la plasticité du cerveau (Caine et Caine, op. cit.). Grâce à cette propriété, le cerveau parvient à créer et à augmenter le nombre de réseaux pour faire circuler l'information, élargissant par la même occasion la capacité de composer avec des données ou des situations complexes.

Néanmoins, accepter de se déjouer et de s'autodéstabiliser implique que les personnes aient confiance en leur capacité de retrouver au besoin l'équilibre temporairement perdu. Plusieurs personnes expriment des craintes face à ce qu'elles pourraient mettre à jour de cette manière. C'est pourquoi le plus grand respect du rythme et des différences individuelles s'impose à la personne qui accompagne la démarche. C'est en apprenant graduellement à explorer des méthodes d'autodéstabilisation permettant de se déjouer que les participantes et participants en sont venus à apprivoiser cette stratégie et à souhaiter y avoir recours durant les rencontres.

Le principe d'homéostasie des systèmes vivants nous aide à comprendre cette tendance naturelle des humains, comme organismes vivants, à retrouver l'équilibre. C'est pourquoi il est important d'explorer ces stratégies dans une perspective de curiosité ludique.

*C'était comme un jeu venir ici : c'était hors règle (...) le plaisir! Irène  
7G(253)*

Au terme de l'exploration, la personne parvient à dresser un portrait structuré et étoffé du thème issu du façonnage. Elle s'est placée à l'écoute des nombreuses connexions réalisées et en a exploré quelques unes. Par définition, l'exploration est illimitée, il est toujours possible de se questionner et de se déstabiliser davantage. C'est à la personne que revient la décision de poursuivre le processus d'exploration. Cette décision se base à la fois sur les besoins de la personne, sa disponibilité et son énergie vis-à-vis d'un aspect de sa pratique autant que sur son

intuition. De plus, comme en prospection minière, avec le temps, en creusant, on parvient à explorer en largeur et plus en profondeur.

*J'ai utilisé l'outil pour l'analyse de pratique dans le domaine qui me fatiguait, moi cela a abouti (...) Le reste, la confrontation, la réflexion, l'exploration c'est en train de se faire (...) Nicole 31*

### 4.5.3 La jonction

La troisième étape du processus d'analyse de pratique consiste à faire un effort conscient et délibéré de mises en relation dans le but de construire graduellement le sens accordé à un thème exploré et de dégager ses propres savoirs. La jonction vise à se questionner de manière plus spécifique sur la cohérence et la concordance d'une dimension de notre pratique.

Cette concordance se situe en termes de cohérence aussi bien avec soi et ses collègues qu'avec le milieu de travail. Lorsqu'on parle de congruence avec soi, il s'agit ici de prendre conscience de la présence ou non d'un écart entre ce que l'on fait vraiment et ce que l'on dit faire. Selon Tozzi (1995, p. 50), lorsqu'on réalise une analyse de pratique, la cohérence est une dimension qui traverse toutes les autres.

*Une exigence nous semble cependant transversale et susceptible de fournir un fil directeur, l'exigence de cohérence [...] Elle tente de réduire, ou du moins d'assumer, les parts d'opacité et d'imprévisibilité inhérentes à toute situation humaine. Mais elle a aussi et surtout une dimension éthique : faire vivre et actualiser des valeurs, unir réel et idéal; faute de quoi, elle dériverait dans l'obsession technocratique de la transparence et l'illusion techniciste de l'efficacité se prenant comme une fin suprême.*

C'est à la personne que revient principalement la responsabilité d'estimer le niveau de concordance entre sa pratique et ce qui est souhaité par elle et/ou par l'organisme, et/ou par les théories. La réalisation de cette phase comporte une dimension de confrontation importante. Il faut apprendre à composer avec les tensions qu'elle peut soulever chez les participantes et participants qui mettent à jour des dimensions souvent cachées de leur identité personnelle et professionnelle. Il est certain que, selon les personnes et la nature des jonctions, la durée de cette phase peut varier grandement.

*J'ai appris pour me protéger, j'ai appris par obligation, avec tout cela je suis arrivé à trouver un sens (...) à me connaître (...) à m'introspecter. Très tôt je voulais être parent (...) besoin d'apprendre et de transmettre.*

– *Comment cela se traduit dans ta pratique? - J'ai participé aux travaux de révision de certains programmes (...) [Silence]. Je peux me sentir tout seul là-dedans. Vincent, 11*

Cet extrait met en évidence à quel point les jonctions qui se réalisent ne suivent pas un ordre logique et prévisible. Au cours de cet échange, le participant a mis en lumière le fait qu'il se sente souvent seul à porter une certaine conception de l'apprentissage et de l'éducation. Cette mise à jour l'a conduit à revoir sa pratique tout en persistant à privilégier sa conception en s'appuyant sur des théories publiques et des pratiques justifiant la pertinence de son orientation.

Il va sans dire que le processus de jonction est, à l'instar des autres étapes, illimité et sans frontières préalablement définies. Il serait théoriquement possible d'envisager des démarches au cours desquelles les participantes et participants réaliseraient des mises en relation de tous les aspects identifiés. La pratique nous confronte toutefois à reconnaître que les mises en relation réalisées par les participantes et participants sont celles qui, à un moment donné de leur vie professionnelle, font le plus écho à leur préoccupation et leur situation.

Le principal objectif de cette étape de la jonction est de se questionner sur la congruence et la concordance de nos théories personnelles avec les théories publiques sur la question et de mettre à jour l'écart entre les théories que nous professons et celles que nous pratiquons. En d'autres termes, il s'agit d'adopter une attitude réflexive concernant ce que nous avons appelé *les théories en jeu dans l'action*. Concrètement, il s'agit, par exemple, de se questionner sur la concordance entre les théories personnelles développées au fil des ans et les nouvelles théories publiques sur la pédagogie, ainsi que sur la discipline ou le métier enseigné. Cette analyse fournit à la personne un portrait qui peut orienter sa pratique vers de nouveaux objets d'analyse plus spécifiques. Ce travail implique que les participantes et participants aient développé suffisamment d'habiletés réflexives pour, d'une part, être en mesure de prendre une distance, de réaliser un zoom-out (terme utilisé dans le cadre des rencontres) et d'autre part, objectiver leur subjectivité, notamment par une mise à jour et un travail sur les filtres.

L'exemple présenté plus haut permet de percevoir le caractère dynamique et non linéaire de cette méthode d'analyse de pratique. Dans les faits, la jonction peut conduire à identifier un nouveau thème qui devra à son tour être façonné. On se retrouve donc dans un processus en boucles qui s'entrecroisent constamment. Les principales raisons justifiant l'identification d'un nouveau thème

à partir de l'analyse d'une jonction relèvent entièrement de la perception subjective d'avoir découvert une piste suffisamment parlante et signifiante pour avoir le désir de l'explorer davantage. Alors que certaines personnes accèderont à cette perception immédiatement en faisant la jonction, d'autres verront cette perception se manifester après un certain temps de décantation.

*Je me rends compte que je pourrais le faire avec les étudiants, les nouveaux profs. François 3l*

*Pas de diplôme, c'est plus poche. [silence] Il me semble que je n'envoie pas cela comme message à mes étudiants? Odette 1l(272)*

La jonction propose des pistes pour réaliser une autoconfrontation constructive qui permet l'identification de repères pour agir dans le sens souhaité et trouver en soi un sentiment de confort et de satisfaction lié à une plus grande congruence et cohérence dans sa pratique.

La jonction consiste donc à se questionner sur :

- **la congruence** entre ce que l'on dit faire, ce que l'on veut faire et ce que l'on fait réellement, *comme intégration du faire et du croire*; (Patenaude, op. cit., p.119)
- **la concordance** entre nos théories personnelles et les nouvelles théories publiques, le programme de formation et l'orientation de notre département, la mission de l'établissement dans lequel on travaille ainsi que celle de notre profession, les connaissances acquises par les lectures, les formations, l'expérience.

La jonction est une étape qui se réalise seul ou avec d'autres. Ou encore, comme nous l'avons aussi expérimenté seul dans un premier temps et en groupe dans un deuxième temps. Toutefois, les participantes et participants ont identifié des conditions qui facilitent la réalisation de cette étape alors que d'autres la freinent. Les conditions freinantes désignent les attitudes de la personne vis-à-vis d'elle-même ou celles des membres du groupe consistant à porter des jugements ou à tenter de censurer l'analyse réalisée. Bien que ces conditions ne se soient pas présentées dans le cadre de la recherche, les participantes et participants les avaient qualifiées de freinantes, en référence à leurs expériences antérieures. En effet, à plusieurs reprises, les participantes et participants ont souligné leur appréciation du climat entre eux aussi bien qu'avec les formatrices ce qui, de leur point de vue, a grandement contribué à leur engagement dans la démarche, point de vue qui est partagé par les chercheuses. Autrement dit, la nature des formes du soutien apporté par le groupe,

par les chercheuses et par la personne même détermine son engagement, notamment à la phase de jonction.

La jonction est une étape de durée variable et fonction de plusieurs aspects relatifs aux individus, à la nature du thème ciblé, à la charge émotive qui y est rattachée ainsi qu'à la qualité de l'exploration réalisée. Pour faciliter la réalisation de cette étape et accroître les possibilités d'autodéstabilisation et de recours à l'inconscient comme source d'information, la métaphore s'est avérée un outil très approprié.

#### 4.5.3.1 La métaphore

La métaphore a été utilisée dans un contexte individuel avec certains participants et participantes et dans un contexte collectif avec d'autres. Cet outil a été utilisé en cours de démarche alors que les participantes et participants avaient développé des automatismes quant à la réalisation de cartes mentales et de plus grandes habiletés à expliciter et à rendre intelligibles différentes composantes de leur savoir d'action. L'invitation à trouver la métaphore qui traduirait leur rôle professionnel a été proposée lors de moments de blocage ou de glissements vers des théories professées dominées par le discours. Cette démarche s'est avérée particulièrement marquante pour certains en leur permettant de mettre à jour et de mettre en liens plusieurs dimensions de leur pratique sous une nouvelle forme, communicable et imagée.

Nous avons abordé les métaphores dans une perspective semblable à celle présentée par Mezirow (op. cit.). La métaphore semble agir comme un véhicule pour transporter leur réflexion et l'utiliser ou l'approfondir quand bon leur semble. Par analogie, on pourrait dire qu'il s'agit là d'un changement d'état chimique de la réflexion ou de la pensée qui, passant de l'état gazeux à l'état solide, se transforme en matière.

*Nous affrontons l'inconnu en le reliant par des associations à ce que nous connaissons.[...] Souvent la compréhension vient de la découverte de la métaphore juste\* qui, par analogie, fait entrer l'expérience dans nos schèmes de sens, théories, systèmes de croyances, ou dans notre concept de soi. (Mezirow, p. 98)*

*\* souligné par nous.*

Notre façon de travailler avec les métaphores a été de se référer continuellement aux étapes de la méthode pour situer ou identifier un phénomène. Par exemple, une attention particulière a été

apportée au *façonnage* d'une « métaphore juste », pour reprendre l'appellation de Mezirow. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le *façonnage* consiste à prendre le temps d'explicitier et d'explorer les sensations et impressions réalisées lors de la saisie puis à être attentif aux connexions réalisées et à une éventuelle décantation; la personne en vient à cerner de manière plus précise ce qu'elle voulait communiquer. Une fois le *façonnage* réalisé et jugé satisfaisant par son auteur, il devient possible de s'engager dans l'*exploration* du contenu de la métaphore et de faire un exercice de *jonction* avec les données recueillies. Par la suite, la personne est invitée à *s'approprier* le fruit de sa réflexion et de ses prises de conscience et à le *transférer* dans sa pratique professionnelle et dans sa vie en général. Les extraits suivants illustrent certains aspects du travail réalisé en combinant la méthode, la métaphore et la carte mentale.

*« Je dirais que ça m'habite tout le temps. Des fois c'est fort, d'autres fois sur la glace mais j'ai l'impression que c'est là ». Vincent 31*

*Ça travaille, ce n'est pas logique - L'image de la métaphore qui revenait?  
- Oui et ça va venir m'aider là-dedans. Ubald 31*

*Une participante a cherché sur Internet pour trouver de nouvelles informations sur l'image centrale de sa métaphore. Ça l'a amenée à explorer de nouvelles dimensions, de nouvelles pistes. (N.T.C.H.)*

Il est important de préciser qu'à l'instar de n'importe quel thème de cette démarche, un *façonnage* est souvent nécessaire pour arrêter le choix de la métaphore. Autrement dit, il faut souvent explorer un thème jusqu'à ce que sa formulation ou son essence soit en correspondance avec l'expérience intérieure que l'on souhaite mettre à jour. À ce stade, l'accompagnement doit être réalisé avec le plus grand respect du rythme d'explicitation de la personne ainsi qu'avec la capacité de suivre la suivre dans son modèle du monde sans proposer le sien ni ses propres symboles.

*Je sens que ce n'est peut-être pas le mot, la métaphore parfaite (...) Tu prends n'importe laquelle puis à la limite cela t'amène à autre chose (...) Essayer de faire des liens dans ce sens là peut nous aider. Ubald 31*

L'utilisation de cartes mentales pour soutenir le travail avec les métaphores s'est avérée un produit de recherche intéressant qui a émergé dans l'action. En effet, le recours aux cartes mentales pour travailler avec les métaphores en accompagnement individuel a permis d'explorer et d'approfondir leur richesse. L'extrait suivant nous donne accès à la réflexion d'une participante qui élabore sa métaphore sur une carte mentale.

*Je me demande bien pourquoi ce serait là dans mon cerveau? D'habitude je ne m'arrêtais pas aux choses d'à côté de mes préoccupations journalières... ça me dégage je pense. [...] Il faut que ça ait un sens quelque part. Surtout pour les situations problématiques, la solution est comme là-dedans. C'est plus facile d'aller là-dedans que rationnellement. Rationnellement tu es comme dans un cul-de-sac. Tu as beau consulter, tu as des questions rationnelles et des réponses rationnelles, ça ne permet pas de sortir du cul-de-sac. Monique 21 (54)*

À l'étape de la jonction plus la personne multiplie les moments et les sources de jonction plus elle peut réaliser une mise à jour des diverses théories présentes dans son action.

L'étape de la jonction termine en quelque sorte la phase 5. Elle a permis de distinguer, selon les participants et selon les thèmes d'analyse, plusieurs types de théories en jeu dans l'action. La mise à jour des théories en jeu dans l'action a contribué à faciliter la reconnaissance et l'explicitation de phénomènes qui influencent grandement notre perception et notre analyse d'une situation donnée. Il va sans dire que ce travail de mise à jour implique l'adoption d'une position métacognitive pour être en mesure de prendre un recul suffisamment vaste pour englober les différentes composantes susceptibles d'être en jeu en même temps. Le phénomène des théories en jeu dans l'action est présenté de manière à pouvoir cerner ses composantes lorsqu'elles se manifestent.

#### **4.5.3.2 Les théories en jeu dans l'action**

Les travaux de Schon et Argyris concernant la présence dans l'action de deux types de théories : les théories épousées et les théories pratiquées ont contribué à guider nos observations de même qu'à expliciter les phénomènes observés tant dans la pratique des participants que dans notre propre pratique. Toutefois, nous avons rapidement été à même de percevoir la présence d'autres types de théories venant influencer la pratique. Ce sont les travaux Griffiths et Tann (1991;1992) présentés dans le cadre de nos choix théoriques qui ont permis de distinguer d'autres types de théories qui interagissent au moment de l'action : les théories publiques<sup>29</sup> et les théories personnelles<sup>30</sup>. Pour ces auteures, la division entre théorie et pratique est un faux problème. Le fossé qui existe entre la théorie et la pratique serait davantage dû à un mauvais arrimage entre les théories publiques et les théories personnelles du praticien. Car, comme elles le mentionnent, la pratique de n'importe quel enseignant ou professionnel est le produit d'une théorie, qu'on en soit

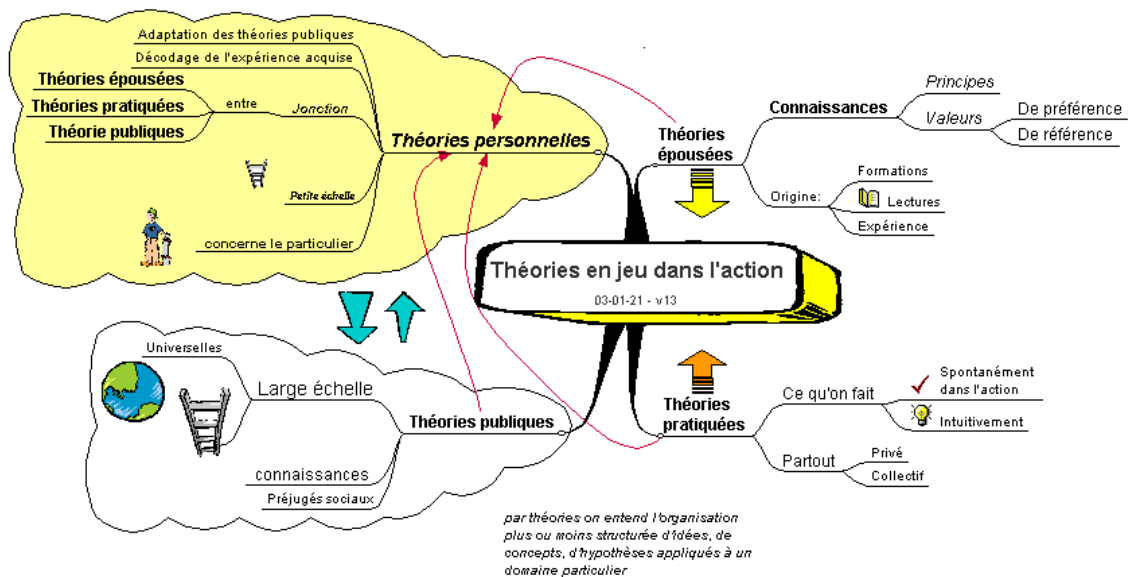
29. Théories personnelles : s'appliquent sur une petite échelle et concernent le particulier

30. Théories publiques : s'appliquent sur une grande échelle et concernent le généralisable



conscient ou pas (1992, op. cit., p. 77). Il n'y aurait pas d'opposition entre ces deux concepts, les deux sont nécessaires et s'inscrivent dans la pratique. C'est pourquoi elles proposent une démarche permettant de révéler les théories personnelles sur lesquelles s'appuie le praticien afin que ce dernier puisse les comparer aux théories publiques pertinentes avec le phénomène, pour ensuite les comparer entre elles, les évaluer et, au besoin, reconstruire sa théorie personnelle.

### Carte 18



C'est en combinant ces deux cadres de référence en cours d'analyse qu'il a été possible de rendre davantage compte de la diversité des théories qui se sont manifestées lors des rencontres de groupe aussi bien que lors des rencontres ou des entrevues individuelles. La mise à jour des théories en jeu dans l'action ne constitue donc pas une création théorique et n'a pas la prétention de vouloir expliquer et rendre compte de tous les types de théories qui peuvent influencer la pratique et l'action. Cette mise à jour nous permet d'explicitier des processus et des prémisses et de donner du sens à différentes actions observées pour les partager avec les participantes et les participants. Il s'agit plutôt d'un modèle qui a émergé de l'ensemble des données de recherche à partir des cadres de référence que nous avons intégrés. On pourrait aussi envisager de combiner d'autres cadres de référence mettant de l'avant d'autres types de théories qui entrent en jeu, telle que la théorie de « l'Autre » que l'on retrouve chez Donnay (1999).

