

Sous la direction de
Annie Malo
Jean-François Desbiens
Sandra Coulombe
Ahmed Zourhlal

LE TRAVAIL ENSEIGNANT À TRAVERS LE PRISME DE L'EXPÉRIENCE

CONNAISSANCE, APPRENTISSAGE, IDENTITÉ



**LE TRAVAIL ENSEIGNANT
À TRAVERS LE PRISME DE L'EXPÉRIENCE**

Connaissance, apprentissage, identité

LE TRAVAIL ENSEIGNANT À TRAVERS LE PRISME DE L'EXPÉRIENCE

Connaissance, apprentissage, identité

Sous la direction de

Annie Malo
Jean-François Desbiens
Sandra Coulombe
Ahmed Zourhlal



**Presses de
l'Université Laval**

Financé par le gouvernement du Canada
Funded by the Government of Canada

| **Canada**

Nous remercions le Conseil des arts du Canada de son soutien. L'an dernier, le Conseil a investi 153 millions de dollars pour mettre de l'art dans la vie des Canadiennes et des Canadiens de tout le pays.

We acknowledge the support of the Canada Council for the Arts, which last year invested \$153 million to bring the arts to Canadians throughout the country.



Conseil des arts
du Canada

Canada Council
for the Arts

Les Presses de l'Université Laval reçoivent chaque année de la Société de développement des entreprises culturelles du Québec une aide financière pour l'ensemble de leur programme de publication.

SODEC
Québec 

Mise en pages : In Situ

Maquette de couverture : Laurie Patry

© Les Presses de l'Université Laval 2019

Tous droits réservés. Imprimé au Canada

Dépôt légal 2^e trimestre 2019

ISBN 978-2-7637-3840-6

PDF 9782763738413

Les Presses de l'Université Laval

www.pulaval.com

Toute reproduction ou diffusion en tout ou en partie de ce livre par quelque moyen que ce soit est interdite sans l'autorisation écrite des Presses de l'Université Laval.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction générale	1
ANNIE MALO, JEAN-FRANÇOIS DESBIENS, SANDRA COULOMBE, AHMED ZOURHLAL	
Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : contributions scientifiques québécoises	9
Présentation des contributions	10
Références bibliographiques	16
La place d'autrui dans la construction de l'expérience professionnelle en enseignement	21
JOËLLE MORRISSETTE ET ANNIE MALO	
Résumé	22
Introduction	23
1 La problématique des interactions négligées dans la construction de l'expérience	24
2 Une conception constructiviste et interactionniste de l'expérience.....	26
3 Une analyse de la démarche d'une enseignante au sein d'un groupe de codéveloppement professionnel	28
4 Le contexte de la situation problématique professionnelle vécue par l'enseignante	29
5 Le récit d'expérience de Paule	30
5.1 Rencontre 2	30
5.2 Rencontre 3.....	32
5.3 Rencontre 4.....	33
5.4 Rencontre 5.....	35
6 Proposition relative à une conception plus interactive de l'expérience.....	37
6.1 L'expérience épreuve	38
6.2 L'expérience laboratoire	39
6.3 L'expérience leçon.....	41
Conclusion	43
Références bibliographiques.....	44

**Expérience et réflexion en formation initiale à l'enseignement :
lecture théorique et pragmatique de la volonté de former
des praticiens réflexifs au Québec..... 47**

ENRIQUE CORREA MOLINA ET PHILIPPE CHAUBET

Résumé	48
Introduction	49
1 Éléments contextuels.....	50
2 Première lecture : point de vue théorique	50
2.1 La réflexion.....	51
2.2 L'expérience	52
3 Deuxième lecture : point de vue pragmatique	53
3.1 La réflexion.....	53
3.2 L'expérience	54
4 Les stages : creuset d'expérience et de réflexion	55
5 Saisir la réflexion en FIE	56
5.1 L'étude de Correa Molina et Gervais.....	57
5.2 L'étude de Chaubet	58
5.3 Des résultats	60
6 Discussion.....	67
7 Conclusion	69
Références bibliographiques.....	71

**Le statut de l'expérience et de la réflexivité dans la formation
à l'enseignement au sein des sciences de l'éducation au Québec? 77**

LOUIS LEVASSEUR, MÉLANIE BÉDARD ET ARIANNE ROBICHAUD

Résumé	78
1 Problématique	80
2 Modernité, réflexivité, expérience et subjectivité : regards théoriques.....	83
3 Subjectivité fragmentée chez Horkheimer et Adorno : les impasses d'une conception autonome de la réflexivité.....	86
4 Vers une subjectivité réflexive : Dubet et la sociologie de l'expérience.....	89
5 Les apories d'une formation professionnelle des enseignants centrée sur l'autonomie réflexive dans la modernité avancée.....	93
5.1 Une réalité enseignante contrainte et pensée sur le mode de l'autonomie	94
5.2 Autonomie et complexité structurelle du système éducatif.....	95
Conclusion	96
Références bibliographiques.....	98

**Apprentissage par expérience et connaissance ouvragée
lors de la phase d'insertion professionnelle 101**

CECILIA BORGES, ARIANNE ROBICHAUD, MAURICE TARDIF
ET DELPHINE TREMBLAY-GAGNON

Résumé	102
Introduction	103
1 Apprentissage par expérience et connaissance ouvragée en enseignement	105
1.1 Aspects théoriques de l'apprentissage par expérience et de la connaissance ouvragée	106
1.2 Les savoirs découlant des processus d'apprentissage par expérience et de la connaissance ouvragée	110
2 La construction des savoirs enseignants en période d'insertion professionnelle: une recherche longitudinale	113
2.1 L'évaluation des grands domaines de la formation initiale par rapport à l'apprentissage par expérience et la connaissance ouvragée	115
2.2 La perception générale de la formation initiale par rapport à l'apprentissage par l'expérience et à la connaissance ouvragée	117
2.3 L'insertion dans le métier: l'apport de l'expérience dans l'apprentissage de l'enseignement	119
Conclusion	125
Références bibliographiques	126

**Expérience et sentiment de compétence durant les premières années
d'enseignement 129**

JOSÉPHINE MUKAMURERA, JEAN-FRANÇOIS DESBIENS, STÉPHANE MARTINEAU
ET VINCENT GRENON

Résumé	130
Introduction	131
1 Les difficiles débuts dans l'enseignement: mise en contexte et problématique de la recherche	131
2 Cadre conceptuel	134
2.1 La notion d'expérience	134
2.2 La notion de sentiment de compétence	137
3 Éléments méthodologiques	139

4	Présentation des résultats	141
4.1	La temporalité de l'expérience ou le nombre d'années d'enseignement et le sentiment de compétence.....	142
4.2	La précarité d'emploi et le sentiment de compétence	143
4.3	La nature des affectations de tâches et le sentiment de compétence	144
4.4	Les changements d'écoles et le sentiment de compétence.....	145
4.5	La pénibilité perçue de l'expérience de l'insertion dans l'enseignement et le sentiment de compétence	146
4.6	Le soutien en début de carrière et le sentiment de compétence.....	148
4.7	La satisfaction dans le travail d'enseignant et son influence sur le sentiment de compétence	150
5	Discussions relatives aux résultats.....	150
5.1	Le développement du sentiment de compétence durant les premières années d'enseignement : entre temporalité et qualité de l'expérience de l'insertion professionnelle	151
5.2	Rupture et continuité dans l'expérience de l'insertion et enjeux pour le développement du sentiment de compétence.....	152
5.3	Le soutien à l'insertion professionnelle est bénéfique, sauf que.....	155
	Conclusion	156
	Références bibliographiques.....	156

Savoirs d'expérience partagés entre enseignants en formation professionnelle 161

SANDRA COULOMBE, MANON DOUCET, ANDRÉANNE GAGNÉ, AHMED ZOURHLAL
ET SARAH THIBEAULT

	Résumé	163
	Introduction	165
1	Problématique liée à l'insertion professionnelle des enseignants en formation professionnelle	166
2	Cadre conceptuel	168
1.1	Expérience	168
2.2	Savoirs professionnels.....	170
3	Méthodologie	171
4	Les résultats.....	174
4.1	Situations partagées et solutions proposées	174
4.2	Volet pédagogique	175
4.3	Volet éthique.....	176
4.4	Volet organisationnel.....	177

5	Discussion	178
5.1	Savoirs d'expérience et logique d'intégration	179
5.2	Savoirs d'expérience et logique d'action stratégique	179
5.3	Savoirs d'expérience et logique de subjectivation.....	180
	Conclusion	182
	Références bibliographiques.....	184

**À propos de l'expérience des enseignants accompagnateurs
d'un programme d'insertion professionnelle 187**

MONICA CIVIDINI, AHMED ZOURHLAL

	Résumé	187
1	Repères théoriques.....	190
2	La démarche	193
3	L'analyse.....	194
	Conclusion	200
	Références	202

**À propos de la notion d'expérience dans le processus de reconnaissance
des compétences et des acquis disciplinaires en formation
professionnelle 205**

AHMED ZOURHLAL

	Résumé	205
1	Des usages de la notion d'expérience	207
1.1	Repères conceptuels	208
1.2	La notion d'expérience dans le processus de la reconnaissance des acquis disciplinaires (RAD)	210
2	Repères méthodologiques.....	212
3	Discussion et analyse des données	214
3.1	La continuité de l'expérience	214
3.2	Les limites de l'écriture de l'expérience et de sa lecture	217
	Conclusion	219
	Références bibliographiques.....	221

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Annie Malo

Professeure agrégée
Chercheuse régulière au CRIFPE
Université de Montréal
annie.malo@umontreal.ca

Annie Malo est professeure agrégée à l'Université de Montréal (Québec, Canada) et elle est chercheuse régulière du Centre de recherche interuniversitaire de la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Elle mène des recherches de nature qualitative sur l'apprentissage à l'école et en contexte de stage au secondaire et a publié des articles et des chapitres de livres sur le sujet. Elle s'intéresse plus particulièrement au point de vue des apprenants, dans une perspective non déficitaire. Sous l'angle d'études de cas multiples, elle vise à comprendre la complexité et la singularité des situations d'interaction et d'apprentissage.

Jean-François Desbiens

Professeur et directeur du département de kinanthropologie
Université de Sherbrooke
J.-F.Desbiens@USherbrooke.ca

Jean-François Desbiens, Ph. D., a obtenu son doctorat en psychopédagogie de l'Université Laval en 2001. Il est présentement professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke, directeur du département de kinanthropologie et chercheur régulier du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Par ses travaux de recherche, il tente d'en apprendre davantage sur la gestion de classe, l'environnement d'apprentissage, la communication pédagogique, la supervision et l'accompagnement de stagiaires ainsi que l'insertion professionnelle.

Sandra Coulombe

Professeure

Université du Québec à Chicoutimi, CRIFPE

Sandra_Coulombe@uqac.ca

Sandra Coulombe s'intéresse à l'insertion sociale et professionnelle, à la collaboration et à la formation pratique et continue des enseignants. Membre du CRIFPE depuis 2012, ses réalisations en recherche portent sur la mise en place d'un dispositif de reconnaissance des acquis de métier au Baccalauréat en enseignement professionnel de l'UQAC, sur les mises en œuvre d'une communauté de pratique virtuelle et de groupes de codéveloppement professionnel pour soutenir les nouveaux enseignants dans l'entrée en enseignement en formation professionnelle. Enfin, elle dirige depuis 2011 le Module d'enseignement secondaire et professionnel du Département des sciences de l'éducation de l'UQAC.

Ahmed Zourhlal

Professeur

Université du Québec à Chicoutimi, CRIFPE

Ahmed_Zourhlal@uqac.ca

Ahmed Zourhlal est professeur régulier à l'Université du Québec à Chicoutimi et chercheur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Il intervient dans le champ de la formation à l'enseignement professionnel. Ses intérêts de recherche se rattachent au champ de la reconnaissance des acquis et des compétences, à la formation pratique, à la collaboration et à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants en formation professionnelle, ainsi qu'aux didactiques professionnelles et de sciences.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La notion d'expérience est aujourd'hui considérée comme incontournable pour appréhender et comprendre les différentes dimensions du travail enseignant. Pour les enseignants, l'expérience représente fréquemment la principale source de leur expertise professionnelle. Par ailleurs, les programmes de formation initiale des enseignants au Québec reconnaissent depuis plus d'une vingtaine d'années l'importance de l'expérience dans l'apprentissage du métier et lui allouent une place conséquente. Tous les programmes mettent en avant un volet de formation pratique, dont des stages annuels qui représentent environ 20 % des crédits de la formation à l'enseignement. La notion d'expérience est au fondement même de l'approche par compétences qui oriente depuis une bonne vingtaine d'années l'ensemble des programmes de formation initiale à l'enseignement de la province de Québec. Elle est incontournable lorsque vient le temps de comprendre le travail des enseignants, la hiérarchie des savoirs que ces derniers mobilisent au quotidien dans son accomplissement de même que leur développement professionnel. Néanmoins, des questions subsistent quant aux conditions sous lesquelles la notion d'expérience conduit à des apprentissages professionnels structurants et quant à la manière dont ces conditions peuvent être rassemblées.

Même si le concept d'expérience est largement étudié depuis au moins trois décennies dans les recherches sur le travail et la formation professionnelle, notamment en enseignement, il n'est pas issu des sciences de l'éducation. Il s'agit d'un concept hérité de plusieurs champs disciplinaires. Si la notion d'expérience sert de pierre d'assise à de telles recherches empiriques, elle reste paradoxalement polysémique et ambiguë (Jodelet, 2006). Il est opportun de resituer théoriquement les

influences souvent tacites dans les recherches et publications dans le domaine, qu'elles soient de nature philosophique, sociologique ou psychologique.

La notion d'expérience renvoie, sur le plan épistémologique, à la question des origines de la connaissance. Des philosophes, tenants de l'empirisme et du pragmatisme, tels qu'Aristote, Bacon, Locke, Kant, Hume et Husserl se sont intéressés aux liens entre l'esprit humain, l'expérience du monde et les connaissances acquises (Barberousse, 1999). Au début du XX^e siècle aux États-Unis, Dewey, dans *Experience and education* (1938), a travaillé à établir une éducation progressiste visant à promouvoir la créativité et l'autonomie de l'apprenant. Pour ce faire, il a élaboré une conception de l'apprentissage en tant que processus dialectique où l'expérience et la théorie sont en interaction constante : l'expérience donne un élan vital à la théorie alors que cette dernière donne une direction à l'expérience (Landry, 1991, cité dans Mayen et Mayeux, 2003). L'enseignement consiste alors à faire vivre des situations expérientielles, susceptibles d'être des sources d'apprentissage, dans la mesure où une intervention est posée pour donner une direction à l'expérience de l'enfant. Reprenant les travaux de Dewey pour examiner le contexte de l'agir professionnel, Schön (1983) a poursuivi la réflexion sur les liens entre savoirs théoriques et savoirs de la pratique, en mettant en lumière la pratique réflexive menée par les praticiens aux prises avec des situations indéterminées. Pour y faire face, les expériences passées sont mobilisées pour interpréter l'expérience en cours, et ce, à la lumière de critères de rigueur propres à l'agir professionnel. La réflexion est au cœur de l'agir professionnel tout autant qu'elle apparaît centrale au processus d'apprentissage et de réinterprétation du sens de l'expérience (Mezirow, 1991).

Tout le champ de l'éducation des adultes s'est, par ailleurs, graduellement défini par l'importance de la prise en compte de l'expérience, d'une part, parce que l'adulte possède un bagage d'expériences sur lequel se construisent les apprentissages et, d'autre part, parce que son expérience est considérée comme l'élément déterminant de son identité d'adulte (Knowles, 1990, cité dans Balleux, 2000). D'autres courants théoriques, comme la didactique professionnelle en France, ont pris pour objet l'expérience comme source d'apprentissage dans l'action et pour concevoir les dispositifs de formation (Pastré, 2013 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Les travaux de Vygotsky (1985) et de Bruner (1983), sur lesquels certains des travaux précédemment mentionnés s'appuient,

ont contribué à penser l'articulation entre développement et apprentissage, et à comprendre les liens entre expérience et enseignement, entre savoirs de l'expérience et savoirs de la formation (Mayen et Mayeux, 2003).

Héritier de ces différentes traditions, le terme « expérience » dans le champ de la formation est polysémique. Différents sens du mot « expérience » peuvent être dégagés : l'expérience qui n'est pas formation, l'expérience familière, l'expérience vécue, l'expérience parcours, l'expérience processus, l'expérience à mener, l'expérience acquise, etc. Une première acception de l'expérience trouvée en contexte de formation et de travail renvoie à ce qui ne relève pas de la formation, mais plutôt de l'*expérience directe*, « concrète » et non de la compréhension abstraite, de la « théorie » véhiculée en contexte de formation (Courtois, 1989). Elle est l'immersion dans l'action, sans orientation de formation intentionnelle. Pourtant, comme le mentionne justement Dewey (1938), la formation intentionnelle est aussi une expérience. Une deuxième acception de l'expérience, l'expérience familière, concerne les événements typiques, récurrents, vécus, voire résolus en contexte de travail. Elle renvoie à une certaine familiarité à des « familles de situations » constitutives d'un domaine professionnel, auxquelles se sont notamment intéressés les chercheurs en didactique professionnelle. C'est ainsi qu'on parle d'un enseignant *qui a de l'expérience dans son domaine*. Il maîtrise un savoir-faire qui lui permet d'être efficace dans certaines situations, de fournir des réponses rapides et appropriées dans ces mêmes situations pour lesquelles il a acquis un haut degré d'autonomisation de ses gestes. Cette acception, souligne Mayen (2014), s'accompagne d'une reconnaissance professionnelle et constitue un marqueur identitaire. Une troisième acception se réfère au vécu de l'expérience, souvent ressenti comme une épreuve qui laisse des traces. Il est alors question de relater des *expériences vécues* au cours de ses années d'enseignement ou encore lors d'un stage. On se réfère alors à des événements marquants, déstabilisants, mais aussi stimulants, dynamisants. La quatrième acception renvoie à l'*expérience en tant que processus continu* qui concerne tout à la fois le fait de mobiliser son expérience pour agir en situation que celui de tirer quelque chose de l'expérience, de l'action posée. Les expériences passées sont mobilisées pour interpréter l'expérience en cours, l'expérience présente, « expérimentée » (Hétier, 2008), dont les retombées ont des effets sur les prochaines actions, les expériences futures. Au cours de ce processus, différentes dimensions de la personne (cognitive, émotive, corporelle, sociale, identitaire, etc.) sont interpellées, ébranlées, construites.

L'expérience en tant que processus s'imbrique dans l'expérience vécue et peut, sous certaines conditions, se transformer en expérience acquise (Barkatoolah, 1989; Kolb, 1984). En effet, comme le soulignait déjà Dewey (1938) toute expérience n'est pas nécessairement formatrice. Si elle l'est, l'expérience correspond alors *aux leçons tirées* qui découlent d'un travail de mise à distance sur l'expérience vécue; d'une formalisation, d'une réélaboration en vue de la rendre formatrice. Ce travail engendre de nouvelles manières de penser, d'agir et de se situer en vue de rendre l'agir plus facile, intéressant, économique ou de meilleure qualité. La cinquième acception de la notion d'expérience est davantage associée à un parcours de formation, à une trajectoire : tenter de planifier *une succession d'expériences à faire* en vue de réaliser les apprentissages souhaités et ainsi optimiser la formation des apprentis. On peut penser ici à la conception de formations en alternance. Il s'agit de réfléchir aux conditions de travail et à l'insertion des apprentis dans ce contexte afin qu'ils en tirent un apprentissage : les tâches à assumer, les personnes-ressources à consulter, les modalités de travail et d'échange, etc. Une dernière acception renvoie à l'idée de *faire une expérience*, de mener une expérimentation, qui représente souvent une pause dans le cours de l'action afin de tester une nouvelle façon de faire et d'en observer ses effets. Elle s'inscrit dans l'expérience comme processus continu, mais représente, paradoxalement, un moment d'arrêt. Il s'agit alors de planifier, de se fixer un objectif, une ligne directrice pour l'action et de la mettre à l'épreuve de l'expérience afin d'en tirer un apprentissage éclairé, une « expérience intelligente ».

La prise en compte de l'expérience est un enjeu central de la formation initiale et continue des enseignants. Apprendre par l'expérience serait favorisé par la coprésence de trois dimensions (Illeris, 2007) : des contenus, des incitatifs et des interactions sociales. Les contenus sont acquis pour comprendre quelque chose que nous percevons comme important. Les éléments incitatifs signalent notre engagement sur les plans motivationnel et émotionnel envers l'apprentissage à réaliser. Enfin, l'expérience d'apprendre a une importante part sociale et sociétale, parce que nous apprenons quelque chose qui est signifiant pour nous personnellement, mais qui concerne aussi la relation que nous entretenons avec le monde dans lequel nous vivons et travaillons. Tout en permettant de préciser certaines conditions d'apprentissage, la notion d'expérience est également au confluent d'une série d'oppositions dans le champ de la formation : entre théorie et pratique, entre savoirs scolaires et savoirs de la pratique, entre découpages disciplinaires et globalité de

l'action, entre modes de formation organisés et modes de formation dans la vie par la vie où les apprentissages se produisent de manière imprévisible, incidente. Contrairement à l'apprentissage réalisé à l'université, la plus grande part de celui effectué en contexte de travail n'a pas un caractère très systématique ni structuré (Le Clus, 2011). Il est plutôt informel, opportuniste, non intentionné ou incident et ne se limite donc pas à un corpus de connaissances déterminé *a priori*. Ces apprentissages demeurent souvent non conscientisés. Ainsi, toutes les occasions d'« expérientiation » du métier, pour reprendre Soëtard (1999), ne présentent pas un même potentiel de développement. Les situations difficiles, c'est-à-dire qui posent de nouveaux problèmes, des missions délicates, voire conflictuelles, qui sollicitent la conscience, exigent de l'initiative et de l'imagination, du contrôle de soi ainsi que des qualités de réflexion et de méthode, offrent un plus grand potentiel (Lévy-Leboyer, 2009).

L'expérience est également un enjeu central du travail enseignant et notamment durant la période d'insertion professionnelle. Le métier s'apprend beaucoup par la pratique, par expérience, par tâtonnement et découverte (Tardif, Raymond, Mukamurera et Lessard, 2001). En débutant dans leur profession, plusieurs enseignants considèrent qu'ils sont mal préparés surtout pour faire face à des conditions de travail plutôt difficiles, notamment du point de vue de la tâche, du groupe d'élèves, de la charge de travail, etc. C'est donc par la pratique et l'expérience qu'ils se développent sur le plan professionnel. Par ailleurs, les liens entre l'expérience et la pratique renvoient à l'action, c'est-à-dire aux capacités de l'individu de faire des choix en considération des possibilités et contraintes trouvées dans un contexte donné et d'agir en fonction de ces choix, de ce qu'il veut faire et de ce qu'il peut faire. Ce processus personnel est toutefois imprégné d'aspects collectifs qui suscitent des rencontres, mais aussi des tensions, entre des manières de faire et de réagir personnelles et des exigences de pratiques dites professionnalisées, encadrées, normées et sécurisées (Mayen, 2014). La période d'insertion professionnelle, notamment, implique un double processus de reconnaissance professionnelle : se reconnaître compétent et se faire reconnaître comme tel par le collectif de travail et l'employeur, participant, du même coup, à la construction des identités professionnelles.

Au Québec, depuis les années 2000, différents chercheurs dans le domaine des sciences de l'éducation se sont intéressés à la notion d'expérience. Certains ont souligné, notamment, à quel point elle interpelle les différentes dimensions de la personne (stimulations physiologiques,

réactions émotives, représentations, histoire psychologique et sociale, etc.) (Mongeau et Tremblay, 2002). D'autres ont mis en lumière les produits de l'expérience professionnelle, individuelle ou collective, lesquels prennent la forme de modèles d'action ou de récits de pratique, qui ont été élaborés à travers les années afin de s'adapter aux situations professionnelles rencontrées (Audet, 2006; Bourassa, Serre et Ross, 2007; Desgagné, 2005; Larouche, 2000; Morrissette, 2009). Le contexte de l'insertion professionnelle a également été considéré sous l'angle de la prise en compte de l'expérience comme facteur favorisant l'apprentissage professionnel (Dumoulin, 2009). La valeur des savoirs d'expérience pour les enseignants a été documentée, et ce, depuis les années 1990 par Tardif et ses collaborateurs (Tardif, Lessard, Lahaye, 1991; Tardif et Lessard, 1999; voir aussi Malo, 2000). La question du partage de l'expérience a été approfondie, notamment en ce qui concerne sa dimension tacite qui ne peut être exprimée aisément par le langage, mais par d'autres moyens, tels que l'observation, l'imitation, la socialisation, le compagnonnage, le mentorat, etc. (Lejeune, 2011). Dans le domaine de la formation à l'enseignement, les limites d'un partage de l'expérience par l'observation ont été soulevées (Gervais et Correa Molina, 2005). D'une part, observer la pratique des enseignants chevronnés ne permettrait pas aux stagiaires d'accéder aux raisonnements des premiers. Ainsi privés de la signification des actions posées (et observées), les stagiaires peuvent se montrer très critiques, ne pas approuver les choix pédagogiques retenus, ne pas comprendre le contexte. D'autre part, l'explicitation de sa propre pratique au profit des stagiaires ne serait pas une pratique habituelle des enseignants. Différents dispositifs ont été explorés en recherche pour la soutenir (Gervais, 2008; Malo et Desrosiers, 2011). L'enjeu de la réflexion en formation initiale a fait l'objet d'une attention grandissante, notamment depuis la publication du référentiel de compétences en formation à l'enseignement qui en fait une compétence spécifique (MEQ, 2001). Des recherches ont été menées sur la réflexion dans le cadre de cours à l'université (Chaubet, 2010; Gouin, Hamel et Falardeau, 2018), des stages (Malo, 2011) ou tout au long de leur parcours de formation, et ce, à la lumière des attentes ciblées dans le référentiel au sujet de la compétence réflexive (Correa Molina et Gervais, 2012) ou de leurs profils expérimentiels diversifiés (Monfette, Lebel et Bélair, 2018). Les recherches québécoises menées dans le champ de l'enseignement professionnel éclairent quant à elle les liens qu'entretient la notion d'expérience avec le processus de reconnaissance des acquis de métier (Zourhal et Coulombe, 2014), de la construction de l'identité

professionnelle (Deschenaux et Roussel, 2011) et des difficultés d'insertion professionnelle en contexte de transition professionnelle (Balleux, 2006 ; Coulombe, Doucet, Maltais et Deschamplain, 2017 ; Deschenaux et Roussel, 2008).

Malgré les avancées dans le domaine des sciences de l'éducation au sujet de l'étude de l'expérience en contexte de la formation initiale ou continue, de l'insertion professionnelle ou de l'exercice du métier d'enseignant, plusieurs questions demeurent et méritent d'être approfondies. Dans le cadre de la formation initiale, quelle place occupe l'expérience dans un parcours de formation ? Quels liens entretient-elle avec les savoirs théoriques ? Comment évalue-t-on ce qui est appris de l'expérience ? En outre, l'articulation entre expérience et réflexion reste complexe, notamment à la lumière d'une augmentation des heures de stage et d'une prescription de la compétence réflexive. En cours de formation, quelle expérience reconnaît-on aux étudiants, tant au sein de l'établissement de formation, qu'en stage en contexte de travail ? Dans le contexte particulier de la formation initiale en enseignement professionnel, comment soutenir l'expression et l'interprétation de l'expérience, notamment dans le cadre du processus de reconnaissance des acquis ? En ce qui concerne la période d'insertion professionnelle qui, au Québec, est marquée par la précarité, comment l'expérience vécue s'articule-t-elle à un développement professionnel individuel et collectif ? Dans la mesure où de nombreux dispositifs de mentorat ou de soutien à l'insertion professionnelle sont mis en place, comment soutenir l'expression et le partage de l'expérience entre enseignants débutants et chevronnés, considérant les limites de l'explicitation verbale des savoirs d'expérience ? Au-delà de ces questions pragmatiques, comment conceptualise-t-on la notion d'expérience dans les recherches sur la formation et le travail enseignant ? Comment s'articule-t-elle à d'autres notions telles que la réflexion, la professionnalisation, la compétence ?

LE TRAVAIL ENSEIGNANT À TRAVERS LE PRISME DE L'EXPÉRIENCE : CONTRIBUTIONS SCIENTIFIQUES QUÉBÉCOISES

Dans le présent ouvrage, les travaux empiriques et les réflexions d'un collectif de chercheurs provenant de différentes universités québécoises convoquent la notion d'expérience afin de nourrir notre compréhension de l'enseignement, de la formation à ce métier et de la manière dont on devient progressivement un enseignant professionnel. Les textes colligés permettent de croiser leurs regards et de mettre en

dialogue leurs travaux. Ils offrent l'occasion de faire le point sur cette notion polysémique et abondamment utilisée dans les recherches en enseignement ainsi que dans les programmes de formation des enseignants. Le présent ouvrage explore, analyse et prend en compte, dans les contributions des auteurs, les expériences des uns et des autres (enseignants, stagiaires, collègues, formateurs, etc.) dans le travail enseignant et la formation à l'enseignement.

PRÉSENTATION DES CONTRIBUTIONS

Le chapitre de Morrissette et Malo s'inscrit dans le contexte de travail des enseignants. Il aborde la notion d'expérience comme source de connaissances en s'appuyant sur la philosophie pragmatique de John Dewey et les travaux de Schön portant sur les pratiques professionnelles faisant de l'expérience une source valide de connaissances. Toutefois, elles critiquent également la théorie schönienne qui documente peu la place des interactions sociales dans la pratique réflexive des professionnelles et au final dans la construction de l'expérience. Puisant aux théories constructiviste et interactionniste symbolique, les auteures étudient l'influence des interactions sociales dans la construction de l'expérience. Pour ce faire, un dispositif de réflexion sur l'action a été mis en place sous la forme d'un groupe de codéveloppement professionnel (GCP) constitué de sept participants aux expertises variées. L'analyse porte sur les situations vécues comme déstabilisantes soumises à la discussion du groupe par l'une des quatre enseignants du secondaire participants. La présentation des résultats permet de constater à quel point les interactions entre collègues contribuent au processus d'ajustement de la pratique de l'enseignante, tant en ce qui concerne la définition de la situation problématique, la mise en question de la viabilité de ses savoirs pratiques que les pistes d'expérimentation dans l'action. L'analyse permet de dégager des retombées pratiques pour la formation continue et le développement professionnel des enseignants, mais également des retombées théoriques sous la forme de l'élaboration d'une conceptualisation interactive de l'expérience se référant tout à la fois à l'expérience vécue, à l'expérience processus et à l'expérience acquise. La contribution de Morrissette et Malo invite à penser la pratique réflexive, et la construction de l'expérience, non en termes individuels et essentiellement cognitifs, comme le critiquent LeVasseur Bédard et Robichaud dans un autre chapitre, mais à la lumière des interactions sociales et dans le

contexte des pratiques professionnelles existantes et sans cesse renégociées.

Le chapitre de Correa Molina et Chaubet s'inscrit dans le contexte de la formation initiale des enseignants au Québec et, plus particulièrement, celui des stages. En croisant deux recherches qu'ils ont menées respectivement auprès de « ceux censés faire réfléchir (les formateurs / accompagnateurs) et ceux censés réfléchir en contexte de stage (les stagiaires) », les auteurs posent la question de l'articulation des notions d'expérience et de réflexion. Pour ce faire, ils empruntent la notion d'expérience à Schön et à Dewey qu'ils situent dans une « ligne pragmatiste » où l'expérience est un processus provoqué par des « interpellations » interrompant le flux du vécu et sur lesquelles une « enquête » est effectuée ayant le potentiel de susciter de nouvelles compréhensions sur la conduite ; c'est cette expérience, que Dewey appelle de deuxième ordre, qui est source d'apprentissage, de transformation. La contribution de ce chapitre concerne plus particulièrement la question soulevée à propos de la prescription retrouvée dans le référentiel des compétences en formation à l'enseignement visant à former des praticiens réflexifs. De manière quelque peu provocatrice, les auteurs se demandent dans quelle mesure les dispositifs et l'accompagnement mis en place pour « faire réfléchir sur l'expérience » constituent plutôt, dans les faits, des invitations à « faire semblant » de réfléchir sur son expérience. Les auteurs concluent que la réflexion des stagiaires, pour être « authentique » ne doit pas être mise en « carcan » par les dispositifs, mais suscitée par un accompagnement flexible. La question de l'apprentissage par l'expérience demeure alors entière : ne doit-on compter que sur les hasards de l'expérience pour susciter des apprentissages féconds au regard de l'enseignement, c'est-à-dire des manières de penser et d'agir non seulement « authentiques » pour soi, mais reconnues et partagées par les collègues ?