Par théories épousées on désigne les connaissances, les principes, les valeurs de référence ou de préférence, pour reprendre la typologie de Paquet, (1990) qui se sont développées au fur et à

mesure, à partir des expériences diverses, des lectures ou des formations. Ces théories sont qualifiées d'épousées car elles sont intégrées et font partie de la personne. En éducation comme dans tout type de relation impliquant des humains les valeurs jouent un rôle central. Le plus souvent on s'attend à ce que les valeurs orientent automatiquement l'action dans la même direction. Toutefois, les exemples sont nombreux pour démontrer qu'il en va souvent autrement. Comme on dit « les cordonniers sont souvent les plus mal chaussés » ou « c'est plus facile à dire qu'à faire », le passage des théories épousées aux théories pratiquées emprunte des méandres qui échappent souvent à notre compréhension. Il est loin d'être automatique que ces deux types de théories, émanant pourtant de la même personne, aillent dans le même sens.

Les théories pratiquées désignent, quant à elles, ce que l'on fait spontanément ou intuitivement, dans le privé comme dans la collectivité. Ce dernier type de théorie est souvent plus difficile à imprimer dans la conscience car il fait appel aux savoirs d'action, souvent implicites. À différentes occasions, les participantes et les participants ont été à même d'explorer ces deux dimensions de la pratique et d'en percevoir tantôt l'écart, tantôt la congruence. La mise à jour de ces théories en a conduit certains à reconnaître et accepter l'existence d'un écart alors qu'elle en a mobilisé d'autres à trouver des moyens de réduire l'écart identifié.

*« Si je suis moi, je suis le fruit de tous les apprentissages, des valeurs, des expériences de mes ancêtres, de toute la lignée, de ce qu'ils ont pu prendre ici et là autour. Ce qui est en moi ... on a tous une mission, influencer à petite échelle » Vincent 31*

Toutefois, en plus de ces deux dimensions, nous avons identifié une autre forme de théorie qui semble résulter de l'adaptation par chacun de théories publiques connues sur une question. Par théories publiques on entend des théories qui s'appliquent à une grande échelle et sont généralisables. Elles concernent autant les théories scientifiques que les théories issues de préjugés sociaux, (par ex. : les assistés-sociaux sont paresseux), que tout ce qui est véhiculé dans la culture d'un peuple (us et coutumes).

Pour leur part, les théories personnelles concernent l'individu, donc une petite échelle. Elles se construisent la plupart du temps à l'insu de la personne qui réalise une jonction entre les théories publiques, les théories qu'elle épouse et celles qu'elle pratique. Le fruit de cette synthèse permet le décodage de l'expérience qui conduit à l'élaboration d'une théorie personnelle sur une question donnée. La mise à jour des théories en jeu dans l'action propose des repères facilitant la reconnaissance et l'explicitation des différents phénomènes impliqués dans l'action.

De plus, cette compréhension des théories en jeu dans l'action rejoint d'une certaine façon les résultats de la recherche de Belinki et al. (op. cit.) intitulée : « *Women's way of knowing : The development of Self, Voice and Mind* ». La typologie que ces auteures proposent concernant les différentes perspectives à partir desquelles les femmes perçoivent la réalité et construisent leurs conclusions sur la vérité, le savoir et l'autorité, découle d'une recherche qualitative qu'elles ont réalisée auprès de femmes ayant des expériences diverses. Il ne s'agit pas là d'un modèle théorique mais bien d'une analyse fine de la réalité décrite par les femmes participantes. Sans faire un résumé de cet ouvrage, nous allons dégager les principales catégories épistémologiques qui en relèvent.

Les cinq grandes façons de connaître et de savoir propres aux femmes (*Woman's way of knowing*) sont :

- 1) **Le silence** : les femmes ne s'expriment pas et sont sujettes aux volontés d'une autorité externe.
- 2) **Le savoir reçu** : les femmes se conçoivent capables de recevoir et de reproduire des connaissances provenant d'autorités externes mais ne sont pas capables de créer leur propre savoir.
- 3) **Le savoir subjectif** : les femmes conçoivent la vérité et la connaissance comme des savoirs personnels et privés, subjectifs ou intuitifs.
- 4) **Le savoir procédural** : les femmes s'investissent à apprendre et appliquer des procédures objectives pour obtenir et pour communiquer un savoir.
- 5) **Le savoir construit** : les femmes contextualisent les savoirs, elles expérimentent la création de savoirs et elles accordent de la valeur aux stratégies objectives et subjectives d'apprentissage.

Si nous plaçons les théories en jeu dans l'action avec ces résultats, nous sommes en mesure de dire que la personne qui élabore ses théories personnelles à partir d'une jonction avec les trois autres types de théories connaît et apprend à partir d'un savoir qu'elle a construit pour reprendre l'idée de Belinki et ses collègues (op. cit.). Le savoir procédural, quant à lui, se rencontrerait chez la personne qui applique des théories publiques au pied de la lettre sans se placer en position de les faire siennes et se donner le droit de les mettre en perspective avec les autres formes de théorie qui guident de toute façon son agir. Le savoir subjectif pourrait, pour sa part, se retrouver

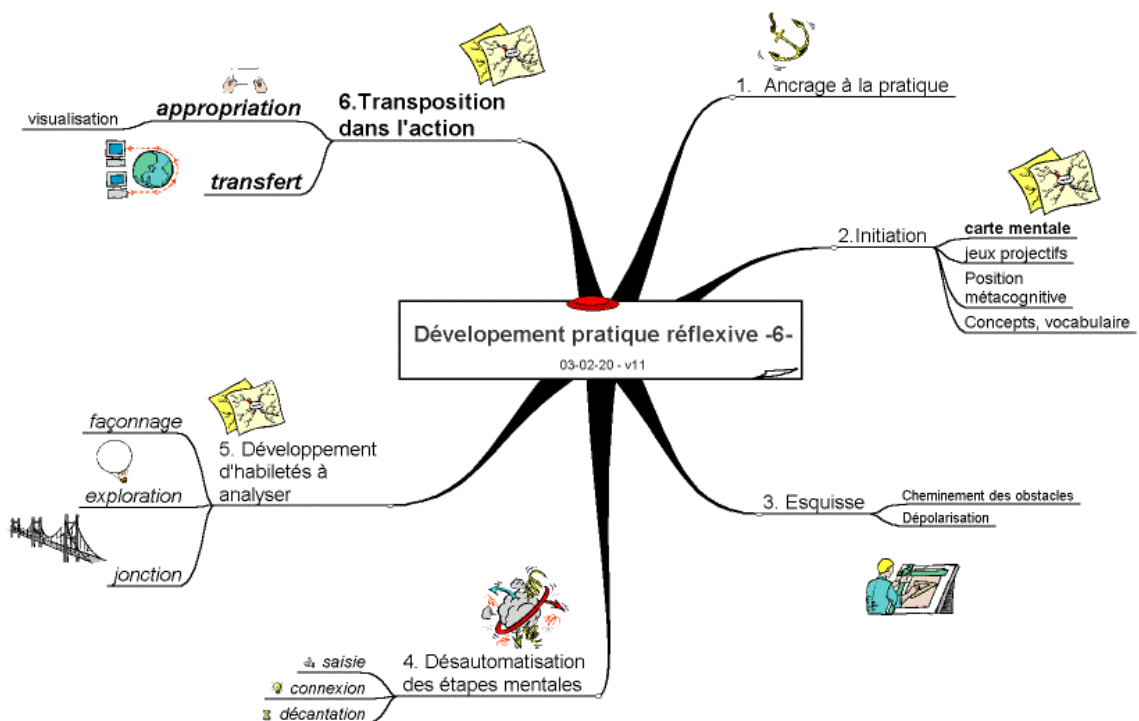
chez des personnes dont les théories épousées sont à ce point vivantes et conscientes qu'elles sont prépondérantes et rarement mises en perspective avec d'autres théories.

Nos résultats mettent en évidence, à l'instar de ceux de Belinki, que le savoir construit qui prend la forme de théories personnelles conscientisées est une position qui se développe avec le temps et qui exige de bonnes capacités réflexives. L'intérêt de cette mise en perspective est d'ouvrir la voie à une compréhension plus fine des processus en jeu dans l'action.

*La démarche m'a donné plus de sécurité, de plus me faire confiance, d'écouter plus mes flashes, ce que je pense, mes intuitions. Je trouve que ça m'a aidé beaucoup, je m'accrochais plus au contenu avant parce que j'étais plus insécure comme prof. [...] J'ai une autre façon de voir les cours, l'apprentissage. Je me dis au fond je suis là pour aider les étudiants à cheminer mais il faut qu'ils s'aident eux-aussi. Il faut que je parte au niveau de leur propre savoir, que j'utilise plus ce qui se passe dans les cours... Thérèse E2*

#### 4.6 PHASE DE TRANSPOSITION DANS L'ACTION

Carte 19



L'intérêt de développer des habiletés d'analyse, d'adopter une position métacognitive ou de réaliser des cartes mentales est d'en venir à ce que ce processus se manifeste dans l'action, pour guider l'action dans le sens désiré. La phase de transposition dans l'action précise les étapes de ce passage. Ces deux étapes sont l'appropriation et le transfert.

#### 4.6.1 L'appropriation

En réalisant la jonction, c'est-à-dire en favorisant la création de nouveaux liens entre les éléments explorés, la personne élargit sa perspective tout en augmentant ses critères d'analyse et ses repères. Cependant, l'élargissement de son champ d'analyse ne constitue pas la finalité de l'analyse de pratique en milieu de travail. C'est l'appropriation des résultats des différentes jonctions réalisées qui constitue l'objectif de cette étape du processus d'analyse.

Lorsqu'il est question d'appropriation, la personne est appelée à adapter, ajuster et harmoniser ce qui a émergé des jonctions réalisées précédemment avec ce qu'elle est comme professionnelle et comme personne, avec ses possibilités objectives et subjectives, dans le but de décider de l'orientation qu'elle donnera dorénavant à son intervention. On décide de s'approprier, de prendre possession lorsqu'on peut se projeter dans cette nouvelle perspective d'une façon ou d'une autre. L'appropriation consiste donc à effectuer un passage, un pont entre l'abstrait (la prise de conscience) et l'action. En quelque sorte, on matérialise parmi les jonctions réalisées celles qui, pour différentes raisons, présentent un potentiel de changement motivant et réaliste en fonction de sa position à un moment donné.

L'appropriation conduit à intégrer, à consolider les jonctions qui se sont imposées de manière à ce qu'elles puissent supporter l'action qui utilisera cette nouvelle énergie, ce nouveau canal pour circuler. Pour y parvenir, l'appropriation se réalise en procédant aux étapes suivantes :

- **rétenction** des aspects qui se sont particulièrement imposés à notre conscience et qui ont été analysés lors de la jonction;
- **adaptation et ajustement** des résultats de la jonction avec soi (ses forces, ses peurs, ses connaissances, ses possibilités objectives et subjectives à ce moment, dans le contexte présent);
- **harmonisation** de la prise de conscience avec l'action possible, par l'identification concrète des objectifs et des moyens permettant d'agir en conformité avec ses intentions et ses possibilités d'une manière réaliste;

- **détermination de la situation** ou du contexte envisagé pour expérimenter le changement ou la modification souhaitée.

*Je suis arrivée ici avec le thème de l'évaluation des apprentissages [...] puis j'avais mis « difficultés ». Alors, j'étais partie de là : l'évaluation des élèves pour parler surtout du processus. Je pensais à tout ce qui allait autour de ça, les couleurs (sur sa carte mentale) c'était juste pour les dégager [...] Mon problème est là. Je l'ai vu le problème immédiatement c'est parce que j'utilise trop ça. Les petites étoiles vertes ce sont mes filtres qui ont émergé en cours de route. (...) J'ai le filtre de l'expérience de l'évaluation subjective, (...) Moi, ça m'a ouvert les yeux. Peut-être que c'est quelque chose que je savais inconsciemment? Mais ça a objectivé mes affaires puis, je me suis dis c'est la seule façon d'aller là. Nicole 5G*

*Je suis de plus en plus capable de dire aujourd'hui (...): « Je suis ce que je suis parce que j'ai vécu toutes ces affaires là », puis des fois je pense que je peux être une meilleure professionnelle parce que j'ai vécu toutes ces affaires là. Parce que je sais ce que ça veut dire d'arrêter l'école et d'y revenir. Odette 11(89)*

#### 4.6.2 Le transfert

Alors que l'appropriation consiste à créer un passage, un pont pour que les découvertes, les prises de conscience puissent se matérialiser en action, le transfert correspond à cette matérialisation, c'est-à-dire à l'extériorisation, la manifestation des changements issus de la construction de nouveaux savoirs d'expérience. Comme mentionné précédemment, dans le cadre d'une pratique professionnelle comme dans la vie, réaliser un changement qui a de l'impact n'implique pas nécessairement que ces changements soient visibles pour les autres et encore moins qu'ils soient spectaculaires. Par exemple, un participant en est venu à fermer sa porte de bureau lorsqu'il n'était pas mentalement ou émotivement disponible pour recevoir des étudiants. Vu de l'extérieur ce changement peu paraître banal et sans grande importance pour sa pratique. Toutefois, son expérience est tout autre et ce changement a contribué à favoriser un sentiment d'efficacité accrue, notamment avec les étudiants. Il lui a aussi donné l'impression d'avoir le droit d'avoir des limites et de les exprimer sans pour autant qu'elles pénalisent les autres ou qu'il se sente coupable. On peut donc voir ici que c'est dans de petits changements intégrés qu'on peut transférer de nouveaux savoirs dans sa pratique.

D'autre part, les participantes et participants ont découvert de l'intérieur les difficultés auxquelles les étudiants font face lorsqu'il est question de transférer des apprentissages dans l'action comme dans les stages. Le développement d'une pratique plus réflexive contribue à les outiller pour

aborder la question du transfert de connaissances dans l'action avec leurs étudiants dans une autre perspective.

*J'apprends sur ma façon d'apprendre, comment transmettre à mes étudiants. Je pense que c'est ce que j'essaie, comment je vais pouvoir transférer cela dans mon enseignement. Thérèse 31*

*C'est comme si je comprenais davantage (...) comment l'apprentissage se fait et qu'est-ce qu'il faut qu'ils (les étudiants) mettent en lien pour apprendre (...) C'est ça qui me disait « Oui, toi tu as certaines notions, tu fais une démarche (...) qui peut être utile dans ton enseignement. Pierre 41 (33)*

Dans le but de faciliter le transfert, un quatrième outil a été expérimenté, à savoir la visualisation guidée.

#### **4.6.2.1 La visualisation guidée**

Les termes « visualisation » et « imagerie » font référence au processus par lequel des gens sont guidés dans des voyages intérieurs et réagissent à certains thèmes ou suggestions au moyen d'images mentales<sup>31</sup>. Technique bien connue et documentée (Galyean, op. cit.; Bry, op. cit.; Gawain, op. cit.), elle permet de susciter de nouveaux liens autrement que par la volonté et l'effort conscient. Pour reprendre l'expression de Galyean (1986, p.24), « cet exercice favorise un approfondissement de la dimension affective et de la conscience de soi ». Les participantes et les participants découvrent ainsi de nouvelles ressources leur permettant d'identifier leurs propres pistes et trouver leurs propres solutions. Il s'agissait là d'un moyen peu connu et utilisé par les participantes et des participants.

La visualisation guidée, telle que nous l'avons élaborée, a placé les participantes et les participants en situation de saisir (être capable d'entendre, détecter, percevoir et sentir des informations et les traduire par la suite), de décanter en apprenant à laisser le temps aux images de prendre forme et de se constitué en un scénario intelligible. Elle leur a également fourni l'occasion de suivre le fil de leur activité mentale en action et des connexions qui se réalisaient. Par la suite, le travail proposé à partir de la visualisation consistait à explorer des façons de s'approprier la visualisation et de transférer ce qu'ils voulaient transférer dans leur pratique. Un retour sur cet exercice a permis aux

---

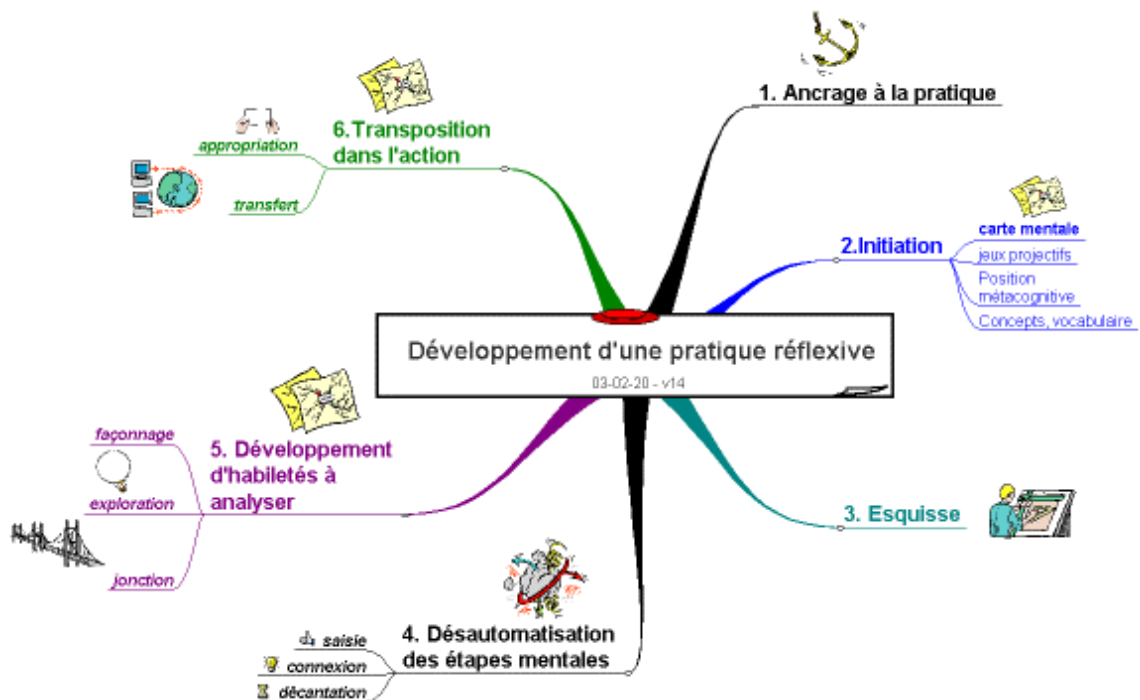
31. L'ouvrage de Galyean (1986), *Visualisation, apprentissage et conscience*, est particulièrement intéressant, car il présente les fondements théoriques de cette technique tout en proposant des applications orientées vers des apprentissages autant de types cognitifs qu'affectifs ou transpersonnels (p. 22).

participants d'*expérimenter* et de prendre conscience de l'écart fréquent entre théorie professée et théorie pratiquée, même lorsque rien n'oblige à quelque résultat que ce soit. Cet outil n'a été utilisé qu'une seule fois, mais nous a semblé suffisamment mobilisant pour y avoir recours à d'autres occasions. C'est d'ailleurs le commentaire d'une participante qui à la fin du processus s'exprime dans le même sens.

*Moi j'ai ajouté visualisation. J'en ferais plus. (...). plutôt que chercher des réponses. D'habitude j'ai tendance à faire cela mais aujourd'hui je me disais s'il n'y en a pas, il n'y en a pas (de réponses). J'étais capable de lâcher-prise à cela. Irène, 7G(221)*

Voilà qui termine la description de la méthode. La carte suivante reprend en synthèse les phases de la méthode de développement d'une pratique réflexive qui s'est élaborée au fur et à mesure dans le cadre de cette recherche avec les deux groupes de participantes et de participants. On y retrouve les 6 phases ainsi que les principales étapes à chacune des phases.

### Carte 20



Le chapitre suivant propose une discussion des résultats qui permettra d'approfondir certains aspects abordés dans ce chapitre.



**Chapitre****5****DISCUSSION SUR LES RÉSULTATS**

La méthode de développement d'une pratique réflexive décrite au chapitre quatre constitue le cœur de nos résultats de recherche. Elle a été présentée de manière à rendre compte du processus de développement d'une pratique réflexive tel qu'il a été vécu par l'ensemble des participantes et des participants et par les chercheuses. Le présent chapitre se propose d'aborder certaines dimensions des résultats qui fournissent un nouvel éclairage en contexte susceptible de mieux faire comprendre et de faciliter le transfert de la méthode élaborée ou de certaines de ses composantes.