Le chapitre de LeVasseur, Bédard et Robichaud s'inscrit également dans le contexte de la formation initiale en enseignement. Ils abordent la notion d'expérience au moyen des concepts de subjectivité et de réflexivité. Il s'agit d'un texte théorique mené sur la même question que celle soulevée par Correa Molina et Chaubet cités précédemment : quelles sont les limites d'une formation professionnelle centrée sur la pratique réflexive et axée sur la « capacité du stagiaire ou de l'étudiant d'enrichir son expérience en réfléchissant *a posteriori* à sa propre action » ? Inscrit dans les courants de la sociologie contemporaine, notamment les thèses

de l'École de Francfort sur la subjectivité et celles de Dubet sur l'expérience, les auteurs adoptent une posture critique à l'égard de cette capacité d'un sujet « omniscient » en rappelant que « la subjectivité réflexive est loin d'être synonyme de liberté sereine » et que le sujet n'est pas affranchi de toute appartenance sociale. Ils se questionnent plus précisément sur l'autonomie rationnelle d'un sujet prétendu libre et authentique. Ils mènent ainsi un examen sur les rapports entre la réflexivité et l'expérience à la lumière de certaines théories sociologiques, soulignant au passage que certaines difficultés rencontrées en classe ne relèvent pas seulement de l'individu, mais de décisions politiques, économiques et institutionnelles qui dépassent les enseignants. Les auteurs invitent, à la suite de Dubet, à penser l'expérience, non pas sur un plan individuel, mais en tant qu'expérience sociale traversée par plusieurs logiques, pas seulement celle de la subjectivation reposant, notamment, sur les capacités réflexives du sujet. À l'instar de Robichaud, Tardif et Morales Perlaza (2018), les auteurs appellent, comme retombées pratiques, à la réintégration de cours de sociologie de l'éducation ayant pour but d'amener les futurs enseignants à prendre conscience des épreuves communes qui les attendent en classe et des contraintes sociales qui pèsent sur leur liberté, sur leur expérience et sur eux en tant que sujet.

Le chapitre de Borges, Robichaud, Tardif et Tremblay-Gagnon aborde également la notion d'expérience lors de la phase de l'insertion professionnelle sous l'angle de son apport aux savoirs des jeunes enseignants et en lien avec les savoirs théoriques véhiculés dans le cadre de leur formation initiale. Les auteurs se questionnent sur le lien entre connaissance et expérience. Pour ce faire, les notions théoriques d'apprentissage expérientiel et de connaissance ouvragée sont mobilisées pour éclairer les données d'une recherche longitudinale tirées de quarante entrevues menées avec de jeunes enseignants québécois en processus d'insertion, à l'œuvre dans divers ordres, cycles et champs d'enseignement. Pour situer l'apport de l'expérience à l'apprentissage, les auteurs s'appuient sur les travaux de Dewey, et notamment sur deux principes, celui de la continuité et celui de l'interactivité, pour comprendre l'apport de l'expérience à l'apprentissage. Pour appréhender les connaissances tirées de l'expérience, distinctes des savoirs théoriques selon l'hypothèse des auteurs, ils interpellent le concept de la connaissance ouvragée (*working knowledge*) fortement contextualisée, liée à l'activité de l'enseignant et caractérisée par sa sensibilité à l'environnement, sa flexibilité et sa présence à la situation. À l'appui des propos des participants à la recherche, les auteurs se livrent à une étude de l'articulation des savoirs

de formation et des savoirs d'expérience, de l'activité intellectuelle et de la sensibilité pratique. Ils en concluent que, pour les enseignants novices interrogés, les savoirs pratiques et expérientiels auraient préséance sur les savoirs théoriques et scientifiques de la profession. Ils soulèvent ainsi de possibles dérives vers une technicisation de l'enseignement plutôt que vers une profession intellectuelle et culturelle.

Mukamurera, Desbiens, Grenon et Martineau présentent une recherche menée dans le contexte de l'insertion professionnelle en enseignement. Les auteurs s'interrogent sur les liens entre l'expérience vécue pendant la période d'insertion professionnelle et le développement du sentiment de compétence, entendu comme la « capacité à prendre en charge avec succès les différentes facettes du travail d'enseignant » dans la théorie sociocognitive. En puisant à différents courants théoriques pour aborder la notion d'expérience, les auteurs s'intéressent à la fois au « vécu » de l'expérience et au sens qui en est dégagé, autrement dit au fait « d'avoir éprouvé quelque chose [...] et d'avoir modifié sa vision du monde et de soi-même ». Ils reconnaissent toutefois, dans la continuité des idées de Dewey, que toute expérience n'est pas source d'apprentissage, lequel est favorisé si des principes d'interactivité, de continuité et de réflexivité sont non seulement présents, mais conjugués. Ils soulignent également, avec la didactique professionnelle, que les situations répétées nourrissent l'expérience, mais que des situations exceptionnelles peuvent également en être constitutives, sans toutefois conduire systématiquement à un développement de compétences. Tout en reconnaissant la part de subjectivité de l'expérience, les auteurs s'intéressent plus particulièrement aux composantes sociales qui l'influencent. Dans le contexte de l'insertion professionnelle en enseignement ces composantes renvoient, notamment à la précarité d'emploi, à la diversité et aux changements de tâches, à la présence d'un soutien professionnel, etc. À partir d'une analyse quantitative de réponses fournies par 250 enseignants québécois de tous les ordres d'enseignement à un questionnaire, complété par l'analyse thématique de données d'entrevues menés avec 10 des 250 répondants, les auteurs tirent des conclusions concernant les liens entre le vécu de l'expérience d'insertion professionnelle et le sentiment de compétence. Par exemple, tous les enseignants reconnaissent se sentir plus compétents au fil de l'expérience acquise, toutefois les trois premières années sont plus critiques. Ainsi, si le nombre d'années influence le sentiment de compétence, les résultats montrent que les conditions, telles que la précarité ou la stabilité d'emploi, rencontrées au cours de ces années d'expérience l'affectent également. En somme, les auteurs mettent en

lumière la dimension temporelle de l'expérience et de conditions sociales qui favorisent ou non le développement professionnel des enseignants.

Le chapitre de Coulombe, Doucet, Gagné, Zourhlal et Thibeault s'inscrit dans le contexte de la formation professionnelle offerte au secondaire et, plus particulièrement, dans celui de l'insertion professionnelle des enseignants qui travaillent dans ce secteur. Ces travailleurs de métier sont recrutés sur la base de leur expertise professionnelle, mais n'ont pas encore suivi une formation en enseignement et ne disposent pas d'expérience dans ce nouveau domaine. Selon, notamment, la perspective de la sociologie de l'expérience, les auteurs s'intéressent à ce que ces enseignants débutants expérimentent, à ce qu'ils sont en mesure d'acquérir par la pratique et aux leçons qu'ils peuvent en tirer en termes de savoirs professionnels pour enseigner. À cet égard, les interactions qu'ils entretiennent avec leurs collègues du centre de formation professionnelle représentent une ressource importante pour leur insertion et leur développement professionnels. Afin d'étudier le partage des savoirs d'expérience entre collègues, les chercheurs ont mis en place deux groupes de codéveloppement professionnel, chacun composé de huit participants ayant différentes expertises et dont la moitié sont des enseignants débutants. Les résultats sont présentés sous deux angles. Le premier concerne les « produits de l'expérience » que les rencontres de codéveloppement ont permis de faire émerger, soit des savoirs d'ordre pédagogique, éthique et organisationnel constituant des savoirs professionnels développés en enseignement. Le second est celui des logiques d'action (Dubet, 1994) sous-tendant les situations-problèmes vécues, partagées et dont il a été discuté au cours des rencontres de coformation et renvoyant au « vécu de l'expérience » en contexte d'insertion professionnelle. Dans ce cadre, l'analyse des commentaires recueillis par l'entremise d'un questionnaire administré au terme du processus a permis d'identifier la présence des logiques d'intégration ainsi que de logiques stratégiques et, dans une moindre mesure, de logiques de subjectivation chez les enseignants en situation d'insertion en formation professionnelle. En somme, tout en soulignant l'apport des savoirs d'expérience partagés par les enseignants chevronnés aux enseignants débutants, les auteurs soulignent la relative absence dans les échanges des savoirs issus de la formation, relançant du coup le débat déjà soulevé par Borges, Robichaud, Tardif et Tremblay-Gagnon dans un autre chapitre sur la place des savoirs institutionnalisés dans le développement professionnel des enseignants de manière générale et en formation professionnelle plus spécifiquement.

Le chapitre de Cividini et Zourhhal porte sur le discours d'enseignants chevronnés ayant accompagné des enseignants novices en situation d'insertion professionnelle. Un groupe de discussion focalisé (*focus group*), réuni au terme d'un projet basé sur un groupe de codéveloppement professionnel (GCDP), avait initialement pour but d'effectuer un retour sur le processus d'accompagnement vécu et sur leur rôle d'accompagnateurs. Les auteurs ont effectué une analyse secondaire de ces données collectées pour s'intéresser plus précisément à la manière dont les enseignants accompagnateurs ont mobilisé leur expérience pour expliquer leur pratique d'accompagnement. La notion d'expérience est explorée plus particulièrement sous l'angle d'une des trois zones sémantiques distinguées par Barbier (2013) : ce qui est communiqué à propos de l'expérience. On pourrait considérer qu'ils ont doublement communiqué leur expérience : une première fois auprès des enseignants novices en insertion professionnelle et une deuxième fois dans le cadre du *focus group*. En s'appuyant sur des auteurs français contemporains, interprétant les travaux de Dewey (Albarelo, 2012 ; Hétier, 2008), Cividini et Zourhhal avancent, à la lumière des propos analysés, que « L'expérience d'accompagnement n'est pas seulement une question de partage de savoirs cognitifs et fonctionnels ». Ils font ainsi l'hypothèse qu'accompagner des enseignants novices sollicite autant les plans affectif, émotionnel, perceptuel de l'expérience, que le plan cognitif. Leur analyse permet d'illustrer en quoi l'expérience de l'accompagnement confère un sens « augmenté » à l'expérience des enseignants accompagnateurs, faisant ainsi référence aux dimensions temporelle et sociale de l'expérience, et ce, tant en ce qui concerne leur expérience d'enseignants qu'à celle d'accompagnateurs.

Le dernier chapitre, celui proposé par Zourhhal, concerne le contexte de l'enseignement professionnel où des personnes de métier sont engagées comme enseignants avant même d'avoir leur diplôme en enseignement. Le parcours professionnel et de formation de ces enseignants est propice à l'étude de la notion d'expérience dans la mesure où ils sont appelés à formaliser leurs acquis et compétences afin de les faire reconnaître. Zourhhal s'intéresse plus particulièrement au processus de reconnaissance des acquis disciplinaires (RAD) où l'expérience est considérée sous l'angle des produits acquis, « accumulés » par l'« expérience », autrement dit sous l'angle de l'« effet [de cette dernière] sur le sujet et sur son activité ». Par ailleurs, ce processus peut entraîner une transformation de l'expérience dans la mesure où il nécessite un « travail sur le vécu », tel que mis en lumière par les tenants de la didactique

professionnelle. Le problème qui se pose alors en termes concrets au cours du processus de reconnaissance des acquis de l'expérience renvoie à l'hétérogénéité des formes que peut prendre l'expression de cette expérience, et ce, tant pour les professionnels-étudiants en situation de faire reconnaître leurs acquis que pour les enseignants-évaluateurs, « experts du contenu », dont le rôle consiste à valider ces acquis dans le cadre de la formation à l'enseignement professionnel. Réalisant une analyse secondaire d'entretiens semi-structurés avec des étudiants et des experts de contenu en lien avec le processus de validation des acquis, Zourhlal s'intéresse au sens attribué à « l'expérience du métier » par ces acteurs. Pour ce faire, il reprend une dimension de l'expérience au cœur de la définition deweyenne, soit celle de la continuité de l'expérience. Par ailleurs, il interroge les entraves posées par la communication écrite de cette expérience par le sujet et de son interprétation par autrui. De ce fait, il s'intéresse, à l'instar de Cividini et Zourhlal dans un autre chapitre, à la zone sémantique de la communication de l'expérience, cette fois, non pas à des novices, mais plutôt à des experts en situation de reconnaissance des acquis.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albarello, L. (2012). *Analyser le caractère multidimensionnel de la construction de l'expérience par des adultes en formation*. Communication présentée au Colloque international francophone « Expérience 2012 » Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail; état des lieux et nouveaux enjeux, Lille, France. Repéré à <http://www.trigone.univ-lille1.fr/experience2012/actes/2.pdf>
- Audet, G. (2006). *Pour une « altérité en acte » : reconstruction et théorisation de récits de pratique d'éducation interculturelle en maternelle* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286. doi : 10.7202/000123ar
- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(1), 29-48.
- Barberousse, A. (1999). *L'expérience : textes choisis et présentés*. Paris, France : Flammarion.

- Barbier, J.-M. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 65-92). Paris, France : Presses universitaires de France. doi : 10.3917/puf.albar.2013.01.0002
- Barkatoolah, A. (1989). L'apprentissage expérientiel : une approche transversale. *Éducation permanente*, 100/101, 47-56.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (2007). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bruner, J. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Chaubet, P. (2010). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive : d'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Éducation et francophonie*, 38(2), 60-77.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2012). Contenus alimentant la réflexion de stagiaires en début de formation. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (p. 179-194). Bruxelles, Belgique : DeBoeck.
- Coulombe, S., Doucet, M., Maltais, D., Dechamplain, A. et Bizot, D. (2017). Les pratiques d'enseignement en formation professionnelle, des savoirs issus de l'expérience ? Dans M. Doucet et M. Thériault (dir.), *L'adulte en formation... pour devenir soi : espaces, passages, débats et défis*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Courtois, B. (1989). L'apprentissage expérientiel. *Éducation permanente*, 100/101, 7-12.
- Deschenaux, F. et Roussel C. (2008), L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle au secondaire : le choix d'un espace professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11, 1-16.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2011). L'expérience de métier : le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec. *Recherches en éducation*, 11, 15-26.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY : MacMillan.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France : Seuil.

- Dumoulin, M.-J. (2009). *La restructuration de l'expérience chez trois enseignantes débutantes en contexte d'accompagnement mentorat* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke.
- Gervais, C. (2008). Pour communiquer son expérience : l'explicitation argumentée des savoirs d'enseignants associés et de stagiaires. Dans E. Correa Molina, C. Gervais et S. Rittershausen (dir.), *Vers une conceptualisation de stage : explorations internationales* (p. 191-204). Sherbrooke, Québec : CRP.
- Gervais, C. et Correa Molina, E. (2005). De l'enseignant au stagiaire : donner accès à son expérience. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage* (p. 411-427). Sherbrooke, Québec : CRP.
- Gouin, J.-A., Hamel, C. et Falardeau, É. (2018). L'analyse des savoirs mobilisés par des étudiantes-stagiaires en enseignement dans leur pratique réflexive. *Formation et profession*, 26(2), 18-34. doi : 10.18162/fp.2018.454
- Hétier, R. (2008). La notion d'expérience chez John Dewey : une perspective éducative. *Recherches en éducation*, 5, 21-32.
- Illeris, K. (2007) : *How we learn : Learning and non-learning in schools and beyond*. New York, NY : Routledge.
- Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. Dans V. Hass (dir.), *Les savoirs du quotidien : transmissions, appropriations, représentations* (p. 235-255). Rennes, France : Les Presses universitaires de Rennes.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Larouche, H. (2000). *Le savoir d'expérience des éducatrices en garde scolaire abordé dans une perspective ethnométhodologique et reconstruit au moyen de récits de pratique* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.
- Le Clus, M. (2011). Informal learning in the workplace : A review of the literature. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(2), 355-373.
- Lejeune, M. (2011). Tacit knowledge : Revisiting the epistemology of knowledge. *McGill Journal of Education*, 46(1), 91-106.
- Lévy-Leboyer, C. (2009). *La gestion des compétences* (2^e éd.). Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Malo, A. (2000). Savoirs scientifiques et savoirs d'expérience : un processus de transformation. *Éducation et francophonie*, 28 (2), 216-235.

- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformation de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237-255.
- Malo, A. et Desrosiers, P. (2011). Un dispositif visant à soutenir la pratique réflexive en stage : démarche de mise en mots et dynamique des échanges entre enseignants et stagiaires au sujet de situations de pratique. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p. 93-120). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mayen, P. (2014). Expérience professionnelle. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 121-125). Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Mayen, P. et Mayeux, C. (2003). Expérience et formation (Notes de synthèse). *Savoirs*, 1, 13-53.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Monfette, O., Lebel, C. et Bélair, L. (2018). La place accordée à la pratique réflexive : le cas de trois étudiants aux profils expérientiels diversifiés. Dans F. Dufour, L. Portelance. C. van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *La préparation à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 95-110). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mongeau, P. et Tremblay, J. (2002). *Survivre : la dynamique de l'inconfort*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Morrisette, J. (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.
- Pastré, P. (2013). Le travail de l'expérience. Dans L. Albarello et J.-M. Barbier (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 93-109). Paris, France : Presses universitaires de France. doi : 10.3917/puf.albar.2013.01.0002
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Robichaud, A., Tardif, M. et Morales Perlaza, A. (dir.). (2015). *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York, NY : Basic Book .
- Soënard, M. (1999). Expérience. Dans J. Houssaye (dir.), *Questions pédagogiques : encyclopédie historique* (p. 248-257). Paris, France : Hachette Éducation.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interaction humaines*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Raymond, D., Mukamurera, J. et Lessard, C. (2001). Savoirs, temps et apprentissage du travail en enseignement. Dans C. St-Jarre et L. Dupuy-Walker (dir.), *Le temps en éducation : regards multiples* (p. 317-350). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vygotsky, L. (1985) *Pensée et langage*. Paris, France : Messidor/Éditions sociales.
- Zourhlal, A. et Coulombe, S. (2014). À propos de la contribution de la reconnaissance des acquis disciplinaires aux perspectives professionnalisantes du programme de formation à l'enseignement professionnel. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir* (p. 167-182). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

LA PLACE D'AUTRUI DANS LA CONSTRUCTION DE L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT

Joëlle Morrissette

Professeure agrégée

Chercheuse régulière au CRIFPE

Université de Montréal

joelle.morrissette@umontreal.ca

Joëlle Morrissette œuvre au développement des méthodologies qualitatives depuis le début de sa carrière, ayant organisé plusieurs événements scientifiques et assumé différentes directions éditoriales dans cette perspective. Elle est d'ailleurs présidente de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ). Également, elle pratique la recherche collaborative avec des enseignants du primaire et du secondaire, de même qu'avec leurs partenaires professionnels, pour éclairer, à l'aune d'ancrages théoriques issus de la sociologie des professions, les pratiques d'évaluation des apprentissages des élèves et, plus récemment, la socialisation des enseignants formés à l'étranger dans les écoles québécoises.

Annie Malo

Professeure agrégée

Chercheuse régulière au CRIFPE

Université de Montréal

annie.malo@umontreal.ca

Annie Malo est professeure agrégée à l'Université de Montréal (Québec, Canada) et elle est chercheuse régulière du Centre de recherche interuniversitaire de la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Elle mène des recherches de nature qualitative sur l'apprentissage à l'école et en contexte de stage au secondaire et a publié des articles et chapitres de livres sur le sujet. Elle s'intéresse plus particulièrement au point de vue des apprenants, dans une perspective non déficitaire. Sous l'angle d'études de cas multiples, elle vise à comprendre la complexité et la singularité des situations d'interaction et d'apprentissage.

RÉSUMÉ

L'expérience comme source de connaissances est prise en compte dans certains courants qui se sont intéressés depuis le début des années 1980 à la pratique des experts par rapport à celle des novices ou, plus récemment, dans les travaux menés en didactique professionnelle. Cependant, ils laissent souvent dans l'ombre la dynamique constructive de l'expérience, c'est-à-dire les interactions sociales qui la façonnent. S'appuyant sur une théorie de l'acteur et de la mobilisation de son savoir pratique, certaines traditions de recherche participative proposent des dispositifs permettant d'appréhender cette dynamique. Nous avons proposé à des enseignants du secondaire de participer à un Groupe de codéveloppement professionnel (GCP) composé de personnes ayant des positions et des expertises variées pour éclairer une problématique à laquelle ils étaient confrontés, selon un cycle de réflexion/expérimentation. Nous relatons la démarche de l'un des enseignants participants, Paule, à partir des comptes rendus *in extenso* des rencontres en GCP, afin d'illustrer l'influence des interactions en GCP et lors des phases d'expérimentation en classe. Notre analyse inductive montre que ces interactions ont contribué à valider, à mettre en question ou encore à élargir les perspectives sur les problématiques rencontrées. Les retombées de notre analyse s'expriment principalement en termes de contribution conceptuelle, par la mise en relief du rôle joué par la négociation du sens *sur* et *dans* une pratique professionnelle pour la construction de l'expérience.

Mots-clés : construction de l'expérience professionnelle, savoirs pratiques, interactionnisme symbolique, groupe de codéveloppement professionnel, transition professionnelle

LA PLACE D'AUTRUI DANS LA CONSTRUCTION DE L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT

INTRODUCTION

La philosophie de l'expérience, élaborée par Dewey, suggère que l'acteur social apprend en faisant. Elle a constitué les fondements théoriques de nombreux travaux et donné lieu à de nouvelles formes de recherches. Lewin, dans les années 1940, a repris à son compte la primauté de l'expérience mise en relief par cette philosophie. Il aurait ainsi délaissé la recherche en laboratoire pour plutôt la pratiquer « en plein air », s'intéressant avec les acteurs de terrain à leurs problèmes concrets. Étendue à plusieurs champs de recherche dans le contexte où le positivisme était fort influent, cette idée était interprétée selon une perspective applicationniste : l'expérience des acteurs sociaux était peu considérée, car ils étaient encouragés à faire des recherches sur leurs propres pratiques, selon une série de procédures à appliquer, et le chercheur, guidant le processus, s'intéressait à mesurer les effets de cette démarche. En fait, il s'agissait donc de produire des savoirs utiles et précis à appliquer pour la pratique professionnelle. Dans les années 1960, certains contextes nationaux ont contribué à une remise en question de cette perspective, notamment en Amérique latine, en raison de la montée des luttes populaires, de l'expansion des mouvements sociaux et de la critique à l'égard des méthodes classiques de production de savoirs (Anadón, 2007). Mais c'est au tournant des années 1980 que l'expérience a vraiment été considérée comme une source de connaissances, à partir de l'épistémologie de l'agir professionnel proposée par Schön (1983). L'auteur a changé la vision applicationniste qu'on avait jusque-là du professionnel, suggérant qu'il était réflexif et que sa pratique recelait des savoirs tacites, construits au fil de la succession de conversations

réflexives qu'il entretient avec les situations problématiques rencontrées. En mettant en relief la façon dont chaque situation nouvelle deviendra à son tour familière lorsqu'elle est traitée, c'est-à-dire lorsqu'elle finit par faire partie de son répertoire, Schön a mis en exergue que la pratique est une forme d'expérimentation qui permet au praticien d'apprendre : la réflexion dans et sur la pratique fournit des connaissances sur l'action, lesquelles peuvent conduire à une modification de l'action.

Si le modèle du professionnel réflexif de Schön est d'intérêt, il fait néanmoins peu de cas des interactions sociales dans la dynamique constructive de l'expérience. Notre contribution vise donc à jeter une lumière sur ce lien, à partir de l'illustration que constitue le cas d'une enseignante travaillant dans une école montréalaise ayant participé à groupe de codéveloppement professionnel (GCP) au cours de l'hiver 2015, c'est-à-dire un dispositif de réflexion sur l'action, composé d'étapes qui constituent un cycle de réflexion/expérimentation. Nous verrons comment la situation problématique qu'elle a vécue s'est transformée au gré des interactions au sein de ce dispositif et à la faveur de celles qu'elle a eues dans son milieu de travail. Nous saisisons comment ces interactions ont été le moteur de sa (re)mobilisation dans l'optique d'un développement professionnel. Notre analyse inductive du cheminement suivi par cette enseignante permet de dégager une définition dynamique et empirique de l'expérience, que nous proposons pour compléter et complexifier le modèle de la construction du répertoire d'expérience comme il a été envisagé par Schön.

1 LA PROBLÉMATIQUE DES INTERACTIONS NÉGLIGÉES DANS LA CONSTRUCTION DE L'EXPÉRIENCE

L'expérience comme source de connaissances légitimes sur la pratique et pour la formation en enseignement n'est pas toujours prise en compte, notamment dans des recherches qui élaborent théoriquement des interventions et valident empiriquement les résultats obtenus après avoir formé les enseignants à les mettre en œuvre. Comme le relèvent plusieurs auteurs (Desgagné et Bednarz, 2005 ; Fayol, 2007), dans ce modèle applicationniste, on subordonne les savoirs d'expérience des enseignants aux savoirs des chercheurs, alors que, comme l'ont bien montré Darré (1999) ou Schön (1983), les savoirs produits par les acteurs de terrain ne sont pas des formes dégradées des savoirs scientifiques, mais bien un autre type de savoirs qui répondent à des critères d'appréciation et de rigueur distincts. Toutefois, l'expérience comme source de

connaissances en enseignement est tout de même prise en compte dans quelques courants de recherche relativement récents. Par exemple, à partir des années 1980, des recherches souvent inspirées de la psychologie cognitive ont documenté les caractéristiques de la pratique des experts, c'est-à-dire de ceux ayant acquis une certaine expérience du métier, de façon à mieux former les enseignants novices (Calderhead et Shorrock, 1997; Carter, 1990; Desimore, Hochberg, Porter, Polikoff, Schwart et Johnson, 2014). Elles ont permis d'identifier les pratiques jugées efficaces des enseignants plus expérimentés. Cependant, elles ne se sont intéressées ni au développement de l'expérience des novices, avant qu'une certaine expertise ne leur soit reconnue, ni au développement de l'expérience une fois cette expertise reconnue, comme si, une fois acquise, elle ne se développait plus (Malo, 2008). Ces travaux laissent ainsi dans l'ombre le caractère dynamique de l'expérience et conduisent à la penser comme un donné acquis, viable une fois pour toutes et en toute circonstance.

Un autre courant de recherche qui prend en compte l'expérience dans l'exercice d'un métier est celui de la didactique professionnelle dont les champs d'application sont multiples. Les travaux qui s'y associent mettent en lumière non seulement l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, pour s'intéresser plus particulièrement à ce dernier, mais surtout les savoirs d'expérience – appelés « conceptualisations dans l'action » – des travailleurs (Pastré, 2002). L'analyse du travail effectif est alors utile pour concevoir des situations de formation à l'intention des novices, susceptibles de les former aux situations de travail réel (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Cependant, on trouve encore implicitement ici l'idée d'une expérience acquise sans s'intéresser à sa dynamique constructive. Par ailleurs, on s'intéresse au travailleur en situation, face aux tâches et considérant ses instruments de travail, en prenant peu en compte les interactions sociales dans la dynamique du développement de l'expérience, celles qu'il engage entre autres avec ses pairs. Si les interactions sont prises en compte, elles le sont comme composantes du métier, dans les métiers relationnels (Demailly, 2008), et non comme constituantes du développement de l'expérience (Malo et Olry, 2013).

Parallèlement au développement de ces courants, une autre épistémologie a fédéré un nombre important de chercheurs, à partir de la théorie de l'agir professionnel de Schön (1983), mettant davantage en lumière le caractère dynamique de l'expérience. Faisant la critique de la rationalité technique qui était prédominante autour des années 1980

dans différents domaines, ses travaux ont éclairé la mobilisation de l'expérience, appelée « répertoire », dans l'effort simultané d'interpréter et de résoudre les situations problématiques nouvelles qui, une fois traitées, sont susceptibles de provoquer en retour des transformations au répertoire du professionnel. Toutefois, encore ici, ce dernier semble seul à mener des conversations réflexives avec ces situations pour les résoudre ; la place d'autrui dans la dynamique de l'expérience logeant au second rang des préoccupations et faisant peu de cas des ressources et des contraintes liées à l'ensemble des pratiques sociales qui organisent l'activité professionnelle.

2 UNE CONCEPTION CONSTRUCTIVISTE ET INTERACTIONNISTE DE L'EXPÉRIENCE

Pour étayer notre postulat selon lequel les interactions sociales quotidiennes « travaillent » l'expérience de chacun, nous convoquons deux perspectives : le constructivisme et l'interactionnisme symbolique.

Le constructivisme conduit à concevoir que l'expérience se développe selon une trajectoire dynamique, au fil de sa mise à l'épreuve sur le terrain. Selon la compréhension qu'en a Pépin (1994), nous faisons l'hypothèse que, pour survivre et s'adapter, chacun donne une forme viable à son expérience. Il peut exister plusieurs formes viables de la réalité et personne n'est en mesure de trancher laquelle est la « vraie », puisqu'il n'est pas possible de se référer directement à la réalité telle qu'elle est. Dans cette perspective, c'est « ce qui n'est pas maîtrisé, contenu ou assimilable dans les schèmes existants » (p. 64) qui force une personne à apprendre. Cette perspective permet de définir l'apprentissage au-delà des simples intentions d'éduquer ou de se former. Le moteur de l'apprentissage est donc l'échec à assimiler l'expérience à des formes qu'on a déjà constituées, ce qui oblige à changer ses façons de concevoir et de se comporter dans le monde, à transformer ses savoirs pratiques qui ont permis de s'adapter jusque-là, mais qui ne se révèlent plus féconds dans la conduite de ses projets. Autrement dit, la viabilité des savoirs pratiques est reconduite ou non par chacun dans la mesure où ils permettent de contenir son expérience en se comportant comme si la forme donnée à la réalité était vraie. Autrui, qui donne aussi une forme à son expérience, l'influence, car il fait partie de la réalité à laquelle s'adapter, et les savoirs pratiques de l'un et de l'autre peuvent entrer en conflit. Ainsi, « l'interaction humaine [est l'occasion de] l'affirmation, la mise à l'épreuve et la négociation contextuelle, mais perpétuelles, des visions du monde

respectives des partenaires qui, ainsi, coconstruisent leur réalité» (Pépin, 1994, p. 68).

L'interactionnisme symbolique est une théorie du monde social qui se situe bien en complémentarité au constructivisme, qui permet d'approfondir l'influence d'autrui dans la construction des savoirs pratiques. De fait, elle envisage le monde social à travers les interactions entre acteurs et leurs activités coordonnées, comme une entité processuelle, en (re)composition continue (Morrissette, Guignon et Demazière, 2011). Pour comprendre le monde social, la question du sens est centrale ; elle peut être appréhendée par le concept de définition de la situation (Thomas, 1923), c'est-à-dire la façon dont ils voient la situation dans laquelle ils se trouvent, et donc leur manière de la cadrer, les obstacles qu'ils croient devoir affronter, les choix qu'ils pensent avoir, etc. Mais ce sens se construit pas à pas, à travers des contributions mutuelles enracinées dans la définition de la situation de chacun, constamment en émergence et négocié, et donc coconstitutif de l'expérience de chacun. C'est un peu comme dans une joute d'improvisation : les comédiens entrent en scène avec leurs propres projets, mais en situation, ils doivent s'ajuster les uns aux autres, la coordination de leurs actions étant toujours à réinventer. Becker (2004) met aussi en relief la complexité de cette coconstruction de sens dans l'interaction, en la situant dans une perspective temporelle conjuguant passé, présent et futur, l'illustrant par l'exemple d'un joueur d'échecs : ses stratégies de jeu dépendent de ses joutes passées, – de son expérience –, de l'action en cours avec l'autre joueur et des gestes anticipés de ce dernier, et même de ses interactions avec le public qui assiste au match. Dans cette optique, les savoirs pratiques s'inscrivent dans une histoire et constituent des ressources mobilisées en action dont la transformation est constamment en émergence.

Ces deux théories offrent ainsi un point de vue complémentaire à la vision de l'expérience entretenue dans les travaux de Schön pour éclairer le développement professionnel. Alors, comment les interactions affectent-elles l'expérience ? Comment participent-elles de l'adaptation et de l'ajustement des acteurs aux situations professionnelles rencontrées ? Comment sont-elles constitutives de l'apprentissage de savoirs pratiques, viables en contexte et composantes négociées du travail ?

3 UNE ANALYSE DE LA DÉMARCHE D'UNE ENSEIGNANTE AU SEIN D'UN GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

La recherche collaborative (Desgagné, 1998) et la recherche-action (Reason et Bradbury, 2008) sont des modèles de recherche misant sur la co-analyse de pratiques à partir d'une théorie de l'acteur et de son savoir pratique. Ils se prêtent donc bien à l'examen de l'influence des interactions dans la construction de l'expérience. S'inscrivant dans ce type de recherche, le Groupe de codéveloppement professionnel (Payette et Champagne, 2010) met aussi en œuvre une co-analyse des pratiques misant sur le partage, mais fonctionne plus spécifiquement sur la mise en récit d'une situation problématique professionnelle par chacun des membres et la formulation d'une demande d'aide spécifique; chaque situation problématique est ainsi éclairée par le collectif constitué de personnes occupant des positions variées qui mettent leurs savoirs spécifiques au service des autres.

Ainsi, afin d'illustrer la part d'autrui dans la construction de l'expérience, nous avons justement exploité un matériau issu d'un dispositif de GCP¹ pour éclairer les situations problématiques d'enseignants aux prises avec des situations de transition professionnelle vécues comme déstabilisantes (Morrissette, Charara, Diédhiou et Boily, 2016). Ce groupe, formé au cours de l'hiver 2015, était composé de quatre enseignants volontaires d'une même école secondaire de l'ouest de l'île de Montréal (Québec, Canada), d'un conseiller pédagogique, d'une chercheuse et d'une étudiante-chercheuse. Le contrat collaboratif impliquait pour les enseignants de partager une situation problématique et de la soumettre à une co-analyse visant à l'éclairer et à témoigner de son évolution à la suite des expérimentations en classe suggérées lors des rencontres en GCP. Tous les membres se plaçaient alors au service de chacun des enseignants et du récit qu'il faisait de sa situation problématique; la chercheuse avait aussi pour responsabilité de travailler au climat compréhensif et constructif, d'aider à la mise en mots de l'expérience et à la distanciation critique en nourrissant le processus réflexif collectif. Entre janvier et avril 2015, cinq rencontres en GCP ont eu lieu. La première a été l'occasion d'explicitier les modalités du dispositif, de s'entendre sur les rôles des uns et des autres et sur le calendrier des autres

1. La Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys a financé cette démarche qui constituait un projet-pilote pour tester le dispositif, avant son déploiement dans chacun de ses réseaux, à la faveur d'une subvention du CRSH (2015-2018).

rencontres ; c'est à partir de la deuxième que les enseignants ont commencé à expliciter une situation problématique vécue.

Pour cette contribution, nous nous centrons sur la démarche suivie par une enseignante du groupe, la mieux documentée, la considérant à travers les interactions qui l'ont marquée au sein du cycle de réflexion/expérimentation, et donc tant en GCP que dans la pratique quotidienne telle qu'elle l'a narrée. Il s'agit de Paule titulaire d'un baccalauréat en enseignement de l'anglais, possédant 14 ans d'expérience et occupant un poste permanent. Durant l'année du projet-pilote dont il sera question, elle enseigne l'anglais à des élèves de trois niveaux différents et, pour la première fois, elle a aussi un groupe à qui elle enseigne le français.

Dans un premier temps, à partir du compte rendu *in extenso* des rencontres 2 à 5 (R2 = rencontre 2, etc.), nous avons reconstruit l'expérience livrée par Paule sous la forme d'un récit de pratique (Desgagné, 2005), et ce, afin de retracer l'évolution de la problématisation de son défi professionnel. Nous présentons ce récit à l'aide de trois processus identifiés par théorisation ancrée (Corbin et Strauss, 2008) qui semblent participer de cette problématisation, relatifs à ce qui se passe lors des rencontres en GCP, voire entre celles-ci : un processus de (re)définition de la situation, de mise en question de la viabilité des savoirs pratiques et d'expérimentation dans l'action. Misant sur une stratégie d'analyse des interactions (Billig, 1996), nous avons été attentives aux échanges de recadrage, de confrontation, d'élargissement du point de vue, de conceptualisation, de validation, etc., qui ont nourri ces processus. Une lecture transversale de cette première analyse nous permet, en discussion (au point 6), de mettre en relief l'influence d'autrui sur cette (re)problématisation en vue de proposer une conceptualisation interactive de l'expérience.

4 LE CONTEXTE DE LA SITUATION PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE VÉCUE PAR L'ENSEIGNANTE

Pour bien comprendre le récit de Paule, il convient de faire une mise en contexte pour cerner les paramètres de ce qu'elle a vécu comme un moment de transition professionnelle. L'école est située dans un milieu constitué de plusieurs familles immigrantes allophones et, en conséquence, le projet éducatif mise sur la valorisation du français. La particularité qui rend significatif le récit d'expérience de Paule est la concentration axée sur les médias de communication – que nous

appellerons MédComm –, démarrée en 2013-2014 sous l'initiative d'Adam, un enseignant aussi membre du GCP. En 2014-2015, il était responsable d'un groupe de deuxième secondaire qui devait produire une émission radiophonique de 25 minutes ; il devait leur enseigner le fonctionnement des logiciels pour la radio et celui du studio pour la production de l'émission. Sur les 23 élèves du groupe, seuls quinze avaient manifesté de l'intérêt pour la concentration, les huit autres provenant de surplus d'autres classes. Selon Adam, ces derniers seraient donc plus ou moins motivés : « Ils n'avaient pas de réelle affinité avec la concentration » (R2, 147)². Paule, responsable des cours de français de ce groupe, a manifesté l'intérêt de travailler avec Adam, proposant de consacrer deux des huit périodes par cycle à l'enseignement des compétences sur le plan de l'oral : projection de la voix, débit, ton, intonation, etc.

5 LE RÉCIT D'EXPÉRIENCE DE PAULE

La logique de présentation du récit de Paule suit la chronologie des quatre rencontres afin d'apprécier l'évolution de la construction de son expérience, à la faveur des interactions en GCP et en classe (telles qu'elles sont rapportées par l'enseignante). Elle est structurée par les trois processus identifiés soit : la (re)définition de la situation, la mise en question de la viabilité des savoirs pratiques et l'expérimentation dans l'action.

5.1 Rencontre 2

Définition de la situation. Au départ de la démarche, le problème de transition professionnelle de Paule semble être relatif à la lourdeur de la planification qui ne serait pas étrangère au fait qu'elle ne maîtrise pas encore le programme de français, n'ayant pas été formée dans cette discipline ; elle dit même se sentir « *imposteur* » (457), incompétente. Cette lourdeur de la planification de son enseignement serait aussi liée au fait que même dans la discipline qu'elle enseigne depuis des années, soit l'anglais, elle ne peut réutiliser ses planifications antérieures en raison de la faiblesse des élèves cette année et de l'hétérogénéité du groupe-classe (allophones, élèves enrichis en anglais, etc.). « *Je suis dépassée* » (546), avoue Paule, face à ce besoin de différencier sa planifi-

2. R2, 147 = 2^e rencontre, ligne 147 du compte rendu. Par la suite, seule la référence aux lignes du compte rendu est indiquée entre parenthèses, puisque la référence à la rencontre est mentionnée par un intertitre.

cation et son enseignement, au point d'avoir perdu le goût de s'investir, d'essayer de nouvelles voies. Elle ajoute un autre élément à ce problème : « *On doit toujours leur tenir la main, et donc le problème en est aussi un de responsabilisation et d'autonomie ; ils sont dépendants.* » (601-602) Tout en confirmant cette définition de la situation, Adam vérifie si une autre dimension du problème se situerait du côté de l'originalité des réalisations des élèves : « *Tu veux aussi qu'ils soient non conventionnels ?* » (712-713) « *Non* », répond Paule, « *ce qui me dérange, c'est surtout le « dites-nous quoi faire » .* » (718) En fait, c'est la gestion du projet qui lui pèse, c'est-à-dire le fait de devoir constamment vérifier qui fait quoi, quand et comment ; les élèves n'auraient jamais d'initiatives. Le GCP lui reflète alors qu'elle est trop exigeante envers elle-même, que ses attentes sont trop élevées : « *C'est tough [exigeant] ce que tu te demandes-là* », avance Adam (573), mettant en relief qu'elle est en phase d'appropriation et qu'il faut donc mieux « *faire des petits pas* ». Également, les membres font valoir qu'il convient de reconnaître que les élèves ont développé une certaine passivité, à force de scolarisation, notamment parce que dans ce milieu privilégié, les parents et certains enseignants feraient souvent les choses pour eux.

Mise en question de la viabilité de savoirs pratiques. En prenant la décision d'intégrer la concentration, Paule avait pour objectif de faire travailler les élèves par plateaux de travail, un fonctionnement, qui repose sur différentes activités auxquelles les élèves s'adonnent par rotation. Déjà utilisé par le passé, ce type de fonctionnement rendrait les leçons plus dynamiques et productives. Toutefois, elle remet en question l'intérêt de ce fonctionnement pour le groupe de la concentration cette année, car elle dit passer son temps à montrer aux élèves comment faire les activités d'apprentissage ; ils s'arrêteraient dès qu'ils doivent prendre des décisions. Elle conserve toutefois d'autres manières de faire habituelles : elle instaure des routines, notamment pour le début des leçons, afin que les élèves puissent organiser leur travail par anticipation et se concentrer sur des aspects plus importants. Elle distribue également des rôles dans les équipes de travail, comme elle le fait toujours.

Expérimentation dans l'action. Un membre propose que Paule revoie la composition des équipes de travail afin qu'elles soient plus équilibrées en termes de forces entre élèves, ce qui pourrait aider à l'autonomie des équipes. Paule dit qu'elle le fait déjà, mais pas de manière systématique : « *c'est une piste* », convient-elle. D'autres suggestions sont faites, notamment celle de laisser les élèves assumer un rôle spécifique dans une équipe

suffisamment longtemps pour qu'ils comprennent bien ce qui est attendu d'eux et développent une expertise. Retenant l'ensemble de ces propositions, Paule avance une piste complémentaire, bien reçue par les membres du GCP : « Cette réflexion-là m'amène à me dire que, pour qu'ils collaborent, il faut leur donner des outils, il faut les équiper, il faut leur enseigner comment faire. » (580-582) Elle travaillera donc les rôles de chacun dans la collaboration en équipe, nécessaire à la réalisation des émissions radio, et elle s'investira dans des jeux de coopération avec les élèves afin d'illustrer les habiletés à développer. Son objectif est alors d'être moins sollicitée pour travailler à un meilleur déploiement de la démarche didactique en français en relation avec certains contenus notionnels utiles pour la préparation des émissions radiophoniques.

5.2 Rencontre 3

(Re)définition de la situation. Lors de cette rencontre, Paule revient sur le fait qu'elle manque de temps pour se dévouer aux élèves, car elle se dit très prise par la planification et le pilotage des activités pédagogiques qui lui demandent encore une appropriation des contenus disciplinaires ; prise aussi parce que les élèves la sollicitent encore constamment. Elle affirme que la rencontre précédente lui a fait prendre conscience qu'ils doivent eux-mêmes avoir une idée claire de la raison pour laquelle le travail n'avance pas, et qu'ils doivent aussi être outillés pour y remédier.

Mise en question de la viabilité de savoirs pratiques. Pour ces raisons, elle a mis en œuvre deux stratégies. Une première, impliquant Adam lors d'une période qu'ils ont en commun avec ce groupe, a consisté à faire un jeu d'interdépendance afin de faire prendre conscience aux élèves de l'importance de la collaboration entre membres d'une équipe. Pendant le jeu, un élève s'est retrouvé seul, abandonné par ses pairs qui n'ont pas cherché de solutions pour le réintégrer, ce qui a permis à Paule et à Adam d'animer une discussion sur l'impact d'un maillon faible dans une équipe pour la production attendue et le respect de l'échéancier. La mise en question de la viabilité de ses savoirs pratiques s'observe dans le constat que Paule fait : cette prise de conscience chez les élèves n'aurait pas été transposée dans l'organisation du travail d'équipe en classe. Le jeu n'aurait donc pas donné les résultats escomptés. Les membres du GCP lui reflètent qu'une telle transposition peut prendre un certain temps et suggèrent donc de poursuivre avec d'autres jeux de coopération afin de renforcer la prise de conscience et sa transposition éventuelle dans le travail lié à

la production des émissions radio. « *Le sentiment d'appartenance, ça prend du temps à bâtir* », assure Adam (721), ce qui amène Paule à concéder : « *Peut-être que je suis trop exigeante ?* » (722-724) La deuxième stratégie, qui s'est révélée viable jusqu'à maintenant, a été d'outiller les élèves en ce qui a trait aux habiletés relatives à l'élocution, à la prononciation et à l'intonation pour les reportages, enseignées par l'enseignante d'art dramatique, Julie, qui s'est dès lors jointe au projet MédComm.

Expérimentation dans l'action. Toujours dans la perspective d'outiller les élèves, Paule soutient qu'elle envisage leur enseigner des fonctionnalités de leur planificateur et leur messagerie *Outlook* ; ils pourront planifier des rencontres de travail, avoir un bon aperçu des échéances, etc. En complémentarité, elle suggère à Adam une nouvelle composition des équipes de travail : en premier lieu, regrouper tous les coordonnateurs ensemble, tous les chroniqueurs ensemble, etc., afin qu'ils s'entraident par rapport à leur tâche et, en deuxième lieu, les diriger vers leur équipe respective, nourris par la réflexion entre pairs partageant la même responsabilité.

À cette étape de la démarche en GCP, Paule se dit davantage engagée, mobilisée par l'action, voyant différemment sa participation au projet MédComm : « *J'utilise ce groupe comme espace d'essai* » (869), précisant qu'il devient pour elle une sorte de laboratoire de travail.

5.3 Rencontre 4

(Re)définition de la situation. Paule soutient avoir continué à réfléchir, se questionnant notamment sur le caractère significatif d'un projet centré sur la radio, alors que les élèves ne l'écoutent pas, et sur l'organisation du travail, plus précisément sur les conséquences du fait qu'ils n'ont pas de responsabilité individuelle qui s'emboîte dans la responsabilité collective, alors que 90 % du travail se fait avant d'enregistrer. Enfin, elle analyse le problème en s'intéressant à sa part de responsabilité, se rendant compte que la qualité de sa préparation contribue aussi à l'autonomie des élèves : « *Si c'est bien préparé avant, ils vont être capables de faire leurs choses eux-mêmes sans que j'aie besoin de les tenir par la main dans toutes les étapes.* » (261-262) Dans cette perspective, elle leur aurait enseigné les fonctionnalités d'*Outlook*, mais les apprentissages n'auraient pas été transférés dans le travail d'équipe pour la production des émissions de radio puisque Adam n'adopte pas ce type d'outil.

Expérimentation dans l'action. Pour rendre le travail scolaire des élèves plus significatif, Paule explique qu'elle envisage de faire réaliser par les élèves un bulletin télévisé de 5 minutes sous forme de capsules vidéo, une sorte de préparation à l'année suivante qui sera centrée sur ce média. La production de capsules vidéo serait testée dans son cours d'anglais, où elle peut prendre des décisions seule sur les activités d'apprentissage à conduire, car il est indépendant de la concentration MédComm. Pour les préparer, ils analyseront ensemble des bulletins de la BBC³ pour apprendre à scénariser les capsules à l'aide d'une feuille de route. Paule prévoit que chaque élève aura à réaliser seul certaines tâches, afin que chaque équipe puisse produire un reportage, contributoire à la production collective. Dans ce contexte, elle croit que les élèves vont utiliser davantage les fonctionnalités d'*Outlook* pour se coordonner. Considérant une autre piste déjà suggérée lors de la rencontre précédente, elle leur demandera également d'évaluer leur collaboration en équipe à l'aide d'une grille, au regard d'objectifs, à différentes étapes du travail. Elle dit maintenant s'autoriser à faire des essais-erreurs dans le cadre de ce projet pour s'ajuster en cours de démarche (245-247) : « *Je ne me pose pas plus de questions que ça, mais je me dis « ça va marcher, on va essayer ça, ils vont se mobiliser » »* (268-269).

Mise en question de la viabilité de savoirs pratiques. Ce projet de capsules vidéo et cette manière d'organiser le travail sont choses connues pour Paule puisqu'elle les a déjà expérimentées auprès d'un groupe du programme douance dont elle était responsable deux ans auparavant. Elle s'appuie sur ce qu'elle sait déjà faire pour planifier chaque séance de cours « *parce qu'on ne réinvente pas la roue quand on peut trouver de bonnes ressources* » (187-188), tout en se questionnant sur les ajustements à apporter pour tenir compte du niveau d'engagement plus bas du groupe MédComm. Également, contrairement à l'organisation du travail mise en œuvre par Adam, elle envisage de ne pas imposer les rôles à jouer au sein des équipes : les membres les détermineront eux-mêmes. Paule sait que leur laisser des choix est important pour leur engagement dans la tâche : « *Moi, je suis plus du type « choisissez, vérifiez si ça marche, pourvu que vous ayez un produit final, que vous soyez à la tâche. »* » (221-222)

En définitive, depuis la dernière rencontre du GCP, Paule considère ne pas avoir implanté tant de pistes d'action, mais relève que la coordi-

3. La *British Broadcasting Corporation* (BBC) est une société de production et de diffusion de programmes de radio-télévision britannique.

nation qui s'est créée avec ses deux collègues, Adam et Julie, a été très avantageuse, notamment en termes de cohérence et d'économie d'énergie : « *Ça me soulage, parce que j'ai l'impression qu'on faisait tous des actions similaires sans même se parler [...] je ne porte plus ça toute seule pour ma matière.* » (300-302). Elle se rend compte aussi que les élèves auraient pris « *un peu de maturité, ils sont plus critiques envers eux-mêmes* » (263-265), constats corroborés par Adam.

5.4 Rencontre 5

(Re)définition de la situation. Sa vision positive de l'évolution de la situation est un moteur pour la réorganisation rapide du travail à faire dans le MédComm, nécessaire dans la suite du départ non anticipé d'Adam jusqu'à la fin de l'année scolaire. L'absence de son collègue aurait permis à Paule de comprendre les raisons pour lesquelles elle était mal à l'aise dans ce projet : « *Ça m'a ouvert les yeux sur plein de choses que je n'avais pas vues.* » (778) De fait, elle souligne qu'elle avait du mal à s'ajuster à sa façon de travailler à tâtons, selon elle, laissant la démarche se définir au fur et à mesure. Elle dit préférer anticiper les étapes : « *J'écris dans mon agenda toute ma planification jour par jour.* » (784-785) Paule relève également qu'ils avaient peu de temps pour travailler à planifier ce projet ensemble, et que le manque de coordination et de partage d'informations était un problème : « *Pour tout ce qui était de la radio, c'était vraiment lui qui s'en occupait, je n'étais au courant de rien.* » (794-795) Si, d'une part, le départ d'Adam l'a déstabilisée parce c'est lui qui assurait la direction du projet MédComm et savait ce qu'il visait – « *Il est parti un peu avec son secret* », (796) –, d'autre part, en devant assumer le *leadership* du projet, elle a pu prendre des décisions relatives à sa gestion qui lui correspondent davantage.

Expérimentation dans l'action. Dans cette réorganisation du travail, Paule s'adjoint un autre enseignant, Renaud, qui s'occupe déjà de la technique avec la cohorte de première secondaire qui travaille le journalisme et qui enseigne l'univers social à la cohorte du groupe MédComm. Ils se rencontrent en urgence le lundi suivant le départ d'Adam, afin de préparer les cours liés au projet ayant lieu le mardi (français) et le mercredi (informatique). Leur discussion conduit notamment Paule à clarifier pour elle-même l'objectif visé et à changer le produit attendu pour l'atteindre. En effet, au lieu de demander à l'ensemble du groupe d'élèves de faire une seule émission de 25 minutes, ils le séparent en deux équipes de production qui feront chacune une émission de quinze minutes. Ils

s'appuient ainsi sur l'expérience de Renaud qui avait déjà expérimenté cette organisation du travail avec son groupe de première secondaire, son succès ayant été tributaire d'une réalisation plus rapidement atteignable par les élèves.

Paule teste également une autre stratégie pour faciliter l'organisation du travail en présentant aux élèves une scène de film montrant une réunion de production de nouvelles à la télé qui les instruit sur ce qu'il y a à faire en lien avec chaque rôle. Un nouveau rôle est ajouté au fonctionnement – réalisateur s'ajoute à technicien, animateur et chroniqueur – et les élèves peuvent choisir celui qu'ils vont assumer jusqu'à la fin de l'année. Aidée par Renaud, elle élabore un document qui précise les responsabilités associées à chaque rôle pour chacune des étapes de production (recherche, rédaction, enregistrement). Des échéances sont établies sur un calendrier, ainsi que des règles d'évaluation individuelle et d'équipe pour chaque matière (français/informatique) dont le respect est documenté par chacun dans un journal de bord. Si les élèves respectent les échéanciers, trois émissions seront produites d'ici la fin de l'année. Enfin, Paule a enseigné différents usages d'*Outlook* qui avaient été mis de côté par Adam pour la gestion du projet en équipe.

Mise en question de la viabilité de savoirs pratiques. « J'ai l'impression que tout ce dont on avait parlé avant se met en place d'une façon assez harmonieuse et qui me convient tout à fait. » (1029-1030) Paule constate que le départ d'Adam lui a permis de prendre conscience de leur différence : Adam inventait la démarche au fur et à mesure, alors qu'elle aime anticiper les étapes à suivre et qu'elle gère le groupe-classe au départ par un encadrement « *tissé serré* » (1050-1051), pour donner graduellement plus de pouvoir de décision et de marge de manœuvre aux élèves. Elle relève en effet que, contrairement à d'autres groupes (par exemple, les élèves du programme de douance), avec le groupe MédComm, « *c'est toujours plus long pour arriver à un produit final* » (989-990) et qu'il lui faut probablement baliser la démarche, pour eux aussi, en clarifiant par écrits les objectifs d'apprentissage et donc les objets d'évaluation. Également, elle estime qu'avoir enseigné les usages d'*Outlook* aurait favorisé la mise en action de chacun, un meilleur engagement tout au long de la production.

Enfin, même si elle n'a pas mis en action toutes les pistes suggérées en GCP, le fait de discuter avec les autres membres lui a permis de mieux comprendre les liens entre le problème d'engagement et d'autonomie de ses élèves, et la qualité de sa préparation, ce qui lui a fait non seulement revoir ses stratégies d'action, mais lui a donné prise sur le problème

d'ensemble. Les discussions en groupe l'auraient par le fait même amenée à relativiser la gravité de la situation qui n'était « *pas si pire finalement* » (1192). Si, lors de la première rencontre, elle avait l'impression d'avoir tout essayé sans résultats satisfaisants, les bilans qu'elle faisait en GCP lui ont permis de constater qu'elle en faisait plus qu'elle ne le réalisait dans l'action et que, graduellement, « *les choses se mettent en place pour arriver au produit fini, peut-être pas celui que j'aurais voulu au départ, mais satisfaisant pour les élèves* ». (1197-1998)

6 PROPOSITION RELATIVE À UNE CONCEPTION PLUS INTERACTIVE DE L'EXPÉRIENCE

Dans le cadre de cette contribution, nous nous étions donné le défi de montrer comment les interactions « travaillent » l'expérience professionnelle, en sont constitutives, comment elles sont un moteur de l'apprentissage de savoirs pratiques viables. La présentation du cheminement suivi par Paule en GCP donne des indices intéressants dans cette perspective. Comme nous allons le voir, elle permet aussi une de dégager une définition dynamique de l'expérience, ancrée dans l'empirie : l'*expérience épreuve*, l'*expérience laboratoire* et l'*expérience leçon*. Si ces phases semblent s'enchaîner de manière linéaire, il n'en est rien : elles s'enchevêtrent de manière complexe.

Étant sur le point de terminer cet article, nous avons découvert le travail de Roelens (2009) qui suggère de considérer trois moments du processus d'apprentissage que constitue l'expérience : la quête, l'épreuve et l'œuvre⁴. Si ces moments évoquent à s'en étonner la conceptualisation que nous proposons ici, ils s'en distinguent, car il s'agit d'une proposition théorique de l'auteure, d'une part, et considérée selon une logique relativement mécanique dans une temporalité (tel moment précéderait nécessairement l'autre), d'autre part. Également, l'ancrage résolument psychologique/humaniste retenu par l'auteure lui fait considérer que l'aboutissement de l'expérience est la pensée autonome et non

4. L'auteur distingue la *quête*, soit une prédisposition chez le sujet à être sensible à une situation plutôt qu'à une autre et qui révélera un potentiel en soi; l'*épreuve*, c'est-à-dire le moment où les savoirs de l'acteur sont inadéquats pour répondre aux contextes vécus comme déstabilisants qu'il rencontre et qui le mobilisent, afin de retrouver une emprise sur la situation initialement incomprise; l'*œuvre*, soit le travail de synthèse de la part du sujet qui cherche à demeurer lui-même à travers l'expérience de création de nouvelles façons de penser, en lien à une communauté de référence.

l'adaptation viable aux interactions en contexte, ce qui constitue une différence notable par rapport à ce que nous mettons en exergue dans notre propre conceptualisation.

6.1 L'expérience épreuve

Le cas de Paule illustre que l'expérience professionnelle comporte des phases qui constituent pour le professionnel une épreuve déstabilisante. Si Schön (1983) parlait d'une situation problématique, vue comme étant un obstacle ponctuel nécessitant un ajustement mineur de savoirs pratiques déjà présents dans son répertoire, la trajectoire professionnelle de Paule nous enseigne qu'il faut aussi adopter une perspective temporelle qui va au-delà de l'ici et maintenant, appelant une mise en question plus importante de la viabilité de savoirs pratiques; autrement dit, l'expérience acquise par Paule, pendant toutes ses années d'enseignement, ne rencontre plus le succès connu jusqu'ici et doit être mise en question pour s'adapter au nouveau contexte. Enseignant pour la première fois le français, étant confrontée à la préparation de plusieurs planifications de classe et à l'hétérogénéité de ses groupes d'élèves, Paule a été plongée dans une situation problématique si importante qu'elle en a perdu pour un temps son engagement, se considérant sans ressource et même illégitime. En outre, ses interactions avec les élèves – « *ce qui me dérange, c'est surtout le « dites-nous quoi faire »* », ce qu'elle appelle leur manque d'autonomie – fait obstacle à ses manières de faire habituelles en classe. Mais cette expérience épreuve a fait émerger et nourri à la fois une démarche réflexive interactive qui s'est révélée le moteur d'apprentissages nouveaux.

Les interactions en GCP et en classe (et probablement d'autres que nous n'avons pas pu documenter) ont joué un rôle important dans cette démarche. Elles ont précisément contribué à transformer la situation problématique vécue comme étant insurmontable en un défi à la portée de l'enseignante; elles l'ont mise en perspective, dans un processus de distanciation facilitant sa compréhension. En effet, au fil des rencontres, on voit la définition de la situation de Paule se transformer. Cela, en prenant conscience notamment que les élèves manquaient d'outils pour faciliter la coopération au sein des équipes. Elle se déplace aussi, d'une responsabilité presque entièrement attribuée aux élèves – « *on doit toujours leur tenir la main* » – à une responsabilisation alors qu'elle se voit comme partie prenante du problème. Elle définit cela initialement comme un « *manque d'organisation* » de la part des élèves, ce qui se transforme en

une réflexion concernant le niveau trop élevé de ses exigences envers eux et, par conséquent, la reconnaissance de l'absence dans sa planification d'activités pour les outiller à s'organiser en équipe. Là, elle s'inclut dans le problème vécu avec les élèves, ce qui la «*débloque*» en termes de nouvelles pistes d'intervention, ce qui est typique du recadrage. Ce sont des processus de confrontation, ayant émergé en tant que ressources discursives mobilisées en GCP, qui ont surtout amené Paule à réfléchir à la clarté de ce qu'elle demandait aux élèves (sur le plan des rôles dans les équipes et des problèmes dans leur collaboration) et au lien entre la qualité de sa propre préparation et leur degré d'autonomie. C'est aussi au moyen du partage de diverses définitions de la situation et du croisement de différentes hypothèses interprétatives que la situation problématique a été éclairée au-delà de la perspective initiale de Paule. Cela lui a permis d'entrer dans sa complexité; c'est ce partage qui lui a fait réaliser, par exemple, qu'elle était en phase d'appropriation et qu'elle n'avait pas modulé ses attentes en conséquence. Le fait d'avoir corroboré à certains égards sa définition de la situation («*ils sont dépendants*») semble avoir également eu de l'importance pour la (re)mobilisation de savoirs pratiques appropriés au problème vécu. Même si nous avons eu peu de prise sur les interactions en classe, qui nous ont été seulement rapportées dans le récit de l'enseignante, force est d'admettre qu'elles semblent également avoir eu de l'influence sur la construction de son expérience. Pensons au fait que le projet dans lequel elle essayait de mobiliser les élèves était somme toute peu significatif pour eux (par exemple, par le fait que la radio ne soit pas utilisée par les élèves dans leur vie quotidienne).

Ainsi, concernant l'expérience épreuve rencontrée à l'école et en classe, les interactions vécues en GCP contribuent à soutenir Paule à redéfinir la situation pour prendre conscience de différents aspects problématiques, insoupçonnés au départ, qui l'aiguillent vers des pistes d'action, facilitant le passage vers la (re)mobilisation.

6.2 L'expérience laboratoire

Certaines phases de l'expérience semblent servir de laboratoire pour la mise à l'essai de manières de faire ajustées au contexte, voire de nouvelles manières de faire, qui permettent au professionnel d'être «*en train d'apprendre*». C'est la poursuite de la «*conversation réflexive*» à la Schön (1983), mais qui s'étale sur plusieurs mois et est étroitement tributaire des interactions. Paule l'a même verbalisé en soutenant qu'elle

considérait le groupe de la concentration MédComm comme « *espace d'essai* » ; elle s'est donné le temps d'expérimenter, ses redéfinitions de la situation successives, enracinées dans celles des autres (notamment des membres du GCP), l'engageant à explorer de nouvelles avenues. Au cœur de cette phase, des savoirs pratiques sont en train d'être ajustés, (in) validés, dans l'interaction avec ses élèves et les collègues (ceux qui participent au projet), comme dans tout métier de relation à autrui. Et on l'a vu, c'est d'abord dans des contextes plus familiers, car plus « économiques » et sûrs que Paule testera son projet de production de capsules vidéo, soit avec le groupe à qui elle enseigne l'anglais. Si les résultats de ses expérimentations sont parfois décevants, tous concourent tout de même à remodeler ses manières de faire, se remettre en action constitue indéniablement une source de motivation pour l'enseignante qui se dit davantage mobilisée.

Lors de cette phase laboratoire, Paule est guidée d'abord par les retombées relativement positives des pistes d'action qu'elle met en œuvre sur le plan de la planification de son enseignement et de l'élaboration d'outils destinés aux élèves pour favoriser la collaboration entre eux. Elle voit qu'ils acquièrent de l'autonomie et se mobilisent davantage. Ayant redéfini la situation en considérant le possible manque de clarification des responsabilités au sein des équipes, elle teste de nouveaux outils, dont une grille d'évaluation sur laquelle les objectifs visés sont explicités. Elle constate que cette grille aide les élèves à qui elle enseigne l'anglais à comprendre ce qu'ils ont à faire, et qu'elle s'en trouve moins sollicitée, Paule décide d'en faire l'expérience également dans le groupe MédComm. Ainsi, le succès de ce nouveau savoir pratique avec un certain groupe d'élèves l'amène à planifier une transposition à d'autres contextes ; la prise de risque en termes de non-familiarité ayant ici un rôle à jouer dans cette phase constructive de l'expérience. Ensuite, les interactions que Paule a avec ses collègues sont aussi importantes dans cette phase. Les rencontres avec Adam et Julie pour améliorer le projet qui bat de l'aile favorisent l'élaboration de nouvelles formes de coordination entre eux qui permet à Paule de sauver temps et énergie afin de consacrer plus de temps aux changements à installer de manière autonome avec ses élèves. Alors que la poursuite du projet est remise en question dans la suite du départ imprévu d'Adam, Paule se mobilise pour assurer le *leadership* du projet MédComm et négocie avec Renaud et Julie la réorganisation du projet selon des manières qui lui conviennent davantage, notamment une planification plus serrée des différentes étapes de réalisations. Il s'agit pour elle d'un savoir pratique éprouvé dans l'expérience qui

constitue une condition d'action nécessaire à la poursuite de ses expérimentations. Enfin, en GCP, ce sont les dynamiques de (in)validation, d'enrichissement, de confrontation qui ont aussi une incidence lors de cette phase laboratoire. Par exemple, alors que Paule se dit au départ de la démarche au bout de ses ressources, les membres confortent sa vision de la situation problématique relative au manque d'autonomie des élèves et mettent en relief la pertinence de certains de ses savoirs pratiques. Cette validation consolide l'objectif de sa démarche et lui permet de commencer à anticiper des pistes d'action. Aussi, l'éventail de ces pistes sera enrichi au sein des interactions : faisant l'hypothèse d'un problème relatif à la compréhension des rôles au sein des équipes, des membres proposent des façons concrètes de les clarifier. Elle s'autorise néanmoins à interroger leur pertinence pour son propre contexte de pratique. C'est ainsi qu'avant de revoir l'organisation du travail entre les élèves, elle cherche d'abord à favoriser des prises de conscience par le jeu afin que les élèves se rendent compte qu'ils sont tous des éléments importants d'une chaîne de coopération.