Un retour sur l'objectif principal de la recherche permettra de situer l'apport de celle-ci dans le développement d'une méthode ancrée sur une longue période dans l'expérience des enseignantes et des enseignants comme dans celle des professionnels ou des chercheuses. La perception des participantes et des participants quant à l'évolution de leurs habiletés réflexives fournira des informations précieuses sur l'impact de la méthode dans leur pratique. Par la suite, l'analyse du processus d'appropriation de la méthode par les participantes et les participants fournira et éclairera d'autres dimensions de l'expérience y compris le développement d'habiletés réflexives. L'ensemble des résultats nous conduit à cerner les principales caractéristiques de la méthode élaborée dans la présente recherche.

Les résultats obtenus invitent à reprendre certains choix théoriques pour en apprécier la justesse et la pertinence, notamment le choix de la carte mentale comme outil privilégié pour soutenir le développement d'une pratique réflexive, les choix relatifs au type d'analyse de pratique ainsi que ceux ayant trait aux méthodologies réflexives. Finalement, nous proposerons des recommandations pour les personnes du milieu collégial désireuses de s'engager dans une démarche semblable.

Aborder la question des résultats de la recherche implique une appréciation de différents aspects de la recherche qui seront traités dans le présent chapitre. Le concept d'appréciation renvoie ici à l'idée développée en recherche appréciative ou *Appreciative Inquiry* (Watkins, Mohr, 2001; Hammond, Royal, (eds) 2001; Srivasta, Cooperrider, 1999). La recherche appréciative intègre plusieurs théories du changement (Bushe, 2000, p.107), notamment celle du processus apprécitatif qui stipule que l'on peut davantage créer le changement en portant attention à ce qui est le plus désiré qu'en s'arrêtant aux problèmes. Dans cette recherche, nous avons procédé à une démarche dont les racines sont différentes de celles de l'évaluation rejoignant davantage l'appréciation dans le cadre de l'analyse de pratique.

### 5.1 LES ÉTAPES DE DÉPART VS LA MÉTHODE DÉVELOPPÉE

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les travaux de la présente recherche se voulaient en continuité avec la recherche réalisée par Bessette en 2000. C'est à partir des résultats de ces travaux que l'objectif *Expérimenter les algorithmes d'analyse : Clarifier, Contenir, Confronter, Composer en utilisant les schémas heuristiques comme méthode de collecte de données*, a été déterminé. Toutefois, la somme des données recueillies et des analyses réalisées a permis de faire évoluer la méthode. On cerne maintenant huit étapes regroupées en six phases comme présentées au chapitre quatre. Même si on ne retrouve pas textuellement les quatre algorithmes d'analyse de départ leur essence transparaît dans les nouvelles étapes. Par exemple, *Contenir* devient *décanter*, l'une des étapes mentales de *désautomatiser*, *Clarifier* devient maintenant l'étape du *façonnage* alors que *Confronter* et *Composer* se nomment respectivement *jonction* et *appropriation*.

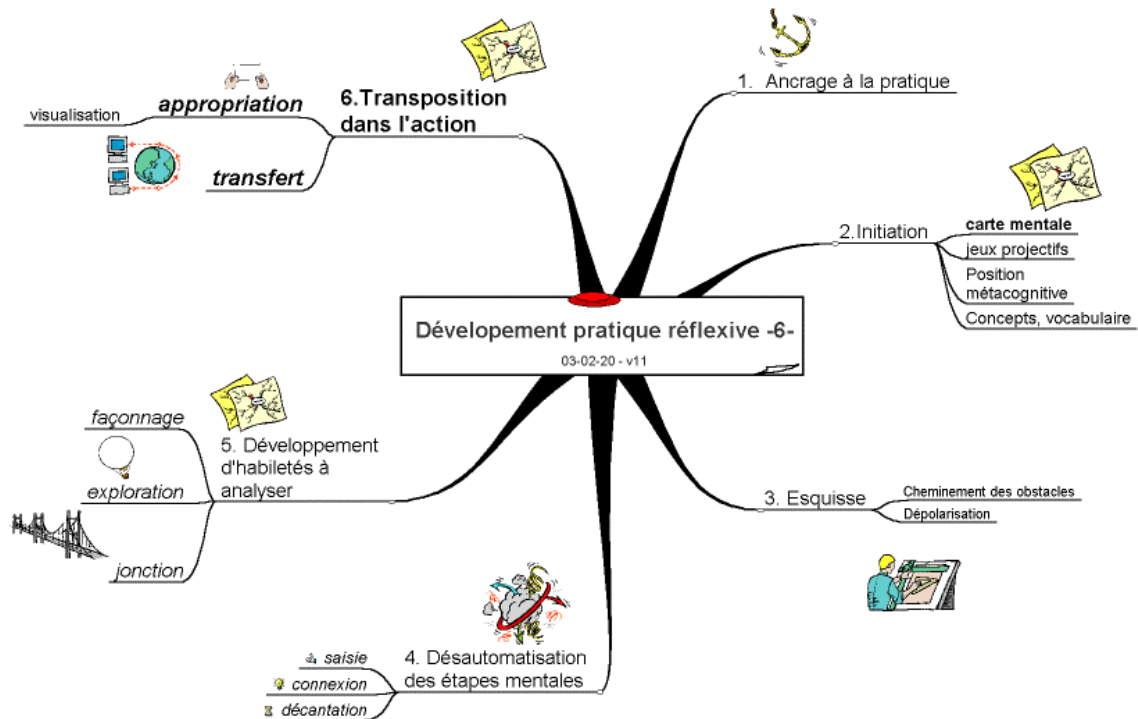
Les expressions *étapes* et *cartes mentales* ont été préférées à celles d'*algorithmes* et de *schémas heuristiques* que l'on retrouve dans le libellé de l'objectif cité plus haut. Les principales raisons justifiant ces changements sont de favoriser l'accessibilité et l'appropriation des concepts par les participantes et les participants. Le mot *algorithme* semblait évoquer pour les participants une démarche rigide et mathématique alors que *schéma heuristique* renvoyait à quelque chose de complexe, voire rébarbatif.

C'est un continu travail d'explicitation et d'analyse qui a abouti à la détermination de huit étapes distinctes : la saisie, la connexion et la décantation, le façonnage du thème, son exploration, la jonction, l'appropriation et le transfert.

En plus de l'ajout de nouvelles étapes précisant davantage le processus en action, la recherche a permis de dégager six phases comprenant les étapes citées plus tôt :

- 1) l'*Ancrage à la pratique*,
- 2) l'*Initiation* à des outils comme la carte mentale, aux concepts ainsi qu'à l'adoption d'une position métacognitive;
- 3) l'*Esquisse*,
- 4) la *Désautomatisation des étapes mentales*,
- 5) le *Développement d'habiletés d'analyse*, et
- 6) la *Transposition dans l'action*.

### Carte 21



L'ordre de ces phases correspond à la succession des phénomènes observés dans le temps. Cependant, comme il s'agit d'un processus non linéaire adoptant plutôt une forme irradiante, chacune de ces phases se déploie à un rythme variable n'excluant pas des allers retours entre les étapes et entre certaines phases. Nous avons opté pour l'organisation en phases de façon à

faciliter la compréhension et le repérage au sein du processus de développement d'une pratique réflexive.

Ces ajouts nous confirment que développer une pratique réflexive est une entreprise complexe qui nécessite du temps et de la pratique, encore plus que ce que nous avons estimé. En raffinant les différentes étapes, nous avons pu valider régulièrement les changements apportés de manière à les ancrer le plus possible dans l'expérience des participantes et des participants. C'est grâce à leur engagement cognitif et affectif qu'il a été possible d'explicitier la compréhension de ces étapes et ainsi de les rendre encore plus accessibles et ancrées dans le quotidien de ces professionnels.

## 5.2 L'ÉVOLUTION DES HABILÉTÉS RÉFLEXIVES

Dans le cadre de notre approche pédagogique, il nous apparaissait essentiel que les participants puissent jeter un regard qualitatif sur leur démarche personnelle et l'explicitier de manière à accroître leur conscience des nouvelles actions qui se manifestent dans leur pratique pour les transformer en nouveaux savoirs. Toutefois, c'est en abordant la question en entrevue individuelle que nous avons été à même d'avoir accès à leur perception de leur évolution. Le groupe des enseignants a été retenu considérant que leur appréciation se base sur une période plus longue que celle des API.

Les extraits suivants rendent compte du cheminement perçu par chaque participant. La première question d'entrevue les invitait à estimer l'évolution de leurs habiletés réflexives en situant sur un continuum la perception de leur habileté réflexive au début de leur engagement dans le projet et jusqu'à aujourd'hui. Quatre participants sur cinq ont spontanément opté pour un continuum numérique de 1 à 10.

*4 au début, parce que j'ai toujours eu besoin de recul et maintenant 8 parce que je suis plus capable de nommer et de reconnaître dans l'action et de me regarder réfléchir dans ma pratique. Irène 2EI*

*3 au début parce que j'avais certaines habitudes mais je n'étais pas aussi documenté et éclairé, 8 maintenant. C'est pas encore un réflexe mais c'est toujours en toile de fond, une toile qui permet d'agir et de prendre des décisions. Pierre 2EI*

*3 ou 4 au début. J'ai expérimenté plein d'affaires mais c'est comme si mon expérience prend forme, comme si j'ai fait bien des affaires dans ma vie sans trop savoir où ça allait me mener et sans trop me demander si ça allait me mener à quelque part. Il y a quelque chose qui se passe*

*en terme d'intégration. 8 maintenant car au niveau intellectuel et au niveau mental je trouve que j'ai des activités très, très fournies. Les cartes mentales ont beaucoup alimenté mon imaginaire par rapport à la pédagogie. Thérèse 2EI*

*6 au début, 8 maintenant. Quand tu parles d'habiletés métacognitives c'est de te voir, te regarder toi-même travailler et c'est quelque chose que je faisais. Mais là c'est plus stratégique mon affaire et ce que ça m'a apporté aussi c'est une vision différente; une vision plus ouverte. Je vois à long terme, je vois les implications. C'est beaucoup plus large plus rapidement, ça m'aide à réfléchir sur quoi réfléchir. Nicole 2EI*

*Si on parle en terme de cheminement, c'est le jour et la nuit, mais j'ai de la misère à chiffrer. – Peux-tu identifier des habiletés nouvelles... - Sûrement, mais les nommer, j'ai de la misère... Dans ma tête c'est plus organisé, c'est plus comme un réflexe. À un moment donné je le faisais parce que j'étais comme obligé mais [...] c'est devenu un outil que j'aime bien. Je commence à faire des cartes mentales dans ma tête. [...] Je sens que mon cerveau se développe et qu'il n'est pas ce qu'il était il y a 20 ans. François 2EI*

Ces appréciations témoignent toutes d'une évolution significative des habiletés réflexives. Les participants se disent mobilisés à poursuivre le travail de développement surtout qu'ils se voient dans l'impossibilité de revenir en arrière. Toutes les données de l'entrevue jumelées aux analyses précédentes concourent à constater une nette évolution des habiletés réflexives pour tous les participants et ce, peu importe leur point de départ.

Si l'on compare l'appréciation des participants réalisée en janvier 2002 avec celle réalisée en octobre 2002, soit respectivement 12 mois et 22 mois après le début de leur engagement, des différences importantes se sont manifestées. Le temps d'intégration et d'expérimentation semble un facteur déterminant dans le développement de ce type d'habiletés. Nous reviendrons sur ces aspects un peu plus loin lorsqu'il sera question de proposer des recommandations concernant le transfert de la méthode.

Notre appréciation de l'évolution des habiletés réflexives des participantes et des participants concorde avec la leur. Elle s'appuie sur la manifestation de différents indices de changement tels la capacité de suivre le fil de son activité mentale en action, et de traduire et communiquer celle-ci, oralement, sur une carte mentale ou sous forme de métaphore; la capacité de distinguer et d'avoir recours à différents types de contenus dans l'activité mentale (cognitifs, émotifs, filtres, dialogues

intérieurs, expériences pratiques, etc.). Les indices sur lesquels nous nous sommes basées sont essentiellement ceux présentés par Mezirow (op. cit., p. 235).

*« Ce peut être une amélioration des capacités de décontextualisation; une plus grande ouverture aux perspectives des autres; une conscience plus aiguë des origines, des normes, codes, modèles de réactions et filtres perceptifs et de la manière dont ils façonnent le contexte de notre vie quotidienne; une meilleure qualité de participation à l'autorité médiatrice du dialogue réflexif et un consentement plus prompt à s'y soumettre. Des changements peuvent aussi intervenir dans les modèles d'attentes et de comportements établis de longue date. [...] D'autres méthodes pourraient aussi montrer une certaine efficacité dans l'évaluation des changements : [...] l'analyse des métaphores, des incidents critiques, [...] la cartographie conceptuelle, l'estimation du niveau de jugement réflexif et autres méthodes visant au développement de la réflexion critique à l'âge adulte ».*

Les principaux phénomènes qui ont émergé lors de l'analyse de l'évolution des habiletés réflexives sont ce que nous avons nommé le processus de cheminement des obstacles, la dépolarisation, la construction de théories personnelles ainsi que l'effet *d'empowerment* de la démarche sur les participantes et les participants.

Chacun de ces phénomènes est venu rappeler l'importance des enjeux identitaires dans le développement d'une pratique réflexive. Différents pour chacun et chacune, ces enjeux ont toutefois occupé une place centrale dont il est essentiel de tenir compte, ne serait-ce que dans une perspective éthique.

### **5.3 L'APPROPRIATION DE LA MÉTHODE PAR LES PARTICIPANTS**

Un des objectifs de la recherche consistait à apprécier l'appropriation de la méthode par les participantes et les participants. Pour éviter toute confusion, précisons qu'il ne s'agit pas là de l'étape nommée appropriation à la phase « Transposition dans l'action ». Si nous réutilisons ce terme, c'est pour reprendre le même libellé que celui des objectifs de départ. Nous n'avons pas anticipé que ce terme serait utilisé pour désigner une composante de la méthode. Donc, pour les fins de ce propos, nous nous intéressons au processus d'appropriation par les participantes et les participants de la méthode ou de certaines de ses composantes.

Tout au long des activités individuelles et de groupe, nous avons été attentives à déceler des indices nous permettant de reconnaître un certain niveau d'appropriation de la méthode qui intègre le recours aux cartes mentales comme outil pour soutenir la démarche de développement réflexif. (voir Annexe 3)

L'appropriation de la méthode, bien que différente pour chaque participant, a néanmoins mis en évidence la présence d'un processus de compréhension en deux temps. Le premier temps se caractérise par un désir de compréhension intellectuelle rapide de l'ensemble de la démarche et de ses composantes, conduisant, à très court terme, à un transfert dans la pratique.

*Mais il me manque un petit peu quelque chose [...] parce que je me souviens, j'ai l'impression de sortir avec quelque chose que je comprends, mais c'est comme si, après cela va dans une autre armoire(...) je ne sais plus où elle est. C'est comme si je redeviens un peu mêlé par rapport à tout cela. [...] Vincent 4G(358)*

*Ça vient pas tout seul faut que j'y pense. Nicole 1E1*

*(...) si je veux cheminer il ne faut pas que j'oublie des parties (...) c'est comme si j'aimerais avoir cette carte là(une carte synthèse présentée au groupe) devant moi et qu'elle soit consciente. Pierre 1E1*

Avec le temps, la pratique et le soutien des chercheuses, les participants ont accepté graduellement de s'accorder le droit de « *construire leurs connaissances* ». Ils ont été invités à *expérencier* et à prendre conscience du processus de construction des savoirs. Le travail d'explicitation, particulièrement avec les cartes mentales, a permis de percevoir de l'intérieur que chaque nouvel étage de compréhension permet une prise en compte accrue de l'ensemble, créant de nouvelles connexions mentales et multipliant par la même occasion les pistes de compréhension plus globalisantes. Peu à peu, les participants ont adopté une tout autre attitude face à leur apprentissage de la méthode, comme en témoignent ces quelques lignes :

*C'est ridicule, vous allez rire, mais depuis le début j'ai beau dire « analyse de pratique » c'est « évaluation de pratique » qui me reste dans la tête. Et quand quelqu'un me dit : « c'est quoi le projet de recherche? C'est pas de l'évaluation? ». Non! Ça ne me vient pas. J'ai toujours l'impression que c'est pour m'évaluer moi-même au lieu d'analyser la façon. Je te dirais que depuis quelques jours et encore plus ce matin, je vois beaucoup la fonction d'analyse. – Elle est différente? – C'est beaucoup moins lourd. Mais je le savais que c'était de l'analyse mais moi je ne l'avais pas intégré. Là je l'intègre. Je te dirais que ça se confirme ce matin beaucoup plus. J'entre plus de dedans c'est-à-dire [...]*

*je rentre plus dans le principe, dans l'esprit. En fin de semaine, un moment donné j'ai dit ce n'est pas de l'évaluation c'est de l'analyse. C'est très différent. Je le savais que c'était différent. Et là j'ai l'impression d'intégrer et ça se confirmait beaucoup ce matin, ça se confirme avec la carte mentale. Il me semble que ça dégage plus et c'est beaucoup moins lourd. Nicole 5G(p.19)*

*Moi j'ai trouvé ça agréable faire ça. Je trouvais ça intéressant mais je ne comprenais pas pourquoi. Je ne voyais pas le lien avec l'analyse de pratique et là je commence à comprendre pourquoi la carte mentale. Parce que carte mentale et analyse de pratique, je voyais ça comme deux choses différentes. On fait de l'analyse de pratique. Mais elles nous font faire des cartes mentales puis, je ne sais pas pourquoi je ne « cliquais » pas. Ce n'était pas clair. C'était quoi l'utilité? Là, je comprends mieux et je vois que c'est utile. François 5G(p.22)*

Ces deux extraits illustrent bien que malgré l'effort intellectuel consacré à comprendre, la compréhension de la méthode ne peut se développer qu'avec le temps en acceptant de mettre en pratique certaines dimensions, même sans tout comprendre et tout maîtriser. L'analogie avec l'apprentissage d'un jeu de cartes, utilisée par un participant, exprime bien les exigences de la construction des connaissances.

*Cela ressemble beaucoup à un jeu nouveau (...) Il faut que tu apprennes les règles ensuite, tu joues, tu pratiques. Ici, commencer par jouer pour apprendre les règles, en fait, je me sens plus dans cette situation (...) Plus il est compliqué plus il m'attire. (...) J'accepte d'apprendre par petits morceaux et que cela s'emboîte Ubaldo 4G (368)*

Pour développer une pratique réflexive, il est nécessaire de développer, entre autres, des habiletés d'explicitation. Ces dernières se développent en faisant l'effort de rendre intelligibles des actions, des sensations ou des sentiments souvent implicites. C'est par la pratique répétée, l'essai et la reformulation que la personne devient plus habile à expliciter certains aspects de sa pratique. Cet apprentissage confronte les participantes et les participants à la nécessité de s'accorder du temps et d'accepter leur rythme personnel d'intégration.

*(La méthode...) C'est une façon de voir la complexité de notre système intérieur, de réaliser comment on aborde les questions, comment on aborde les gens.[...] Comment le nommer ce que je vis c'est ça. Ça nous oblige à être tolérant vis-à-vis à cette incapacité : on sent des choses mais on n'est pas capable de les nommer. [...] – Accorder de l'attention*



*à la sensation . – Rester en contact avec ça sans être capable de le nommer tout le temps mais en être conscient. Amélie 4G*

*[...] C'est une grosse question et c'est pas clair pour moi. J'ai de la misère à dire comment ce n'est pas clair. Pierre 3G*

De plus, cette situation nous a permis de mettre à jour un phénomène qui est apparu très important pour mieux apprécier l'appropriation de la méthode par les participantes et les participants. Après 22 mois de participation au projet, les membres du groupe des enseignants se sont effectivement appropriés la méthode dans une large mesure. Ils semblent très habiles à *désautomatiser* les étapes mentales de saisie, de connexion et de décantation. Si l'on se réfère aux indicateurs identifiés précédemment, on peut remarquer que les participants font fréquemment allusion à l'existence ou au recours à ces étapes en utilisant les termes appropriés.