Ainsi, dans l'expérience laboratoire, il émerge des interactions des ressources discussives qui aident Paule à orienter et à objectiver ses expérimentations, une dynamique qui conduit à l'abandon de certaines pistes d'action, au maintien de savoirs pratiques qui confirment l'expérience ou encore à l'élaboration de formes nouvellement adaptées graduellement intégrées dans des routines et transposées à différents contextes.

6.3 L'expérience leçon

Poursuivant la définition de l'expérience de manière dynamique et empirique, ancrée dans le cas de Paule, convenons que dans ce processus continu, il existe deux formes d'enrichissement du répertoire d'expériences, tel que l'envisage Schön (1983). D'un côté, les expérimentations produisent une probable reconduction de savoirs pratiques connus, révélés féconds dans le passé et qui permettent toujours de faire, au-delà des contextes spécifiques. Certaines routines de Paule ont ainsi été confirmées, telles qu'une planification plus détaillée de l'enseignement, qu'elle a pu faire après le départ d'Adam alors qu'elle s'est retrouvée responsable du projet MédComm ; « *on ne réinvente pas la roue* », convient-elle elle-même. D'un autre côté, les expérimentations produisent une formalisation en savoirs pratiques tirés des nouvelles pratiques qui ont passé le test empirique, et dont la viabilité pourra éventuellement être

testée dans d'autres contextes. Par exemple, il est possible que Paule intègre l'idée d'exemplifier les rôles (en montrant une scène de film), de les clarifier sur papier et de demander aux élèves de s'évaluer, individuellement et comme équipe, dans ses manières de faire habituelles. Ainsi, l'expérience repose sur un ensemble d'ajustements apportés aux savoirs pratiques, de transformations du répertoire (Malo, 2011). Cette façon de la concevoir permet d'entrevoir la dynamique de l'expérience non comme une donnée personnelle et individuelle, acquise et stable, mais constituée de savoirs pratiques dont la viabilité – toujours provisoire – est appréciée en contexte par l'acteur lui-même (Malo, 2010 ; Pépin, 1994).

Les interactions jouent un rôle tout aussi important dans cet enrichissement du répertoire. Les succès et les échecs en classe, rencontrés dans ses interactions avec les élèves, sont ce qui détermine s'il y aura reconduction/formalisation de savoirs pratiques. Concernant la formalisation, plus particulièrement, la familiarité du contexte semble revêtir un caractère important : Paule expérimente la production de capsules vidéo en anglais où elle se sent plus à l'aise. Par ailleurs, les interactions en GCP auraient aussi joué un rôle, et ce, sur deux plans. D'abord, les échanges de « conceptualisation » de la pratique (Billig, 1996), en raison de leur potentiel d'abstraction qui dépasse la définition de la situation, semblent avoir impacté la formalisation de savoirs pratiques pour Paule. Par exemple, cherchant à comprendre la situation problématique rencontrée par l'enseignante (R2), le GCP a mis en avant que les élèves ont développé une sorte de passivité à force de scolarisation. Paule a récupéré cette idée en cherchant à mobiliser davantage les élèves par des activités plus significatives (capsules vidéo plutôt que reportages radio), une préoccupation susceptible d'habiter ses futures planifications d'activités pédagogiques. Ensuite, en tant que dispositif reposant sur le maillage des points de vue, le GCP favorise l'explicitation de la pratique, plus spécifiquement la discursivité de ses aspects tacites. En cela, les interactions servent à la réflexion, comme nous l'avons vu à diverses reprises, alors que le groupe amène Paule à prendre conscience de l'importance d'une planification détaillée (étapes anticipées jusqu'à la réalisation du produit) dans sa pratique. Cette prise de conscience relative à la façon de concevoir sa pratique a produit un effet d'entraînement, à partir de ce moment, sur les actions entreprises. Ainsi, l'enrichissement du répertoire, c'est aussi celle de la grille interprétative qui sert à comprendre les situations rencontrées et donc à intervenir. Comme le soutient l'interactionnisme symbolique : les gens agissent en fonction de la définition qu'ils ont des situations.

CONCLUSION

Nous appuyant sur l'expérience d'une enseignante ayant participé à un Groupe de codéveloppement professionnel, nous avons illustré dans cette contribution comment les interactions façonnent l'expérience, soutenant qu'elles ne sont pas suffisamment prises en compte dans les recherches sur le domaine. Ce faisant, nous avons enrichi entre autres le travail de Schön en ajoutant une dimension plus interactive et constructive à sa réflexion sur l'expérience professionnelle, retenant un modèle d'acteur plus incarné, au plus près des interactions sociales et du système dans lequel elles s'inscrivent qui donnent sens à son action. Nous avons également profité de notre analyse inductive pour en proposer une définition ancrée autour des concepts d'expérience épreuve, d'expérience laboratoire et d'expérience leçon.

Notre illustration pourrait être récupérée en vue de revoir la formation continue des enseignants, à partir de l'idée générale de la fécondité de la multiplication des points de vue pour éclairer des problématiques significatives pour ceux et celles qui s'engagent dans une démarche de développement professionnel. Dans cette perspective, la trajectoire de Paule nous enseigne que la co-analyse de situations concrètes de travail (Vinatier, 2011) constitue un premier choix en termes de dispositifs, en complémentarité avec les savoirs socialement stabilisés qui sont déjà enseignés. En fait, il s'agit de nourrir la réflexion sur la pratique à l'aide d'une démarche qui combine des expérimentations éclairées par l'expérience des autres, sans nécessairement prescrire les manières de faire qui pourraient se révéler peu pertinentes en contexte. Nous revenons ainsi vers l'intérêt des travaux menés en didactique professionnelle qui repose sur l'analyse du travail réel et la mise à jour du savoir d'expérience. Cependant, il nous semble qu'il faille porter une attention beaucoup plus soutenue au contexte social et aux situations professionnelles problématiques qui ont le potentiel de devenir le moteur du développement professionnel (Morrissette, Vinatier et Filliettaz, 2016). De fait, on l'a vu, il est à la fois contraintes et ressources, les savoirs pratiques étant négociés *dans* et *par* les interactions croisées qui sont constituantes du développement de l'expérience de chacun (Morrissette et Demazière, 2018). Dans cette optique, il convient d'adopter une approche écologique (Abbott, 2005) pour bien cerner la contribution d'une multiplicité d'acteurs dont le rôle effectif varie selon la position occupée (statut, pouvoir) et dont l'action influence l'expérience professionnelle des enseignants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abbott, A. (2005). Linked ecologies : States and universities as environment for professions. *Sociological Theory*, 23(3), 245-274.
- Becker, H. S. (2004). Quelques idées sur l'interaction. Dans A. Blanc et A. Pessin (dir.), *L'art du terrain : mélanges offerts à Howard S. Becker* (p. 245-265). Paris, France : L'Harmattan.
- Becker, H. S. (1982/2006). *Les mondes de l'art* (traduit par J. Bouniort, 2^e éd.). Paris, France : Flammarion.
- Billig, M. (1996). *Arguing and thinking* (2^e éd.). Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Calderhead, J. et Shorrock, S. (1997). *Understanding teacher education : Case studies in the professional development of beginning teachers*. Londres, Royaume-Uni : Falmer.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. Dans R. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 201-222). New York, NY : MacMillan.
- Corbin, J. A. et Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Darré, J.-P. (1999). *La production de connaissances pour l'action : arguments contre le racisme de l'intelligence*. Paris, France : Éditions de la Maison des sciences de l'homme et Institut national de la recherche agronomique.
- Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation : approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » et plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Desimore, L. M., Hochberg, E. D., Porter, A. C., Polikoff, M. S., Schwart, R. et Johnson, L. J. (2014). Formal and informal mentoring : Complementary, compensatory, or consistent ? *Journal of Teacher Education*, 65(2), 88-110.
- Fayol, M. (2007). Les enseignants sont des experts. *Sciences humaines*, 180, 24-26.

- Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 103-124). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Éducation et francophonie*, 38(2), 78-95. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-38-2-078_MALO.pdf
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformation de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237-255.
- Malo, A. et Olry, P. (2013). *La place du sujet et de la situation de travail dans des recherches auprès des « alternants » en formation à l'enseignement*. Texte et communication présentés dans le cadre du Symposium « Recherches sur l'alternance : cadres, pratiques et embarras » aux 13^e rencontres du REF, 9 au 11 septembre 2013. Université de Genève, Genève, Suisse.
- Morrisette, J., Vinatier, I. et Filiettaz, L. (2016). Communications au travail et conception de dispositifs de formation : quelles articulations ? *Communiquer*, 18, 1-4. Repéré à <https://journals.openedition.org/communiquer/2002>
- Morrisette, J. et Demazière, D. (2018). Dualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants formés hors Québec. Entre imposition et appropriation. *Alterstice*, 8(1), 95-106. Repéré à https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/orrisette_Alterstice8%281%29
- Morrisette, J., Charara, Y., Diédhiou, B. et Boily, A. (2016). Le groupe de codéveloppement professionnel : un levier de réflexivité pour l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger. *Questions vives, recherches en éducation*, 24, 1-17. Repéré à <https://questionsvives.revues.org/1805>
- Morrisette, J., Guignon, S. et Demazière, D. (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 30(1), 1-9. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30%281%29/numero_complet_30%281%29.pdf
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF138_2.pdf
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse sur la didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

- Payette, A. et Champagne, C. (2010). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec, Québec : PUQ.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-85.
- Picard, F., Perreault, N., Masdonati, J., Bourassa, B., Perron, J.-F. et Pilote, A. (2013). Le codéveloppement dans le secteur scolaire : la difficulté de transition du jeune et le défi posé au c.o. *L'orientation*, 3(2), 6-9.
- Reason, P. et Bradbury, H. (2008). *Handbook of action research : Participative inquiry and practice* (2^e éd.). Londres, Royaume-Uni : Sage.
- Roelens, N. (2009). La construction du penser et de l'agir à travers l'expérience. *Éducation permanente*, 180, 169-178.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York, NY : Basic Books.
- Thomas, W. I. (1923). *The unadjusted girl*. Boston, MA : Brown & Co.
- Vinatier, I. (2011). Comment penser la possibilité « d'apprendre des situations » pour des enseignants en formation : une co-élaboration entre chercheur et praticiens ? *Education Sciences & Society*, 2(1), 97-114.

EXPÉRIENCE ET RÉFLEXION EN FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT : LECTURE THÉORIQUE ET PRAGMATIQUE DE LA VOLONTÉ DE FORMER DES PRATICIENS RÉFLEXIFS AU QUÉBEC

Enrique Correa Molina

Professeur, Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
enrique.correa@usherbrooke.ca

Professeur titulaire au Département d'adaptation scolaire et sociale de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, il s'intéresse au développement professionnel des acteurs de l'alternance en contexte de formation initiale à l'enseignement. De manière plus spécifique, ses travaux portent sur des sujets tels que le développement de la réflexion de stagiaires, les ressources professionnelles des superviseurs de stage et l'explicitation de savoirs d'expérience des membres de la triade.

Philippe Chaubet

Professeur, Département des sciences de l'activité physique
Université du Québec à Montréal (UQAM)
chaubet.philippe@uqam.ca

Le professeur Philippe Chaubet s'intéresse à la pratique réflexive liée au développement des compétences, notamment en formation des maîtres. Il se spécialise dans les environnements d'apprentissage capacitants (universités, milieux scolaires) et dans le développement d'habitudes pérennes de vie et de travail favorisant la santé. Il utilise des approches collaboratives et de recherche-action, stimulant l'innovation par les usages : par les acteurs, avec les acteurs, pour les acteurs.

RÉSUMÉ

La formation initiale à l'enseignement (FIE) du Québec intègre le paradigme du praticien réflexif (Schön, 1983). Sur le plan de l'intention, cela signifie exercer les futurs enseignants à l'analyse réflexive de leur action afin d'apprendre de leur expérience. Sur un plan théorique et épistémologique, les conceptions de Dewey marquent la pensée de Schön. Elles mobilisent les concepts d'expérience, de réflexion et, par extension, d'apprentissage. Cette ligne pragmatiste considère l'expérience comme un flux de vécu, dont les interpellations (surprise, inconfort, blocage) peuvent devenir matériau de pensée. L'acteur peut alors en tirer des leçons sur ce qui fonctionne dans sa conduite (actions, attitudes, valeurs, etc.). Les « vérités » provisoires émergentes s'affineront ou disparaîtront lors de confrontations à d'autres expériences, en discussion avec celles d'autrui (pairs, formateurs, savoirs). Les stages en FIE privilégient ces confrontations. Ainsi, nous nous demandons si les formats de réflexion rattachés aux systèmes de qualification en FIE aident toujours les futurs enseignants à réfléchir sur leur expérience. Selon nos résultats : parfois non, parfois oui. Après avoir contextualisé la FIE au Québec et réalisé une lecture théorique et pragmatique des concepts de réflexion et d'expérience, nous illustrons nos propos à l'aide de résultats.

Mots-clés : expérience, réflexion, apprentissage, stages, formation initiale

EXPÉRIENCE ET RÉFLEXION EN FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT : LECTURE THÉORIQUE ET PRAGMATIQUE DE LA VOLONTÉ DE FORMER DES PRATICIENS RÉFLEXIFS AU QUÉBEC

INTRODUCTION

Quatre années de formation initiale pour former un professionnel réflexif : c'est la visée du document ministériel *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles* (MEQ, 2001). L'aspirant enseignant doit « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » et « mener une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement » (p. 157). L'analyse demandée n'est pas purement théorique. Elle doit porter sur des aspects précis de l'activité du futur enseignant, menée en contexte authentique d'exercice de la profession, lors de quatre stages de plus en plus longs. L'apprenti enseignant doit donc faire l'expérience progressive de son métier, expérimenter ce que signifie être enseignant en assumant des responsabilités associées à la profession, et vivre l'école dans une relation enseignant-élève où il n'est plus l'élève. Espaces de vécu scolaire *professionnel*, les stages jouent ainsi un rôle crucial dans le processus formatif. Mais l'expérience de stage permet-elle au futur enseignant de s'inscrire vraiment dans une démarche d'analyse réflexive ? En quoi les stages, terrains d'expériences authentiques, constituent-ils un espace expérientiel épanouissant, révélateur, voire transformateur au sens deweyen du terme ?

À la lumière de repères théoriques et de résultats empiriques de deux de nos études, nous ferons un lien entre expérience et réflexion

pour tenter de répondre à ces questions. À cet effet, nous présentons d'abord des éléments de contexte de la FIE au Québec, pour effectuer ensuite une lecture théorique et pragmatique de deux concepts clés : expérience et réflexion. Puis, une présentation des stages comme creuset d'expérience et de réflexion nous conduit à illustrer nos propos à l'aide de résultats que nous discutons.

1 ÉLÉMENTS CONTEXTUELS

Le concept de réflexion est amplement utilisé en formation initiale à l'enseignement. Il est lié aux premières expériences d'enseignement des aspirants enseignants lors des quatre stages obligatoires au long de leur formation. Depuis les travaux de Schön, fortement inspirés de ceux de Dewey, on observe une émergence de ce concept dans la documentation d'instances officielles de la formation à l'enseignement (ministère responsable, programmes de formation, entre autres). Déjà en 1991, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) du Québec signale que l'enseignement ne peut être réduit à une tâche mécaniquement exécutée, qu'au contraire il doit être conçu comme une pratique réflexive. Le CSE affirme aussi que la formation initiale des enseignants doit s'inscrire dans une dynamique promouvant interactivité et réflexion, en cohérence avec le caractère interactif et réflexif de l'acte d'enseigner (CSE, 1991). En 1994, les réformes menées par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) dans une visée de professionnalisation aboutissent à un passage de trois à quatre ans de formation assortis de 700 heures (au minimum) de stage réparties sur les quatre ans. En 2001, un référentiel de 12 compétences consacre ces réformes et se met à régir la formation initiale à l'enseignement au Québec (MEQ, 2001). Ce cadre référentiel attribue un rôle majeur à la réflexion dans le développement professionnel individuel et collectif des enseignants. La réflexion sur sa pratique, lors des stages notamment, se veut une occasion d'apprendre de son expérience.

2 PREMIÈRE LECTURE : POINT DE VUE THÉORIQUE

À la lumière de quelques auteurs, nous présentons notre lecture des concepts de réflexion et d'expérience. Nous partageons avec eux la vision d'un praticien capable d'apporter des réponses en fonction de la situation, et non pas d'un exécutant de tâches conçues par autrui. Quelqu'un, donc, capable de réfléchir sur son agir et de tirer profit de ses expériences de premier ou de deuxième ordre, comme nous le verrons.

2.1 La réflexion

L'analyse de Tardif (2012) sur le concept de praticien réflexif permet de comprendre dans les travaux de Dewey, puis dans ceux de Schön, à l'intention des professionnels, que leur conception de la réflexion revient en fait à un « retour méthodique de la pensée sur elle-même » (p. 48). Le praticien réalise alors une distanciation des idées ou de la situation afin d'en comprendre les fondements. Les travaux de Schön ont mis en évidence que le praticien n'est pas juste l'exécutant d'un agir déterminé par autrui. Confronté à des situations inédites surgies dans sa pratique – considérée ici comme une expérience bien particulière, centrée sur l'exercice d'une profession –, il y apporte des réponses adéquates et innovantes, et en apprend. Dans une perspective schönienne, donc, un enseignant dit praticien réflexif est capable de se distancier de sa pratique afin de l'analyser, de porter sur elle des jugements et d'en retirer un apprentissage susceptible de l'améliorer (Tardif, 2012). C'est la vision que véhicule le cadre référentiel régissant la formation initiale des enseignants du Québec (MEQ, 2001).

La réflexion serait donc vue comme une clé ouvrant le chemin du développement professionnel par l'entremise de l'expérience professionnelle, et ce, dès le début de la FIE. Dans des articles précédents, avec d'autres chercheurs (Correa Molina, Collin, Chaubet et Gervais, 2010; Correa Molina, Chaubet, Collin et Gervais, 2014), nous avons fait une synthèse des sens variés donnés au concept de réflexion en les regroupant en trois catégories qui nous semblent illustrer trois principales tendances dans la littérature : la réflexion comme processus, comme thématique ou comme échelle hiérarchique.

Dans nos travaux de 2010 et de 2014, nous envisageons la réflexion comme un processus intra et interpsychique, non linéaire, non hiérarchique, contribuant au développement professionnel des futurs enseignants. Chez une personne en contexte d'exercice professionnel, la réflexion sur l'expérience se développerait par un processus de mobilisation, d'adaptation et de renouvellement de ressources personnelles et professionnelles, et par un processus développemental en deux mouvements complémentaires et progressifs : systématisation et complexification. Les stages en enseignement sont vécus comme des moments forts d'expérience et, à ce titre, constituent d'excellentes occasions pour ce processus réflexif (Correa Molina *et al.*, 2010, 2014).

2.2 L'expérience

Inclure un minimum de 700 heures de stage dans la FIE, conformément au mandat du MEQ aux universités en 1994, s'inscrit dans un courant de professionnalisation qui considère que l'actualisation des compétences professionnelles sollicite nécessairement un contexte authentique d'exercice de la profession. C'est considérer l'école comme un berceau d'expériences formatives, susceptibles de forger le professionnel en devenir. Mais de quelle expérience parle-t-on ici ? Il ne s'agit pas d'un cumul de temps passé à exercer une activité – comme dans l'expression « j'ai 30 ans d'expérience » –, car un simple cumul d'expérience, une répétition de vécu ne garantit en rien qu'on en tirera des leçons (Dewey, repris par Loughran, 2006). Avec Dewey, nous considérons donc l'expérience comme un flux régulièrement interrompu par des situations indéterminées, troublantes, qui amènent la personne à essayer d'en comprendre les éléments pertinents. Les efforts pour clarifier la situation prennent la forme d'une enquête (*inquiry*, Dewey, 1938) qui transforme la situation indéterminée en situation suffisamment déterminée pour rétablir le flux de l'expérience.

Dans ce fil d'idées, divers auteurs (Hohr, 2013 ; Oral, 2012 ; Pascucci, 2016, entre autres) apprécient la contribution de Dewey à différencier « l'expérience » de premier ordre, superficielle ou ordinaire, d'une expérience singulière, de deuxième ordre – « *an* » *experience*, dans les termes de Dewey –, plus esthétique et profonde (Hohr, 2013). Ce serait ce deuxième type d'expérience, *consummatory experience* pour Dewey, qui porterait en soi un potentiel transformateur. L'article d'Oral (2012) exemplifie bien ce type d'expérience : globale, incarnée, qualitative, émotionnellement intégrée, esthétique par ce qu'elle porte de sentiment d'accomplissement, de culmination (c'est sans doute le sens le plus proche de *consummatory*, chez Dewey). Oral l'illustre par l'expérience vécue, prenante et transformatrice racontée par une enseignante qui, interpellée par une interaction avec un élève, renverse sa façon de le voir, de lui enseigner et d'enseigner tout court. On la voit vivre profondément cette expérience, qui suscite un tel questionnement qu'elle ressent le besoin de mener une enquête pour mieux comprendre ce qui se passe. Au fur et à mesure qu'elle le découvre, qu'elle comprend la situation, elle modifie ses représentations, ses attitudes, elle revisite son expérience. Elle en retire un apprentissage significatif qui la transforme en tant que professionnelle et en tant que personne.

Nous empruntons à Dewey cette conception de l'expérience comme flux qui s'interrompt devant une situation troublante, déstabilisante, émotionnellement parlante, qui appelle un processus d'enquête et de compréhension afin de le rétablir. Nous nous identifions à cette notion d'expérience d'accomplissement, profondément transformatrice. Mais, en même temps, nous nous demandons si la FIE offre toujours l'espace et les ressources pour l'essor de telles enquêtes, sincères et transformatrices.

3 DEUXIÈME LECTURE: POINT DE VUE PRAGMATIQUE

Nous posons ici quelques éléments pour comprendre comment s'opérationnalise le lien expérience/réflexion chez d'apprentis enseignants en FIE. Nous partons du concept de réflexion, puis abordons les stages comme occasions de vivre l'expérience d'agir en tant qu'enseignant. Nous interrogeons la polysémie du concept de réflexion, le type d'expérience qu'offrent les stages en FIE et les stages comme espaces-temps de réflexion sur l'expérience.

3.1 La réflexion

Au Québec, la réflexion sur l'expérience est un mandat de la FIE (MEQ, 2001). Mais comment s'opérationnalise cette réflexion dans les programmes de formation? Comment, par exemple, susciter son expression et son développement chez les futurs enseignants? Des études montrent que, comme concept polysémique, la réflexion peut être interprétée et traitée de nombreuses manières (Beauchamp, 2006; Correa Molina *et al.*, 2010, 2014; Desjardins, 2000; Saussez et Allal, 2007). La question des dispositifs utilisés pour faire réfléchir sur l'expérience et, plus spécifiquement, celle de l'accompagnement de cette réflexion reviennent sans cesse. Comment est travaillée la réflexion sur l'expérience en FIE, notamment par rapport à l'expérience de stage? Comment est-elle décelée, par qui, par quoi? Commençons en disant que, pour Chaubet, Correa Molina, Gervais, Grenier, Verret et Trudelle (2016), faire réfléchir le professionnel en formation ou en exercice contribue à sa capacité à actualiser ses compétences en continu. Toutefois, dans cette perspective, il faut bien reconnaître que les concepts de réflexion dans et sur l'action de Schön, bien qu'ils valorisent le savoir construit dans la pratique, n'instrumentent guère les praticiens de l'enseignement pour trouver des repères dans leur propre activité professionnelle. Ceux-ci avouent

manquer d'outils pour analyser leurs pratiques et les situations les entourant (Altet, 1996). À cet égard, le travail de Fenstermacher (1996) sur l'accompagnement du praticien pour l'aider à prendre conscience de ce qui fonde son agir et à lier les savoirs issus de sa pratique à ceux de la théorie, constitue un exemple intéressant de systématisation de la réflexion sur la pratique – la première des deux études dont nous tirons des résultats s'en est d'ailleurs inspirée.

3.2 L'expérience

L'apprentissage de l'enseignement par le stagiaire se fait par expérimentation, réflexion et auto-évaluation (McIntyre, Byrd et Fox, 1996). Or, les stages permettent une expérience vécue d'agir en tant qu'enseignant, au contact du monde réel de la profession. Ils constituent un beau terrain d'apprentissage expérientiel. Kolb (1984), comme Dewey, avait compris que l'expérience pouvait propulser la réflexion et que celle-ci, à son tour, pouvait générer de l'apprentissage. Son modèle complète bien la conceptualisation de Dewey, par sa simplicité et sa limpidité (Scaife, 2010), qui ont probablement contribué à sa large diffusion et à son utilisation pour analyser l'apprentissage *à partir de l'expérience*. Selon Kolb, l'apprentissage expérientiel suppose une double relation du savoir par rapport à l'expérience : d'une part, le savoir émerge de l'expérience vécue par la personne ; d'autre part, il se valide en se confrontant à de nouvelles expériences. L'apprentissage expérientiel suivrait un cycle en quatre phases : *expérience concrète* de la personne ; *observation réfléchie* d'aspects de la situation pour leur donner un sens ; *conceptualisation abstraite* grâce à la réflexion, permettant des applications à d'autres situations ; *expérimentation active*, par des hypothèses à valider dans l'action. Le cycle permettrait que le savoir ainsi construit puisse être réutilisé dans de nouveaux processus séquentiels. Mais revenons à l'expérience de l'étudiant en stage. En suivant Kolb, nous pourrions dire que les expériences de stage constituent des moments d'apprentissage expérientiel et, en ce sens, transformateurs. Toutefois, le modèle de Kolb semble circonscrire l'apprentissage à un processus cyclique singulier prenant la même forme pour tous et aboutissant toujours à l'acquisition de savoir (Jarvis, 1987). Bien sûr, les expériences de stages permettent au stagiaire une série d'apprentissages cognitifs, affectifs, identitaires, de ce que signifie être un enseignant dans son rôle, sa mission et une pratique, soumis à des attentes sociales. Nous rejoignons donc Jarvis (1987) pour qui apprendre ne se traduit pas seulement par un changement

cognitif mais aussi affectif. Le modèle de Kolb, selon lui, ne permettrait pas de comprendre ce qui se passe chez la personne qui vit l'expérience et, ajoutons-nous, ne permet pas de discerner si l'expérience entraînant l'apprentissage est d'ordre primaire ou secondaire, au sens deweyen du terme.

Pour en revenir aux stages, combien de ces expériences censées générer de l'apprentissage expérientiel peuvent-elles être qualifiées de *consummatory experiences* ou d'expériences révélatrices et transformatrices, comme nous le traduisons? Dans les sections suivantes, nous présentons d'abord les stages comme espaces d'expérience et de réflexion sur l'expérience, pour exposer ensuite, sur la base de deux études empiriques, des résultats de recherche qui nous aident à répondre à cette question.

4 LES STAGES : CREUSET D'EXPÉRIENCE ET DE RÉFLEXION

La période de stage en FIE est un espace de transition où le stagiaire a à composer avec des situations diverses d'ordre identitaire, cognitif, affectif, professionnel, personnel. C'est dans ce creuset que le stagiaire doit jongler avec son identité d'étudiant en processus d'atténuation et son identité d'enseignant en processus d'affirmation, entre des exigences de son programme de formation et celles du milieu de stage où il doit agir comme professionnel en devenir. Cette période représente l'occasion de vivre l'expérience d'habiter la profession enseignante sans être entièrement responsable et autonome, car, au Québec, il est accompagné de deux formateurs issus des deux milieux formatifs (l'université et l'école qui procure le stage). Dans cette alternance entre monde universitaire et monde scolaire, les tensions, omniprésentes, peuvent être source de progrès ou de souffrance (Kaddouri et Vandroz, 2008). Les formations tiennent généralement compte de la valeur de ce creuset expérientiel pour la réflexion et de son potentiel subséquent pour l'apprentissage : il est officiellement attendu que les deux formateurs – de l'université et de l'école – réalisent un accompagnement « réflexif », afin d'aider le futur enseignant à devenir un praticien réflexif (Correa Molina, 2011 ; Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008).

Mais l'accompagnement à la réflexion sur l'expérience de stage mène-t-il toujours à de l'apprentissage? Au-delà des études qui montrent que l'activité pédagogique « stage » est considérée par les étudiants comme la plus pertinente de leur formation (Gervais et Desrosiers, 2005),

d'autres menées il y a dix ou vingt ans, encore partiellement pertinentes, signalent que les dispositifs de formation pratique ne reposent pas toujours sur des fondements théoriques, qu'ils provoquent peu de changement des représentations et des croyances des étudiants, que l'impact des expériences de stage sur l'apprentissage des étudiants ne satisfait pas les attentes des formateurs universitaires (Clift et Brady, 2005 ; McIntyre, Byrd et Fox, 1996 ; Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998).

Puisque les stages, avec ces trois acteurs, convoquent deux composantes majeures de nos travaux – expérience et réflexion sur l'expérience – nous présentons ci-dessous des études que nous avons menées sur la réflexion et son développement en contexte de FIE, spécifiquement en contexte de stages vus comme des creusets d'expérience.

5 SAISIR LA RÉFLEXION EN FIE

La diversité des conceptions du terme « réflexion » nous a déjà amenés à nous poser la question des méthodes utilisées pour actualiser la réflexion en FIE, plus précisément pour la développer chez de futurs enseignants pendant leurs stages (Correa Molina, Chaubet, Collin et Gervais, 2014).

Nous avons constaté qu'en contexte de formation les manifestations de réflexion dépendent des outils utilisés pour la susciter et de l'intérêt ou de la motivation de la personne à partager sa réflexion (Correa Molina *et al.*, 2014). Par ailleurs, fait un peu troublant, des participants à l'une des études que nous allons présenter ici nous avouent que les traces de réflexion qu'ils remettent à leurs formateurs sont parfois simulées : ils ont « fait semblant de réfléchir » (Chaubet, Correa Molina et Gervais, 2013 ; Correa Molina et Chaubet, 2015).

Lors de deux études menées séparément, Correa Molina et Gervais (2008-2012) et Chaubet (2013-2016) ont interrogé directement ou indirectement ceux censés faire réfléchir (les formateurs/accompagnateurs) et ceux censés réfléchir en contexte de stage (les stagiaires). Pour cela, nous avons mis en place des dispositifs méthodologiques susceptibles, d'une part, de susciter l'intérêt des participants à réfléchir avec nous ou à nous partager leur réflexion (orale ou écrite) et, d'autre part, de capter des manifestations de leur réflexion.

L'étude (E1) de Correa Molina et Gervais (2008-2012) cherchait à saisir des indices de réflexion chez des stagiaires et à comprendre son

développement au cours de leur formation. En interrogeant aussi les formateurs des stagiaires participants – superviseurs et enseignants associés –, les chercheurs ont eu accès aux indices sur lesquels ceux-ci s'appuient pour savoir si leur stagiaire réfléchit ou non sur des aspects de son expérience de stage. De son côté, l'étude (E2) de Chaubet (2013-2016) cherchait à capter le lien entre un agir signifiant et la pensée réfléchie, ainsi qu'à déceler les situations susceptibles de susciter une réflexion. Il s'agissait, entre autres, de comprendre le rôle de ces situations dans le développement des compétences. Les deux formateurs ont aussi été interrogés pour comprendre le rôle qu'ils jouent dans l'articulation expérience-réflexion-compétences.

Nous avons choisi de mettre en dialogue ces deux études pour illustrer l'articulation entre expérience et réflexion sur l'expérience, en contexte de stage en FIE, avec les trois acteurs – stagiaire, superviseur universitaire et enseignant associé en milieu scolaire. Une brève description contextuelle et méthodologique de chaque étude est réalisée pour, ensuite, faire part de quelques résultats.

5.1 L'étude de Correa Molina et Gervais

L'étude de Correa Molina et Gervais (2008-2012), de nature qualitative descriptive, cherchait à « saisir » la réflexion de stagiaires ainsi que son développement au cours de leur formation. En effet, pour répondre aux exigences du référentiel de formation, les aspirants enseignants doivent manifester leur capacité à réfléchir sur leur pratique, à en apprendre et à la transformer (MEQ, 2001). La réflexion est perçue ici comme une ressource pour un développement professionnel autonome et actif (Correa Molina *et al.*, 2014). Dans cette perspective, Chaubet (2010), Collin (2009), Correa Molina *et al.* (2010, 2014) et Gervais, Correa Molina et Lepage (2007, 2008) considèrent la réflexion sur l'expérience comme une métacompétence cruciale pour le développement des autres compétences du référentiel. Pour Correa Molina *et al.* (2014), la réflexion sur l'expérience est une compétence transversale qui orchestre les ressources de la personne et lui permet d'agir efficacement.

Cela correspond à la conception de la compétence véhiculée par le référentiel de la profession enseignante du Québec (MEQ, 2001) : un ensemble de ressources internes et externes du professionnel qui lui permet d'organiser des réseaux opératoires de plus en plus complexes,

bref, d'agir de manière efficace et adéquate en contexte spécifique (Le Boterf, 2002 ; Tardif, 2006). L'expérience de stage appelle la mobilisation et la manifestation de telles ressources liées à l'acte d'enseigner, dans l'exercice progressif de la profession. La réflexion sur cette expérience, sur cette mobilisation de ressources internes et externes, jouerait un rôle majeur dans le développement professionnel du stagiaire.

Pour Schön (1983), dans le contexte de pratique professionnelle, réfléchir sur son expérience prend la forme d'une conversation avec la situation complexe ou délicate rencontrée, ce qui lui permettrait de la restructurer. En suivant ce raisonnement, il a semblé adéquat à Correa Molina et Gervais de tenter d'accéder à ce dialogue réflexif des stagiaires en les invitant à prendre la parole afin qu'ils réalisent eux-mêmes l'analyse de leur agir. Les chercheurs agissaient donc juste comme l'Autre qui interpelle, rassure, stimule l'explicitation de l'action, d'une part, et la réflexion sur l'action, d'autre part.

Comme dans plusieurs études de Correa Molina et Gervais (2010, 2012, 2014), l'approche de l'argumentation pratique prônée par Fenstermacher (1994, 1996) a été adaptée pour mieux entrer en résonance avec la dynamique dialogique que stagiaires et formateurs entretiennent, ou devraient entretenir, pendant la période de stage. Dans une visée longitudinale, 18 stagiaires de deux programmes de formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale, de deux universités différentes, ont été invitées à partager avec les chercheurs leurs expériences vidéo-enregistrées (réussies ou moins bien réussies, mais toujours de leur point de vue) dans une séance d'explicitation, après leurs stages de 2^e, 3^e et 4^e année. Ces séances réalisées en groupe de 2 à 3 étudiantes ont été enregistrées, transcrites, puis soumises à une analyse de contenu. Leurs formateurs – 12 enseignants associés et 9 superviseurs – ont aussi participé à l'étude.

5.2 L'étude de Chaubet

L'étude de Chaubet (2013-2016), de nature qualitative et compréhensive, cherchait de son côté à mettre en lumière l'évolution de la dynamique entre réflexion et compétences de stagiaires suivant une formation soit en enseignement de l'éducation physique et à la santé, soit en enseignement de la danse. Cette étude se penche sur les cas où les étudiants racontent ce qu'ils ont trouvé de stimulant, d'efficace et de transformateur dans leur FIE. Hors entrevues, le chercheur repère et analyse des liens avec ces expériences vécues et le phénomène de

réflexion. Chaubet documente ainsi au Québec des manifestations de réflexion, pendant trois ans, chez 16 futurs professionnels 8 apprentis enseignants d'éducation physique et à la santé, 8 apprenties enseignantes de danse.

Le point d'intérêt de cette étude sur « ce qui fonctionne » dans la réflexion sur l'expérience fait qu'elle ne peut intrinsèquement pas documenter les tentatives manquées de « faire réfléchir » les étudiants, ce que l'étude de Correa Molina et Gervais a su capter. Les résultats restent cependant intéressants par rapport à notre question de départ – les formats qui aident (ou non) les stagiaires à réfléchir sur leur expérience –, dans la mesure où ils sont des sortes d'échos inversés des résultats de Correa Molina et Gervais. Ainsi, chez ceux-ci, on peut observer et catégoriser « ce qui ne fait pas réfléchir ». Chez Chaubet, en revanche, on peut observer et catégoriser « ce qui fait réfléchir ». Et, comme une photo en négatif, cela concorde, nous le verrons.

D'emblée, il est intéressant de constater dans cette étude que les stages sont très présents dans les cas de transformation positive rapportés et illustrés par les participants et ensuite reliés par Chaubet à des phénomènes de réflexion (précisons que le sujet de la réflexion, le terme même, à la différence de l'étude de Correa Molina et Gervais, n'était pas un objet de discussion avec les participants ; il ne figurait pas dans les questions d'entrevues). Les résultats montrent que les modifications rapportées par les stagiaires touchent les façons de voir ou d'agir dans la profession, parfois les deux à la fois, sans que les uns apparaissent nécessairement avant les autres (il serait ainsi faux d'affirmer, par exemple, que les changements de « voir » précèdent les changements d'« agir » ou l'inverse ; dans l'étude, ils apparaissent inextricablement imbriqués). On peut dire que ces changements, souvent d'une grande subtilité, mais précis et nuancés, sont liés à de la réflexion, dans la mesure où l'on trouve dans tous les cas un faisceau plus ou moins complet des traits de la pensée réfléchie (*reflective thinking*) selon Dewey : une situation indéterminée et troublante au départ, une enquête autodirigée, une situation beaucoup plus déterminée « à la fin » (d'une certaine manière, on pourrait dire que c'est un effet méthodologique, car dans un flux d'expérience, par définition, il n'y a ni début ni fin, seulement des interruptions et des redémarrages ; mais peu importe). Des compréhensions ou des dénouements d'actions subites ou progressives constituent des étapes intermédiaires qui ponctuent ces enquêtes. L'aspect *consummatory experience*, « prenant » sur le plan émotionnel au point que la personne

vit une sorte d'expérience esthétique, est nettement présent dans toutes les expériences évoquées, que ce soit au début, au milieu ou à la fin des processus reconstitués par le chercheur à partir des propos des étudiants. Chaubet, à la suite d'Osterman et Kottkamp (2004), utilise à ce propos le terme « énergisation », associé à des sentiments de meilleure maîtrise, de capacité nouvelle ou renouvelée, d'intégration ou d'appartenance à une profession, etc. Les points de départ qui ont enclenché la réflexion sont souvent une action bloquée, frustrante, inefficace ou contre-productive, ou une simple interrogation (« Mais que se passe-t-il ici ? »). Ce qui nous intéresse, c'est ce qui a favorisé le déclenchement d'une réflexion associée à des « changements de voir et d'agir », des développements de capacités (Rabardel, 1995) et d'identité. Chaubet et Trudelle (2017) mettent en évidence un ensemble de facteurs enchevêtrés, qu'on peut diviser en deux groupes : des postures des formateurs (comment ils « sont », sans nécessairement agir) et des mécanismes de mise en réflexion (comment ils agissent pour stimuler la réflexion).

5.3 Des résultats

Nous présentons ici des résultats marginaux mais hautement interpellants de nos deux études, puis nous les contrastons un par un. La différence fait ressortir des conditions et des situations susceptibles soit de susciter une réelle réflexion du stagiaire sur son expérience passée, présente ou anticipée, soit de l'amener à « faire semblant » de réfléchir sur son expérience. Resituons brièvement nos deux études par rapport à ce contraste.

L'Étude 1 (E1) de Correa Molina et Gervais a l'avantage de faire apparaître, en marge de résultats sur les succès de réflexion sur l'expérience, les risques d'un faire-réfléchir forcé chez les stagiaires : essentiellement le manque d'authenticité, le « faire-semblant », remarqué par les enseignants associés (EA), les superviseurs (SUP), et avoués par les stagiaires (ST). L'Étude 2 (E2) de Chaubet ne permet pas, de son côté, de montrer directement le « faire-semblant de réfléchir sur l'expérience », puisqu'elle est tout orientée vers la recherche de conditions qui favorisent la réflexion des étudiants dans la totalité de leur formation. En somme, elle ne s'intéresse qu'à la réflexion « qui a fonctionné ». Mais, en montrant comment les stages sont des occasions puissantes de réfléchir sur son expérience, elle autorise des contrastes intéressants avec des situations de « faire semblant de réfléchir » issues de l'Étude 1. Ici, nous entendons expérience dans le sens fort que lui donne Dewey : ce qu'on a fait, mais

aussi ce qu'on a pensé, ce qu'on a ressenti, ce en quoi l'on a changé (ce sont d'ailleurs des aspects de l'expérience souvent repris dans les dispositifs de mise en réflexion proposés en stage : « Que faisiez-vous ? Que pensiez-vous ? Que ressentiez-vous ? Qu'est-ce qui a changé ? [Chaubet, 2010 ; Correa Molina et Gervais, 2010 ; Fenstermacher, 1996 ; Korthagen et Vasalos, 2009]). Nous synthétisons ce contraste dans le tableau suivant, qui fait ressortir le type de situations susceptibles de favoriser chez le stagiaire soit une réelle réflexion, soit une simulation de réflexion sur son expérience.

Tableau I. Favoriser la réflexion ou sa simulation

Illustrations de l'étude 1 sur le « faire-sembant de réfléchir sur l'expérience », du point de vue des stagiaires et des formateurs	Illustrations de l'étude 2 d'une réflexion non simulée sur l'expérience, avec mise en contraste avec l'étude 1
<p>Un décalage entre le « dire » et le « faire »</p> <ul style="list-style-type: none"> • SUP-2 : <i>On voit les propos d'un côté et la réalité du stage de l'autre. C'est là que je peux dire qu'il y avait une simulation de réflexion.</i> 	<p>Une cohérence entre le « dire » et le « faire »</p> <p>Le stagiaire illustre avec des détails vivants ses investigations sur son expérience d'enseignement. Le décalage n'est pas entre dire et faire, mais entre la force des transformations émergeant des enquêtes sur l'expérience de stage et la faiblesse des mots pour le dire.</p> <p>Mais certains stagiaires résumant bien leur corps à corps réflexif avec l'expérience. Ici, une étudiante en enseignement de la danse, atterrée par le manque de créativité d'adolescentes qui singent des chorégraphies de vidéoclips, finit par se demander si elle-même gêne leur créativité. Elle livre sa réflexion sur son expérience en résumant pourquoi elle se cache derrière une caméra :</p> <ul style="list-style-type: none"> • ST : <i>[J'ai dû] m'imposer la caméra [la tenir et filmer les élèves] pour m'empêcher d'intervenir. J'ai appris à plus les laisser aller, à être un petit peu plus en observation, un peu plus à l'écart.</i>

Illustrations de l'étude 1 sur le « faire-semblant de réfléchir sur l'expérience », du point de vue des stagiaires et des formateurs	Illustrations de l'étude 2 d'une réflexion non simulée sur l'expérience, avec mise en contraste avec l'étude 1
<p>Une absence d'émotion et un aspect mécanique du discours</p> <ul style="list-style-type: none"> • SUP-1 : <i>L'intonation n'est pas naturelle, l'écrit, c'est des belles phrases avec des beaux mots. Trop froid, trop rationnel.</i> • SUP-2 : <i>C'est bien écrit, bien dit, bonne référence, sauf que ça n'a rien à voir avec leur cheminement professionnel, personnel, ni leur pratique. Ça dit ce que l'université veut entendre.</i> 	<p>Un discours raisonné nourri d'émotions</p> <p>Les émotions des stagiaires imprègnent les descriptions de leurs investigations sur l'expérience, a) quand ils livrent leurs préoccupations et valeurs; b) quand ils vivent un malaise de ne pas comprendre, l'inquiétude d'être bloqués, la hâte d'être efficaces; c) quand leurs enquêtes ouvrent enfin sur la compréhension de l'expérience ou le déblocage de l'action, provoquant des effets d'« énergisation ».</p> <p>Ici, un stagiaire en enseignement de l'éducation physique constate que, lorsqu'il donne des consignes à un élève X, celui-ci « ne tient pas en place ». L'étudiant y voit un manque de contrôle de soi. Il pose l'hypothèse que les règles d'éthique des sports de combat pourraient améliorer ce « <i>contrôle de soi</i> ». L'EA encourage l'investigation du stagiaire : « <i>Plante-toi là! Essaie quelque chose, [...] puis tu le rebâtis...</i> » Ce dernier essaie : par un sport de combat (auquel il s'initie au préalable), l'élève gagne un certain contrôle de soi. Réussite : « <i>C'est magique, là!</i> »</p>

<p>Illustrations de l'étude 1 sur le « faire-semblant de réfléchir sur l'expérience », du point de vue des stagiaires et des formateurs</p>	<p>Illustrations de l'étude 2 d'une réflexion non simulée sur l'expérience, avec mise en contraste avec l'étude 1</p>
<p>Des enjeux d'évaluation/certification</p> <ul style="list-style-type: none"> • SUP-3: <i>Au début, souvent, c'est « Je fais mon travail », faut que je lui en envoie 10 (analyses de situations rencontrées en stage); j'en clenche 2 (j'en réalise 2 à la sauvette) ... ça fait partie d'être une étudiante, des fois, à l'université, ils veulent se débarrasser du travail.</i> • EA-9: <i>C'est une manière de finir son bac. Je pense qu'il y a des écrits pour faire plaisir aussi.</i> 	<p>Une priorisation du sens et de la motivation intrinsèque sur les autres enjeux, y compris d'évaluation</p> <p>Plusieurs formateurs de stage utilisent les besoins et préoccupations des étudiants comme leviers de réflexion sur l'expérience. Les enjeux d'évaluation/certification passent à l'arrière-plan.</p> <p>Ici, une stagiaire en enseignement de l'éducation physique pense que son futur métier va étouffer son goût d'enseigner des activités non traditionnelles. Elle en doute de sa « place » dans la profession. L'EA entend et lui donne carte blanche pour tester des activités atypiques avec des enfants. La stagiaire expérimente tous azimuts et réfléchit sur la pertinence de telles activités en gymnase, ainsi que sur sa propre place dans une école. Elle réfléchit d'abord sur ce qui a du sens pour elle, en l'intégrant aux tâches requises par la profession. Sa réflexion sur l'expérience, franche, se passe de « faire plaisir », de satisfaire des commandes de l'université.</p>
<p>Un manque d'authenticité ou d'intérêt des cas « à réfléchir »</p> <ul style="list-style-type: none"> • ST-9: <i>À la tonne de travaux qu'on fait, qui sont justement réflexifs, des fois, y a des stratégies qu'on a, des fois je parle avec mon chum et il va me dire quelque chose, c'est une bonne idée, je vais ploguer ça comme si c'était moi qui l'avais dit, dans mon travail.</i> • Chercheur: <i>Ça tient à quoi ?</i> • Stagiaire: <i>Des fois, y a des travaux qui viennent pas nous rejoindre. On nous demande de réfléchir sur des choses qui nous intéressent plus ou moins.</i> 	<p>L'EA entend et lui donne carte blanche pour tester des activités atypiques avec des enfants. La stagiaire expérimente tous azimuts et réfléchit sur la pertinence de telles activités en gymnase, ainsi que sur sa propre place dans une école. Elle réfléchit d'abord sur ce qui a du sens pour elle, en l'intégrant aux tâches requises par la profession. Sa réflexion sur l'expérience, franche, se passe de « faire plaisir », de satisfaire des commandes de l'université.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ST: <i>Je me demandais [...] est-ce vraiment ma place dans une école ? [...] je faisais un peu de yoga, [du] bateau-dragon, du curling, du saut à la corde. Pis mon prof [...] m'a donné confiance d'expérimenter avec les jeunes des fois même on jouait de la musique à la fin du cours, j'amenais ma clarinette, lui il jouait du piano, ça calmait les jeunes [...] je pense qu'il m'a donné de la confiance en moi pour expérimenter mon bagage [d'activités atypiques].</i>

<p>Illustrations de l'étude 1 sur le « faire-semblant de réfléchir sur l'expérience », du point de vue des stagiaires et des formateurs</p>	<p>Illustrations de l'étude 2 d'une réflexion non simulée sur l'expérience, avec mise en contraste avec l'étude 1</p>
<p>Des contraintes de temps pour produire une réflexion sur l'expérience</p> <ul style="list-style-type: none"> • ST-12: <i>Des situations problématiques, selon le stage, on n'en vit pas 15 par jour. Faut que ta situation arrive avant la date de remise. Si elle est arrivée après, je n'ai rien eu à dire. Toute situation devient problématique avec ce qu'ils nous demandent de faire parce que quand tu n'en as pas, tu te dis, ça, ça pourrait être problématique, mais dans le fond, c'est pas vraiment problématique.</i> 	<p>Une absence de contrainte temporelle pour produire une réflexion sur l'expérience</p> <p>Les formateurs laissent le temps aux stagiaires de mener leurs investigations sur leur expérience, pour la comprendre et se transformer, sans échéances.</p> <p>Ici, l'EA en enseignement de l'éducation physique alerte son stagiaire que sa relation avec les élèves fonctionne mal – petite voix, timidité: « <i>Change de peau!</i> » Le stagiaire décide de tester des voix et des personnalités différents de son « lui » habituel. Ils vont transformer son action et son identité. L'échéance de produire une réflexion avant telle date est remplacée par une recherche commune d'efficacité relationnelle.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ST: <i>Tu sais avant je faisais juste dire l'information, bien parler, poser des questions, puis oui j'étais interactif mais pas autant [...]. [Après cette suggestion de mon EA de « changer de peau »] Je bougeais beaucoup plus, j'étais plus « mimique ». Je prenais des timbres de voix différents, je parlais tout croche, je les faisais rire puis ça fonctionnait [...]. Puis c'est là que je me suis rendu compte qu'il y avait une façon de faire pour tout. Puis j'étais content de pouvoir trouver le moyen que je cherchais, puis que là j'ai vu que ça marchait [...] ému par, pas ému mais j'ai été [...] surpris de me voir capable de faire ça, puis de voir que ça pouvait marcher autant [...] par rapport à mon enseignement surtout.</i>

Illustrations de l'étude 1 sur le « faire-semblant de réfléchir sur l'expérience », du point de vue des stagiaires et des formateurs	Illustrations de l'étude 2 d'une réflexion non simulée sur l'expérience, avec mise en contraste avec l'étude 1
<p>Des contraintes de forme vécues comme des artifices n'aidant pas la réflexion sur l'expérience :</p> <ul style="list-style-type: none"> • ST-12: <i>C'est toute l'idée des canevas dans lesquels il faut réussir à rentrer nos points... j'aime les questions dirigées pour structurer certaines questions, mais quand c'est trop, qu'il faut rentrer nos points, ce n'est plus une réflexion. Tu réfléchis comment l'université va... comment le superviseur va prendre ton analyse de situation ou ta réflexion.</i> 	<p>Des contraintes de forme peu remarquées, car vécues comme des aides à la réflexion sur l'expérience</p> <p>Les expériences que les stagiaires ont trouvées stimulantes et transformatrices, et que les chercheurs ont pu lier à la réflexion sur l'expérience, ne sont pas associées à des formats rigides (« Votre réflexion en 500 mots SVP »). Quand ils réfléchissent sur des aspects professionnels qui comptent pour eux, le format n'est plus une contrainte. Cela n'empêche pas le formateur d'avoir des exigences (« réfléchir sur 1 critère, 1 consigne, 1 geste, 1 attitude », etc.).</p> <p>Ici, une SUP veut briser la peur des documents ministériels écrits dans un langage difficile. Elle demande aux stagiaires de traduire « 1 critère, 1 consigne » du Programme, à l'écrit. La contrainte « dans ses mots à soi » n'empêche pas la réflexion, elle la stimule.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ST: <i>Regroupée avec deux ou trois autres filles, [...] prendre juste [...] comme 1 critère, juste 1 consigne du programme dans les beaux grands mots, puis de faire Ok! Qu'est-ce que ça dit, ça? [...] tout vulgariser ça, puis d'arriver avec des exemples de ok ben si je voulais utiliser ce critère-là par rapport à mon projet, ben ça serait quoi? Ça fait comme ok, c'est beaucoup plus simple [...] ça a fait tomber une barrière [...] quand il y a des critères qu'il faut que j'utilise [...] ben... ça, ça veut dire quoi, pis en fait qu'est-ce que ça peut vouloir dire? Puis je les réécris dans mes mots à moi.</i>

Le contraste entre les extraits des études 1 et 2 fait ressortir des lignes de force de ce qui semble éloigner le stagiaire de la réflexion simulée sur l'expérience ou, au contraire, de ce qui le rapprocherait d'un rapport réflexif à l'expérience plus authentique :

• **L'importance pour le stagiaire de mener ses propres investigations de son expérience** (*inquiry*, chez Dewey), par des corps à corps réflexifs entre pensée et expérience. Ce n'est pas « je pense un peu, puis je fais un peu ». C'est une expérience hybride de pensée et d'action fonctionnant en courroie, et orientée par le sujet vers un but qu'il se fixe : lever un doute, comprendre ce qu'il ne comprend pas, faire ce qu'il ne pouvait pas faire, ou faire mieux ce qui ne le satisfaisait pas. C'est une expérience globale, une totalité complexe, suivie et autodirigée, de réflexion sur l'expérience. Confronté à une situation qui l'interpelle et l'amène à réfléchir, le stagiaire « cherche » à :

- trouver un moyen de libérer des adolescents de façons de danser singées de vidéoclips, afin de leur révéler leur potentiel créatif, quitte à se forcer à se taire et à ne pas intervenir, caché derrière sa caméra ;
- amener un jeune « qui ne tient pas en place » à reprendre le contrôle de soi, en lui faisant adhérer aux codes d'éthique d'arts martiaux ;
- se prouver à soi-même qu'on a un bagage et des idées pertinents pour le métier, bref, qu'on y est « à sa place » ;
- trouver dans la peau de quels personnages il faut entrer pour compenser sa timidité et retrouver une connexion avec des enfants ;
- donner du sens au Programme de formation en le traduisant à l'aide de « ses mots à soi ».

• **L'importance pour le stagiaire d'entretenir un rapport de sens avec son expérience.** L'investigation, dans tous ces exemples, porte sur des préoccupations ou des besoins qui *comptent* pour le stagiaire :

- parvenir à faire : entrer en relation avec des enfants ; faire une série d'activités physiques atypiques pour un enseignant d'éducation physique ; vulgariser pour soi un texte incompréhensible au premier abord ;
- parvenir à faire faire : une chorégraphie non copiée de vidéoclips ; une activité physique en parfait autocontrôle.

- **L'expérience émeut (expérience en soi) autant que l'investigation sur l'expérience et que le résultat de la réflexion sur l'expérience.** Ce corps à corps réflexif entre pensée et expérience n'est pas froid et purement rationnel. L'affectivité est partie prenante de la réflexion sur l'expérience. C'est la frustration de voir des jeunes incapables d'improviser avec leur corps, puis la joie-frustration de se réfugier derrière une caméra pour ne pas se lancer soi-même dans la chorégraphie. C'est l'excitation de découvrir combien les arts martiaux peuvent être « magiques » pour rendre à un jeune son contrôle de soi et... le bonheur de constater que son hypothèse/intuition à ce sujet était fondée. C'est le doute puis le soulagement à propos de sa mésadaptation ou de son adaptation à un corps de métier. C'est l'affolement de ne pouvoir entrer en contact avec des enfants (son public !) puis l'effervescence d'avoir trouvé un moyen de reconnecter avec eux. C'est la satisfaction de découvrir qu'un outil ministériel censé guider son action outille enfin réellement.
- **L'importance de libérer la réflexion sur l'expérience de carcans formels.** Au regard des enjeux de sens évoqués et des émotions suscitées avant, pendant et à la fin des investigations sur l'expérience, toute limitation de mouvement en format et en temps paraît pusillanime aux stagiaires, hors de proportion, déplacée. Elle justifie un contournement, une astuce, un jeu de rôle : faire semblant de réfléchir sur son expérience pour satisfaire le formateur, qui un jour nous évaluera et pourrait mettre en danger l'accès au métier.

6 DISCUSSION

Le stage, période de transition pour passer d'apprenti à professionnel, espace authentique pour la manifestation et le développement de compétences, constitue aussi un lieu d'apprentissage par l'expérience où la réflexion joue un rôle crucial (Correa Molina, 2011 ; Gervais et Desrosiers, 2005). En ce sens, en permettant au stagiaire d'entrer progressivement dans la peau d'un enseignant, le stage offre au stagiaire des opportunités de vivre des expériences de premier ou de deuxième ordre (Hohr, 2013 ; Oral, 2012 ; Pascucci, 2016) qui peuvent susciter deux types de réflexions : « authentiques » ou « simulées ». Cependant, sans que nous puissions l'affirmer à ce stade de notre analyse, nous sommes portés à penser qu'une expérience de deuxième ordre, interpellante pour le

stagiaire, serait davantage susceptible de déclencher une réflexion dite « authentique ». En effet, les illustrations du tableau nous montrent que lorsque le stagiaire ne se sent pas interpellé, il y a risque de « faire semblant de réfléchir » (colonne gauche du tableau I).

La réflexion peut être provoquée par des situations inédites ou interpellantes pour les stagiaires (colonne de droite du tableau I) aussi bien que par une commande de leurs formateurs avec des exigences officielles (guides de stage, grilles d'évaluation, entre autres) de la part des formateurs-évaluateurs. Il est vrai qu'avec un concept de réflexion pouvant être interprété de diverses manières (Beauchamp, 2006; Correa Molina *et al.*, 2010, 2014; Desjardins, 2000; Saussez et Allal, 2007; Tardif, 2012) et sans orientation claire du programme sur les façons de stimuler la réflexion sur l'expérience, il y a toujours risque que les formateurs stimulent et évaluent la réflexion en fonction de leur représentation de ce qu'est réfléchir, de ce qu'est l'expérience, de ce qu'est la réflexion sur l'expérience, ou encore de ce qu'est une manifestation de réflexion chez un stagiaire. En ce sens, les résultats de nos deux études montrent que, parmi d'autres éléments, le formateur joue un rôle clé pour le stagiaire dans la qualité de sa réflexion sur son expérience. Par une ouverture qui encourage le stagiaire à prendre des risques, par des encouragements qui font en sorte que le stagiaire a confiance en ses capacités, par une écoute de ce que le stagiaire vit dans son expérience, le formateur permet au stagiaire de donner un sens à cette dernière, au point qu'il puisse la vivre « à fond » en la réfléchissant par rapport à d'autres référents empiriques et/ou théoriques. C'est ainsi qu'une expérience interpellante peut devenir véritablement réfléchie au point de se transformer en ce que Dewey appelle *consummatory experience*. Selon nous, le type d'accompagnement que nous venons de caractériser à grands traits va dans le sens de la formation des praticiens réflexifs que le référentiel de compétences du Québec (MEQ, 2001) appelle de ses vœux. En effet, c'est ce type de conditions qui favorise la réflexion sur l'expérience de stage et peut donc conduire le stagiaire à progressivement améliorer son agir professionnel. C'est dans ce type de conditions que les interpellations qu'il vit deviennent matériau de pensée, alimentant une investigation deweyenne sur l'expérience, dans l'expérience.

Les stages peuvent donc réellement constituer un creuset d'expérience et de réflexion, on le voit bien à travers la réflexion « authentique » rattachée à des expériences révélatrices de type *consummatory experiences*, dans les illustrations présentées. Le stagiaire peut non seulement

apprendre de son expérience, mais se transformer en donnant une signification plus profonde à son rôle et à son agir professionnel. Ainsi, si le formateur qui accompagne le stagiaire fait en sorte que le stage soit un lieu où l'expérience n'est pas seulement de premier ordre, relativement superficiel, mais lui permet aussi de vivre des expériences de deuxième ordre, c'est-à-dire convoque à la fois des dimensions cognitive et affective (Jarvis, 1987), le stage peut devenir un lieu de *consummatory experience* (Dewey, 1929/1987 ; Mathur, 1966 ; Oral, 2012).

À ce stade, il nous semble pertinent de mentionner le cas d'une stagiaire de l'E1. Elle découvre avec surprise et angoisse la réalité d'avoir à enseigner à une élève autiste. Elle se sent démunie, car elle n'a pas encore été formée à intervenir avec ce type d'élèves. Elle demande conseil à son EA et, de sa propre initiative, entreprend un processus de quête d'information sur les troubles du spectre de l'autisme, au long duquel elle essaie des interventions qui donnent des effets positifs chez l'élève en question. L'EA nous confie dans son entrevue que l'agir de la stagiaire n'a pas seulement été efficace pour l'élève, mais aussi pour d'autres membres de la communauté scolaire qui, bien que plus expérimentés, n'avaient jamais vu le problème sous cet angle, ni des solutions de ce type, ce qui a valu à la stagiaire la reconnaissance des enseignants de son milieu de stage.

7 CONCLUSION

Dans ce texte nous avons mis en dialogue deux études qui, d'une façon ou d'une autre, cherchaient à déceler des manifestations de la réflexion chez des stagiaires selon deux perspectives, celle des formateurs et celle des stagiaires. La lecture théorique et pragmatique que nous avons faite de la réflexion et de l'expérience nous amène à affirmer que le stage peut sans doute constituer un lieu où les enseignants en formation, confrontés à des expériences profondes, révélatrices, peuvent réfléchir de manière « authentique ». Cela suggère, d'une part, que les formats de réflexion adoptés par les programmes de formation doivent tenir compte du fait que c'est un processus intra et interpsychique, non linéaire et inscrit dans une systématisation et une complexification progressive au long de la formation de l'étudiant (Correa Molina *et al.*, 2010, 2014) et, d'autre part, que le programme de formation et les formateurs responsables de l'accompagnement du stagiaire doivent partager une vision commune de ce qu'est réfléchir en FIE. Faute de quoi, les formats de réflexion reliés aux systèmes de qualification peuvent

conduire le stagiaire à davantage vouloir répondre aux attentes parfois divergentes des formateurs (Kaddouri et Vandroz, 2008) en recourant à des stratégies de simulation de réflexion, à « faire semblant de réfléchir » (Correa Molina et Chaubet, 2016).