Toutefois, en ce qui concerne la phase de développement d'habiletés à analyser et celle de transposition dans l'action, on serait porté à croire, dans un premier temps, qu'elles ne sont pas encore intégrées à leur pratique. On trouve en effet peu d'allusions à ces étapes dans leurs propos et une presque absence du vocabulaire destiné à décrire ces étapes. Une seconde analyse des données nous montre cependant qu'une nuance fondamentale s'impose, à savoir que dans leur expérience la plupart des participants ont recours et réalisent plusieurs de ces étapes. Comme les étapes mentales s'activent d'elles-mêmes, sans l'intervention de la volonté, le travail a consisté à développer des habiletés, à en prendre conscience de manière à être en mesure de les *désautomatiser* lorsqu'il est question d'exercer une activité d'autorégulation et d'analyse. Toutefois, lorsqu'il est question des habiletés à analyser, une autre étape se rajoute au processus réalisé précédemment dans le cas des étapes mentales. Ne relevant pas d'un processus physiologique, les habiletés d'analyse nécessitent un apprentissage et une pratique soutenue avant de devenir un automatisme dans la pratique quotidienne, c'est-à-dire avant que cet automatisme soit intégré et que ces habiletés se manifestent spontanément. Dans une perspective d'analyse de pratique, le travail ne s'arrête cependant pas à ce stade. Il exige d'apprendre à *désautomatiser* ces habiletés d'analyse qui se manifestent dans l'action pour les expliciter et les analyser à leur tour. Sans ce travail de *désautomatisation*, l'explicitation ou la communication de l'expérience est donc impossible, car non encore conçue comme un savoir en soi par une démarche réflexive. L'analyse nous a permis de mieux comprendre le phénomène faisant en sorte que les participants manifestent dans l'action et dans leur réflexion sur l'action des habiletés d'analyse sans pour autant qu'ils soient en mesure de les expliciter et les analyser.

#### 5.4 CARACTÉRISTIQUES DE LA MÉTHODE

Les résultats permettent d'identifier dix caractéristiques de la méthode telle que développée avec les participantes et participants.

- **Respectueuse de la diversité des habiletés réflexives** de chacune et chacun des participants. Elle est orientée de manière à composer avec le potentiel de chacun, peu importe leurs habiletés de départ et ce, dans la perspective de les développer.
- **Respectueuse de la diversité des pratiques pédagogiques** des participantes et des participants en leur donnant l'occasion et les moyens de mieux les comprendre et d'en comprendre les prémisses pour apprécier leur pertinence et leur cohérence dans le contexte actuel.

*Moi je sens qu'avec tout ce projet et bien d'autres choses aussi j'ai le goût de modifier mon enseignement, j'ai pas le goût d'enseigner de la façon dont j'enseignais. Je suis comme en transition [...] j'aimerais avoir un autre rôle comme prof; être là pour conseiller, appuyer, encourager, aider les idées et essayer que ça parte des étudiants [...] Thérèse 2E1*

- **Basée sur l'expérience** : en stimulant pour chacun et chacune la construction du sens accordé à l'action sans que l'extérieur impose un sens. Ce sens se construit en réalisant des cartes mentales plutôt qu'en discutant sur un thème.

*La démarche a changé mon regard sur moi comme apprenant. Je suis toujours en apprentissage de quelque chose. C'est plus une ouverture à apprendre des personnes, des contenus comme n'étant pas nécessairement reliés à un sens formel de l'apprentissage. Pierre 2E1*

- **Axée sur l'appropriation de l'empowerment** : en fournissant des moyens pour découvrir diverses connaissances ou compétences qui, bien que se manifestant dans la pratique, n'étaient pas conscientes. De plus, en développant des habiletés d'autorégulation, la personne expérimente une nouvelle forme de pouvoir dans sa vie aussi bien que dans sa pratique.

*Moi ce que j'ai marqué c'est de rester centrée sur moi; me faire confiance; faire des choses que j'aime; bannir les « il faut que ». T. 7*

- **Ancrée dans la réalité des participants** : parce qu'ancrée à leurs connaissances et à leurs savoirs préexistants par différentes stratégies pédagogiques. Elle est aussi ancrée à leur réalité d'adultes autonomes, professionnels et scolarisés. Finalement, elle est constamment ancrée à leurs besoins et à leurs préoccupations du moment.

*Concernant les invitations entre les rencontres, c'est vrai qu'il y a avait une pression là-dedans, mais j'ai l'impression qu'on se la mettait la pression. Mais pour moi ça été encadrant, Avoir eu la liberté que vous nous proposez pour l'automne prochain, je ne l'aurais pas supporté, j'aurais été complètement perdue, plus que déstabilisée, perdue. J'en avais besoin et ça m'a aidé à conscientiser plein de choses [...] Irène 7-27*

- **Favorise l'explicitation** : parce que le recours à différents types d'outils, entre autres, les cartes mentales et les métaphores, facilite le travail de mise à jour et de communication de l'agir intuitif, automatique ou implicite.
- **Outils l'objectivation de sa subjectivité** : par le travail sur les filtres, par l'analyse des implicites à l'aide des cartes mentales, par le travail d'explicitation et la découvertes des théories en jeu dans l'action, la reconnaissance et la prise en compte de sa subjectivité devient une activité formelle qui s'incarne dans la réalité.

*Oui ce sont des moyens qui me rejoignent [...] moi aussi concernant les filtres il s'agit de continuer de les nommer, de les identifier et d'agir dessus puis quand je sens que quelque chose me bloque je pousse plus loin. Thérèse 7-4*

- **Dépolarisante au plan cognitif** : en développant des habiletés à faire une lecture en perspective de l'action, en stimulant la découverte et l'émergence plutôt que la résolution de problème, la méthode invite à explorer de nouvelles voies se situant ailleurs qu'aux deux pôles d'une même réalité.

*Où je vais utiliser ce que j'ai appris? Dans la vie privée, dans la vie professionnelle on va sortir des solutions et d'essayer de toujours trouver des solutions à quelque chose. [...] je vais laisser porter et revenir souvent là-dessus. Nicole 7-16*

- **Exige du temps** : comme il s'agit de développer des habiletés et des compétences qui s'utilisent à tout moment de la vie professionnelle autant que de la vie privée, on touche à l'identité même de la personne. Les changements à cet égard supposent du temps, un temps variable et imprévisible. Toutefois, une fois développées ces habiletés prennent racines et sont quasiment *indélogeables*.

*C'est comme si la petite phrase pour te mettre en position de décantation c'est : « Laisse-moi le temps d'y penser ». Irène 7-6*

*J'ai été contaminé (par la démarche)! C'est un virus dont on ne peut se départir ! Ubal4G (5-4)*

- **Favorise le développement d'une recherche continue sur sa pratique** en développant la capacité de mettre à jour ses savoirs d'action et de construire graduellement ses théories personnelles.

*Ça a un impact sur mes choix de vie et dans mes relations sociales. Je trouve que je ne sais pas trop comment l'expliquer mais mes sujets de discussion sont un peu plus approfondis, j'aime être avec du monde qui me font aller plus loin [...] ça m'alimente, ça fait du bien d'être avec des gens qui cherchent et qui ont le goût d'avancer. Thérèse 2E1*

On retrouvait dans les objectifs du projet l'élaboration et l'expérimentation d'une méthode d'analyse de pratique qui respecte la diversité des pratiques pédagogiques et les habiletés réflexives des personnes et qui favorise le développement d'une recherche continue sur sa pratique. Les résultats obtenus nous permettent de croire que ces objectifs ont été atteints dans une large mesure et qu'ils constituent même des caractéristiques de la méthode élaborée.

## 5.5 PERTINENCE DE CERTAINS CHOIX THÉORIQUES

### Les orientations théoriques de base

D'entrée de jeu, des choix se sont imposés : ils ont teinté l'ensemble de la recherche et de notre pratique de chercheuses depuis le début du projet. C'est pourquoi il nous semble important d'apprécier la justesse et la pertinence de ces choix au regard des résultats obtenus. Rappelons les principales orientations théoriques adoptées au départ. Premièrement, le paradigme interprétatif a servi de toile de fond à l'ensemble des travaux. Les principales caractéristiques de cette orientation ontologique sont que la réalité est multiple et holistique, que la connaissance et la personne sont interreliées et que les événements sont compris grâce à un travail mental actif.

Grâce aux interactions avec le contexte, la recherche est traversée par des valeurs et son utilité première est de comprendre les phénomènes ainsi que le sens que les gens leur accordent. Dans le cadre de la recherche, nous avons été confrontées régulièrement à différentes visions de la réalité. Il a été possible de composer avec cette complexité et de prendre en compte plusieurs aspects de cette réalité de manière à mieux la cerner, la décrire et l'analyser. Cette orientation a été omniprésente dans l'ensemble du processus de recherche.

La deuxième orientation qui se superpose à cette dernière concerne la réflexivité. Nous avons opté pour une conception de la réflexivité se voulant une expérience de reconstruction des savoirs dans le but d'appréhender la réalité dans une autre perspective et de transformer sa pratique. Finalement, le type d'analyse de pratique qui semblait le plus correspondre à notre pratique de même qu'aux orientations théoriques citées précédemment est l'analyse de pratique de type automodélisante.

La méthode élaborée et présentée au précédent chapitre témoigne de la pertinence de ces orientations sur le terrain. Il s'agit effectivement d'une démarche invitant à la reconstruction de ses savoirs d'action puis à la transformation de sa pratique dans le sens souhaité. Dans cette méthode, c'est la personne qui est l'experte de sa pratique et qui par conséquent est la mieux placée pour déterminer les objets d'analyse ainsi que les lieux de transfert dans la pratique.

En ce qui a trait à l'approche pédagogique, notamment l'orientation socio-constructiviste et l'apport du cognitivisme, notre conception de l'apprentissage et de l'accompagnement d'adultes a pu se tisser facilement avec l'ensemble du processus de recherche-action-formation. L'utilisation des cartes mentales et des métaphores pour soutenir le développement réflexif en sont des exemples. Ces orientations se sont révélées particulièrement adaptées aux caractéristiques des participantes et des participants autant qu'aux objectifs mêmes de la recherche. La place accordée à l'intuition, l'imagination et les émotions comme partie intégrante du processus d'apprentissage a été particulièrement révélatrice de leur importance capitale, à tout le moins, dans le cadre du développement d'une pratique réflexive. D'autre part, en axant la démarche vers l'appropriation de l'empowerment des participantes et des participants à tout moment lors des rencontres de groupe aussi bien que lors des rencontres individuelles, nous avons fait un choix qui contribue largement à permettre aux personnes de se faire suffisamment confiance pour procéder à un exercice d'autodéstabilisation, par exemple, ou de rethéorisation dans le cadre de la méthode.

À la lumière des résultats présentés et de notre expérience avec les participantes et les participants, ces choix théoriques ont été très pertinents à l'objet de recherche. Ils ont en effet permis de réitérer notre profonde conviction concernant les changements et le développement dans la vie adulte, à savoir qu'il est essentiel que les gens découvrent eux-mêmes leurs ressources, leurs savoirs et leurs pistes de solution dans la perspective du développement de la vie adulte et du développement professionnel. Cette orientation a toutefois comme corollaire qu'il faut accepter que les changements se manifestent et s'installent en fonction de la réalité de la personne et non en fonction d'exigences organisationnelles extérieures. Ce type de changement est réfractaire à toute forme de standardisation et d'uniformisation des rythmes et des résultats. De plus, il faut accepter l'incapacité de prévoir la portée de la démarche dans la pratique aussi bien que dans la vie personnelle du participant. Ces choix ont donc pour conséquence de travailler dans une perspective de changement à moyen et long terme. Ces choix se sont par ailleurs révélés très cohérents avec notre pratique, ce qui a sûrement contribué à ce qu'ils soient perçus comme appropriés pour développer une pratique réflexive.

## **5.6 PERTINENCE DES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES**

### **La recherche-action-formation : une formule mobilisante**

Moins connue que la recherche-action, la recherche-action-formation s'est révélée une orientation de recherche permettant aux chercheuses aussi bien qu'aux participants d'être partie prenante de l'élaboration d'une méthode et de réellement travailler en collaboration. Dans ce type de recherche, les participants ont pu acquérir des connaissances et développer graduellement des habiletés qui sont utiles dans leur vie professionnelle et dans leur vie privée. Au cours du processus de recherche, les participants et les chercheuses se sont mutuellement formés, transformés et influencés.

### **Le recours à des méthodologies réflexives**

Considérant notre objet de recherche, il nous était apparu souhaitable de nous placer dans une position similaire à celle des participants vis-à-vis de l'utilisation des cartes mentales et de l'expérimentation des étapes d'analyse au fur et à mesure de leur développement. C'est pourquoi l'un des objectifs de la recherche est de *Permettre aux chercheuses d'expérimenter l'emploi des mêmes algorithmes et de la même méthode que celle proposée aux enseignants pour analyser le corpus de données.*

Comme présenté au chapitre trois, les chercheuses se sont effectivement basées sur les mêmes étapes que les participants au fur et à mesure que celles-ci se sont précisées et elles ont utilisé les cartes mentales tout au long du processus, et ce, pour différentes tâches associées à la recherche. Le travail d'explicitation des étapes de même que celui de la collecte et de l'analyse des données a été réalisé avec des cartes mentales tout au long du projet.

Ce positionnement a permis de créer une relation de collaboration expérientielle avec les participants, ce qui, de notre point de vue, a grandement contribué à créer une relation de confiance entre nous et à partager dans l'expérience les difficultés inhérentes au développement des habiletés réflexives et à l'analyse de pratique. La distance entre chercheurs et participants se trouve ainsi réduite par le partage d'une réalité commune *expérientiée* de part et d'autre. Ce mode de fonctionnement place davantage les chercheurs en position de *co-chercheurs* avec les participants. Dans cette optique, les théories professées ne tiennent pas le coup très longtemps. Elles confrontent plutôt les chercheurs à mettre à jour l'ensemble de leurs théories en jeu dans l'action, ce qui contribue grandement à accroître la validité des analyses et des résultats.

Même si la distance qui existe entre chercheurs et participants ne peut disparaître, il n'en demeure pas moins que cette position de partage d'expérience similaire nous a permis d'entrer dans leur modèle du monde sans perdre le nôtre, et ce, non seulement dans l'intention, mais dans la réalité expérientiée. Notre compréhension des phénomènes, vécus et perçus, s'en est trouvée très enrichie de nuances, et de l'étendue de la complexité de l'expérience humaine, notamment en matière de développement réflexif.

D'autre part, l'utilisation des cartes mentales a constitué une stratégie de recherche très adaptée à l'analyse de théorisation. En effet, de par sa nature, la carte mentale invite à la catégorisation de différents niveaux tout en laissant des traces de l'ensemble des liens réalisés. L'analyse plus en profondeur de certains phénomènes est facilitée par le recours à d'autres modes de communication que les mots pour expliciter ce qui cherche à prendre forme. Mentionnons entre autres son apport dans l'objectivation de la subjectivité de chacune des chercheuses ainsi qu'entre les chercheuses. C'est, par exemple, en partageant le contenu de cartes mentales réalisées en même temps pour codifier un entretien de groupe qu'il a été possible de découvrir certaines associations implicites réalisées spontanément par l'une ou l'autre des chercheuses. Cette mise à jour a largement contribué à ce que chacune analyse encore plus certaines dimensions de sa pratique et cherche à expliciter ou à analyser certains implicites. Il s'agit là à notre avis d'un apport

intéressant dans le domaine des méthodes d'analyse de données qualitatives qui mériterait d'être exploré davantage, notamment dans le cadre d'une nouvelle recherche.

### L'utilisation des cartes mentales

Nos résultats confirment notre intuition de départ de privilégier la carte mentale pour soutenir le développement d'une pratique réflexive. Cet outil s'est révélé tout à fait approprié pour apprendre à reconnaître et à distinguer les différentes composantes des réflexions dans l'action et sur l'action, à les expliciter, à explorer des pistes d'analyse tout autant que des façons de transposer le fruit de ces analyses dans l'action. La formule d'initiation aux cartes mentales développée dans le projet se présente comme un résultat de la recherche transférable dans d'autres contextes

*(La carte mentale) Ça vient comme asseoir mes émotions. Avant je venais toute mêlée, maintenant c'est sur la carte, je peux l'oublier (consciemment) car je sais que je ne l'oublierai pas à quelque part (rires) [...] C'est dans ce sens là que ça m'aide à aller plus loin parce que je sais que je ne l'ai pas perdu, ça m'empêche de me mêler. Irène | 4*

L'utilisation de la métaphore a par ailleurs constitué un complément très apprécié des participantes et des participants. Par exemple, une attention particulière a été portée au façonnage d'une « métaphore juste », pour reprendre l'expression de Mezirow (op. cit.). Le façonnage, tel que présenté au chapitre 4, consiste à prendre le temps d'explicitier et d'explorer les sensations et impressions réalisées lors de la saisie puis à être attentif aux connexions établies et éventuellement au résultat de la décantation. La personne en vient alors à cerner de manière plus précise ce qu'elle voulait communiquer. Une fois le façonnage réalisé et jugé satisfaisant par son auteur, il devient possible de s'engager dans l'exploration du contenu de la métaphore et de faire un exercice de jonction avec les données recueillies. Par la suite, la personne est invitée à s'approprier le fruit de sa réflexion et de ses prises de conscience et à le transférer dans sa pratique professionnelle et dans sa vie en général.

C'est en fait la combinaison de la carte mentale et de la métaphore qui est devenue la stratégie la plus prometteuse. Il s'agit là d'une stratégie qui a émergé dans l'action avec un participant. Le recours aux cartes mentales a enrichi le travail avec la métaphore en facilitant notamment l'exploration et la rétention de différentes facettes de l'image choisie. En fournissant des moyens variés pour expliciter des sensations, perceptions ou intuitions, la carte mentale s'est présentée comme un complément très approprié au travail réflexif. L'extrait suivant illustre la réaction d'une participante à la suite du travail réalisé en combinant la méthode, la métaphore et la carte mentale.



*Je me demande bien pourquoi ce serait là dans mon cerveau? D'habitude je ne m'arrêtais pas aux choses d'à côté de mes préoccupations journalières... ça me dégage, je pense. [...] Il faut que ça ait un sens quelque part. Surtout pour les situations problématiques, la solution est comme là-dedans. C'est plus facile d'aller là-dedans que rationnellement. Rationnellement tu es comme dans un cul-de-sac. Tu as beau consulter, tu as des questions rationnelles et des réponses rationnelles, ça ne permet pas de sortir du cul-de-sac. Monique 3I*

La potentialité de la métaphore conjuguée à celle de l'outil carte mentale semble multiplier les connexions et profiler des avenues nouvelles pour l'analyse de pratique et même pour la pratique proprement dite.

Quant à l'outil carte mentale, à l'instar de ce que propose Buzan et Buzan (1999) les résultats confirment aussi son utilité pour d'autres usages que l'analyse de pratique ou le développement de la réflexivité. En invitant la personne à suivre le fil de son activité mentale, à mettre à jour des savoirs préexistants ou des savoirs d'action, la carte mentale place la personne dans une position métacognitive, peu importe le contexte dans lequel elle se trouve.