Nos résultats ont des limites certaines et la première découle du fait que les participants des deux études étaient tous des volontaires, c'est-à-dire peut-être des individus qui ont déjà une tendance à réfléchir sur leur action. Les conclusions que nous retirons de cette mise en dialogue de deux études ne peuvent donc pas être généralisées. Une autre limite serait, dans l'E1, celle de la présence du chercheur lors des séances d'explicitation, présence qui aurait pu conduire les participants à tenter d'identifier ses attentes afin d'y répondre. Nous pensons cependant qu'étudier la réflexion suscitée par les expériences de stage provoque à son tour de la réflexion chez le stagiaire, sans savoir si, d'une part, ce même processus surviendrait sans l'intervention du chercheur et, d'autre part, si même simulée, la réflexion ne constitue pas de toute façon un pas vers son propre développement. C'est ce que laisse croire le dialogue entre trois des stagiaires participant à l'E1 convoquée dans ce texte :

ST 1 : *Comment on peut faire semblant de réfléchir ?*

ST 2 : *Même si on fait semblant, il y a quand même une part...*

ST 3 : *Il y a une réflexion, même si le cas n'est pas réel, tu réfléchis quand même. Je ne sais pas si je fais semblant de réfléchir...*

ST 2 : *En faisant semblant, tu le fais quand même.*

ST 1 : *C'est ça.*

Pour finir, il nous semble important de signaler que cette lecture théorique et pragmatique des concepts d'expérience et de réflexion ne prétend pas arriver à une réponse nette ou à des recommandations de type « à faire et à ne pas faire ». Au contraire, notre intention avec cet exercice de mise en dialogue de deux de nos études est d'illustrer des situations et de soulever des questions qui pourraient remettre en question quelques éléments constitutifs de nos programmes de formation qui, en prétendant développer la réflexion sur l'expérience de « comment on devient progressivement un enseignant », suscite davantage sa simulation, provoquent un « faire semblant de réfléchir » avec une réflexion orientée vers un autre objet que professionnel : « Comment vais-je détourner la commande de réfléchir sur une expérience qui ne m'interpelle pas ? ». L'E1, en cherchant à déceler des indices de réflexion et de

son développement au cours de la FIE, ébranle le recours à des dispositifs qui restent dans le format d'enseignement universitaire par excellence – l'écrit – pour rendre compte de la réflexion sur l'expérience du stagiaire. L'E2 pour sa part, liée à la corporéité dans les deux formations (éducation physique, danse), ébranle la conception tenace que la réflexion est seulement « dans la tête ». Notre vision de l'expérience et de la réflexion nous amène à nous demander si, dans un contexte de FIE, il n'y aurait pas lieu de penser à susciter des manifestations de réflexion par des canaux autres que la verbalisation orale ou écrite ou complémentaires à celles-ci. À la lumière de nos études, il nous semble que c'est une proposition à laquelle il faudrait réfléchir. Enfin, pour répondre à la question du début du texte, les deux études convoquées ici montrent que les stages peuvent, dans certaines conditions, constituer tout de même un lieu d'expériences révélatrices pour le stagiaire quant à ce qu'est agir en tant qu'enseignant. Parmi ces conditions, un accompagnement flexible et non enfermé dans des formats rigides semble effectivement aider les stagiaires à réfléchir sur leur expérience et par là même à se transformer progressivement en un type de professionnel attendu par la formation initiale à l'enseignement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels* (p. 27-40). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding reflection in teaching : A framework for analyzing the literature* (Thèse de doctorat inédite). McGill University.
- Chaubet, P. (2010). *La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Chaubet, P. (2010). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive : d'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Éducation et francophonie*, 38(2), 60-77.
- Chaubet, P., Correa Molina, E. et Gervais, C. (2013). Considérations méthodologiques pour aborder la compétence à « réfléchir » ou à « faire réfléchir » sur sa pratique en enseignement. *Phronesis*, 2(1), 28-40.
- Chaubet, P., Correa Molina, E., Gervais, C., Grenier, J., Verret, C. et Trudelle, S. (2016). Vers une démarche d'ingénierie inverse pour étudier la réflexion sur la

- pratique et ses situations de déclenchement. Illustration sur quatre études. *Approches inductives*, 3(1), 91-124. <http://id.erudit.org/iderudit/1035196ar>
- Chaubet, P. et Trudelle, S. (2017, mai). *Faire réfléchir pour rendre capable : quelques bases pour de meilleurs environnements capacitants en ÉPS*. Communication présentée au 4^e colloque international en éducation du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Montréal, Québec.
- Clift, R. et Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. Dans M. Cochran-Smith et K. Zeichner (dir.), *Studying teacher education : The report of the AERA panel on research and teacher education* (p. 309-424). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Collin, S. (2009). La pratique réflexive interactionnelle : rapport entre la pratique réflexive et l'interaction verbale. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 2(1), 1-9.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Correa Molina, E. (2011). La práctica docente : una oportunidad de desarrollo profesional, *Revista Perspectiva Educacional*, 50(2), 77-95.
- Correa Molina, E. et Chaubet, P. (2016, mai). *Expérience et réflexion en formation initiale à l'enseignement : lecture théorique, épistémologique et pragmatique de la volonté de former des praticiens réflexifs*. Communication présentée au 84^e congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec.
- Correa Molina, E., Chaubet, P., Collin, S. et Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación. *Revista Estudios Pedagógicos*, 40(1), 71-86.
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P. et Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Éducation et francophonie*, 38(2), 135-154.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2010). Une adaptation de l'approche de Fenstermacher pour explorer la communication du savoir d'expérience. Dans F. Yvon et F. Saussez (dir.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 229-250). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2011). Se former professionnellement par la pratique : une dynamique individuelle et collective. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 231-236.

- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2012). Contenus alimentant la réflexion de stagiaires en début de formation. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (p. 179-194). Bruxelles, Belgique : DeBoeck.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2014). Compétence : pertinence du concept en formation pratique d'enseignants. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir* (p. 145-165). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Desjardins, J. (2000). *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Dewey, J. (1929/1987). *The later works, 1925-1953 : Vol. 10. Art as experience*. Carbondale, IL : Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1938). *Logic : The theory of inquiry* : Récupéré de la bibliothèque Internet Archive, en accès libre : <http://archive.org/details/JohnDeweyLogicTheTheoryOfInquiry>.
- Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known : The nature of knowledge in research on teaching. Dans L. Darling-Hammond (dir.), *Review of Research On Education* 20(1), 3-56. Washington, DC : American Educational Research Association.
- Fenstermacher, G. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 617-634.
- Gervais, C., Correa Molina, E. et Lepage, M. (2007, août). *Teaching competencies during pre-service training : What do we know about their construction ?* Communication présentée à la 12^e EARLI Conference, Budapest, Hongrie.
- Gervais, C., Correa Molina, G. et Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner ? Explications de pratiques pendant les stages. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 153-175). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Hohr, H. (2013). The concept of experience by John Dewey revisited : Conceiving, feeling, and "enlivening". *Studies in Philosophy and Education*, 32(1), 25-38.
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. New York, NY : Croom Helm.

- Kaddouri, M. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 59-81). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Kaddouri, M. et Vandroz, D. (2008). Formation professionnelle en alternance : quelques tensions d'ordre pédagogique et identitaire. Dans E. Correa Molina, C. Gervais et S. Rittershaussen (dir.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales* (p. 23-42). Sherbrooke, Québec : CRP.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Korthagen, F. et Vassalos, A. (2009). Going to the core : Deepening reflection by connecting the person to the profession. Dans N. Lyon (dir.), *Handbook of reflection and reflective inquiry* (p. 529-552). New York, NY : Springer.
- Le Boterf, G. (2002), *Développer la compétence des professionnels* (4^e édition revue et mise à jour de Compétence et navigation professionnelle). Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education : Understanding teaching and learning about teaching*. New York, NY : Routledge.
- Mathur, D. C. (1966). A Note on the concept of "consummatory experience" in Dewey's Aesthetics. *The Journal of Philosophy*, 63(9), 225-231. doi : 10.2307/2024608
- McIntyre, D. J., Bird, D. M. et Foxx, S. M. (1996). Field and laboratory experiences. Dans J. Sikula, T. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of research on teacher education* (2^e éd., p. 514-534). New York, NY : Mcmillan.
- Ministère de l'Éducation (1994). *La formation à l'enseignement : les stages*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Oral, S. B. (2012). John Dewey's concept of *consummatory experience* and its relevance to teacher education. *Elementary Education Online*, 11(1), 161-172. Repéré à <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Pascucci, M. (2016). Deweyan aesthetics as experiential. *Journal of Philosophy and History Education*, 66(1), 1-11.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires – Cadre de référence*. Rapport de recherche présenté à la Table MÉLS-Universités.

- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris, France : Armand Collin.
- Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'auto-évaluation ? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
- Scaife, J. (2010). *Supervising the reflective practitioner*. Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York, NY : Basic Book.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner : Towards a new design for teaching and learning professions*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation, où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (p. 47-71). Bruxelles, Belgique : DeBoeck.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. et Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach : Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research Summer*, 68(2), 130-178.
- Zeichner, K. et Tabachnick, R. (1982). The belief systems of university supervisors in an elementary student-teaching program. *Journal of Education for Teaching*, 8(1), 34-54.

LE STATUT DE L'EXPÉRIENCE ET DE LA RÉFLEXIVITÉ DANS LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT AU SEIN DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC ?

Louis LeVasseur

Professeur titulaire

Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

louis.levasseur@fse.ulaval.ca

Louis LeVasseur est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et chercheur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Sociologue de l'éducation, ses travaux portent sur la culture scolaire (instruction, socialisation, critique), l'éducation dans le contexte de la modernité, l'histoire de l'éducation au Québec et les politiques d'éducation.

Mélanie Bédard

Professionnelle de recherche, chargée de cours

École d'architecture, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

melanie.bedard@fse.ulaval.ca

Mélanie Bédard est titulaire d'un doctorat en sociologie de l'Université Laval et est chercheuse postdoctorale au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses travaux en sociologie de l'éducation ont porté sur les relations entre parents et autres instances de socialisation et sur différentes dimensions de l'éducation scolaire : l'histoire des idées et des politiques éducatives, les inégalités, la culture scolaire, la division du travail éducatif, et les relations entre éducation et espaces physiques. Elle enseigne la sociologie de l'éducation, la pensée sociologique québécoise et la pratique de la recherche.

Arianne Robichaud

Professeure

Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

robichaud.arianne@uqam.ca

Arianne Robichaud (Ph. D. en fondements de l'éducation) est professeure au Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux, surtout en sociologie et en philosophie de l'éducation, portent principalement sur l'articulation entre la théorie critique de l'École de Francfort et l'éducation (travail enseignant, épistémologie de l'éducation).

RÉSUMÉ

L'expérience, telle que la conçoit la sociologie contemporaine, celle des années 1980 ou 1990, est fortement liée à la réflexivité, à l'idée selon laquelle le sujet doit donner un sens à une existence qui n'en a plus *a priori*. Qui plus est, le sujet doit construire son expérience alors que la modernité avancée se caractérise par une forme de désaffiliation sociale, par un affaiblissement de ce que Dubet appelle le programme institutionnel qui permettait au sujet de s'intégrer et de s'ajuster à un monde relativement ordonné et unifié. L'École de Francfort, dès les années 1940, va montrer que la domination sociale, la rationalité instrumentale et même les différents totalitarismes mutilent une subjectivité qui aspire à la liberté. Pourquoi alors la formation des enseignants reposerait-elle sur une réflexivité qui rappelle, partiellement du moins, la philosophie du sujet autonome et clairvoyant ? Suffit-il à un stagiaire de prendre une certaine distance au regard des événements qui se déroulent en classe afin d'accéder à un registre d'action maîtrisée ? N'y a-t-il pas des structures, comme des politiques d'éducation et des changements sociaux de fond, qui contraignent une subjectivité professionnelle qui se présente néanmoins comme si elle agissait dans un monde sans résistance, sinon celle de la classe et des élèves ?

Mots clefs : expérience, réflexivité, subjectivité, modernité avancée, épreuves

LE STATUT DE L'EXPÉRIENCE ET DE LA RÉFLEXIVITÉ DANS LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT AU SEIN DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC ?

La formation professionnelle des enseignants repose sur la capacité du stagiaire ou de l'étudiant en formation d'enrichir son expérience en réfléchissant *a posteriori* à sa propre action. En portant le regard sur sa pratique, le stagiaire peut y apporter des correctifs en puisant dans sa propre créativité. Ainsi, la réflexion, l'expérience et l'action se nourrissent les unes les autres dans une forme de boucle que l'on peut dire réflexive. La réflexivité qui renvoie prioritairement aux sources internes du stagiaire, à son expérience immédiate, à la situation vécue et à sa conscience subjective peut certes contribuer à améliorer sa pratique et à rendre son action plus efficace. Mais une telle conception de la réflexivité, sans référence explicite à un bagage de connaissances ou à une tradition de pensée, comporte toutefois des limites devant être identifiées.

En effet, selon plusieurs courants sociologiques, la subjectivité réflexive est loin d'être synonyme de liberté sereine, alors que les discours sur la formation des enseignants donnent l'illusion d'un sujet omniscient à qui il suffit de réfléchir à la complexité de l'enseignement pour identifier les solutions qui s'imposent. Le fait de qualifier la subjectivité de réflexive et de placer la réflexivité au cœur de l'expérience des individus ne signifie pas pour autant que le sujet soit affranchi de toute appartenance sociale et soit doté d'une conscience lui permettant de maîtriser les épreuves du monde. Même que la latitude laissée à la subjectivité réflexive, quant aux valeurs, rôles et normes sociales, montre que celles-ci sont désormais impuissantes à donner une orientation à l'action. Il en résulte alors une incertitude qui caractérise l'expérience individuelle dans les sociétés modernes avancées. Pourquoi alors l'enseignant serait-

il doté d'une telle conscience l'amenant à survoler les difficultés qu'il rencontre inévitablement dans sa pratique ? Comment penser une formation qui, tout à la fois, se veut anticartésienne dans la mesure où toutes les ressources subjectives, y compris affectives (Correa Molina et Gervais, 2012) de l'apprentissage peuvent et doivent être mobilisées dans la formation et dans l'enseignement (Brougère et Bézille, 2007), et faire de la conscience réflexive du sujet le fondement même de la formation ? Comment penser une condition enseignante souvent traversée d'épreuves et même marquée par la souffrance ?

Le but du chapitre consiste alors à réfléchir aux apories théoriques auxquelles semble conduire l'idée d'une formation professionnelle axée, du moins partiellement, sur la conscience autonome du sujet. La sociologie contemporaine montre que le sujet, même si on le dit réflexif et capable de définir sa propre expérience, est loin de contrôler son monde. Elle montre également que ce monde ne se laisse aucunement réduire aux actions que le sujet individuel y pose. Au contraire, l'idée que l'on retient de la formation à l'enseignement, et nous y reviendrons, est celle du contrôle, de compétences, d'agir professionnel, d'autoréflexion, de gestion des différents contextes reliés à l'enseignement et à la gestion de classe, etc. Autrement dit, si la sociologie contemporaine permet de montrer les limites d'une conception de l'individu ou de l'acteur reposant sur la maîtrise des contextes d'action grâce à une conscience autonome, ne peut-elle servir à montrer que l'expérience et la réflexivité de l'enseignant en formation se définit peut-être plus par les épreuves et les limites que par le contrôle, la maîtrise des contextes et les compétences ?

1 PROBLÉMATIQUE

Si l'on accepte le constat selon lequel la formation professionnelle des enseignants a été fortement influencée par les idées de réflexivité, d'action et d'expérience au cours des vingt dernières années, non seulement au Québec, mais dans l'ensemble des pays occidentaux¹, au point où le « virage réflexif amorcé par Schön est repris rapidement par des

1. Voir dans le collectif intitulé *Le virage réflexif en éducation*, l'éclairante introduction sur la prégnance de l'idée de réflexivité dans la formation des enseignants non seulement dans le monde occidental, mais au Québec depuis la réforme des programmes de formation au milieu des années 1990 (Tardif, Borges et Malo, 2012). Et pour une critique virulente de ce virage réflexif en éducation, voir, dans le même ouvrage, la contribution de M. Tardif (2012).

milliers de chercheurs et de formateurs à travers le monde», où «la conception schönienne acquiert une portée quasi paradigmatique» et qu'il «s'impose comme l'idéal de l'enseignant à former, ce qu'il restera jusqu'à maintenant» (Tardif, Borges et Malo, 2012, p. 10-11), il convient d'examiner les pièges théoriques que contient une telle vision de la formation.

Il ne s'agit aucunement de condamner la formation à l'enseignement, mais de montrer que si la formation professionnelle repose prioritairement sur la réflexivité, celle-ci mérite un examen à la lumière de certaines théories sociologiques portant elles-mêmes sur la réflexivité et l'expérience, mais qui ne font l'objet d'aucun enseignement au sein des sciences de l'éducation au Québec, puisque la sociologie est pratiquement absente de la formation des enseignants (Trottier et Lessard, 2002).

Mais comment Schön définit-il le praticien réflexif? Si celui-ci ne conçoit pas explicitement le praticien comme un sujet parfaitement conscient (au contraire, il parle à plusieurs reprises de jugements tacites et implicites pour lesquels le praticien ne peut toujours fournir d'explications conscientes), il n'en demeure pas moins que par l'autoréflexion, à partir de ses propres ressources internes, à partir de ses doutes à la limite, le sujet schönien parvient à percer l'opacité de son esprit et de ses actions :

[...] le monde en général et les praticiens en particulier pensent fréquemment à ce qu'ils font, souvent même en cours d'action. Stimulés par l'effet de surprise en cours d'action, ils reviennent sur ce qu'ils ont fait et sur le savoir qu'ils ont utilisé implicitement. Ils se posent des questions du genre : « Qu'est-ce qui me frappe quand je reconnais telle chose ? Sur quels critères est-ce que je m'appuie pour émettre telle opinion ? Quel processus suis-je en train de mettre en jeu lorsque je fais montre de telle habileté ? De quelle façon est-ce que je m'y prends pour formuler un problème que je m'évertue à résoudre ? [...] » En même temps qu'il s'efforce d'en tirer un certain sens, il réfléchit aussi sur les évidences implicites dans ses actions, évidences qu'il se remémore, qu'il critique, restructure et incorpore dans ses actions ultérieures. C'est tout ce processus en cours d'action et sur l'action qui se situe au cœur de « l'art » qui permet aux praticiens de bien tirer leur épingle du jeu dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit de valeurs. (Schön, 1994, p. 77)

Autrement dit, le sujet schönien a la capacité de se remémorer, de s'autocritiquer, de restructurer sa pensée, de transformer ses actions ultérieures, en fait, de « tirer son épingle du jeu » en contexte de conflit de valeurs. À la limite, pourrions-nous dire, par un processus de

mobilisation personnelle ou interne, il est celui qui parvient à mettre un terme à un des facteurs prédominants de la modernité, soit la guerre des dieux, à savoir le conflit des valeurs, par la seule force de l'entendement. Mais suffit-il à un étudiant ou à un stagiaire de réfléchir *a posteriori* aux événements de la journée en classe afin de mieux adapter son enseignement aux problèmes récurrents qui se posent à lui ? Ces problèmes sont-ils nécessairement de nature pédagogique ? Sont-ils liés aux caractéristiques psychologiques des élèves ? Une action de nature individuelle permet-elle de rectifier la situation ? Certaines des difficultés que le stagiaire éprouve en classe ne sont-elles pas liées à des décisions politiques et institutionnelles, comme les compressions budgétaires ou la régulation du système éducatif qui a pour effet de concentrer les élèves fragiles dans de mêmes classes, voire à des conjonctures sociales comme les récessions économiques et la paupérisation de certains quartiers qui outrepassent largement la seule conscience des problèmes qu'elles engendrent en classe (Conseil supérieur de l'éducation, 2016) ? Quand 60 % des élèves d'une classe dite ordinaire ont des difficultés de comportement ou d'apprentissage, l'accent de la formation mis sur la réflexivité professionnelle n'amène-t-elle pas le stagiaire à se sentir responsable de ses élèves alors que leurs difficultés tiennent à des facteurs sur lesquelles la conscience la plus aigüe n'a aucune prise (Conseil supérieur de l'éducation, 2017) ?

Pourtant, le référentiel de compétences professionnelles repose sur un « agir compétent », sur une action adaptée aux contextes, sur une action efficace (MEQ, 2002, p. 52) rendue possible grâce à une « analyse réflexive », à une réflexion personnelle dont la finalité est la production d'une action pédagogique (MEQ, 2002, p. 127). La réflexivité telle que l'entendent les courants de la sociologie peut ouvrir le champ de l'analyse à la complexité des problèmes éducatifs, amener à concevoir que la dimension institutionnelle, politique et sociale de l'éducation dépasse largement la seule pédagogie et la seule réflexivité circonscrite au domaine de l'action. Or, une telle ouverture analytique ne peut-elle disculper le stagiaire par rapport à certains des problèmes les plus récurrents se manifestant en classe ? En effet, la réflexivité inhérente au concept d'expérience renvoie, en sociologie, à un sens, à une éthique reliée à l'existence du sujet au sein d'une modernité désarticulée, alors que la réflexivité au sein des sciences de l'éducation conduit plutôt à une action pédagogique concrète, sinon efficace. Notre thèse est plutôt la suivante, Premièrement, la réflexivité ne peut être circonscrite au domaine de l'action (que nous distinguons ici de l'action sociale comme

nous le verrons ci-dessous), au contrôle devant caractériser l'action de l'enseignant par rapport aux apprentissages des élèves et à la gestion de la classe. Deuxièmement, la réflexivité et l'expérience, dans la sociologie contemporaine demeurent étrangères à l'idée d'efficacité et de contrôle dans l'action, faisant plutôt référence à des épreuves et à une certaine fragilité du sujet. Comment la sociologie définit-elle alors la subjectivité, la réflexivité et l'expérience ? Nous ne présenterons que les thèses de l'École de Francfort sur la subjectivité et celles de Dubet sur l'expérience.

2 MODERNITÉ, RÉFLEXIVITÉ, EXPÉRIENCE ET SUBJECTIVITÉ : REGARDS THÉORIQUES

Le recours à la sociologie se justifie par un des thèmes majeurs qui structurent cette discipline tout au cours de son histoire, soit l'étude et l'analyse de l'action sociale. La sociologie classique, celle de Durkheim et même celle de Bourdieu, a insisté sur le fait que l'action sociale dépendait de l'appartenance sociale. Le concept d'habitus de Bourdieu est très clair à cet effet. L'individu reproduit les manières de faire propres à son milieu social. Un élève qui provient d'un milieu où l'abandon scolaire est un fait courant aura tendance à intérioriser le destin scolaire de ses proches par l'intériorisation même des mécanismes de l'échec scolaire. D'où l'idée de Charlot (1992) selon laquelle l'élève va à l'école avec l'ensemble des membres de sa famille. Théoriquement, nous pourrions dire que l'action de l'élève est fortement déterminée par ses appartenances sociales et culturelles.

Depuis les années 1980, la sociologie insiste plutôt sur l'autonomie relative de l'individu ou de l'action sociale. Le sujet se définit moins par son intériorisation que par sa distanciation réflexive. Mais si le sujet contemporain est plus libre qu'il ne l'était il y a 100 ans ; il fait face à de nouveaux défis sociaux et culturels qui menacent, plus que jamais, son potentiel libérateur. Il y aurait lieu de parler d'une liberté contrainte, notamment en raison de la désaffiliation sociale qui caractérise le sujet dans notre modernité avancée (depuis les années 1980), de l'affaiblissement des grands récits normatifs ou de ce que Dubet a appelé le déclin de l'institution. Nous parlerons même, en nous inspirant de l'École de Francfort (Horkheimer, Adorno et Marcuse), d'une subjectivité mutilée ou fragmentée. La condition de l'individu contemporain est marquée par les épreuves (Martuccelli, 2006), l'exclusion (Dubet, 1987) et les risques sociaux et culturels (Beck, 2008). Même au sein de la sociologie de l'expérience, Dubet et Martuccelli (1996a, 1996b), qui associent le sujet

à une certaine liberté et à une certaine authenticité, n'adhèrent aucunement à l'idée d'une conscience autonome ou d'une rationalité universelle comme celle issue de la tradition cartésienne. Ils présentent plutôt le sujet comme étant pris entre des logiques d'action différentes, souvent en tension, malgré les espaces de liberté qui s'ouvrent à lui et sa réelle quête d'authenticité.

Qui plus est, si toute société tend à contrôler l'individu de manière à assurer son propre fonctionnement, nos sociétés contemporaines ont de plus en plus de difficulté à prescrire un comportement *a priori* que doit intérioriser le sujet. Il existe une certaine corrélation entre la liberté de l'individu et les épreuves personnelles et sociales. Nous n'avons qu'à penser au travail enseignant et à sa complexité croissante (Maroy, 2006) comparativement à ce qu'il était encore il y a 50 ans. Ce travail ne se laisse plus prescrire par simple décret ministériel. Il ne prend plus la forme d'une reproduction mécanique des pratiques propres aux générations antérieures d'enseignants. L'incertitude des enseignants peut même être éprouvée comme une souffrance (Lantheaume et Hérou, 2008). Quelle est la signification théorique d'une telle conception du métier d'enseignement marqué par l'incertitude? En quoi celle-ci est-elle évocatrice des défis et des épreuves qui caractérisent tout acteur social dans le cadre de notre modernité avancée? Mais surtout, en quoi cette incertitude renvoie-t-elle à l'idée d'expérience et de réflexivité qui sont au cœur du fonctionnement de nos sociétés contemporaines?

Nous venons de voir que la sociologie, depuis ses tout premiers débuts, étudie les formes de vie collective, le lien social et l'action sociale, laquelle fait référence aux ressorts de l'action individuelle. De Durkheim à Bourdieu, toute une tradition de la sociologie explique l'action individuelle par des formes de socialisation qui fonctionnent sur le mode de l'intériorisation de systèmes de valeurs qui se transforment en normes sociales et qui marquent les personnalités individuelles. Non seulement serions-nous les héritiers d'une langue, d'une culture, mais aussi d'une représentation du monde, de valeurs et de modes de conduite auxquels nous nous conformons de manière plus ou moins consciente.

Un tel schéma théorique portant sur l'action sociale comme intériorisation ou déterminisme se défait partiellement dans le cadre de la modernité avancée qui voit le fonctionnement social se complexifier. Les rôles sociaux, les systèmes économiques et culturels ne font plus l'objet d'une intégration unitaire, mais répondent à des logiques de plus en plus autonomes et désarticulées qui obligent les acteurs sociaux à donner un

sens au monde social et au monde vécu auxquels ils appartiennent. Si antérieurement, les institutions sociales (famille, Église, école, syndicat, parti politique, etc.) avaient le pouvoir de transmettre des valeurs et des normes relativement stables et partagées par les membres de la société ou d'une classe sociale, aujourd'hui leur force d'enrôlement a considérablement décliné (Dubet, 2002). Et si les modes de socialisation, disons ceux de la famille et de l'école, fonctionnent toujours par transmission, il revient désormais à l'acteur social de dire son appartenance au monde, d'être l'auteur du récit de sa propre vie et de raccorder ce qui dans la société semble désarticulé. Autrement dit, la socialisation se caractérise moins par intériorisation que par distanciation, d'où l'idée de réflexivité qui est centrale dans la conception que la sociologie se fait du sujet actuellement.

Or, cette capacité du sujet à ajuster ce qui semble désajusté dans la société, à tisser son lien d'appartenance à la société, dans une conjoncture d'affaiblissement de l'action socialisatrice des institutions, c'est ce que Dubet appelle l'expérience sociale. Cette expérience sociale est le fruit d'une construction active de la part du sujet. Elle est loin d'être le produit d'une rationalité à toute épreuve, donnant à l'individu la capacité de saisir de manière transparente l'unité du monde social, ou encore, l'accord entre sa propre vie et le fonctionnement du social. La sociologie a d'ailleurs de plus en plus recours à la notion d'épreuve subjective (Martuccelli, 2006) afin de caractériser la condition actuelle de l'individu ou, dit autrement, l'expérience du sujet.

En raison de la densité des forces sociales qui contraignent l'individu², la philosophie du sujet qui traverse toute la modernité depuis Descartes, qui consacre la prééminence d'une rationalité ordonnatrice de la conduite individuelle, du monde naturel et social, subit, tout au cours du XX^e siècle, une délégitimation radicale et est désormais associée à la déroute de la modernité (Habermas, 1988; Vattimo, 1987)³. La

-
2. C'est ce que la sociologie appelle les déterminismes sociaux auxquels s'ajoutent, dans l'histoire de la pensée occidentale, les déterminismes de l'inconscient identifiés par la psychanalyse qui viennent également affaiblir l'idée d'une conscience autonome.
 3. Est-ce à dire que la rationalité scientifique et la rationalité technocratique pouvant conduire respectivement à la domination de la nature et de la société doivent être rejetées? Nous n'appartenons pas aux courants postmodernes qui soutiennent une telle idée. Quant aux analyses de l'École de Francfort, elles établissent un lien entre une rationalité dite instrumentale (nous y reviendrons) et la philosophie de la conscience, sans pour autant y réduire la

philosophie du sujet, la conscience éclairée, la réflexivité autonome peuvent-elles alors servir de modèle à la formation de l'enseignant? Plutôt que de mettre l'accent sur la nécessaire maîtrise rationnelle de l'action, ne faudrait-il pas aider l'étudiant en formation à prendre conscience des épreuves subjectives et professionnelles (donc collectives) ou structurelles qui l'attendent en classe? Dans ce qui suit, nous montrerons différents courants sociologiques au sein desquels l'idée même de liberté et d'autonomie de la conscience fait l'objet d'une critique ou d'une discussion théorique.

3 SUBJECTIVITÉ FRAGMENTÉE CHEZ HORKHEIMER ET ADORNO: LES IMPASSES D'UNE CONCEPTION AUTONOME DE LA RÉFLEXIVITÉ

Faire appel à la dialectique de Horkheimer et Adorno, deux des plus grands représentants de l'École de Francfort, pour penser la subjectivité de l'acteur moderne et, ce faisant, celle de l'enseignant signifie de plonger dans une pensée radicale et sans compromis qui s'emploie à faire éclater le « mensonge » des Lumières, celui d'un sujet libre et autonome en vertu des grâces de la Raison. L'intérêt de la pensée horkheimerienne et adornienne réside ainsi, malgré les critiques pouvant lui être adressées (Habermas, 1987), dans le fait qu'elle nous suggère de pousser, jusque dans ses derniers retranchements, cette idée de subjectivité consciente et autodéterminée chez l'individu; et par rebond, elle nous permet de remettre en question une conception de l'enseignant comme sujet réflexif et autonome plus ou moins traversée par les différentes idéologies politiques, économiques et professionnelles, les défis sociaux et culturels ou les problèmes identitaires qui cadrent, influencent et caractérisent nécessairement son expérience professionnelle. Dès lors, comment Horkheimer et Adorno nous permettent-ils non seulement de mettre en lumière les apories de la subjectivité moderne, mais également d'avancer l'hypothèse d'une subjectivité *mutilée* (Horkheimer et Adorno, 1974) nous obligeant à repenser les assises réflexives et expérientielles du sujet enseignant et de son identité? Autrement dit, le sujet serait loin de maîtriser rationnellement tous les paramètres de son expérience.

La subjectivité horkheimerienne et adornienne est d'abord ce lieu de fractures, de cicatrices laissées par la domination de la rationalité instrumentale sur la singularité du sujet. Plutôt qu'une faculté

rationalité qui doit conserver sa force régulatrice, sinon critique dans nos sociétés. D'où l'idée d'une rationalité communicationnelle chez Habermas.

transcendante de l'âme ou de l'esprit, elle est conçue comme une faculté intimement inscrite dans l'histoire matérielle de l'humanité et du rapport des hommes à la nature et à leurs semblables (Horkheimer et Adorno, 1974). Contrairement aux conceptions du sujet libre, émancipé ou réconcilié, issues des Lumières et de l'idéalisme hégélien, Horkheimer et Adorno proposent un portrait en négatif de la constitution de la subjectivité dans l'histoire, et celui de sa mutilation dans la modernité. La thèse est relativement simple : depuis toujours, comme l'illustrent les premiers mythes grecs, la subjectivité de l'individu occidental est caractérisée par une opposition fondamentale entre raison et nature, mais au sein de laquelle la raison est largement privilégiée aux dépens d'un rapport unitaire entre l'homme et le monde naturel (Horkheimer et Adorno, 1974). En ce sens, la rationalité a toujours permis à l'être humain de maîtriser le monde extérieur, de le plier à ses exigences, de contrôler ce qu'il recèle d'imprévisible, de dangereux et d'inquiétant. Toutefois, et telle est la thèse principale des deux théoriciens dans *Dialectique de la Raison* (1944), ce mouvement de domination de la nature est radicalisé, dans la modernité, à l'aube du capitalisme, de l'industrialisation et de la division du travail qu'entraînent le progrès et la raison instrumentale. Et là se trouve, précisément, le germe moderne d'une mutilation de la subjectivité : la domination de la nature externe (technique et industrie) entraîne non seulement une domination sociale (division du travail et conformité), mais également une domination et un contrôle internes et individuels, exercés par l'individu lui-même sur sa propre personnalité, son individualité et sa singularité dans un mouvement d'autoconservation et de survie. Comme le précisent les philosophes :

[...] plus le processus d'autoconservation est assuré par la division bourgeoise du travail, plus il exige l'autoaliénation des individus qui doivent modeler leur corps et leur âme sur les équipements techniques. En retour, tout est pris en compte par la pensée « éclairée » : finalement, il semble que le sujet transcendantal de la connaissance soit abandonné comme la dernière réminiscence de la subjectivité et remplacé par le travail d'autant plus facile des mécanismes autonomes de contrôle. La subjectivité a cédé la place à la logique de règles du jeu soi-disant fortuites, afin de faire la loi d'autant plus librement. (Horkheimer et Adorno, 1974, p. 46)

Ce que nous montrent dès lors Horkheimer et Adorno, c'est la manière dont la subjectivité de l'individu n'est pas ce lieu de relation consciente et autonome à soi-même, mais cet espace de « destruction virtuelle du sujet » (Horkheimer et Adorno, 1974, p. 93) au service de l'idéologie capitaliste, de ses impératifs économiques et bureaucratiques et des

besoins d'une société scientifico-technique. Pensée sombre s'il en est une, exagérée, et aux catégories totalisantes selon certains (Paul, 1995), il n'en demeure pas moins qu'elle nous permet de proposer une lecture originale de la subjectivité et de l'expérience enseignantes, du moment où l'on admet que le travail enseignant est lui aussi traversé par différentes logiques économiques, politiques et, surtout, instrumentales qui échappent au contrôle de l'enseignant : ainsi pouvons-nous opposer, à l'aide de Horkheimer et Adorno, un modèle de subjectivité enseignante fragmentée, mutilée et dominée par les impératifs du système éducatif à celui d'une subjectivité enseignante réflexive, autodéterminée et « éclairée ».