Les témoignages suivants abondent dans ce sens :

*Je fais de cartes mentales mentalement même quand j'enseigne, je sens le fil, je fais les connexions pendant que j'enseigne et je réalise que lorsque je suis fatiguée, je fais moins de connexions! Thérèse 2EI*

*Je l'utilise pour organiser mes chapitres. Je bâtis la structure de mon chapitre à partir de cela. François 2EI*

*Avec ce groupe d'étudiants, je peux essayer n'importe quoi. Quand il y a des procédures complexes je fais un genre de carte schéma avec eux. [...] je mets mon centre après ça on mets les grandes étapes, après on les numérote, après on les développe. Puis, je les invite à venir compléter. Pour faire des liens c'est extraordinaire! François 2EI*

*[...] Je l'expérimente, je m'amuse. Je me sens habile (à développer leur compétences réflexives) avec ce groupe là. Avec les autres, ça doit être un filtre que j'ai, mais à les voir aller [...] François 2EI*

*À chaque fois qu'il arrive quelque chose je la fais pas toujours la carte mentale mais je vois toujours mon point central et je vois une image avec. Je ne dis pas que je la fais au complet, c'est pas une vision de l'esprit, mais à chaque fois je vois une image, des flèches qui se placent,*

*j'ai l'impression que je commence à l'intégrer. Je trouve ça très intéressant, j'aime beaucoup ça! Nicole 6G*

Ces extraits permettent de constater l'aisance spontanée des enseignantes et des enseignants à trouver des utilisations pédagogiques à la carte mentale, donc à décroquer les apprentissages réalisés dans le cadre du projet de recherche et à les transférer dans d'autres contextes que l'analyse de pratique.

### **5.7 POUR TRANSFÉRER LA MÉTHODE**

Le dernier objectif du projet vise à proposer une méthode opérationnalisable et transférable à d'autres collèges. Les réflexions présentées dans ce chapitre concernant les résultats ont alimenté nos propositions de recommandations destinées au personnel des collèges qui serait désireux d'utiliser la méthode présentée au chapitre quatre.

*Il y aurait grand danger à vous laisser croire qu'il y a une méthode, parce qu'il n'existe que vous. « J'ai bien quelques outils, je les crois indispensables, mais je les sais précaires, toujours menacés d'être absorbés par quelques systèmes de dressage. J'ai bien quelques propositions, quelques idées sur l'organisation, j'ai la faiblesse de les croire opérationnelles, mais je les sais fragiles, tant qu'elles ne sont pas investies de la conviction des hommes qui seules peuvent leur donner vie ». (Merieu., In DiLorenzo 1991)*

Ces propos de Mérieu traduisent avec justesse la manière qui nous semble la plus appropriée pour proposer une méthode à d'autres collèges. En recherche qualitative, *la transférabilité est la démarche par laquelle le chercheur s'interroge quant à savoir si les conclusions auxquelles il aboutit peuvent s'étendre à d'autres contextes que ceux étudiés.* (Pourtois et Desmet, In Muchielli dir., 1996.)

La méthode présentée au chapitre 4 ainsi que les résultats exposés précédemment dans ce chapitre constituent les conclusions de cette recherche. Pour arriver à identifier ce qui peut s'appliquer à d'autres contextes, il a été nécessaire de reprendre certaines conditions de réalisation qui sont apparues déterminantes dans le processus et qui peuvent grandement influencer les résultats d'une démarche de formation inspirée de la présente recherche. Cinq conditions de réalisation ont pu être dégagées : le temps consacré à la démarche, l'approche pédagogique et sa mise en œuvre, la formule, la composition du groupe et enfin la taille du groupe.

### 5.7.1 Le temps consacré

Le temps constitue en soi un facteur déterminant et prépondérant lorsqu'il est question du développement d'une pratique réflexive, comme expriment clairement Griffiths et Tann (1992)...

*It could be read as a plea for the recognition of the importance of time to sustained reflection in the education of teachers, both at the stage of initial teacher education and post-professionally.*

Le temps dicte ses propres lois. Bien qu'on puisse, à partir de l'expérience de cette recherche, proposer une estimation de temps susceptible de permettre le développement et l'intégration de nouvelles habitudes de cet ordre dans la pratique d'un professionnel, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'un apprentissage qui se développe tout au long de la vie par bonds et par apparentes périodes de stagnation. Le développement d'une pratique réflexive vient secouer l'identité même de la personne dans ses propres fondations ce qui, dans certains cas, expose les personnes à devoir cheminer à travers des obstacles rigides et nombreux. Apprendre de sa pratique, découvrir les savoirs cachés dans sa pratique, constituent une aventure existentielle conduisant à découvrir de soi des dimensions souvent inconnues. Dans ce contexte, on ne saurait envisager l'utilisation de la méthode expérimentée, comme s'il s'agissait d'un savoir instrumental ou d'un savoir déclaratif, en proposant des formules rapides ayant la prétention de développer des habiletés transférables en quelques heures.

Développer une pratique plus réflexive est un apprentissage qui se construit graduellement, couche par couche, en s'appuyant sur les nouveaux savoirs et les nouvelles expériences. C'est pourquoi il est souhaitable d'envisager le développement d'une pratique réflexive dans une perspective de développement professionnel (Donnay, 1999) C'est un apprentissage qui implique de tenir-prise pour reprendre l'expression de Limoges (2001 p.10). D'après lui, sans le *tenir-prise* on...

*[...] risque fort d'escamoter la découverte lente et progressive, l'apprentissage par essais et erreurs, le tâtonnement répété, la longue et profonde maturation, le contrôle progressif de soi, la formation du caractère, la récupération des acquis, le transfert des compétences, l'affrontement des défis répétés, l'effort soutenu, le dépassement au quotidien et la fidélité. Bref, autant de court – circuits dans le long et sage travail de pétrissage par le temps et les saisons.*

C'est le temps envisagé pour la démarche qui déterminera d'une certaine façon le contenu et l'orientation des activités de formation. Les résultats de cette recherche nous invitent à considérer qu'une formation étalée sur deux ans constitue un *minimum* pour que les participants développent de nouvelles habitudes d'analyse et surtout qu'ils aient recours à des outils et des stratégies pour apprendre d'eux-mêmes, de leur expérience et de leurs actions. Une période de deux ans serait un minimum, car même les participants engagés pour cette durée souhaitent avoir encore de l'encadrement, entre autres, pour s'outiller suffisamment afin de développer des compétences réflexives chez leurs étudiants, particulièrement dans le cadre des supervisions de stage. De plus, les entrevues réalisées au terme d'un an de participation fournissent des indications claires qu'une telle période n'est pas suffisante pour intégrer cette nouvelle réalité à sa pratique, comme en témoignent les extraits suivants..

*Je n'ai pas assez intégré ou que le vois comme trop compliqué de faire des dessins et tout cela. Peut-être que si c'était plus intégré, je le verrais plus simplement et je pourrais l'utiliser simplement. Peut-être qu'il m'en manque un petit bout pour me l'approprier à ma manière. Odette 4G(216)*

*Mais il me manque un petit peu quelque chose [...] parce que je me souviens la semaine passée, [...] j'ai l'impression de sortir quelque chose que je comprends de plus, les réponses à mes questions mais c'est comme si, après cela va dans une autre armoire (...) je ne sais plus où elle est. C'est comme si je redeviens un peu mêlé par rapport à tout cela, à cet exercice-là. Vincent 4G(358)*

*J'ai un regret celui de ne pas avoir pris plus de temps pour cette démarche car c'est dans l'action de réfléchir que tout ce qui m'a trotté dans la tête se place et devient plus clair les fils se rattachent pour donner un tissu. Pierre 2G*

### **5.7.2 L'approche pédagogique**

L'approche pédagogique mise en oeuvre avec les groupes et lors des rencontres individuelles est indissociable de la méthode. En fait, elle constitue comme nous l'avons mentionné au chapitre 1, la trame sur laquelle se tisse la démarche favorisant le développement d'une pratique réflexive. L'appréciation des participants à ce sujet permet d'illustrer son impact comme composante de la méthode.

*Ce qui m'a marqué beaucoup, c'est l'expérience de la liberté, des non contraintes c'est ce que le non contraignant a fait éclore chez moi. [...] ça permet la libre expression de la spontanéité. Ça permet l'ouverture.*

*Moi j'avais besoin de ça. J'ai suivi des cours [...] et c'est pas comme ça du tout. Pierre 2E1*

*Les démarches de ce type là c'est très générateur d'apprentissage, d'expériences nouvelles. C'est une nouvelle forme d'approche du perfectionnement. Pierre 2E1*

Notre pratique pédagogique est caractérisée par un effort constant d'explicitation des contenus présentés et de clarification des propos des participants en utilisant régulièrement « *l'ici et maintenant* » comme situation temporelle à investir par l'expérience. De plus, une attention particulière a été accordée afin d'ancrer les nouvelles données ou explications aux réalités quotidiennes des participants en ayant recours, par exemple, aux analogies avec leur profession respective ou en utilisant des métaphores pour faciliter la création de sens. Bien que nous l'ayons mentionné précédemment, rappelons que notre pratique a toujours été teintée du respect que nous portons aux participants à savoir qu'ils sont des adultes libres et responsables de leurs actes, les mieux placés pour savoir ce dont ils ont besoin et le rythme qui leur est nécessaire pour intégrer différents types de changements.

### **5.7.3 La formule et la composition du groupe**

Pour les chercheuses aussi bien que pour les deux groupes de participantes et de participants, la formule souhaitable pour favoriser le développement d'une pratique réflexive consiste en une alternance de rencontres de groupes et de rencontres individuelles à adapter aux besoins et à la culture du groupe. Comme nous l'avons mentionné précédemment, la nature du groupe influence les besoins à ce chapitre. Par exemple, les enseignants ne constituaient pas un groupe au départ, plusieurs ne se connaissaient pas du tout alors que d'autres avaient des relations de corridor. Nous avons remarqué que dans leur cas, l'établissement d'une relation de confiance entre les membres du groupe a été une activité très importante pour leur engagement et leur intérêt à poursuivre la démarche. Dans le cas des API, la situation est tout autre. Il s'agit d'un groupe bien constitué, ayant des rencontres régulières, suivant des formations ensemble et ayant des relations sociales occasionnelles. Ce groupe avait donc, dès le départ, une histoire et des habitudes de fonctionnement. En dehors des rencontres pour la recherche, ils avaient l'occasion de travailler ensemble et de partager leurs préoccupations aussi bien que leurs réflexions. Pour eux, les rencontres individuelles répondaient davantage à leurs besoins sachant qu'ils bénéficient déjà régulièrement de l'apport des membres du groupe à différentes occasions formelles aussi bien que lorsqu'ils en ressentent le besoin.

L'alternance des rencontres individuelles et de groupe vise à favoriser la démarche expérientielle de chaque participant en lui permettant d'arrimer les contenus plus généraux abordés en groupe avec sa réalité propre. Un nombre de quatre rencontres de groupe et de quatre rencontres individuelles constitue un minimum pour *amorcer* le développement d'une pratique réflexive qui s'enracine dans la pratique courante. En plus du nombre de rencontres et de l'alternance entre les rencontres individuelles et de groupe, il importe d'étaler ces rencontres dans le temps. Comme il ne s'agit pas de connaissances déclaratives, il semble inopportun de réaliser la démarche en 2, 3 ou même 4 semaines et encore moins de manière intensive. Toutefois, un trop grand espace de temps entre les rencontres, par exemple, 5 semaines, a un effet démobilisant surtout en début de démarche lorsque la personne commence à peine à se familiariser avec ces réalités souvent peu connues.

*Le groupe m'a enrichi, il m'a permis d'aller plus loin autant de voir le changement sur moi que sur les autres. [...] Une approche mixte (gr-ind) ça fait avancer tout le monde. Irène 2EI*

*Il faut trouver un moyen pour avoir encore l'apport du groupe, pas un groupe mais le groupe. Ça prend un support on n'en a pas assez fait pour que ce soit tout intégré. Nicole 2EI.*

*(Le fait d'être en groupe) Ça m'a ouvert sur d'autres façons de faire, je vois comment je peux les faire allumer par eux-mêmes. François 2EI*

#### **5.7.4 La taille du groupe**

Le nombre de participantes et de participants dans le groupe doit permettre l'établissement d'une relation de confiance entre les participants aussi bien qu'avec la formatrice ou le formateur. Cette relation s'établit dans l'action et l'échange. Dans le cadre de la recherche, nous avons collaboré avec un groupe de 6 personnes et un autre de 5 personnes. Pendant un an, des activités individuelles et de groupe se sont tenues avec 11 participantes et participants. Il nous semble donc envisageable de proposer des activités de formation à un groupe composé d'un maximum de 12 personnes.

Ces propositions visent à offrir aux personnes du milieu collégial désireuses de s'engager dans une telle méthode des pistes réflexion émergeant de l'expérience des participantes et des participants comme des chercheuses. Toutefois, dans ce rapport de recherche, la méthode de développement d'une pratique réflexive n'est pas présentée sous la forme d'un guide pour les formateurs ou d'un kit de formation, tel n'était pas notre objectif. Cependant, la complexité de la

tâche et la quantité d'opérations et d'outils nouveaux font en sorte que la réalisation d'un guide favoriserait l'accessibilité à cette méthode dans les autres collèges.

En somme, dans ce chapitre, nous avons discuté de certains résultats afin d'étoffer la méthode de commentaires et d'analyses susceptibles d'en faciliter l'appropriation, voire le transfert, dans un autre milieu et dans un contexte différent de celui de la présente recherche. Le chapitre suivant aborde, quant à lui, les principales conclusions de la recherche suivies de ses limites et des pistes de recherche ayant émergé.





## CONCLUSION

La réalisation de cette recherche a effectivement été une réelle aventure pour l'ensemble des personnes concernées au plan humain et méthodologique; au niveau de la formation et de l'accompagnement et, finalement, en regard de l'apprentissage. La diversité et la quantité de données recueillies sur une période de plus de deux ans et demi, analysées au fur et à mesure, ainsi que la qualité et l'authenticité des participantes et des participants nous ont donné accès à une compréhension plus fine du processus de développement d'une pratique réflexive, d'en percevoir les obstacles et d'en saisir les enjeux identitaires. Dans cette partie du rapport, les principales conclusions de cette recherche sont présentées en continuité avec les différents résultats déjà énoncés au précédent chapitre. Par conséquent, elles se veulent larges et globalisantes quoique liées aux objectifs poursuivis. Les limites de la recherche sont également soulevées, tout comme, à la fin de la section, les pistes de recherche ayant émergé de ces travaux.

Même si d'aucuns prétendent que le développement de la réflexivité est incontournable, voire indispensable, pour composer avec la société de demain, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit là d'une réalité complexe, peu connue et explorée par les enseignantes et les enseignants aussi bien que par les professionnels du Collège. Adopter une pratique réflexive ne va pas de soi et n'est pas automatique même pour des gens d'expérience. Il devient donc nécessaire de s'engager dans un réel processus d'apprentissage visant à développer des habiletés au plan réflexif. Il s'agit là d'habiletés qui s'apprennent et se développent par la pratique et dans la pratique. Le travail de découverte et de construction des savoirs d'action est une expérience unique, singulière et propre à chaque personne. Le résultat est imprévisible tout autant que ses retombées dans la pratique.

Une des conclusions importantes de cette recherche est que le développement d'une pratique réflexive nécessite un accompagnement soutenu et adapté, sur une longue période, pour que ce nouveau mode de fonctionnement impliquant la personne dans sa totalité soit à ce point intégré qu'il devienne, en quelque sorte, un automatisme. Le type d'accompagnement qui a été mis de l'avant dans cette recherche suppose de développer des stratégies et des activités de formation axées sur l'appropriation de *l'empowerment* par les participantes et les participants. Les résultats de la recherche nous confirment que cet axe de formation, bien que très exigeant pour les formateurs, est particulièrement mobilisant et valorisant pour les enseignantes et les enseignants et les professionnels tout autant que pour les formatrices et tout à fait approprié avec des adultes

expérimentés. Une des principales exigences de cet axe de formation est de porter une attention constante à analyser sa pratique de manière à ce qu'elle soit congruente avec l'intention ou le discours, autrement dit, qu'elle aille dans le même sens que les théories professées concernant l'empowerment.

Le développement d'habiletés réflexives transférables dans la pratique suit un processus non linéaire, propre à chaque personne. Même si nous ne possédions pas d'instruments de mesure pour déterminer le niveau d'habiletés réflexives de chacun et chacune au début du projet, nous avons pu distinguer, avec le temps, qu'il existait des différences importantes à ce chapitre entre les participantes et les participants des deux groupes. Toutefois, l'approche développée a fait en sorte que chacun a pu développer davantage d'habiletés et ce, peu importe celles qu'il possédait au départ. Dans ce contexte, les différences d'habiletés réflexives entre les personnes, ont souvent été perçues, de part et d'autres, comme des occasions d'apprendre à composer avec la diversité, notamment avec les étudiantes et les étudiants.

Les résultats présentés dans les chapitres précédents, ponctués de nombreux extraits d'entrevue, illustrent que le recours aux cartes mentales pour soutenir le développement d'une pratique réflexive se révèle un choix pertinent. En effet, tout au long de la démarche, les cartes mentales ont servi de miroirs et de témoins de l'évolution des habiletés réflexives des participantes et des participants. Elles ont fait écho à l'organisation mentale de la personne, et ce peu importe son mode de fonctionnement privilégié. Les cartes mentales ont joué un rôle de facilitateur, notamment en ce qui concerne le développement des habiletés d'explicitation. La mise en mots de sensations, perceptions, impressions a été effectivement facilitée par le recours à des formes, symboles, couleurs, dessins pour traduire ces états. Ces représentations symboliques variées ont permis de différer, en quelque sorte, le moment de la mise. La présence de cette étape dans le processus d'explicitation a permis aux participantes et aux participants d'apprendre à laisser le sens se former et à éviter toute précipitation susceptible de faire en sorte que la traduction n'exprime pas avec justesse ce que l'on cherche à exprimer.

De plus, la combinaison de la carte mentale avec la métaphore comme outil d'accompagnement pour analyser sa pratique et développer une pratique réflexive présente un potentiel intéressant, entre autre pour permettre une autodéstabilisation de la personne dans le but d'explorer de nouvelles dimensions et d'adopter une position métacognitive. Encore une fois, l'utilisation d'un symbole agit comme relais facilitant, dans un deuxième temps, l'explicitation d'un phénomène qui, prenant forme, devient analysable. L'idée de départ de jumeler la carte mentale à une démarche

de développement d'une pratique réflexive s'est révélée une piste novatrice et encore plus prometteuse que nous ne l'avions envisagé.

Le défi de tout nouvel apprentissage, notamment au niveau du savoir-être et du savoir-faire, consiste à ce qu'il soit suffisamment intégré pour devenir une habitude. Développer une pratique plus réflexive est un projet à très long terme caractérisé par une évolution constante. En d'autres termes, c'est par la pratique constante que de nouvelles habiletés se développent, se raffinent en se greffant sur des apprentissages déjà réalisés, et ce, dans un mouvement sans fin, à tout le moins à partir des connaissances dont on dispose actuellement. Si l'on compare les résultats obtenus auprès des deux groupes, nous pouvons dire que les membres du groupe des enseignantes et des enseignants qui a bénéficié d'un accompagnement étalé sur une période de 22 mois (plutôt que de dix mois dans le cas des membres du groupe des API), manifestent une plus grande aisance à utiliser la carte mentale dans leur pratique, à en analyser certaines composantes et à explorer différentes utilisations notamment avec leurs étudiantes et étudiants. La durée de l'accompagnement a joué un rôle important dans le développement d'une habitude en ce sens. Il est important de rajouter que dans les deux groupes, les participantes et les participants avaient identifié leur besoin à cet égard et que les membres du groupe des API se sont montrés intéressés à poursuivre plus avant leur démarche.

À la lumière de ces données, une période de deux ans, correspondant à la durée de l'engagement des enseignants et des enseignantes dans le projet, peut servir en quelque sorte de gabarit permettant d'apprécier le réalisme des objectifs visés par une formation visant à développer une pratique réflexive. Cela dit, il y a un commencement à tout. Par conséquent, il est possible d'envisager un scénario de formation étalé sur plusieurs sessions permettant aux personnes intéressées d'approfondir leur démarche de développement réflexif jusqu'où elles le veulent bien. Certaines personnes pourraient s'initier à la carte mentale et apprendre à suivre le fil de leur activité mentale. D'autres pourraient poursuivre en développant des habiletés à *désautomatiser* des étapes mentales et à reconnaître leurs filtres tout en réalisant des cartes mentales. Par la suite, ceux qui poursuivraient seraient invités à intégrer au quotidien, dans leur pratique ou ailleurs dans leur vie, leurs nouvelles habiletés tout en y rajoutant graduellement les étapes pour réaliser une analyse de pratique. Finalement le dernier bloc de formation pourrait permettre une appropriation de la démarche et un transfert dans leur pratique.