En effet, dans ses modèles les plus évidés et simplifiés sur les plans intellectuels et conceptuels, la subjectivité enseignante semble essentiellement reposer sur une série d'actes cognitifs et individuels qui témoigneraient directement de l'autonomie réflexive du sujet enseignant : réfléchissant dans l'action, entretenant un dialogue conscient et sans distorsion avec lui-même et capable d'analyser ses propres processus mentaux et chacune des situations pratiques auxquelles il fait face, il démontre, notamment chez Schön, le caractère d'un sujet autodéterminé dont la maîtrise de sa propre pensée est manifeste (Tardif, 2012). Suivant Horkheimer et Adorno, une telle pureté subjective ne résiste pas, comme il a été montré plus haut, aux exigences d'un monde social rationalisé, instrumentalisé et calculé ; elle se présente, au contraire, comme la forme aliénée d'une subjectivité opprimée et dominée qui, en mimant et s'appropriant elle-même les propriétés de la rationalité instrumentale, dépossède l'individu d'une subjectivité pleinement consciente (Horkheimer et Adorno, 1974).

La philosophie n'est pas seule à avoir réfléchi au statut du sujet dans la modernité. La sociologie s'y est également employée. C'est ce que nous verrons avec Dubet qui analyse le statut de la subjectivité dans les sociétés contemporaines (partie 4). Notre but consiste à fournir des analyses permettant de répondre à la question suivante : si le social contient des épreuves généralisables, si ses structures sont universelles, pourquoi en irait-il autrement en éducation et pourquoi la formation des enseignants y serait-elle axée prioritairement sur une réflexivité reposant sur une conception de la conscience dont nous venons de montrer, avec Horkheimer et Adorno, le caractère illusoire, et dont nous montrerons, avec Dubet, qu'elle conduit à d'autres impasses théoriques ?

4 VERS UNE SUBJECTIVITÉ RÉFLEXIVE : DUBET ET LA SOCIOLOGIE DE L'EXPÉRIENCE

Contrairement à l'École de Francfort, Dubet insiste sur l'émergence d'un sujet actif dans la modernité avancée, mais d'un acteur qui n'en demeure pas moins inscrit dans un système social contraignant et dominant. Avec le passage de l'enseignement à l'apprentissage et l'analyse du travail enseignant (Yvon et Saussez, 2010), l'élève et l'enseignant se voient reconnus une part importante de liberté et de réflexivité dans les activités qui contribuent à leur développement identitaire. Les plus optimistes y verront l'occasion de célébrer l'émancipation des individus. À première vue, l'idéalisation de cette vision semble rejoindre les théories contemporaines de la socialisation selon lesquelles l'individu agit lui-même comme le sujet de sa socialisation (Dubet et Martuccelli, 1996b). Comparativement à l'individu de la sociologie classique, celui des sociologues contemporains paraît avoir gagné la liberté de conférer lui-même du sens à ses actions et de choisir ses appartenances. En termes sociologiques, il devient lui-même l'instance qui le relie au monde social, ce que Dubet appelle, rappelons-le, son expérience sociale. Il semble aussi avoir acquis la capacité de faire reconnaître son individualité dans ce qu'elle a d'unique et d'irréductible à un modèle social imposé. Mais ne s'agit-il pas d'une liberté obligée, d'une liberté comme « nécessité pratique » (Dubet, 2002, 2009), d'une liberté comprenant son lot d'épreuves (Martuccelli, 2006) ?

Après avoir montré les processus qui mènent à la *production* de l'individu suivant la conception d'une « sociologie classique » telle qu'on la trouve chez Durkheim, nous examinerons, avec Dubet, les processus faisant *émerger* le sujet selon une conception sociologique du lien social dans les sociétés modernes avancées. Nous insisterons particulièrement sur un acteur tirillé entre trois logiques d'action sociale dites d'intégration, stratégique et subjective et auxquelles, nous le verrons, le concept d'expérience sociale est intimement lié. Cette présentation de la sociologie de Dubet contribuera à l'identification des limites d'une formation des enseignants fondée, en partie du moins, sur le postulat d'une réflexivité autonome. C'est ce postulat qui est au cœur de notre réflexion. Nous tentons d'en montrer les limites et proposons d'inscrire l'idée de réflexivité dans un cadre qui dépasse la subjectivité même et qui incorpore les contraintes sociales qui pèsent sur le sujet, sa liberté, son expérience.

Les mutations des formes de socialisation, la complexité des systèmes sociaux et la pluralité des valeurs obligent les acteurs à

construire leur identité et le sens de leur expérience (Dubet, 1994, 2002, 2009 ; Dubet et Martuccelli, 1996b), alors que l'origine sociale et le capital culturel continuent de structurer les histoires singulières, sans pour autant les déterminer comme une fatalité (Charlot, 1992). Le mouvement était inverse chez les « sociologues classiques » (Dubet et Martuccelli, 1996a). Le sujet n'advenait que par la socialisation, que par les institutions qui lui faisaient intérioriser les normes et les valeurs collectives sans lesquelles la formation de la conscience et de la personnalité individuelles eut été compromise (Dubet et Martuccelli, 1996b).

En effet, selon Durkheim (1989), l'éducation a pour fonction de « constituer l'être social en chaque individu », en lui faisant intérioriser les idées, les valeurs et les pratiques collectives qui lui préexistent. Par l'éducation, l'individu acquiert une conduite morale ainsi que tout le « système d'idées » qui structure la société. C'est cette culture qui formera l'individu et qui lui assurera une consistance. Elle lui donnera des matériaux et des structures symboliques lui permettant de penser, de sentir, d'agir et d'avoir conscience de soi. Grâce au privilège de l'éducation, l'individu est libéré de son état initial entièrement soumis aux sens, puis incité à regarder au-delà de ses passions et intérêts égoïstes en visant des fins qui le dépassent (Durkheim, 1990). L'intériorisation des normes, valeurs et rôles sociaux lui permet d'accéder à des lieux d'identification universalistes éloignés de sa condition singulière (Parsons, 1966). Nous sommes certes en présence d'une individualité, mais la capacité réflexive s'inscrit à l'intérieur de cadres sociaux et de référents normatifs solidement établis dans toutes les sphères d'activité. La réflexivité n'est pas subjective au point où elle le deviendra à partir des années 1960 ou 1980. On pourrait dire, par exemple, que selon cette conception de la socialisation, l'élève du primaire, au fil de son éducation morale, se soumet à une discipline, s'attache à des groupes sociaux, puis acquiert « l'intelligence de la morale » comme capacité à faire siennes les raisons des principes moraux collectifs intériorisés⁴. Il développe ainsi « l'autonomie de la volonté », soit la capacité de réguler lui-même ses comportements et ses motivations de façon à différer la satisfaction de pulsions ou de désirs immédiats (Durkheim, 1992). L'idée d'autonomie se subsume donc à celle de l'unité de la société qui impose à l'individu une culture et un cadre préétablis qui orientent et contraignent sa « liberté ».

4. Il en va de même de l'étudiant en formation à l'enseignement qui est soumis à une socialisation professionnelle, laquelle cependant, suivant notre thèse, ne recouvre pas l'intégralité de son expérience en tant que stagiaire.

La sociologie actuelle marque ses distances avec la sociologie classique en affirmant qu'il ne suffit pas à l'individu d'intérioriser des normes et des rôles préalablement définis, et que la fonction de la socialisation ne consiste pas simplement à intégrer l'individu à la société en l'y adaptant. Cela est d'autant plus vrai que cette société apparaît moins visible. Les rôles, les normes et les valeurs ne sont plus aussi fixés qu'ils étaient auparavant par les institutions. Pour les sociologues classiques, la subjectivité dérivait de la socialisation (Dubet, 2010). Alors que pour Dubet, représentant de la sociologie contemporaine et de la sociologie de l'expérience, la subjectivité émerge comme une activité quand le sens, les valeurs et les rôles ne vont plus de soi au sein d'un système social donné (Dubet, 2009) et quand le fonctionnement des institutions est déstabilisé ou désarticulé en raison de registres d'action et de rationalités fortement en tension (Dubet, 2002). Par exemple, avant la réforme de l'éducation des années 1960 au Québec, les enseignants qui faisaient leur entrée dans le métier adoptaient les valeurs éducatives, les méthodes pédagogiques et les contenus d'enseignement de leurs prédécesseurs. Ils se conformaient à un modèle d'enseignement composé de rôles, de valeurs et de normes institutionnalisés, alors qu'aujourd'hui, la formation à l'enseignement comporte une pluralité de modèles pédagogiques reposant sur des fondements et même des courants psychologiques différents (béhaviorisme, humanisme psychologique, constructivisme, socioconstructivisme, cognitivisme, etc.) qui oblige l'étudiant à se construire une identité professionnelle et à se définir un rôle culturel et social qui ne sont plus donnés *a priori* ou qu'il suffirait d'intérioriser. Au sein de cette incertitude et de cette indétermination (que l'on pense à la fonction sociale de l'école ou aux finalités culturelles qui animent l'enseignant), les individus sont soumis à un travail pour se construire en tant que sujets (Dubet, 2002). Ils deviennent les auteurs de leur propre identité et doivent conférer du sens à ce qui n'en a pas (ou plus) *a priori*. Au risque de nous répéter, Dubet dira qu'ils deviennent, ou doivent devenir, les sujets de leur expérience. La réflexivité est ainsi au cœur de leur rapport au monde social, de leur travail et de leur vie personnelle.

Nous avons vu l'importance de l'intériorisation dans la pensée de Durkheim. Or, selon Dubet, cette logique d'intégration, malgré les changements majeurs dans la manière de concevoir la socialisation dans la modernité avancée, est toujours à l'œuvre. Cependant, en plus d'intérioriser (ou de critiquer, nous y reviendrons) les normes et les valeurs de son groupe d'appartenance, la socialisation contemporaine se caractérise par deux autres logiques d'action que Dubet présente comme des

« systèmes de significations, des familles de motifs, de justifications » qui fondent l'action sociale. Ces logiques orientent les attitudes ou définissent la forme des interactions sociales. Elles désignent aussi des conceptions de la société, dont dépendra à leur tour l'expérience sociale de l'individu (Dubet, 2009). « L'expérience sociale est alors définie par la présence de plusieurs logiques et par l'activité du sujet qui les articule. » (Dubet, 2009, p. 176) Ces logiques sont celles de l'intégration (l'action dépend de nos appartenances et de notre héritage culturels), de la stratégie (les acteurs évoluent dans un marché et sont en concurrence pour l'obtention de biens matériels et symboliques rares) et de la subjectivation (chaque acteur possède des capacités réflexives et critiques par lesquelles il ne se laisse aucunement réduire à ses appartenances culturelles et sociales ni à une logique fondée sur l'intérêt) :

La notion d'expérience sociale s'efforce d'articuler les mécanismes de séparation des diverses logiques de l'action, logiques qui n'appartiennent pas aux acteurs, et le travail subjectif des acteurs qui s'efforcent de reconstituer une unité de leur expérience quand celle-ci n'est plus donnée. Le véritable sujet de l'expérience n'est pas une identité déjà là, mais un travail grâce auquel les acteurs se construisent eux-mêmes puisqu'ils ne peuvent se réduire à aucune des logiques de l'action. Ils doivent apprendre à gérer et à combiner des logiques différentes afin de forger la continuité et la stabilité de leur expérience. (Dubet, 2000, p. 77)

Ainsi, l'expérience du sujet émerge des tensions entre l'intégration de celui-ci dans un système social plus ou moins clair, ses projets stratégiques et son désir de trouver du sens. Elle est d'autant plus active que ces tensions sont fortes, en raison soit d'un manque de ressources économiques, culturelles, symboliques et sociales, soit d'une organisation du système social complexe et indéterminée. La subjectivité est-elle alors garante de liberté, d'authenticité, ou constitue-t-elle plutôt un défi pour la majorité des individus de nos sociétés contemporaines, et particulièrement, pour nos enseignants en formation ? Chose certaine, une telle conception de la subjectivité et de l'expérience n'a aucunement le sens de maîtrise rationnelle des différents aspects qui caractérisent le rapport que l'individu entretient au regard du monde.

5 LES APORIES D'UNE FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS CENTRÉE SUR L'AUTONOMIE RÉFLEXIVE DANS LA MODERNITÉ AVANCÉE

Nous vivons certes dans des sociétés où la critique est passée dans les mœurs et devient une compétence de tous les individus (Boltanski, 1990). L'instance de légitimation du discours sur le monde passe par le sujet lui-même, lequel ne se laisse plus enfermer dans une tradition, dans un impératif moral, un dogme religieux, une idéologie politique ou encore dans des rôles sociaux, comme ceux de la société de consommation, auxquels il se conformerait passivement (Beck, 2008). La réflexivité devient d'ailleurs une pratique s'inscrivant au cœur de la construction identitaire des sujets (Martuccelli et de Singly, 2009). Nous avons vu que l'acteur social ne fait pas qu'intérioriser passivement un ensemble de valeurs qui donneraient sa cohésion au tout social, mais qu'il construit sa propre expérience en tissant des liens entre des registres qui relèvent de logiques d'action sociale en tension auxquelles il donne une certaine unité (Dubet, 1994).

Cependant, les sociologues de la subjectivité s'entendent tous afin de nuancer le portrait d'un sujet libre et authentique, affranchi des contraintes de la tradition et des cadres modernes de la société (ceux analysés par Durkheim). Si la subjectivité contemporaine se caractérise par l'ouverture de nouveaux espaces de liberté, elle est néanmoins confrontée à la déstructuration du social, au déclin de l'institution et à la désaffiliation que nous avons évoqués précédemment et qui renvoient à des épreuves communes, même si elles sont vécues différemment par le sujet.

Les courants théoriques précédents, ceux de l'École de Francfort et de Dubet, montrent que la liberté du sujet dans la modernité avancée est partiellement illusoire. Pas plus que le sujet n'est doté d'une autonomie rationnelle lui assurant le contrôle des différents aspects de sa vie personnelle, pas plus le monde social ne se laisse-t-il réduire à la représentation de ce sujet autonome. N'y a-t-il pas des éléments collectifs, structurels, généraux, macrosociologiques dans le travail des enseignants qui limitent leur liberté d'action ? Ou, au contraire, ceux-ci, contrairement aux sujets ou aux individus de la modernité avancée, auraient-ils la possibilité d'échapper aux contraintes du social ou de leur monde professionnel pour agir en toute liberté et autonomie ?

Revenons alors sur nos pas, et voyons comment l'enseignant est confronté à de telles contraintes sociales ou professionnelles. Nous nous en tiendrons encore à des réflexions que nous inspirent l'École de Francfort et Dubet.

5.1 Une réalité enseignante contrainte et pensée sur le mode de l'autonomie

Afin de caractériser la subjectivité enseignante dans une perspective horkheimerienne et adornienne, il nous faut voir en quoi l'enseignant s'inscrit dans un contexte éducatif rationalisé, sans quoi la thèse d'une subjectivité mutilée ne tient pas la route. Quelles tendances macrosociologiques ou idéologiques traversant l'exercice de la profession enseignante au quotidien peuvent dès lors influencer et fragmenter les rouages de la subjectivité de l'enseignant ? Quelles réalités proprement éducatives, propres au contexte québécois, nous permettent de pointer les impasses d'une conception libre et émancipée de la subjectivité enseignante ?

L'enseignant québécois travaille dans un système complexe dont les visées et le fonctionnement ne sont pas sans incidence sur son travail quotidien. Son rapport au système éducatif est multidimensionnel, mais largement délimité et défini par une approche descendante et une rationalisation instrumentale de l'activité éducative (Tardif, 1993) : il procède à la fois d'impératifs politiques (Loi sur l'instruction publique et missions de l'école québécoise), économiques (compétitivité scolaire et performance des élèves), administratifs (nouvelles pratiques de gestion) et pédagogiques (Programme de formation de l'école québécoise, référentiel de compétences professionnelles et examens ministériels en fin de cycles) qui participent intimement à l'accomplissement de fins précises, bonnes ou mauvaises, réalisées par la mise en œuvre de moyens circonscrits.

Dans ce contexte, la question de la subjectivité enseignante se doit d'être posée autrement qu'en termes purement cognitifs, mentaux ou individuels : si l'enseignant exerce en effet sa profession avec une certaine marge de manœuvre ou un certain pouvoir d'action (Clot, 2008) sur le plan subjectif, il n'en demeure pas moins que l'action à laquelle il s'adonne et sur laquelle il réfléchit est, à l'origine et tout au long de son déploiement, dépendante d'un ensemble de prescriptions qui la modulent, qui l'inscrivent de façon inhérente dans un cadre sociopolitique, économique et idéologique. Ne sommes-nous pas loin alors d'une subjectivité purement libre et autonome qui transcenderait le contexte du travail

enseignant, subjectivité qui renvoie à une pensée du praticien toujours réconciliée avec elle-même, ou encore, autosuffisante dans l'action réflexive. Comment une telle définition de la subjectivité nous permettrait-elle alors d'expliquer divers phénomènes comme la souffrance, le malaise ou les problèmes identitaires vécus en grand nombre par les enseignants (Périer, 2013; Mukamurera et Balleux, 2013; Blanchard-Laville, 2008, 2010; Lantheaume, 2007)? Ces phénomènes ne nous obligent-ils pas justement à admettre les impasses d'une subjectivité enseignante qui, loin d'être libre et autonome, se montre plutôt sous l'aspect de la fragilité et du morcellement? Adorno affirme que « le besoin de faire s'exprimer la souffrance est condition de toute vérité, car la souffrance est une objectivité qui pèse sur le sujet; ce qu'il éprouve comme ce qui lui est le plus subjectif, son expression, est médiatisée objectivement » (1992, p. 29). En serait-il ainsi de même de la subjectivité enseignante, plus dominée qu'émancipée?

5.2 Autonomie et complexité structurelle du système éducatif

L'idée d'expérience, selon Dubet, est-elle synonyme de liberté et d'autonomie cognitive d'un enseignant en situation? À quoi l'autonomie de l'enseignant tient-elle étant donné la massification, une division du travail de plus en plus accentuée, des tensions de rôles et de valeurs entre les agents scolaires, les conflits de valeurs, les réformes éducatives et l'émergence d'une nouvelle régulation de l'éducation centrée sur des valeurs libérales?

Dans ce contexte de transformations multiples, une culture professionnelle autoréférentielle, puisant à même les valeurs et conceptions propres à l'enseignant, pourrait ne pas suffire à donner du sens à l'expérience. Pour l'enseignant lui-même, se concevoir comme sujet peut constituer une épreuve personnelle au sens où sa capacité à gérer sa classe ou à motiver ses élèves est vécue comme un reflet de sa personnalité (Dubet, 2002). Et cette épreuve est d'autant plus intense que le sentiment d'intégration au milieu est faible, que les élèves résistent à l'autorité des adultes et à la légitimité des savoirs transmis et que les finalités institutionnelles sont moins claires et moins cohérentes.

Par exemple, les enseignants du secondaire vivent, selon Dubet, une « expérience assiégée », dominée par le choc entre l'idéal du métier et l'impossibilité de le réaliser. La subjectivité adolescente, avec ses questionnements et incertitudes, ainsi que les cultures propres aux jeunes sont au centre de l'institution, au point où celles-ci auraient remplacé la

culture et le savoir (Dubet, 2002). Parallèlement à ce déplacement de la focale pédagogique, plus exigeante pour l'enseignant, les politiques scolaires exigent des établissements de la productivité et de l'efficacité, ce qui peut contrarier l'identification à une certaine mission éducative ou vocation. D'où le sentiment profond chez l'enseignant d'un clivage entre son statut, soit la place qu'il occupe dans le système, et son métier, soit la manière dont il se représente et réalise son travail (Dubet, 2000). Un tel conflit identitaire trouve-t-il son dénouement dans le face-à-face que l'enseignant entretient avec lui-même, ou l'idée de professionnalité n'exige-t-elle pas que tout professionnel sache sortir de lui-même afin d'identifier des sources externes susceptibles d'éclairer sa réflexion ?

Nous émettons l'hypothèse qu'une solide culture ayant pour objet la genèse des idées et des formes pédagogiques actuelles ainsi que l'analyse sociologique des conditions sociales et politiques de l'école contribueraient à constituer chez l'enseignant ou le stagiaire une subjectivité équipée pour donner un sens à l'enseignement, et pour faire face aux contradictions et difficultés vécues au sein de l'école, autrement dit, pour l'aider à construire son expérience professionnelle : résistance des élèves, inégalités sociales et culturelles devant l'école, relations avec les parents, pressions de la concurrence entre établissements et reconnaissance sociale des enseignants. Une telle culture pédagogique et sociologique pourrait aider à donner du sens à l'enseignement tout en le situant dans un univers de référence plus large. Ce qui ne veut pas dire que cette culture garantisse une plus grande efficacité dans l'action. Le seul fait de comprendre les difficultés et les expériences diverses des élèves constitue peut-être une forme d'efficacité non traduisible en résultats scolaires.

CONCLUSION

Comment interpréter le fait que les sciences de l'éducation sont acquises de manière quasi consensuelle à cette idée d'une expérience construite sur une réflexivité (Tardif, 2012) que l'on pourrait qualifier d'autonome et de monadique ? Nous répondrons à cette question en suggérant que la formation au sein des sciences de l'éducation se caractériserait par un triple oubli de la question du social. En quoi cet oubli consiste-t-il ?

Premièrement, outre le fait que l'École de Francfort a dénoncé l'illusion d'un sujet transparent à lui-même, au point de parler d'une

subjectivité mutilée, Dubet a montré que la subjectivité s'inscrit dans un cadre social, Beck que le sujet est à risque dans la conjoncture d'une modernité avancée et Martuccelli a, quant à lui, parlé d'épreuves pour la subjectivité. Or, si la socialisation, dans la modernité avancée, se fait par subjectivation, par distanciation, par la critique, par la réflexivité et non plus par simple intériorisation, l'expérience et la réflexivité, selon Dubet, ne sont pas que des productions purement subjectives. Certes, c'est la subjectivation qui structure l'expérience, mais celle-ci comprend, mise à part une logique stratégique, une logique d'intégration. Or, à quoi une telle intégration renvoie-t-elle dans le cadre d'une formation à l'enseignement ? Autrement dit, comment est-il possible de nourrir la subjectivité du stagiaire ou de l'enseignant de manière à lui permettre de s'orienter dans le cadre d'une professionnalité de plus en plus large et complexe ? Tout cela demeure à préciser même si nous avons évoqué les apports d'une riche culture intellectuelle provenant de la tradition (Forquin, 2006), de la recherche en éducation (Gauthier, Mellouki et Tardif, 1993), d'une formation à l'enseignement comprenant l'histoire de la pensée éducative et pédagogique (Gauthier et Tardif, 2012) et d'une sociologie de l'éducation analysant l'influence de facteurs sociaux non seulement sur la régulation des systèmes d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement lui-même.

Deuxièmement, la formation professionnelle ne tend-elle pas à individualiser les situations d'enseignement, comme si toute situation en classe ou tout apprentissage ne devait être entrevu que dans son irréductible singularité ? N'y a-t-il pas, dans les situations d'apprentissage, des « invariants » pouvant et devant faire l'objet de recherches, évitant ainsi à l'étudiant en formation de prendre sur ses seules épaules la lourdeur des problèmes qui surviennent à mesure que se déroule l'enseignement ? Une telle généralisation des contextes, des situations et des problèmes n'est-elle pas envisageable ? Des savoirs établis ne peuvent-ils suppléer la seule subjectivité interprétative de l'enseignant ?

Troisièmement, l'idée d'une expérience d'emblée subjective semble s'opposer à une formation reposant sur un vaste répertoire de connaissances, issues de la recherche et de la tradition pédagogique. Il importe alors que la formation puisse conduire à une analyse non seulement des situations pédagogiques vécues concrètement en classe, mais également des différents enjeux qui touchent à l'éducation au sens large du terme. Car l'éducation comprend des dimensions philosophique, anthropologique, culturelle, sociologique et institutionnelle et, de ce fait, ne se laisse

aucunement réduire à ses seuls fondements psychopédagogiques. D'où, au risque de nous répéter, l'importance de cours d'histoire de l'éducation, mais également de sociologie qui, eux, seraient axés sur l'analyse des enjeux culturels et sociaux de l'éducation. Or, les cours d'histoire de l'éducation n'existent pas dans tous les programmes au sein des sciences de l'éducation. Quant à la sociologie de l'éducation, non seulement a-t-elle disparu des sciences de l'éducation (Trottier et Lessard, 2002), mais elle est pratiquement inexistante dans les départements de sociologie. De tels cours peuvent amener l'enseignant en formation à abandonner des pratiques réflexives impressionnistes, à faible contenu critique, à faire porter sa réflexion sur l'état, les besoins et l'avenir du système éducatif dans son ensemble, donc à l'aider à se positionner comme acteur dans ce système.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adorno, T. W. (1992). *Dialectique négative*. Paris, France : Payot.
- Beck, U. (2008). *La société du risque*. Paris, France : Flammarion.
- Blanchard-Laville, C. (2010). À l'écoute des enseignants : violences dans le lien didactique. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2(55), 147-162.
- Blanchard-Laville, C. (2008). Du soin psychique aux enseignants : psychopathologie du quotidien de l'enseignant. *Cliniques méditerranéennes*, 1(77), 159-176.
- Boltanski, L. (1990). Sociologie critique et sociologie de la critique. *Politix*, 3(10-11), 124-134.
- Boltanski, L. et Chiapello, È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, France : Gallimard.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification*. Paris, France : Gallimard.
- Brougère, G. et Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, (158), 117-160.
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, (11-12), 119-147. doi : 10.3406/socco.1992.1083
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, France : PUF.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Remettre le cap sur l'équité*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2012). Contenus alimentant la réflexion de stagiaires en début de formation. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (p. 179-194). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Dubet, F. (2010). Institution : du dispositif symbolique à la régulation politique. *Idées économiques et sociales*, 1(159), 25-34. doi : 10.3917/idee.159.0025
- Dubet, F. (1987). *La galère : jeunes en survie*. Paris, France : Fayard.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris, France : PUF.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France : Seuil.
- Dubet, F. (2000). Rôle et expérience. Dans J.-M. Barbier (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 71-83). Paris, France : PUF.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris, France : Seuil.
- Dubet, F. (2009). *Le travail des sociétés*. Paris, France : Seuil.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996a). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, France : Seuil.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996b). Théories de la socialisation et définitions théoriques de l'école. *Revue française de sociologie*, 37(4), 511-535.
- Durkheim, É. (1989). *Éducation et sociologie*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Durkheim, É. (1990). *L'évolution pédagogique en France*. Paris, France : Quadrige/Presses Universitaires de France.
- Durkheim, É. (1992). *L'éducation morale*. Paris, France : Quadrige/Presses Universitaires de France.
- Forquin, J.-C. (2006). La pensée pédagogique, la recherche et les pratiques. Dans J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 535-549). Paris, France : Dunod.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (2012). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Gauthier, C., Mellouki, M. et Tardif, M. (1993). *Le savoir des enseignants : que savent-ils ?* Montréal, Québec : Logiques.
- Habermas, J. (1988). *Le discours philosophique de la modernité* (traduit par C. Bouchindomme et R. Rochlitz). Paris, France : Gallimard.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris, France : Fayard.
- Horkheimer, M. et Adorno, T. (1974). *La dialectique de la raison*. Paris, France : Gallimard.

- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés*, 1(19), 67-81.
- Lantheaume, F. et Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants*. Paris, France : PUF.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, (155), 111-142.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve : l'individu dans la France contemporaine*. Paris, France : Armand Colin.
- Martuccelli, D. et de Singly, F. (2009). *Les sociologies de l'individu*. Paris, France : Armand Colin.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche et formation*, 3(74), 57-70.
- Parsons, T. (1966). *The social system*. New York, NY : Free Press/Collier-Macmillan.
- Paul, J.-M. (1995). Des lumières contrastées : Cassirer, Horkheimer et Adorno. *Revue germanique internationale*, (3), 83-101.
- Périer, P. (2013). Crise et/ou recomposition identitaire des professeurs débutants du secondaire ? *Recherche et formation*, (74), 17-28.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal, Québec : Logiques.
- Tardif, M. (1993). *Les fondements de l'éducation contemporaine et le conflit des rationalités*. Montréal, Québec : Publications de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (p. 47-71). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (dir.). (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Trottier, C. et Lessard, C. (2002). La place de l'enseignement de la sociologie de l'éducation dans les programmes de formation des personnels de l'éducation au Québec : étude de cas inspirée d'une sociologie du curriculum ? *Éducation et sociétés*, 9(1), 53-71.
- Vattimo, G. (1987). *La fin de la modernité : nihilisme et herméneutique dans la culture post-moderne* (traduit par C. Alunni). Paris, France : Seuil.
- Yvon, F. et Saussez, F. (dir.). (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

APPRENTISSAGE PAR EXPÉRIENCE ET CONNAISSANCE OUVRAGÉE LORS DE LA PHASE D'INSERTION PROFESSIONNELLE

Cecilia Borges

Professeure titulaire
Université de Montréal
cecilia.borges@umontreal.ca

Cecilia Borges est professeure titulaire au Département de psychopédagogie et andragogie de l'Université de Montréal. Elle est détentrice d'un baccalauréat en éducation physique (UFPel, Brésil) et d'un Ph. D (PUC-Rio, Brésil) en sciences de l'éducation. Elle s'intéresse aux savoirs et pratiques enseignantes sous l'angle de l'analyse du travail, ainsi qu'à la formation initiale et continue, à la formation pratique et à l'évolution des savoirs en contexte d'insertion professionnelle.

Arianne Robichaud

Professeure régulière
Université du Québec à Montréal
robichaud.arianne@uqam.ca

Arianne Robichaud (Ph. D. en fondements de l'éducation) est professeure au Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux, s'inscrivant en sociologie et en philosophie de l'éducation, portent principalement sur l'articulation entre la théorie critique de l'École de Francfort et l'éducation (souffrance enseignante, analyse des politiques éducatives, épistémologie de l'éducation).

Maurice Tardif

Professeur titulaire
Université de Montréal
maurice.tardif@umontreal.ca

Maurice Tardif est professeur titulaire à l'Université de Montréal où il enseigne l'histoire des idées éducatives et la sociologie de l'éducation. Il est membre de l'Académie des sciences sociales de la Société royale du Canada. Ses travaux portent sur l'histoire sociale des professions de l'enseignement et le travail des enseignants.

Delphine Tremblay-Gagnon

Étudiante au Ph.D.

Université de Montréal

delphine.tremblay-gagnon@umontreal.ca

Delphine Tremblay-Gagnon, bachelière en psychologie et maître en fondements de l'éducation à l'Université de Montréal, est assistante de recherche pour les professeurs Tardif et Borges depuis 2012. Dès le début de sa maîtrise, elle s'est intéressée aux savoirs enseignants et plus précisément, aux connaissances sur les élèves qu'entretiennent et utilisent les enseignants. Dans son projet doctoral, elle essaye de conceptualiser ces connaissances qui sont encore jusqu'à aujourd'hui, relativement floues.

RÉSUMÉ

Les savoirs pratiques et l'expérience sur le terrain scolaire, comme sources à la base de l'exercice du travail enseignant et à la construction des connaissances professionnelles, est un phénomène bien documenté en éducation. Qu'apprend-on par l'expérience lors de la phase de l'insertion professionnelle en enseignement? Quels sont les savoirs issus de cet apprentissage expérientiel et quelle est leur nature? En quoi diffèrent-ils des connaissances universitaires acquises lors de la formation initiale à l'université? Y a-t-il continuité ou rupture entre les premiers et les secondes? Dans ce texte nous nous penchons sur les concepts d'apprentissage par expérience (Dewey, 2007) et de connaissance ouvragée (Kennedy, 1983) et cherchons à apporter des éléments de réponse à ces questions, appuyés sur la présentation des résultats d'une recherche longitudinale (2013-2018) portant sur l'évolution des savoirs professionnels et de la carrière enseignante pendant les premières années d'insertion dans le métier. À la lumière de ces concepts et résultats, les savoirs d'expérience des enseignants en insertion se présentent comme une forme de connaissance profondément incarnée et située, qui s'apparente peu à une théorie abstraite détachée du travail, tandis que les savoirs théoriques seraient constamment interrogés au regard de leur pertinence pour la pratique. Enfin, les savoirs issus de l'expérience seraient plutôt teintés du vécu quotidien, d'expériences personnelles et, comme le soulignent certaines théories cognitives, d'un véritable travail de mobilisation de la cognition dans une dynamique ouverte de rapports entre environnement et sujets (Durand, Saury et Sève, 2006).

Mots-clés : expérience, connaissance ouvragée, apprentissage par expérience, savoir

APPRENTISSAGE PAR EXPÉRIENCE ET CONNAISSANCE OUVRAGÉE LORS DE LA PHASE D'INSERTION PROFESSIONNELLE

INTRODUCTION

L'importance des savoirs pratiques et de l'expérience sur le terrain scolaire, comme sources à la base de l'exercice du travail enseignant et à la construction des connaissances professionnelles, est un phénomène bien documenté au sein de la littérature propre à la sociologie ou à l'analyse du travail enseignant (Altet, 2004; Hoff, 2010; Malglaive, 1990; Tardif et Lessard, 1999). Mais qu'apprend-on exactement de l'expérience lors de la phase de l'insertion professionnelle en enseignement? Quels sont les savoirs issus de cet apprentissage expérientiel et quelle est leur nature? En quoi diffèrent-ils des connaissances universitaires acquises lors de la formation initiale à l'université? Y a-t-il continuité ou rupture entre les premiers et les secondes?