Finalement nous ne pourrions conclure cette recherche sans souligner l'apport indispensable des participantes et des participants à ce projet. L'approche méthodologique de recherche-action-

formation nous a fourni un contexte approprié à l'établissement d'une relation privilégiée avec les participantes et les participants qui nous ont généreusement donné accès à leur expérience, leurs valeurs et leurs compétences tout autant que leurs émotions, leurs doutes et leur fragilité. C'est grâce à la qualité de leur engagement que notre sensibilité théorique a pu se développer suffisamment pour que notre compréhension de la complexité et des enjeux identitaires liés au processus de développement d'une pratique soit le plus ancré possible à leur réalité.

### **Limites de la recherche**

La présente recherche à l'instar de toute démarche scientifique présente des limites qu'il convient de préciser. Nous avons identifié des limites ayant trait à la nature même de l'objectif principal, d'autres concernant les cartes mentales comme outil privilégié et, finalement, des limites relatives aux chercheuses.

Une des principales limites de cette recherche est la difficulté de proposer une méthode opérationnalisable et transférable à d'autres collègues, et ce, en raison de la méthodologie utilisée. En effet, réaliser une recherche-action-formation implique nécessairement de travailler en collaboration avec des participants de manière à construire et bâtir avec eux une compréhension, des outils aussi bien qu'une intervention, selon le cas. Par conséquent, bien que nous ayons appuyé la démarche sur les résultats d'une précédente recherche, il ne pouvait aucunement être question d'appliquer la méthode développée sans la critiquer, l'améliorer, et l'adapter à la réalité et aux besoins des enseignants et des professionnels du milieu collégial. Dans la mesure où la méthode est maintenant élaborée et ses composantes définies, les éventuels futurs participants seraient appelés à jouer un rôle bien différent de celui que l'on avait défini pour la présente recherche. La démarche de construction constante, d'aller-retour et de validation avec eux ne serait pas d'emblée nécessaire, car on ne se trouverait plus dans un processus de recherche, mais dans un processus de formation exclusivement. Le scénario vécu par les participants a été, par le fait même, différent de celui que l'on pourrait élaborer maintenant et proposer à des personnes dans d'autres collèges. Les résultats présentés n'ont jamais été expérimentés dans un cadre strictement axé sur la formation. La tension entre les pôles recherche-action et formation est indissociable des résultats.

## Les limites concernant les cartes mentales

Bien que les cartes mentales aient été très appropriées pour soutenir le développement d'une pratique réflexive, il n'en demeure pas moins qu'à l'instar de n'importe quel outil, si potentiellement utile et adapté à une fonction soit-il, il demeure un outil.

Avec des pinceaux et de la peinture, De Vinci a peint la chapelle Sixtine alors que d'autres, avec les mêmes pinceaux, auront du mal à faire des gribouillis. Il en va de même pour les ordinateurs qui, malgré leurs possibilités et leur mémoire, sont souvent sous-utilisés ou mal utilisés. Cependant, pour les pinceaux comme pour les ordinateurs, tous s'entendent pour dire que l'habileté se développe avec la pratique. La différence entre les cartes mentales et les pinceaux ou les ordinateurs est qu'elles permettent d'utiliser les différentes composantes du cerveau peu importe l'hémisphère qui est dominant ou prépondérant.

La carte mentale agit comme un miroir de l'activité mentale sur un thème donné tout en stimulant l'émergence de liens. Son utilisation nécessite un apprentissage qui peut être laborieux pour certains types de personnes moins familiarisées avec les processus d'émergence et de créativité. Son apprentissage met à jour différents filtres qui, s'ils ne sont pas traités adéquatement, deviennent des obstacles freins qui bloquent la personne en la démotivant par exemple de poursuivre dans le développement de sa réflexivité. Le filtre esthétique est un exemple parmi plusieurs. Il peut agir de manière opposée selon les personnes mais aboutir au même résultat. Pour certains participants, le recours à des couleurs, des symboles ou des dessins pour réaliser des cartes mentales a été perçu comme un obstacle important qui a suscité de nombreuses réactions ancrées dans les expériences passées, le plus souvent désagréables. Ce n'est qu'en les aidant à apprivoiser ces clés heuristiques tout en acceptant qu'ils ne les utilisent pas souvent qu'il a été possible, pour la plupart, de dépasser cet obstacle. Dans un cas, c'est la référence à un logiciel de réalisation de cartes mentales contenant des banques d'images qui a permis au participant de découvrir l'intérêt des couleurs et des symboles sans qu'il ne soit aucunement question de réaliser une œuvre artistique. À l'opposé, une participante ayant des habiletés artistiques avait du mal à explorer plus avant son thème central de crainte de défaire l'esthétisme de *son œuvre*. L'ajout de flèches, de mots ou de nouveaux symboles se heurtait à une résistance qui, une fois nommée et dépassée, s'est résorbée lui laissant toute latitude pour explorer sa pratique avec des cartes mentales, sans lui donner l'impression de renier ses talents artistiques.

Dans le cadre de la méthode développée, il est nécessaire de reconnaître que malgré leur potentiel, les cartes mentales ne présument pas de la nature ou de la qualité de la saisie qui sera réalisée, pas plus que des connexions qui suivront ou de la capacité de la personne à les expliciter. Bien qu'elles puissent accompagner la réalisation des étapes d'une analyse de pratique, en aucun temps elles ne peuvent être confondues avec une analyse de pratique en soi.

Les cartes mentales ne sont donc pas une panacée universelle pour développer la réflexivité pas plus que pour d'autres usages. Il s'agit là d'un outil qui doit être considéré comme tel avec son potentiel et ses limites naturelles. Elles soutiennent le développement d'une pratique réflexive, mais elles ne la développent pas.

En recherche qualitative, le chercheur occupe une place centrale, notamment comme principal outil de recherche. Ses connaissances, son expérience, sa subjectivité, de même que plusieurs caractéristiques sociales dont le sexe, orientent sa lecture des situations, sa compréhension et son analyse. À ce chapitre, plusieurs aspects sont à préciser : l'expérience d'une des chercheuses avec les cartes mentales ainsi qu'avec la méthode d'analyse de pratique, la relation entre les deux chercheuses et leur ancienneté dans le milieu.

La chercheuse principale connaissait et utilisait les cartes mentales depuis quelques années déjà, les ayant même explorées avec des participantes dans une précédente recherche. Elle avait déjà initié à cet outil un professionnel de la santé et un groupe de femmes à l'extérieur du Collège. De plus, l'élaboration d'une méthode d'analyse de pratique dans une précédente recherche lui avait permis d'acquérir des connaissances sur la problématique ainsi qu'une expérience et une pratique avec des formatrices. Il va sans dire que cette expérience a influencé constamment la recherche. Qu'en serait-il avec une formatrice ou un formateur qui s'initierait en même temps que les participants ou qui serait récemment initié? Chose certaine les résultats risqueraient d'être différents.

Réaliser une recherche de ce type sur un tel sujet implique la subjectivité des chercheurs et oblige que ce Hechusius (1996) nomme le *mind-body connection*, c'est-à-dire une attention constante entre l'esprit et le corps dans les différentes étapes du processus de recherche. Cette approche, bien que riche et stimulante, est très exigeante surtout si elle s'applique à deux chercheuses. Les occasions de clarification, d'analyse et d'autorégulation ont été nombreuses. Toutefois, notre relation de longue date en dehors du monde professionnel a grandement influencé ces échanges

parfois confrontants au plan identitaire. Notre connaissance intime et réciproque a permis d'identifier fréquemment les prémisses de nos actions et de mettre à jour des implicites bien connus de l'autre. Le *modèle du monde* de chacune était relativement bien connu et exploré avant même le début de la recherche. Les rencontres de groupe ont toutes été réalisées à deux. La responsabilité des activités était partagée d'avance, tout en laissant l'espace requis pour la spontanéité de chacune. Après chacune de ces rencontres, les deux chercheuses mettaient en commun leurs premières impressions et partageaient leur appréciation de différents aspects. Dans notre cas, cette connaissance mutuelle s'est révélée un atout. Qu'en serait-il si les deux chercheurs ne se connaissaient pas ou si un seul chercheur avait réalisé cette recherche? Nous pouvons croire que les résultats auraient été différents sans pour autant être en mesure d'apprécier en quoi et à quel niveau.

Il est aussi important de mentionner que les deux chercheuses ont respectivement 18 et 17 ans d'ancienneté dans le collège où s'est réalisée la recherche. Chacune de nous a été impliquée dans son département aussi bien que dans des comités ou des activités concernant la vie au Collège. Certains participants étaient connus par les chercheuses, comme des collègues de nos départements respectifs, d'autres, comme connaissances avec qui nous avons souvent échangé. Cette connaissance préalable par les chercheuses d'un certain nombre de participants et de plusieurs participants entre eux a influencé le déroulement des rencontres, leur engagement au projet de même que l'établissement d'une relation de confiance réciproque. Ce contexte a favorisé l'expression de connivences entre les gens et de relations teintées d'humour. De plus, nous connaissions les lieux tout autant que les personnes ayant joué un rôle de soutien au plan technique. Il en serait nécessairement autrement dans un milieu où les formateurs ne seraient pas connus. Serait-ce plus difficile? Nous ne pouvons rien affirmer en ce sens. Néanmoins, il s'agit là d'une donnée à considérer.

L'attention accordée aux limites de la recherche dans certains aspects nous permet maintenant d'explorer différentes pistes de recherche.

### **Pistes de recherche**

À plusieurs moments depuis le début du projet de nouvelles questions de recherche ont émergé ainsi que des phénomènes que nous aurions souhaité explorer davantage. Toutefois, il a été nécessaire de trier et de choisir les phénomènes qui se rattachaient à nos objectifs de recherche

déjà nombreux et complexes. De plus, plusieurs phénomènes présentés tout au long du rapport pourraient constituer en eux-mêmes des objets de recherche.

- Par exemple, nous pourrions apprendre beaucoup en poursuivant la démarche avec les participants déjà engagés dans la présente recherche sur le processus d'intégration de la méthode. Comme nous l'avons mentionné au chapitre 3, chacune des étapes peut conduire à une analyse approfondie comme à une analyse plus rapide et en surface. Il serait souhaitable de documenter cet aspect pour chacune des étapes. Par exemple, quelles sont les pistes qui sont explorées et à quel moment s'arrête l'*exploration*? Qu'est-ce qui indique à la personne qu'elle doit arrêter et passer à l'autre étape? Avec quelles dimensions fait-on le plus souvent une *jonction* : les théories publiques, les théories professées, les attentes du milieu ou du programme? Que se passe-t-il dans l'activité mentale au moment de l'appropriation, en d'autres termes, comment se réorganisent les nouveaux savoirs et comment s'articule cette *rethéorisation*? Dans quelles sphères de sa pratique la personne a-t-elle transféré ces nouveaux savoirs, comment cela se manifeste-t-il concrètement, etc.?

Une autre piste de recherche concerne l'enseignement et le développement d'habiletés et de compétences réflexives chez les étudiants, notamment dans les programmes de formation en techniques humaines ou en techniques de la santé. Pourrait-on utiliser la méthode avec des étudiantes et des étudiants? Quelles stratégies seraient à privilégier? Quels outils pédagogiques seraient à bâtir? Comment les enseignantes et les enseignants ayant développé une pratique plus réflexive s'y prennent-ils pour développer ces habiletés auprès de leurs étudiants, principalement dans le cadre des stages en milieu de travail? Quels sont leurs besoins à ce chapitre? À quelles difficultés se heurtent-ils? Etc.,

- Le développement d'une pratique réflexive n'est toutefois pas utile, voire nécessaire, uniquement pour les enseignants des techniques humaines et techniques de la santé. L'ensemble des enseignants et des professionnels pourrait tirer profit d'une pratique plus réflexive. Réaliser une recherche semblable avec des enseignants provenant de différents programmes du secteur général ou du secteur professionnel permettrait d'aborder davantage la réflexivité dans une perspective de développement professionnel à partir de sa pratique.



- D'une part, l'utilisation de la carte mentale comme support à l'analyse de pratique étant encore très peu documenté, poursuivre des études dans ce sens contribuerait à étoffer davantage la contribution des cartes mentales dans l'apprentissage du développement d'une pratique plus réflexive, que ce soit avec des professionnels expérimentés ou avec des étudiants. D'ailleurs, diverses expériences auprès d'étudiants ont été tentées par plusieurs enseignants ayant participé. Explorer et analyser l'utilisation pratique de la carte mentale en classe ouvrirait la voie à l'élaboration de nouvelles stratégies pédagogiques.
- Malgré l'intérêt croissant concernant la réflexivité en pédagogie et dans de nombreux champs d'activités professionnelles, il n'en demeure pas moins que cet intérêt est relativement récent et qu'outre certains concepts associés relativement connus, peu de gens savent encore concrètement comment développer leur réflexivité pour l'intégrer dans leurs activités courantes. Par conséquent, réaliser des entrevues et des activités régulières de suivi sur une longue période avec les participants pourrait ouvrir de nombreuses pistes de recherche, par exemple :

*Quels sont les impacts d'une pratique moins polarisée?*

*Comment s'élaborent maintenant vos théories personnelles?*

*Quels sont les déclencheurs de réflexion maintenant qu'ils ne sont plus exclusivement liés à une logique hypothético-déductive?*

*Comment intégrer l'empowerment dans sa pratique quotidienne? Qu'est-ce qui vous apporte le plus de support et de soutien à cet égard?*

*Qu'est-ce qui vous incite à poursuivre le développement de vos compétences réflexives?*

- De plus en plus d'enfants au Québec et ailleurs sont invités, très jeunes, à développer des habiletés métacognitives et/ou réflexives selon le milieu. Les programmes de gestion mentale de LaGaranderie sont un exemple intéressant pour illustrer comment ces habiletés sont enseignées et développées même chez de jeunes enfants. Il est donc envisageable de penser que les étudiants que l'on retrouvera dans les collèges dans 5 ou 10 ans posséderont davantage de connaissances métacognitives et d'habiletés réflexives que leurs prédécesseurs. Ce sera probablement la première génération ayant appris à développer, très jeune par surcroît, ce type d'habiletés. Il y a fort à parier qu'à l'avenir, ces habiletés feront partie intégrante des compétences de base des jeunes et qu'ils y auront recours régulièrement et spontanément dans leurs activités de formation, avec leurs collègues aussi bien qu'avec leurs enseignants. Comment le réseau collégial entrevoit-il

de faire face à cette situation? Comment susciter l'intérêt des enseignants et les professionnels à s'engager dans des activités de perfectionnement et d'autoperfectionnement dans un contexte où la rapidité des changements et les exigences de rendement qui y sont associées font en sorte que les gens se sentent en perpétuel apprentissage sans avoir le temps de trouver le sens de ce qu'ils font ni de ce qu'ils sont devenus avec l'expérience?

Ce ne sont que quelques unes des idées et des pistes de recherche qui se sont manifestées et qui d'après notre expérience pourrait contribuer à ce que la réflexivité soit partie intégrante de nos pratiques pédagogiques et professionnelles. Il y a encore loin de la coupe aux lèvres, c'est pourquoi nous souhaitons que cette recherche ait contribué à démythifier certains concepts notamment ceux de réflexivité, position métacognitive, analyse de pratique pour ne nommer que ceux-là, et à faire en sorte qu'un certain nombre d'enseignants aient trouvé dans leur propre pratique une source de connaissances qui puisse les alimenter encore longtemps.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ALTET, M., Fabre, M. (1994). Logiques et problématiques d'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation. *Recherche et formation*. 17. 77-92.
- ANADON, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation, p.1-20 *In L'enseignant un professionnel*. Sainte-Foy ; Presses de l'Université du Québec.
- ARCHAMBAULT, G. (1999). *Les pratiques professionnelles enseignantes au niveau collégial. Instruments autodiagnostiques*. Regroupement des collèges PERFORMA.
- ARGYRIS, C., SCHON, D.A. (1974). *Theory in practice; Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco; Jossey-Bass Publishers.
- AUBRET, J. (1991). Rédiger un «portefeuille de compétences» : Se reconnaître pour se faire reconnaître. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 20(1), 89-97.
- AUGUET, G. (1996). Le récit, de l'ordre dans un nuage. *Cahiers pédagogiques*. 346. (55-56)
- AYLWIN, U. (1996). *La différence qui fait la différence ou l'art de réussir dans l'enseignement*. Montréal : AQPC.
- BARBIER, J.-M.(dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris. Presses Universitaires de France.
- BARBIER, J.-M.(1996). L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. *In* Blanchard-Laville, C., Fablet, D. *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.27-49.
- BARKATOLAH, A. (1989). L'apprentissage expérientiel : une approche transversale. *Éducation permanente*, 100-101.47-55.
- BATESON, G. (1979). *La nature de la pensée*. Paris : Éditions du Seuil.
- BEILLEROT, J. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression? *Cahiers pédagogiques*. 346.
- BELENKI, M. F., CLINCHY, B. M., GOLDBERGER, N. R. et TARULE, J. M. (1986). *Women's way of knowing: The development of Self, Voice, and Mind*. New York (NY) : Basic Book Inc. Publisher.
- BESSETTE, S. (1999). *La cohabitation des jeunes et des adultes à l'enseignement régulier*, Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.

- BESSETTE, S. (2000). *Élaboration d'une méthode d'analyse de pratique permettant la recherche et l'analyse qualitative de données expérientielles par des formateurs et des formatrices*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke. (disponible au CDEADF).
- BLANCHARD-LAVILLE, C., FABLET, D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- BOURASSA, B., SERRE, F., ROSS, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- BRY, A. (1978). *Visualization : Directing the Movies of Your Mind*. New York (NY) : Barnes and Noble.
- BUSHE, G.R. (2000). Five theories of change embedded in appreciative inquiry. In Cooperrider, D. L., Sorensen, Jr., P. F., Whitney, D., Yaeger, T. F. (Eds.). (2000). *Appreciative inquiry: Rethinking human organization toward a positive theory of change*. Champaign, IL: Stipes Publishing.
- BUSSIENNE, É., TOZZI, M. (1996). Un dossier sur l'analyse des pratiques : mode ou révolution copernicienne? *Cahiers pédagogiques*. 346. 11.
- BUZAN, T., BUZAN, B. (1999). *Dessine-moi l'intelligence*. Paris; Les Éditions d'organisation.
- BUZAN, T., (1984). *Une tête bien faite*. Paris; Les Éditions d'Organisation.
- CAINE R.N., CAINE G. (1994). *Making Connections, teaching and the human brain*. New jersey: Dale Seymour Publications.
- CAINE, G., CAINE, R.N., CROWELL, S. (1999). *Mind shifts, a brain-compatible process for professional development and the renewal of education* Tuscon, Az. U.S. Brain-compatible professional development. Zephyr press.
- CARON, J. et all. (1991). *La métacognition et l'aide à l'apprentissage, éléments d'intervention pédagogique*. Montréal; Collège Ahuntsic.
- CARR, W., Ed. (1989). *Quality in teaching. Arguments for a reflective profession*. London. G.B.; The Falmer Press.
- CATTONAR. B., MAROY, C. (2000). *Ambiguïtés et paradoxes d'une stratégie de « conversion identitaire » des enseignants*. Actes du 1<sup>er</sup> Congrès des chercheurs en éducation. Bruxelles; Ministère de la Communauté française.
- CHEVALIER, B. (1993). *Méthodes pour apprendre à l'école, au collège*. Paris; Nathan pédagogie.
- CLARKE, A. (1995). Professional development in practicum settings: Reflective practice under scrutiny. *Teaching and teacher education*. (11). 3. 243-261.

- CLAXTON, G. (1999). *Wise up. The Challenge of Lifelong learning*. Great Britain; Bloomsbury.
- CLIFT, R.T., Houston, W.R., PUGACH, M.C. (1990). *Encouraging reflective practice in education. An analysis of issues and programs*. New York : Teachers College Press.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1997). *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*. Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992). *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI<sup>e</sup> siècle*. [Avis à la ministre de l'enseignement supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation]. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- COOPERRIDER APPRECIATIVE INQUIRY, rethinking human organization toward a positive theory of change.
- COPELAND, W. D., BIRMINGHAM, C., De la CRUZ, E. Et LEWIN, B.(1993). *The reflective practitioner in teaching: toward a research agenda*. Teaching and Teacher Education, 9 (4), 347-359.
- COSTA, A.L., GARMSTON, R.J. (1994). *Cognitive coaching a foundation for renaissance*. Christopher Gordon publishers inc.
- COURTOIS, B., PRÉVOST, H. (coll.) (1998) *Autonomie et Formation au cours de la vie*, Lyon, Chronique sociale.
- CYRULNIK, B. (1999). *Un merveilleux malheur*, Paris : Éditions Odile Jacob.
- DAMASIO, A. (1995). *L'erreur de Descartes, La raison des émotions*. Paris : Odile Jacob, sciences.
- DAMASIO, A. (1999). *The feeling of what happens. Body and emotion in the making of consciousness*. San Diego: A Harvest book. Harcourt, Inc.
- DEJOURS, C. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Éducation permanente*. 116 (3) 47-70.
- DE LA GARANDERIE, A., (2001) *Une entrevue avec Antoine de la Garanderie*, [http://www.gestionmentale.com/iigm/La\\_Garanderie.html](http://www.gestionmentale.com/iigm/La_Garanderie.html)
- DELANNOY, C., PASSEGRAND, J.C. (1992). L'intelligence peut-elle s'éduquer. Paris : Hachette *In Métacognition et transfert*. [www.ulg.ac.be/geoco/lmg/competences/chantier/methodo/meth\\_meta\\_1.html](http://www.ulg.ac.be/geoco/lmg/competences/chantier/methodo/meth_meta_1.html), le 01-10-16
- DE ROMILLY, J. (1998). *Le Trésor des savoirs oubliés*. Paris : Édition de Fallois.
- DESGAGNÉ, S. (1994). *À propos de la «discipline de classe» : analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.

- DILORENZO (1991), *L'école mode d'emploi*. Paris, ESF Éditeurs. 5<sup>e</sup> édition.
- DONNAY, J. et al (2001), *Chercheur et praticien co-créateurs de savoirs?* Namur (Belgique) Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix.
- DORAIS, M. (1993). Diversité et créativité en recherche qualitative. *Service Social*, 42 (2) 7-27.
- FATH, G. (1996). Dire authentiquement avant d'analyser. *Cahiers pédagogiques*. 346. 57.
- FAUCQUEUR, C., LAMY, M., MARGUERON, P. (1996). Analyser une pratique innovante. *Cahiers pédagogiques*. 346. 33-34.
- FETTERMAN, D.M. (1989) *Ethnography : Step by Step*. Newbury Park, CA :Sage. In Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA : Sage 2<sup>e</sup> ed.
- FETTERMAN, D.M., KAFTARIAN, S.J., WANDERSMAN, A. (eds) (1996). *Empowerment evaluation, Knowledge and tools for self-assessment & accountability*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- FIORI, G. (1993). *Simone Weil, une femme absolue*. Paris, Éditions du Félin.
- FISHER, M., WANDERSEE, J.H., MOODY, D.E. (2000). *Mapping biology knowledge*. The Netherlands: Science & technology Education Library, Kluwer Academic Publishers.
- FREIBERG, J. H. et WAXMAN, H. C. (1990). *Reflection and the acquisition of technical teaching skills*. In Clift, R.T., Houston, W.R. et Pugach, M.C. (dir.), *Encouraging reflective practice in education – An analysis of issues and programs* (p.119-138). New York (NY) : Teachers College Press.
- FREIRE, P. (1968). *Pedagogy of the oppressed*. New York (NY) : Seabury Press.
- GALYEAN, B.-C. (1986). *Visualisation, apprentissage et conscience*. Sainte-Foy : Centre d'intégration de la personne.
- GARDNER, H. (1996). *Les intelligences multiples*. Paris : RETZ.
- GAUTHIER, B. (dir.) (1984). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Sillery. Presses de l'Université du Québec.
- GAUTHIER, B. (1984). *La recherche-action*. In Gauthier, B. (dir.) (1984). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Sillery. Presses de l'Université du Québec.
- GAWAIN, S. (1986). *Techniques de visualisation créatrice*. Genève : Vivez Soleil.
- GELB, M., J. (1999). *Pensez comme Léonard de Vinci*. Montréal; Les Éditions de l'homme.

- GERGEN, K. J. , Gergen, M.M. (1991). From theory to reflexivity in research practice, p. 77-95, *In Steier, F. (1991)., Research as self-reflexivity*, p. 76-95.
- GERGEN, K.J., GERGEN, M.M. (1991). Toward reflexive methodologies. *In Steier, F. (1991)., Research as self-reflexivity*, p. 76-95.
- GIROUX, Henry A., and Peter MCLAREN. (1989), *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle* Teacher empowerment and school reform. Albany: State University of New York Press, *In Clift, R.T., Houston, W.R., Pugash, M.C. (1990). Encouraging reflective practice in education. An analysis of issues and programs. New York : Teachers College Press.*
- GLICKMAN, B.( 1997). Gestion mentale et communication. *La lettre* no 8, octobre.
- GOLDBERG, P. (1986). *L'intuition, la découvrir en soi, la comprendre, la mettre à profit*. Montréal : Les éditions de l'homme.
- GOLEMAN, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle, comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris : Robert Laffont.
- GRIFFITHS, M., TANN, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18 (1) 69-84.
- GRIFFITHS, M., TANN, S. (1991). *Ripples in the Reflection, in P. Lomax (ed) Managing better schools and colleges; an action research approach*. Clevedon, Multilingual matters.
- GRIMMET, P. P., ERICKSON, G. L., MACKINNON, A. M. et RIECKEN, T. J. (1990). Reflective Practice in Teacher Education. *In Clift, R.T., Houston, W.R. et Pugash, M. (dir.), Encouraging Reflective Practice In Education* (p. 20-38). New York (NY) : Teachers College Press.
- GRISÉ, S., TROTTIER, D. (1997). *L'enseignement des attitudes*. Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences. Collège de Rimouski : Regroupement des collèges Performa.
- GROULX, L.H. (1994), Liens recherche et pratique : les thèses en présence. *Nouvelles Pratiques sociales*. 7 (2) 35-50.
- HAMMOND, S.A., ROYAL, C. (eds)(2001). *Lessons from the field. Applying appreciative inquiry*. Plano TX. : Thin book Publishing Co.
- HARRISSON, D. (2000). *L'éthique et la recherche sociale*. *In Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (2000). Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP. pp.33-56
- HÉBRARD, P. (1994). Initiation à la recherche sur les pratiques et formation professionnelles : quels dispositifs pour apprendre à penser sa pratique? *Recherche et formation*. 17. 23-34

- HESHUSIUS, L. (1994). *Freeing ourselves from objectivity: managing subjectivity or turning toward a participatory mode of consciousness?* Educational Researcher, 23, (3) 15-22.
- HESHUSIUS, L., BALLARD, K. eds. (1996). *From positivism to interpretivism and beyond, Tales of transformation in educational and social research. The mind-body connection.* New York : Teachers college Press.
- HOLBORN, P., WIDEEN, M., ANDREWS, I. (1992). *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle.* Montréal. Les Éditions Logiques.
- HOUSTON, W. R., CLIFT, R. T., (1990). *Contributions to reflective practice.* In Clift, R.T., Houston.
- HOWE, K.R., DAUGHERTY, K.C. (1993). *Ethics, institutional review board, and changing face of educational research.* Educational researcher, 22 (9), 16-21.
- HUBERMAN, A. M., MILES, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives, recueil de nouvelles méthodes.* Bruxelles : De Boeck.
- HUTTON, M. (1993). Learning from action: a conceptual framework. In Weil, S.W., McGill, I. (eds)(1993) *Making sense of experiential learning, diversity in theory and practice.* Suffolk, G.-B. The Society for Research into Higher Education & Open University Press. p50-59.
- INCHAUPSE, P. (1996). À l'aube d'une véritable réforme de l'éducation. *Pédagogie collégiale*, 10 (1), 18-26.
- JANESICK, V.J. (1998). *The dance of qualitative research design, Metaphor, Methodolatry, and meaning.* In Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (1998). *Strategies of qualitative inquiry.* Thousand Oaks, CA; Sage Publications.
- JONNAERT, Ph. (1988). *Conflicts de savoirs et didactique.* Bruxelles : De Boeck Université.
- KARSENTI, T., SAVOIE-ZAJC, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation.* Sherbrooke: Éditions du CRP
- KING, P. M., KITCHENER, K. S. (1994). *Developing Reflective Judgment. Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- KLEINSASSER, A.M. (2000). Researchers, reflexivity, and good data : writing to unlearn. *Theory into practice.* 39 (3), 155-162.
- KOESTLER, A. (1965). *Le cri d'Archimède, l'art de la découverte et la découverte de l'Art.* Paris : Calmann-Levy.
- LABELLE, J.-M.,(1996). *La réciprocité éducative,* Paris, PUF, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui ».



- LAFORTUNE, L. DAUDELIN, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste, Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec, intervention en éducation.
- LAFORTUNE, L., DEAUDELIN, C., DOUDIN, P.-A., MARTIN, D., dirs. (2002). *La formation continue, de la réflexion à l'action*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L., JACOB, S., HÉBERT, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L., ST-PIERRE, I (1994). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, Montréal : les Éditions Logiques.
- LAKOMSKI, G. (1999). Symbol processing, situated action, and social cognition: implications for educational research and methodology. *Issues in educational research*. U.K.: Pergamon.
- LALIBERTÉ, J., DORAIS, S. (1998). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*. PERFORMA collégial.
- LAPERRIÈRE, A. (1992). *Les critères de scientificité des méthodes qualitatives*. In les méthodes qualitatives en recherche sociale; problématiques et enjeux. Actes du colloque québécois pour la recherche sociale, Rimouski, 1993. Québec; Gouvernement du Québec.
- LAMPRON, C. (2001) In LIMOGES, J. et al (2001) *Stratégies de maintien au travail et dans d'autres situations de vie*, Septembre éditeur, Collection Choisir enr.
- LE BOSSÉ, Y., LAVALLÉE, M. (1993). *Empowerment et psychologie communautaire*. Les cahiers internationaux de Psychologie Sociale. 18. 7-20.
- LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- LECOMPTE, M.D., PREISSE, J.P. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Florida : Academic Press. 2<sup>nd</sup> ed.
- LEHOUX, P., RODRIGUE, J., LÉVY, R. (1995). L'usage des savoirs informels en médecine familiale. Une modélisation conjointe. *Sciences Sociales et Santé*. 13 (4), 85-117.
- LE MEUR, G. (1998). *Les nouveaux autodidactes. Néo-autodidaxie et formation*. Lyon. Chronique Sociale.
- LESCARBEAU, R., PAYETTE, M., ST-ARNAUD, Y. (1996). *Profession : Consultant*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- LÉVESQUE, L (2001) In Limoges, J. et al (2001) *Stratégies de maintien au travail et dans d'autres situations de vie*, Septembre éditeur, Collection Choisir enr.

- LIMOGES, J. et al (2001) *Stratégies de maintien au travail et dans d'autres situations de vie*, Septembre éditeur, Collection Choisir enr.
- LINCOLN, Y.S., GUBA, E.g. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury park, C.A. : Sage
- LIVINGSTON, J.A. (1997). Metacognition : an overview. p.1-7,  
[www.gse.buffalo.edu/FAS/Shuell/CEP564/Metacog.htm](http://www.gse.buffalo.edu/FAS/Shuell/CEP564/Metacog.htm), le 01-10-16.
- MAILLEBOUIS, M., VASCONCELLOS, M.-D. (1997). Un regard nouveau sur l'action éducative : l'analyse des pratiques professionnelles. *Repère bibliographique. Perspectives documentaire en éducation*. 41. 35-67.
- MARSHALL, H.H. (1990). Metaphor as instructional tool in encouraging student teacher reflection. *Theory Into Practice*. XXIX (2) 128-132.
- MCCUTCHEON, G., JUNG, B.(1990). *Alternative perspective on action research*. *Theory Into Practice*. XXIX (3) 144-151.
- METAMÉDIA PRODUCTIONS. La gestion mentale. Collection Apprendre ça s'apprend,  
[www.gestionmentale.com](http://www.gestionmentale.com)
- MEZIRROW, J. (2001). *Penser son expérience, développer l'autoformation*. Lyon : Chronique Sociale.
- MINET, F. (1995). *L'analyse de l'activité et la formation des compétences*. Paris : L'Harmattan.
- MONTALCINI, LEVI, R. (1999). *L'atout gagnant*. Paris, Éditions Robert Laffont.
- MUCCHIELLI, A. dir. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives*. Paris : Armand Collin.
- MUNBY, H., RUSSELL, T. (1990). Metaphor in the Study of teacher's professional knowledge. *Theory Into Practice*. XXIX (2) 116-121.
- NADEAU, J.-G. (1989). Un modèle praxéologique de formation expérientielle. *Éducation Permanente*. 100-101, déc. p. 97-107.
- NÉLISSE, C., ZUNIGA, R. (Dir.) (1997). *L'intervention: les savoirs en actions*. Sherbrooke: GGC Éditions.
- PAILLÉ, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication à l'ACFAS, mai 1991.
- PAILLÉ, P. (1994,a). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologiques*, 23, 147-181.
- PALLASCIO, R., LAFORTUNE, L. (dir.) (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., PERRENOUD, P. (Éds) (1996). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- PAQUETTE, C (1990). *L'effet caméléon*. Montréal : Québec-Amérique.
- PATENAUDE, J. (1998). L'apport réflexif dans les modèles professionnels par-delà l'efficacité. *L'intervention : usages et méthodes*. Sherbrooke : GGC Éditions, p. 99.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA : Sage 2<sup>e</sup> ed.
- PERRENOUD, P. (1996). Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques. *Cahiers pédagogiques* 346.. 14-16.
- POUPART, J., GROULX, L.-H., MAYER, R., DESLAURIERS, J.-P., LAPERRIÈRE, A. & PIRES, A.P. (Eds) (1998). *La recherche qualitative : diversité des champs et des pratiques au Québec*. Montréal/Paris/Casablanca : Gaëtan Morin Éditeur.
- RACINE, G. (1997). La production des savoirs d'expérience : un processus ancré dans la participation à une pratique commune. In Nélisse, C., Zuniga, R. (Dir.). *L'intervention: les savoirs en actions*. Sherbrooke: GGC Éditions.183-196.
- REASON, P. (1998). *Three Approaches to Participative Inquiry*, In Denzin, N.,K., Lincoln, Y.S . (1998). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA; Sage Publications.
- RICHARDOT, B. (1996). Écrire dans, sur et pour l'action... *Cahiers pédagogiques* 346, p.59-60.
- ROBINSON, V.M. (1998). Methodology and the Research-Practice Gap. *Educational Researcher*. Janv-Fev.
- ROLFE, G. (1996). *Closing the theory practice gap*. Oxford, U.K ; Butterworth Heinemann.
- ROSAS C., L.O. (1997). Using Participatory Action Research for reconceptualization of Educational Practice. In Hollingworth, S. (Ed.) (1997). *International Action research*. U.K. Falmer Press. 219-224.
- ROY, S. (2000), *Expliciter le savoir issu de la pratique professionnelle en Centre local de services communautaires ( CLSC, )* Thèse de Doctorat en éducation, Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- SAVARY, E., Martin, J.-P. (1996). Ais-je encore ma place? *Cahiers Pédagogiques* (346) p.42-44.
- SCHÖN, D.A, (1986). *Educating de reflective practitioner*. San-Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Les Éditions Logiques. Montréal.

- SCHÖN, D.A.(dir.) (1996). *Le tournant réflexif*. Les Éditions Logiques. Montréal.
- SCHWANDT, T.A. (1997). *Qualitative inquiry : A dictionary of terms*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- SERRE, F., VIENS, C. (1993). La praxis une source importante de savoirs. *In Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes*.
- SRIVASTA, S., COOPERRIDER, D.L. (1999). *Appreciative management and leadership*, Euclid, Ohio: Williams Custom Publishing.
- ST-ARNAUD, Y.(1997). *Le savoir, un objet perturbateur non identifié (OPNI) dans l'intervention*. In Nélisse, C., Zuniga, R. (Dir.). *L'intervention: les savoirs en actions*. Sherbrooke: GGC Éditions.165-182.
- ST-ARNAUD, Y.(1995). *L'interaction professionnelle efficacité et coopération*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- ST-ARNAUD, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- ST-ARNAUD, Y. (1993 a). Guide méthodologique pour conceptualiser un modèle d'intervention. In Serre, F. (dir.). *Recherche, formation et pratique en éducation des adultes*. Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.p.237-282.
- ST-ARNAUD, Y. (1993, b). Pratique formation et recherche une histoire de poupées russes. In Serre, F. (dir.). *Recherche, formation et pratique en éducation des adultes*. Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.403-419.
- STEIER, F. (1991). *Research as self-reflexivity, self-reflexivity as social process*. London : Sage publications ltd.
- STENGERS, I., (1987). *D'une science à l'autre, des concepts nomades*. Paris; Le Seuil.
- STRAUSS, A., CORBIN, J.(1990). *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park, C.A.: Sage.
- TESCH, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. London. The Falmer Press.
- TREMBLAY, D. (1999). Aborder l'enseignement et l'apprentissage par le biais des compétences : les effets dans la pratique des enseignants et des enseignantes. *Pédagogie collégiale* 13 (2). 24-30.
- TOBIN, K. (1990). Changing metaphors and beliefs: a master switch for teaching? *Theory Into Practice*. XXIX (2)122-127.

- TOZZI, M. (1995). Un outil d'analyse des pratiques sur la cohérence. *Cahiers pédagogiques* (338), 50-51.
- TYSON, K. B.(1992). A new approach to relevant scientific research for practionners: the heuristic paradigm. *Social Work*, 37 (6) 541-555.
- VAN DER MAREN, J.-M., BLAIS, J.-G. (1994). Quelle recherche et avec quel rôle dans la formation professionnelle en éducation? *Recherche et formation*. 17. 123-140.
- VAN MANEN, M. (1990). *Beyond assumptions: shifting the limits of action research*. Theory Into Practice. XXIX (3) 152-157.
- VERMERSCH, P.(1989). Expliciter l'expérience. *Éducation permanente*.100-101 p.122-131.
- VERMERSCH, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris ; ESF Éditeur.
- VERMERSCH, P. (1997). Glossaire de l'explicitation *In* Vermersch, P., Maurel, P. (eds) (1997). *Pratiques de l'explicitation*. Paris : ESF.
- VERMERSCH, P. (1999). *Glossaire de l'explicitation*. p. 1-35, *In* . [www.grex-fr.net](http://www.grex-fr.net).
- VERMERSCH, P. MAUREL, M. (dir.) (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF Éditeur.
- WATKINS, J.M., MOHR, B.J.( 2001). *Appreciative inquiry. Change at the speed of imagination*. San Francisco. Josse-Bass/Pfeiffer.
- WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J., FISH, R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie* Paris : Éditions du Seuil, coll. Points.
- WEIL, S. (1960). *Attente de Dieu*. Paris : Plon.
- WOLFE, P. (2001). *Brain matters, translating research into classroom practice* Virginia, USA. Association for supervision and Curriculum development.
- WYCOFF, J. 1991). *Mindmapping. Your personal guide to exploring creativity and problem-solving*. New York: Berkley.



# ANNEXE 1

## **ANALYSER SA PRATIQUE PAR UNE POSITION MÉTACOGNITIVE**

PROJET PAREA 2000-2002

### **Protocole éthique de la recherche**

Nous, Sylvie Bessette \_\_\_\_\_ et Hélène Duquette \_\_\_\_\_, chercheuses responsables de ce projet, tenons à vous remercier de votre intérêt à participer à cette recherche. Votre collaboration est très appréciée.

Dans le but de mettre en place des conditions de réalisation optimales pour tous, nous vous proposons la démarche éthique suivante. Cette démarche concerne à la fois l'ensemble des personnes collaboratrices à cette recherche - chercheuses, participants et participantes- les chercheuses à titre de responsables et finalement les aides-pédagogiques individuels à titre de participants et participantes à ce projet.

#### **Engagement des personnes** (chercheuses, participants et participantes)

Chaque personne participant à ce projet s'engage à agir dans le respect de son intégrité et de celle des autres. Elle s'engage aussi à fournir toute information dont elle dispose concernant des agirs ou des propos ayant porté atteinte à son intégrité ou à celle des autres participants afin d'y apporter les correctifs nécessaires.

#### **Engagement des chercheuses**

Les chercheuses s'engagent à traiter les informations et les documents réalisés au cours de cette recherche avec la plus stricte confidentialité et le respect de l'anonymat des personnes. Seules les deux chercheuses auront accès aux données brutes. Des procédures sont élaborées pour conserver et disposer des documents et des données de manière à ce que soit préservée la confidentialité. Les chercheuses s'engagent à fournir, au besoin, une certaine disponibilité aux participants en dehors des rencontres formelles. Vous trouverez nos coordonnées à la fin du document.

#### **Engagement des participants-tes**

Je reconnais que ma participation est entièrement volontaire et qu'elle m'engage sur une base continue pour l'ensemble des activités prévues dans le cadre ce projet de recherche action - formation, soit du mois d'août 2001 à la fin décembre 2001.

J'accepte que les chercheuses utilisent le matériel réalisé en tout ou en partie pour des fins de diffusion sachant que les règles d'anonymat et de confidentialité seront respectées.

Considérant que je participe à un groupe de recherche au Collège, je reconnais et j'accepte ma part de responsabilité en ce qui a trait au respect de la confidentialité et de l'anonymat concernant le déroulement et le contenu des rencontres.

C'est donc en toute connaissance de cause que je m'engage à participer à cette recherche.

\_\_\_\_\_  
Signature des participants-tes

Signé à Sherbrooke le \_\_\_\_\_ 2000.

Sylvie Bessette :

poste 6326

Hélène Duquette :

poste 6278



# ANNEXE 2

## **ANALYSER SA PRATIQUE PAR UNE POSITION MÉTACOGNITIVE**

PROJET PAREA 2000-2002

### **ADDENDA**

au

Protocole éthique de la recherche

Le présent addenda vient préciser que les documents réalisés pourront prendre la forme de bandes vidéos qui seront détruites après avoir été analysées par les chercheuses. Il vient aussi autoriser la prolongation de votre participation<sup>32</sup> à ce projet éventuellement jusqu'en septembre 2002. Les extraits suivants, tirés du protocole éthique signé en décembre 2000, sont visés par l'addenda.

Extrait du protocole éthique signé en décembre 2000

- *Les chercheuses s'engagent à traiter les informations et les documents réalisés au cours de cette recherche avec la plus stricte confidentialité et le respect de l'anonymat des personnes. Seules les deux chercheuses auront accès aux données brutes. Des procédures sont élaborées pour conserver et disposer des documents et des données de manière à ce que soit préservée la confidentialité.*

*J'accepte que les chercheuses utilisent le matériel réalisé en tout ou en partie pour des fins de diffusion sachant que les règles d'anonymat et de confidentialité seront respectées.*

- *Je reconnais que ma participation est entièrement volontaire et qu'elle m'engage sur une base continue pour l'ensemble des activités prévues dans le cadre ce projet de recherche action - formation, soit du mois d'août 2001 à la fin décembre 2001.*

---

Signature des participants-tes

Collège de Sherbrooke le \_\_\_\_ janvier 2002

---

32. Dans l'éventualité où la demande de prolongation à PAREA ne serait pas acceptée, il n'en demeure pas moins que des entrevues individuelles et une rencontre de groupe se tiendront en 2002. L'extrait du protocole éthique présenté dans le texte met en évidence la nécessité de modifier les dates fixées en décembre 2000.

# ANNEXE 3

**GRILLE D'ANALYSE DES RENCONTRES AUTOMNE 2001**

Date.....

	Saturation	Validation	Émergence	Commentaires
<b>Les outils :</b>				
Carte mentale				
Jeux projectifs				
Visualisation				
Métaphore				

	Saturation	Validation	Émergence	Commentaires
<i>Concernant l'arrimage :</i> Cartes mentales Étapes mentales Étapes concrètes Analyse de pratique				
Stratégies				
Documents				
Moment				
Orientation				
Approche pédagogique				
Documents				

	Saturation	Validation	Émergence	Commentaires
Vocabulaire ✓ Oral ✓ Écrit				
Activités ✓ Mobilisation de départ ✓ Exercices ✓ Regard métacognitif ✓ Appréciation ✓ Invitation ✓ Etc.				
	Saturation	Validation	Émergence	
Climat				
<b>Propriétés de la méthode</b>				
Empowerment				

	Saturation	Validation	Émergence	Commentaires
Dépolarisante ✓ Rationnel vs intuitif  ✓ Apprentissage par les difficultés  ✓ Sécurité des certitudes				
Expérientielle				
Ancrée				
Évolutive				
Accessible				
Adaptable				





# ANNEXE 4

Date.....

**GRILLE D'ANALYSE DES RENCONTRES AVEC LES API**

	Saturation	Validation	Émergence	Commentaires
<i>Concernant la séquence :</i>				
Rythme des rencontres				
Durée entre les rencontres				
Moment de la rencontre				
Souplesse face aux imprévus				
Mise à jour de leur mode				
Apprentissage de la carte mentale				

	Saturation	Validation	Émergence	Commentaires
Intégration : thème central				
<i>Concernant le contenu :</i> Réaction des participants au vocabulaire				
Rapport aux termes utilisés : ex. invitation, appréciation				
Relation aux nouveaux savoirs				
Relation aux nouveaux outils				
Timidité artistique				

	Saturation	Validation	Émergence	Commentaires
<b>Concernant les documents remis (pendant et durant)</b>				
Quantité				
Présentation orale				
	Saturation	Validation	Émergence	
Utilité perçue				
<b>Concernant la méthode :</b>				
Graduation des contenus				
Enchaînement des activités				

	Saturation	Validation	Émergence	Commentaires
Rétroaction des résultats par les chercheurs				
Réalisation de 3 jets				
réalisation de cartes mentales durant la rencontre				
Affichage des cartes mentales				
Présentation en groupe des cartes réalisées				
Auto appréciation de leur processus vs appréciation de la rencontre				
Favorise l'empowerment				

	Saturation	Validation	Émergence	Commentaires
Dépolarisante au plan cognitif				
Ancrée				
Évolutive				
Accessible				
Adaptable				
Expérientielle				
<i>Concernant les outils</i>				
Impact de la carte mentale				
Représentation personnelle				
Rigueur accessible				

	Saturation	Validation	Émergence	Commentaires
Utilisation des jeux projectifs : nb de X, variation, effet,...				
Utilisation de la visualisation				
Variation des formats de papier				
<b>Concernant de la relation de confiance</b>  Début de rencontre				
Approche				
Climat entre les participants				
Climat avec les chercheures				

	<b>Saturation</b>	<b>Validation</b>	<b>Émergence</b>	<b>Commentaires</b>
Clôture de la rencontre				
Mobilisation pour l'entre-deux				



# ANNEXE 5

## **PRÉPARATION À LA RENCONTRE INDIVIDUELLE DE JANVIER 2002**

Depuis un an déjà, vous participez activement au projet de recherche sur l'analyse de pratique. De notre point de vue (au sens littéral du terme), beaucoup de choses se sont passées pour chacun et chacune d'entre vous. Vos découvertes nous stimulent et nous font faire des liens intéressants à plusieurs niveaux, notamment en nous aidant à mieux analyser, comprendre et agir sur notre propre pratique. Toutefois, il nous apparaît essentiel de connaître votre point de vue sur ce qui s'est passé pour vous depuis votre engagement à cette recherche. Nous croyons que c'est en mettant à jour ce que vous avez découvert sur votre pratique, sur votre fonctionnement cognitif et métacognitif, sur votre capacité à expliciter des dimensions de votre pratique, etc. que vous serez en mesure de mieux percevoir le chemin parcouru et les habiletés développées.

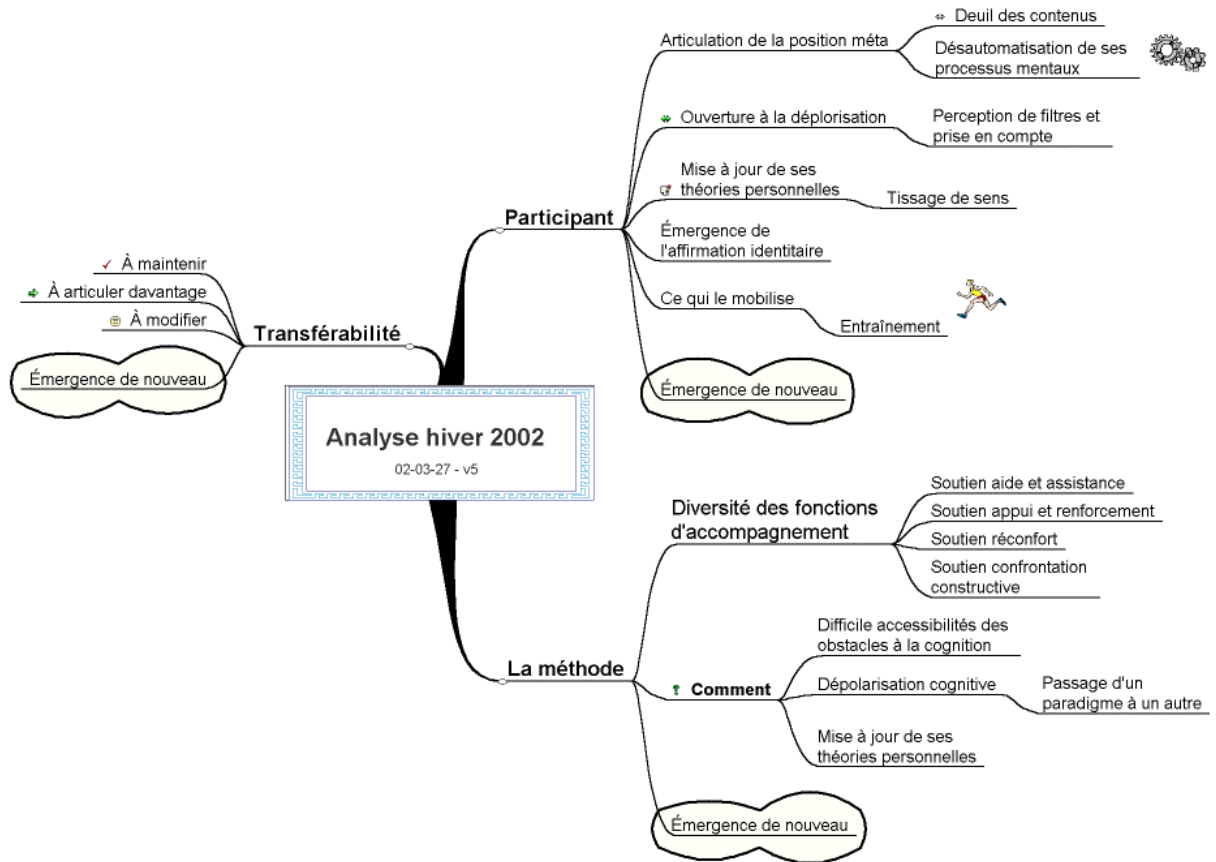
Les questions suivantes sont des suggestions de pistes pour guider votre réflexion. D'autres pistes peuvent être tout aussi valables. Quel a été votre cheminement depuis le début de votre engagement dans le projet de recherche, et ce, à quel niveau que ce soit et de quelle nature que ce soit? Quels changements, si minimes soient-ils, observez-vous dans votre pratique? Actuellement, vous souhaitez-vous dans votre pratique?

Nous allons consacrer environ **une heure** à faire le point sur ce que vous avez réalisé comme cheminement au plan réflexif. Les documents contenus dans votre portfolio ainsi que les différentes cartes réalisées depuis le printemps dernier vous fournissent des pistes et des indications sur votre démarche, de manière à alimenter votre réflexion en vue de cette rencontre.

*Joyeuses Fêtes et on se revoit en janvier !*

Sylvie et Hélène

# ANNEXE 6



**Analyse hiver 2002**  
02-03-27 - v5

**Transférabilité**

- ✓ À maintenir
- ✦ À articuler davantage
- ⊗ À modifier

Émergence de nouveau

**Participant**

- Articulation de la position méta
- ✦ Ouverture à la déploration
- Mise à jour de ses théories personnelles
- Émergence de l'affirmation identitaire
- Ce qui le mobilise

Émergence de nouveau

↔ Deuil des contenus  
Désautomatisation de ses processus mentaux

Perception de filtres et prise en compte

Tissage de sens

Entraînement

**La méthode**

- Diversité des fonctions d'accompagnement
- ? Comment

Émergence de nouveau

- Soutien aide et assistance
- Soutien appui et renforcement
- Soutien réconfort
- Soutien confrontation constructive

Difficile accessibilités des obstacles à la cognition

Dépolarisation cognitive  
Passage d'un paradigme à un autre

Mise à jour de ses théories personnelles

# ANNEXE 7

## **GUIDE D'ENTREVUE POUR LES ENTREVUES INDIVIDUELLES AVEC LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS EN FIN DE PARCOURS EN OCTOBRE 2002**

1. La personne peut-elle apprécier l'évolution de ses habiletés métacognitives (par exemple sur un continuum de 1 à 10. Où se situait-elle au début et maintenant?).

*Probes* Indicateurs choisis pour illustrer le cheminement

Compréhension des concepts : habiletés métacognitives, introspection, autorégulation

Appropriation des concepts dans sa pratique

Connaissance de soi et de sa capacité à évaluer le chemin parcouru

Habiletés d'explicitation

2. La personne a-t-elle remarqué qu'elle a développé de nouvelles habitudes mentales ou concrètes depuis le début de son engagement dans le projet de recherche?

*Probes* Prise en compte de son activité mentale

Étapes mentales ( saisie, décantation, connexion)

Étapes concrètes( imbrication, façonnage, etc.)

Déclencheurs : nouveaux, différents, liés à un PSP ou à une lecture en perspective, externes, internes

Dimensions de la vie professionnelle, privée

3. Est-ce que son cheminement a eu un impact sur sa pratique?

*Probes* Changements observés :

- dans l'action, dans l'action de réfléchir, dans dimensions de sa vie professionnelle, privée, intérieurs ( confiance, calme, etc.)
- extérieurs ( recours à quels types de soutien)

Forme de perfectionnement de participer au projet de recherche

Mise à jour ou nouvelles conceptions

4. La personne peut-elle nous parler de ce qui est lié au projet qu'elle a transféré ou qu'elle transfère actuellement dans sa pratique?

*Probes* Description de l'objet de transfert ( quoi, où, quand, comment, contexte)

Qu'est-ce qui t'a aidé à transférer?

Qu'est-ce qui t'a freiné dans le transfert?

5. La personne se sent-elle plus apte à développer des compétences réflexives chez ses étudiants?

*Probes* Comment? Qu'est-ce que tu as fait ou penses faire?

Sentiment : sécurité, confiance, doute

Contexte : supervision de stage, encadrement individuel, groupe

Besoins identifiés pour développer des compétences réflexives chez ses étudiants

Moyens envisagés pour répondre à ces besoins : sorte de perfectionnement privilégié

6. La personne a-t-elle identifié d'autres besoins liés à l'analyse de pratique en utilisant des cartes mentales? Comment envisage-t-elle de répondre à ces besoins?

*Probes* Nature des besoins : intérieurs extérieurs, liés à une composante de la méthode?

Laquelle? Arrimage?

Moyens envisagés pour répondre aux besoins

Accompagnement souhaité

7. Avant de boucler :

**a)** Y a-t-il d'autres sujets dont tu voudrais m'entretenir?

*Probes* Laisser la parole à la personne

**b)** J'aimerais connaître ton appréciation de cette rencontre

*Probes* Habiletés métacognitives

Occasions de récupérer pour soi l'entrevue et pas seulement pour les chercheuses





# ANNEXE 8

## DOCUMENTS PRODUITS DANS LE CADRE DU VOLET FORMATION DE LA RECHERCHE

	Exercices	Concepts	Invitations
<b>Format</b>			
Texte	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pistes de réflexion sur son mode d'analyse</li> <li>▪ Auto appréciation de son processus</li> <li>▪ Auto appréciation de la rencontre</li> <li>▪ Pour se mettre à l'écoute, intégrer et développer ses processus mentaux</li> <li>▪ Pour réfléchir sur la place qu'occupe l'apprentissage dans sa vie</li> <li>▪ Pour se mobiliser au changement après une visualisation guidée</li> <li>▪ Suggestions personnalisées d'utilisation de clés heuristiques pour se déjouer et s'autodéstabiliser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Présentation de différents parcours d'analyse de pratique</li> <li>▪ Analyse de pratique, pratique, analyse</li> <li>▪ La réflexivité, l'explicitation, le savoir expérientiel</li> <li>▪ Pourquoi développer sa réflexivité alors qu'on réalise déjà des autoévaluations ou des autocritiques de sa pratique?</li> <li>▪ Présentation des clés heuristiques</li> <li>▪ La carte mentale, outil privilégié d'analyse de pratique</li> <li>▪ Pistes de réflexion sur les modèles mentaux ou comment les gens apprennent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Réflexion sur son mode d'analyse de pratique</li> <li>▪ Y a-t-il des ressemblances ou des différences dans votre processus d'évaluation et d'analyse de votre vie professionnelle d'avec votre vie privée?</li> </ul>
Carte mentale ( CM)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Collective sur l'appréciation des rencontres</li> <li>▪ À remplir avec thèmes proposés : la métacognition, mes habiletés métacognitives, jonction</li> <li>▪ Acétates à remplir avec thèmes proposés : processus actuel d'analyse, cheminement des obstacles, navigation mentale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Résumé des clés heuristiques</li> <li>▪ Processus actuel d'analyse de pratique pour le groupe des enseignants</li> <li>▪ Analyse de pratique</li> <li>▪ Étapes mentales et chacune des étapes : saisie, décantation, connexion</li> <li>▪ Étapes concrètes : déclencheur, thème central, façonnage, exploration, appropriation jonction, transfert</li> <li>▪ Métacognition</li> <li>▪ Habiletés métacognitives</li> <li>▪ Développement d'une pratique réflexive</li> <li>▪ Théories en jeu dans l'action</li> <li>▪ Processus actuel d'analyse de pratique pour les API</li> <li>▪ Cheminement des obstacles</li> <li>▪ Navigation mentale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Poursuivre sa CM, noter ses découvertes et ses explorations</li> <li>▪ Réaliser des CM sur un aspect de sa pratique dans une lecture en perspective</li> <li>▪ Apprécier son parcours en analyse de pratique depuis 1 an</li> <li>▪ Produire une 2<sup>ème</sup> CM pour illustrer son processus mental durant l'appréciation</li> <li>▪ Poursuivre la réalisation de CM sur le thème central ciblé en étant attentif à suivre le fil de son activité mentale et les étapes concrètes</li> <li>▪ Explorer des pistes de jonction</li> </ul>

Ce tableau n'est pas une liste exhaustive de tous les documents produits dans les rencontres de formation mais il est suffisamment complet pour apprécier l'utilisation pédagogique de la carte mentale, des éléments de contenus abordés et donne un aperçu des différentes stratégies pédagogiques expérimentées.