Appuyé sur les concepts d'apprentissage par expérience (Dewey, 2007; Driel *et al.*, 2001; Kolb et Kolb, 2012) et de connaissance ouvragée¹ (Kennedy, 1983; Markauskaite et Goodyear, 2014; Tardif et Lessard, 1999; Vause, 2010; Yinger et Hendricks-Lee, 2012), ce chapitre tente d'apporter des éléments de réponse à ces questions par la présentation des résultats d'une recherche longitudinale (2013-2018) par entrevues portant sur l'évolution des savoirs professionnels et de la carrière enseignante pendant les premières années d'insertion dans le métier. À la

1. Le terme *knowledge* dans plusieurs écrits est utilisé indifféremment selon qu'il réfère à la « connaissance » ou au « savoir ». Soulignons cependant que *Working Knowledge* est souvent traduit par « connaissance ouvragée » (Vause, 2010; Tardif et Lessard, 1999). Cette notion renvoie à des savoirs d'action, des savoirs encastés dans les situations de travail plutôt qu'à des savoirs formels issus de la formation universitaire. Nous reviendrons plus loin sur la différence entre savoirs et connaissances.

lumière de ces résultats, les savoirs d'expérience des enseignants en insertion se présentent en effet comme une forme de connaissance profondément incarnée et située, qui s'apparente peu à une théorie abstraite détachée du travail. Ils semblent plutôt teintés du vécu quotidien, d'expériences personnelles et, comme le soulignent certaines théories cognitives, d'un véritable travail de mobilisation de la cognition dans une dynamique ouverte de rapports entre environnement et sujets (Durand, Saury et Sève, 2006). Dès lors, comment les concepts d'apprentissage par expérience et de connaissance ouvragée nous permettent-ils de mieux circonscrire la nature de ces savoirs et surtout, de mieux comprendre ce que les enseignants en période d'insertion professionnelle apprennent réellement de l'expérience ?

Pour éclairer ces questionnements, le texte suivant est divisé en deux parties : en première partie une mise en lumière théorique des notions d'apprentissage par expérience et de connaissance ouvragée relatives au travail enseignant ainsi que des connaissances découlant de ces processus. La deuxième partie constitue une présentation des résultats de la recherche à l'aune de ces notions ainsi qu'au regard de trois aspects distincts de la construction et de l'évolution des savoirs enseignants en période d'insertion professionnelle, soit : a) la perception des jeunes enseignants de l'apport des grands domaines de la formation initiale dans la construction de leurs connaissances professionnelles, b) leur perception générale de la formation universitaire et c) la description de leurs premières expériences dans le métier.

Nous terminerons par une conclusion sous forme d'ouverture critique sur les enjeux soulevés par la préséance des savoirs pratiques et expérientiels dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. En effet, comme nous le verrons, ces savoirs expérientiels semblent, au fil du temps et de la carrière enseignante, à la source d'une réinterprétation constante des savoirs théoriques et scientifiques de la profession (Kennedy, 1983 ; Markauskaite et Goodyear, 2014) ; ils appellent dès lors une double réflexion sur la hiérarchie des catégories de connaissances mobilisées par les enseignants en contexte de travail, mais aussi sur les possibles dérives d'une telle classification pour une profession culturelle et intellectuelle comme l'enseignement. L'apprentissage par expérience et la connaissance ouvragée, sources principales du savoir propre au travail enseignant, sont-ils aussi des vecteurs potentiels de technicisation de l'enseignement ? Telles sont quelques-unes des questions aux fondements de ce chapitre.

1 APPRENTISSAGE PAR EXPÉRIENCE ET CONNAISSANCE OUVRAGÉE EN ENSEIGNEMENT

Avant d'approcher les concepts d'apprentissage par expérience et de connaissance ouvragée, quelques précisions sur l'usage des termes savoirs et connaissances sont nécessaires. Le terme « connaissance » vient du français *conoistre* (XI^e siècle), mot issu du latin *cognoscere* et *noscere* voulant dire à la fois apprendre, connaître et savoir. Quant au terme « savoir », il dérive du latin *sapere* et *sapio*, signifiant avoir du goût, de l'intelligence, de la prudence. Cependant, bien que dans le langage courant, connaissance et savoir sont utilisés comme synonymes, il convient de les distinguer. Selon *Philosophie, sciences et société* (2016), en philosophie des sciences et en épistémologie, la connaissance renvoie à l'acte productif de connaître tandis que le savoir est son résultat. Selon cette même source, la connaissance relève d'un rapport actif au monde afin d'en faire une représentation ou de l'expliquer. Cette activité relie l'action et la réflexion. Tandis que le savoir a trait aux notions admises et transmises, à l'ensemble organisé d'informations dans un domaine donné. Il ne demande qu'à être appris, il se cumule au fil des générations, il constitue la culture. Enfin, le contenu et la qualité du savoir dépendraient du processus de connaissance qui a servi à le produire.

En éducation, une distinction similaire est évoquée par Jonnaert et Defise (2005). Selon cet auteur, la connaissance relève de la personne qui la construit, tandis que le savoir est plutôt fixé par un groupe social qui le codifie. En d'autres mots, la connaissance appartient à la personne et, encore, elle est caractérisée par le patrimoine cognitif de la personne qui connaît et peut s'adapter en fonction de sa viabilité ou non ; elle est également réflexive et concerne un processus permettant la construction d'autres connaissances. Le savoir à son tour est collectif, il relève du patrimoine culturel d'une « communauté de savoirs » qui l'a codifié, il est écrit et caractérisé par des attributs sémantiques et syntaxiques, il respecte la logique de la discipline ou des pratiques sociales de référence, il est objectivé dans un texte et, enfin, il n'est pas réflexif (Jonnaert et Defise, 2005).

Sur la base de cette distinction, tout au long de ce texte, nous utiliserons donc le terme connaissance pour désigner un processus qui permet de connaître, renvoyant à l'expérience de la personne, au processus de pensée ou à la réflexivité reliée à l'action de celui qui connaît. Tandis que les savoirs seront tenus comme le résultat de ce processus.

1.1 Aspects théoriques de l'apprentissage par expérience et de la connaissance ouvragée

La question des liens entre connaissance et expérience, comme celle de la nature même de l'expérience humaine, est une interrogation qui n'appartient évidemment pas aux seuls spécialistes de l'éducation. Des philosophes tels que Aristote, Bacon, Locke, Kant, Hume, Husserl, Carnap et Quine, pour ne citer que ceux-ci, ont abondamment écrit sur la relation entre l'esprit humain, les connaissances acquises et l'expérience du monde qui nous entoure (Barberousse, 1999). Ils ont ainsi fait de cette question précise un des plus anciens enjeux de la réflexion philosophique. En éducation, toutefois, il est généralement admis que ce sont les écrits de Dewey qui jettent les fondements contemporains de l'apprentissage par expérience. En effet, en proposant au début du XX^e siècle de différencier l'éducation progressiste de l'éducation traditionnelle (transmissive et basée sur le contrôle étroit des élèves), le philosophe s'appuie notamment sur la nécessité d'élaborer une nouvelle théorie de l'expérience susceptible de rendre compte de la valeur réelle ou potentielle d'une expérience donnée. Ainsi, Dewey établit une série de critères permettant de caractériser l'apprentissage par l'expérience, description utile pour circonscrire le propre de l'apport expérientiel dans la construction des savoirs enseignants.

Pour Dewey (2007), la valeur d'une expérience dépend d'abord de son potentiel de « continuité » (soit le potentiel d'influence, idéalement positif, d'une expérience initiale sur une expérience future), puis de sa nature « interactive » (qui dépend d'une égalité entre l'internalité du sujet et les conditions objectives de son environnement). Ces deux critères principaux se trouvent sensiblement dans l'ensemble des travaux s'attardant à la nature de l'expérience. L'apprentissage par l'expérience semble en effet relever d'un rapport entre le passé et le présent de l'acteur (« continuité » deweyenne). Ensemble, passé et présent permettent une interprétation de l'événement actuel au regard de ses attentes et d'expériences antérieures, tout comme d'un rapport à l'environnement (« interactivité » deweyenne) constitutif du couplage entre l'acteur et son milieu de travail aux sources de l'expérience elle-même (Durand et coll., 2006 ; Kolb et Kolb, 2012 ; Lenoir, 2004 ; Malet, 2000). Mais que peut-on connaître par l'expérience ? Quels sont les savoirs précis des enseignants découlant de l'apprentissage par expérience ? Et en quoi se différencient-ils des savoirs théoriques issus de la formation initiale ?

L'apprentissage par l'expérience serait notamment à l'origine d'un meilleur sentiment d'efficacité personnelle. Il permettrait aux jeunes enseignants de passer progressivement d'un mode d'enseignement essentiellement transmissif et rigide à un mode plus ouvert aux caractéristiques et besoins des élèves et de mieux réagir et s'adapter aux situations complexes (Hoff, 2010). Ainsi, il serait davantage aux fondements de savoirs contextualisés et interactifs qu'aux sources de savoirs formalisés et théorisés. Comme le souligne Hoff :

Lors de ses premiers pas professionnels, le praticien débutant guide son action en se référant essentiellement aux deux éléments du triangle pédagogique que constituent le savoir à enseigner et l'enseignant à travers ses préparations de classe. [...] Progressivement, les maîtres débutants en prennent conscience, ce qui entraîne dans leurs pratiques, une prise en compte accrue du troisième sommet du triangle que constituent les élèves. [...] Ce mouvement de décentration, cette plus grande attention portée aux élèves et à la réalité de la classe, modifie sensiblement leur pratique professionnelle. Elle entraîne un enseignement plus fin et mieux adapté aux compétences effectives des élèves telles qu'elles se manifestent à ce moment-là de leur scolarité. (Hoff, 2010, p.5)

Par ailleurs, les liens entre l'apprentissage par l'expérience et les savoirs théoriques issus de la formation initiale dépendraient d'un rapport relativement inégalitaire entre ces deux pôles, pratique et théorique : les savoirs formels appris en formation sont retraduits, adaptés et réactualisés au sein de l'expérience, voire transformés ou simplement laissés de côté selon des critères de pertinence pour l'action enseignante (Altet, 2004). Il semble donc, à bien des égards, que l'apprentissage par l'expérience se présente à la fois comme le juge des savoirs théoriques suivant leur pertinence ou leur inutilité et le guide de l'action située en contexte d'enseignement ou de gestion de classe. Selon cette perspective, il n'est pas aisé de distinguer l'apprentissage par l'expérience de la connaissance ouvragée, dans la mesure où ces deux notions partagent un ensemble de correspondances théoriques analogues. Quels sont donc les liens entre ces concepts, quelles indications la connaissance ouvragée nous fournit-elle par rapport à ce que les enseignants apprennent réellement en contexte de travail et comment nous éclaire-t-elle sur les liens entre les savoirs pratiques et théoriques en enseignement ?

La connaissance ouvragée est une forme de connaissance personnelle et évolutive, construite dans l'interaction avec les expériences de travail, que l'enseignant utiliserait pour guider son action (Vause, 2010). Elle renvoie à un savoir construit par et pour le travail en confrontation

avec les savoirs théoriques. La connaissance ouvragée serait ainsi ancrée dans l'activité de l'enseignant qui connaît à partir de son expérience d'enseignement. Selon Kennedy (1983), la connaissance ouvragée (*working knowledge*) est constituée de quatre éléments principaux : 1) les savoirs validés issus des sciences sociales ; 2) les expériences personnelles ; 3) les intérêts et les buts du sujet ; et 4) les croyances personnelles. Toutefois, la dimension expérientielle de la connaissance ouvragée est plus clairement définie chez Markauskaite et Goodyear (2014), qui décrivent d'ailleurs la connaissance ouvragée comme largement expérientielle et construite en situation. En ce sens, elle produira un savoir qui ne sera pas nécessairement ni cohérent ni théorique et elle sera composée de huit éléments : 1) les sources externes d'autorité, 2) les évidences explicites, 3) l'expérience personnelle, 4) la créativité et l'intuition, 5) les processus cognitifs, 6) métacognitifs, 7) réflexifs, et finalement 8) hypothétiques du sujet en situation de travail, « dont les plus importants ou influents seraient précisément les composantes proprement expérientielles et intuitives » (p. 246). Comme il a été souligné par les auteurs : « While the knowledge required to be an effective teacher may be related to a systematised body of pedagogical theory, much of it depends on sensitivity to the environment, flexibility and situational awareness » (Markauskaite et Goodyear, 2014, p. 240). Dans la connaissance ouvragée, nous trouvons donc l'un des aspects fondamentaux de l'apprentissage par l'expérience tel qu'il a été mentionné précédemment : la sensibilité et le lien entre l'acteur et l'environnement, soit l'interactivité décrite par Dewey et appuyée par les études déjà citées de Durand et coll. (2006) ; Kolb et Kolb (2012) ; Lenoir (2004) et Malet (2000).

Mais à la lumière des études recensées, l'apprentissage par expérience et la connaissance ouvragée partageraient davantage de correspondances que le seul concept d'interactivité : en effet, l'expérience comme fondement de la connaissance ouvragée est soulignée chez tous les auteurs ayant étudié cette question, tant chez Kennedy (1983) que chez Markauskaite et Goodyear (2014), mais aussi chez Vause (2010) qui souligne l'importance de l'histoire personnelle constituée d'expériences. Ainsi, à la fois l'apprentissage par l'expérience et la connaissance ouvragée participeraient d'une « continuité » entre les expériences du passé et du présent et d'un élan de reconstruction, de réappropriation et de réinterprétation des savoirs antérieurs constamment réactualisés. En ce sens, la connaissance ouvragée ne fait pas seulement que s'appuyer sur l'apprentissage par l'expérience, mais semble elle-même un appren-

tissage par l'expérience : puisqu'elle n'est pas fixe, statique, permanente et, surtout, qu'elle s'inscrit dans l'action, elle répond précisément aux définitions de l'apprentissage par l'expérience proposées par les auteurs cités précédemment. Le tableau suivant propose ainsi, à titre de synthèse de la discussion précédente, une illustration schématique des liens entre apprentissage par l'expérience et connaissance ouvragée :

**Tableau I. Correspondances théoriques
entre l'apprentissage par l'expérience et de la connaissance ouvragée**

Caractéristiques de l'apprentissage par expérience	Correspondances avec la connaissance ouvragée
Continuité	La construction de la connaissance ouvragée est continue : les savoirs issus de la connaissance ouvragée sont des tentatives susceptibles de se transformer au contact de nouvelles situations, de confrontations entre savoirs théoriques et expériences de terrain.
Interactivité	La construction de la connaissance ouvragée est interactive : elle provient d'une relation entre le sujet et les éléments de différents systèmes culturels, cognitifs, environnementaux, sociaux, historiques, pédagogiques ainsi que du contact de l'acteur à son lieu de travail.
Construction dans l'action	La construction de la connaissance ouvragée se fait dans l'action : elle est dynamique et pratique, et concerne l'utilisation et l'application de savoirs qui deviennent opératoires, concrets et pertinents dans le travail situé.
Origines métissées ou plurielles	La construction de la connaissance ouvragée provient d'éléments métissés : elle s'appuie sur différents fondements, scientifiques, expérientiels, provenant d'intérêts ou de croyances personnelles ; participe d'un rapport écologique entre les savoirs des différents systèmes et trouve ses fondements dans différentes sources scientifiques et d'auto-rité, d'évidences explicites et d'expériences personnelles.

Mais au-delà de ces processus de construction analogues entre l'apprentissage par expérience et la connaissance ouvragée, quels sont les savoirs précis qui en découlent et nous permettent de mettre en lumière ce que les enseignants en période d'insertion professionnelle apprennent de l'expérience ? Et comme il a été mentionné en introduction, de quelle façon pouvons-nous décrire la nature des savoirs qui proviennent de cet apprentissage ?

1.2 Les savoirs découlant des processus d'apprentissage par expérience et de la connaissance ouvragée

À la lumière des travaux précédents, l'apprentissage par l'expérience et la connaissance ouvragée seraient en enseignement à la source de trois types de savoirs distincts : 1) des savoirs procéduraux souvent concrets et *a priori* pertinents pour les enseignants ; 2) des savoirs sur la valeur de sa propre pratique et 3) des savoirs théoriques fortement réinterprétés et retraduits en fonction de l'activité enseignante réelle. Si ces différents types de savoirs semblent fortement interreliés, voire interdépendants au sein de l'activité enseignante, il n'en demeure pas moins qu'ils relèvent, chacun, d'une nature caractéristique, de fondements propres. Ainsi, quelles sont les caractéristiques de ces trois catégories de savoirs et comment se manifestent-elles dans l'action relative à l'enseignement et la gestion de classe ?

1.2.1 Les savoirs procéduraux découlant de l'apprentissage par l'expérience et de la connaissance ouvragée

D'abord, l'apprentissage par l'expérience et la connaissance ouvragée seraient à la base des savoirs procéduraux sur l'enseignement et des savoirs de la pratique. Autrement dit, c'est par l'expérience qu'un enseignant sait de mieux en mieux comment enseigner tel ou tel concept ou comment mieux réagir à telle ou telle situation. Il s'agit selon Altet :

Des savoirs *sur* enseigner : [des] savoirs issus d'une formalisation de la pratique [des] savoirs procéduraux sur le « comment faire », pouvant faire l'objet d'échanges, voire d'une transmission puisqu'ils ont été formalisés par les enseignants eux-mêmes ou des formateurs-experts et constitués en savoirs communicables et utilisables par des pairs. On les nomme aussi « savoirs pragmatiques », « forgés au contact des choses elles-mêmes » (Tardif, 1993), à travers l'expérience quotidienne du travail (Altet, 2008, p. 8)

Ce type de savoirs reposerait aussi, comme nous l'indiquent la citation précédente et les travaux de Hoff (2010), sur la valeur de l'expérience d'autrui : les savoirs pratiques d'un enseignant plus expérimenté semblent eux-mêmes devenir, pour l'enseignant novice, une source fiable de savoirs qui guide et influence son propre apprentissage expérientiel (Hoff, 2010). Ainsi, les savoirs procéduraux issus de l'apprentissage par l'expérience et de la connaissance ouvragée relèvent essentiellement de savoirs pratiques sur des façons de faire situées, dont les sources sont à la fois l'expérience personnelle et l'expérience d'autrui.

Enfin, comme il a été mentionné précédemment, l'apprentissage par l'expérience et la connaissance ouvragée aideraient les nouveaux enseignants à délaisser un modèle transmissif et strict auquel ils sont souvent attachés en début de carrière. Fortement axé sur la transmission, le respect de la planification et l'importance de la matière, le style initial du nouvel enseignant se transforme graduellement en une façon de faire plus ouverte par rapport aux élèves, plus spontanée et plus inclusive pour les étudiants (Hoff, 2010).

1.2.2 Les savoirs sur la valeur de sa propre pratique issus de l'apprentissage par expérience et de la connaissance ouvragée

D'une part, l'apprentissage par l'expérience et la connaissance ouvragée solidifieraient également le sentiment d'efficacité personnelle et contribueraient en quelque sorte à la validation des savoirs issus d'expérience. Par exemple, le fait d'avoir déjà vécu une situation donnée et d'en avoir tiré parti par le passé donne l'assurance à l'enseignant débutant qu'il sera capable de gérer une nouvelle situation semblable à l'ancienne :

Les premiers mois d'enseignement se caractérisent notamment par un sentiment de doute, et surtout d'insécurité, qui habite presque en permanence les débutants dans tout ce qu'ils mettent en œuvre avec les élèves. Vers la fin de la première année, les enseignants affirment déjà ressentir davantage d'assurance quant à la pertinence de leur pratique professionnelle, et ce processus s'amplifie considérablement durant la seconde année. [...] Plus sûrs de la qualité de leurs gestes professionnels, les praticiens ont acquis une sérénité et une certaine assurance qui sont autant de signes d'une réelle confortation du soi professionnel. Après maintes incertitudes et remises en question, les maîtres ont su (se) confirmer leurs capacités à enseigner. (Hoff, 2010, p. 4).

D'autre part, l'apprentissage par l'expérience et la connaissance ouvragée permettraient aussi une distanciation critique par rapport à l'agir expérientiel lui-même : l'expérience permet à l'enseignant de conceptualiser ses propres pratiques et d'entretenir un rapport de plus en plus réflexif et critique par rapport à ses actions passées ou présentes (Lenoir, 2004). De façon globale, les savoirs sur la valeur de sa propre pratique découlant de l'apprentissage par l'expérience et de la connaissance ouvragée concernent donc l'augmentation de l'assurance et de la confiance de l'enseignant envers ses gestes professionnels et la réflexivité critique sur ses propres pratiques enseignantes. Ces dimensions de la pensée enseignante

permettent aux acteurs de réviser leurs pratiques à l'aune d'un jugement professionnel graduellement élaboré dans l'expérience et la temporalité.

1.2.3 Les savoirs théoriques réinterprétés au regard de l'apprentissage par expérience et de la connaissance ouvragée

Finalement, l'apprentissage par l'expérience et la connaissance ouvragée seraient aux sources d'une réinterprétation constante des savoirs théoriques et pédagogiques officiels, qui permettrait aux enseignants de retraduire et d'adapter ces savoirs acquis au cours de leur formation initiale aux différents contextes d'action en salle de classe. Les savoirs théoriques sont ainsi soumis à l'épreuve du terrain et sont alors retraduits pour les besoins de situations précises d'enseignement et de gestion de classe (Altet, 2004, p. 14). De plus, l'apprentissage par l'expérience et la connaissance ouvragée engageraient la résolution de conflits entre des modes d'adaptation souvent opposés chez le jeune enseignant, par une meilleure liaison de la réflexion à l'action ou encore de la sensibilité à la pensée (Kolb et Kolb, 2012). En ce sens, les savoirs purement théoriques issus de la réflexion et de la pensée se mêlent progressivement, dans l'expérience, aux savoirs pratiques issus de l'action et de la sensibilité :

Learning requires the resolution of conflicts between dialectically opposed modes of adaptation to the world. Conflict, differences, and disagreement are what drive the learning process. In the process of learning one is called upon to move back and forth between opposing modes of reflection and action and feeling and thinking. (Kolb et Kolb, 2012, p. 1216)

Ainsi, les savoirs théoriques réinterprétés dans le cadre de l'apprentissage par l'expérience et de la connaissance ouvragée concernent principalement une forme de validation des savoirs formalisés par l'expérience du terrain et une forme de fusion des modes d'adaptation souvent opposés entre l'activité intellectuelle et la sensibilité pratique. Il va sans dire que ce type de reconfiguration n'est pas sans soulever de nombreuses questions au regard de l'importance accordée au statut des savoirs théoriques en enseignement, enjeu dont nous traitons plus spécifiquement dans la conclusion du présent chapitre. Mais avant de passer à la discussion relative à cette question, il faut se demander comment les résultats de 40 entretiens menés dans le cadre d'une étude longitudinale nous permettent-ils d'articuler les notions d'apprentissage par expérience et de connaissance ouvragée aux perceptions et descriptions offertes par autant de nouveaux enseignants ? Et cela, en période d'insertion professionnelle à propos de leurs rapports aux savoirs formalisés issus de la

formation initiale ainsi que de leur entrée et premières expériences dans le métier. Ces résultats tendent-ils à confirmer les considérations théoriques soulevées par les auteurs ayant étudié les fondements de l'apprentissage par l'expérience et de la connaissance ouvragée ?

2 LA CONSTRUCTION DES SAVOIRS ENSEIGNANTS EN PÉRIODE D'INSERTION PROFESSIONNELLE : UNE RECHERCHE LONGITUDINALE

L'étude² dont nous traitons dans la section suivante est une recherche qualitative et longitudinale (2013-2018) regroupant 55 nouveaux enseignants volontaires en phase d'insertion professionnelle, soit des enseignants débutants dont l'expérience du métier se situe entre 0 et 6 années. Ces enseignants travaillent au sein du système scolaire québécois, que ce soit dans des écoles publiques ou privées. Il s'agit d'hommes et de femmes représentant presque tous les ordres, cycles et champs d'enseignement au Québec : enseignement préscolaire, enseignement primaire à tous les cycles, enseignement secondaire à tous les cycles et dans toutes les matières, classes régulières, classes d'adaptation scolaire (éducation spéciale), spécialistes d'éducation physique et d'arts plastiques au primaire et au secondaire, etc. Les principaux objectifs de cette étude concernent d'abord la mise en lumière de ce que les nouveaux enseignants déclarent apprendre de l'expérience en phase d'insertion professionnelle, puis la description de la nature et des savoirs issus de cet apprentissage.

Les résultats présentés dans les pages suivantes sont tirés d'un premier cycle (2014-2015) d'entretiens semi-structurés constitutifs de notre corpus de données, pour lequel des questions relatives au choix de la carrière enseignante, à l'évaluation personnelle des grands domaines de formation universitaire initiale, à la perception globale de la formation universitaire en enseignement, à l'insertion professionnelle dans le métier et aux perspectives d'avenir ont été posées à chacun des participants. Ces entretiens ont été traités à l'aide du logiciel NVivo. Nous avons donc procédé à un « codage multithématique » (Dumez, 2013) qui s'appuie sur trois principes : prendre un nombre suffisant de thèmes pour quadriller le matériel et ne pas structurer l'analyse prématurément,

2. Intitulée « Les savoirs professionnels à la base du travail enseignant : une perspective sociale et interactionniste », financée par le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH, Canada) de 2013 à 2018 et dont les chercheurs principaux sont Maurice Tardif (Université de Montréal) et Cecilia Borges (Université de Montréal).

chercher l'hétérogénéité des thèmes d'analyse englobant autant des modèles (*templates*) issus de cadres théoriques ou émergeant du matériel lui-même et puis veiller à leur recoupement par des unités thématiques. Partant de ces unités, nous avons cherché à identifier des tendances liées au discours des nouveaux enseignants par rapport aux thèmes découlant de notre analyse.

Dans les pages qui suivent, nous avons organisé la présentation des résultats de nos analyses des données en trois sections recoupant les unités thématiques issues de la codification des données, soit : a) l'évaluation des grands domaines de la formation initiale par les nouveaux enseignants ; b) la perception générale de leur formation universitaire et c) leur insertion dans le métier et les premières expériences d'enseignement. Nous cherchons ainsi à rendre compte des questions posées au regard de chacun de ces aspects, de quelques-unes des réponses les plus significatives fournies par les participants à ces questions et, finalement, de l'analyse de leur propos à la lumière des concepts d'apprentissage par l'expérience et de connaissance ouvragée précédemment exposés. Notre but n'est pas de décrire de manière idiosyncrasique un seul discours, un seul point de vue. Notre stratégie de présentation des extraits consiste à ne choisir que des thèmes (ou des extraits) qui reviennent dans les discours de la majorité des enseignants, ce qui signifie que ceux-ci font état de représentations communes, donc en partie généralisables. Le singulier doit s'arrimer à une forme de généralité certes circonscrite à notre échantillonnage et non valable pour tous les cas d'espèce, mais on peut présupposer que cette généralité est repérable chez plusieurs enseignants débutants, sinon la majorité, comme le confirmera d'ailleurs la forte convergence entre les résultats présentés ci-après et l'abondante documentation sur la question que nous avons partiellement citée dans la partie 1 du présent texte.

Cela dit, la question de fond sous-jacente à la réflexion présentée dans cet article est la suivante : « Quels éclairages conceptuels l'apprentissage par l'expérience et la connaissance ouvragée apportent-ils au propos des enseignants ? En quoi les caractéristiques de continuité, d'interactivité, de construction dans l'action et d'origines métissées ou plurielles éclairent-elles sur la pertinence de leur formation initiale et sur leurs premières expériences d'enseignement ? » Ces résultats de recherche rejoignent-ils les conclusions des auteurs évoqués dans le cadre de ce chapitre, ou s'en éloignent-ils, en nous offrant de nouvelles perspectives sur la nature des savoirs enseignants par rapport à l'apprentissage par l'expérience en début de carrière ?

2.1 L'évaluation des grands domaines de la formation initiale par rapport à l'apprentissage par expérience et la connaissance ouvragée

D'entrée de jeu, précisons qu'au Québec la formation initiale à l'enseignement se déroule obligatoirement à l'université selon des programmes d'une durée de quatre ans comportant au minimum 700 heures de stages. Tous les programmes comportent cinq grands domaines de formation : 1) la formation pratique et les stages ; 2) les didactiques ; 3) la psychopédagogie ; 4) les fondements de l'éducation (philosophie, histoire, sociologie, administration du système éducatif, etc.) et 5) les cours disciplinaires pour les enseignants au secondaire, en arts plastiques et en éducation physique.

Nous nous sommes d'abord intéressés à la façon dont les enseignants participant à la recherche évaluaient la pertinence, selon leurs propres points de vue, de ces cinq grands domaines. Qu'est-ce que les nouveaux enseignants retiennent de ces domaines dans lesquels ils ont suivi de nombreux cours ? Comment jugent-ils leur valeur par rapport à leur pratique actuelle d'enseignement ? Comment les évaluent-ils sur le plan professionnel ?

Les réponses offertes à ces interrogations permettent d'emblée de constater la préférence des enseignants interrogés pour les types de cours ou les stages à forte dimension pratique. Par exemple, c'est dans le cadre de leurs différents stages que les enseignants affirment avoir le plus appris, ces expériences leur ayant permis d'identifier leurs lacunes, de former leur identité professionnelle et de confirmer leur choix de carrière. Les deux extraits suivants, parmi de nombreux autres du même type, nous permettent de mieux saisir cette évaluation positive de la formation pratique :

Je crois que ce sont vraiment les stages qui m'ont préparée au travail. C'est là où j'ai le plus appris et c'est là aussi où j'ai... Où j'ai réalisé ce que j'aimais du métier et ce que j'aimais moins, aussi. Mais c'est ça, c'est là où j'ai vraiment, avec les stages, confirmé mon choix et où j'ai pu apprendre le plus, oui. (P26³)

Je pense que ce sont les stages qui nous maintiennent dans le programme, qui permettent enfin d'appliquer ce qu'on peut voir en cours et de vraiment

3. « P » pour participant suivi du numéro que lui a été attribué.

voir concrètement et de développer des habiletés, en fait, pour enseigner. C'est ce qui est le plus concret. (P43)

Nous trouvons ainsi, dans ces résultats, des manifestations analogues aux concepts de construction dans l'action et d'origines métissées ou plurielles typiques de l'apprentissage par expérience et de la connaissance ouvragée. Les nouveaux enseignants sont confrontés à des situations qu'ils affirment ne pouvoir réellement expérimenter en théorie, puis ces expériences permettent le mélange et l'actualisation de savoirs issus de la formation dans la pratique (métissage). Certaines formes de continuité et d'interactivité peuvent aussi être retracées dans les propos des participants, dans la mesure où des apprentissages antérieurs tirés de la formation initiale sont mis en pratique (voire « validés ») dans l'action présente, et que de nouveaux savoirs enseignants ne peuvent être construits sans un rapport étroit entre le sujet et son milieu de travail, son environnement.

Pour leur part, les cours de psychopédagogie, les cours disciplinaires et les cours de didactique semblent offrir des savoirs utiles pour la pratique, sans toutefois être complètement transposables ou ajustés aux besoins de l'action enseignante elle-même. Par ailleurs, les cours de fondements (philosophie, sociologie, histoire, etc.) jouissent plutôt de ce que l'on pourrait appeler une reconnaissance culturelle, soit du fait que leur importance se situe davantage dans une perspective de culture enseignante générale que dans un rapport utile et pertinent pour la pratique. Comme le mentionnent les participants suivants :

Il faut trouver une citation qui parle des cours de fondements.

En fait, quand on voit exactement comment le développement cognitif peut se passer [...]. Des concepts clés qui étaient présentés, par exemple la zone proximale de développement. Moi, cela m'a souvent permis de me réajuster sur le type d'activités que je présentais à l'élève. (P4)

Si tous ces cours-là s'appliquent vraiment au travail du prof d'éducation physique? Je ne crois pas. Physiologie et tout ça... Le fait de savoir que dans ton système endocrinien, telle hormone est sécrétée, que ça produit telle chose... Ça ne s'applique pas vraiment à l'élève de troisième année [du primaire] à qui tu veux apprendre à lancer une balle comme il faut. (P4)

Ainsi, en considérant ces propos, on constate que ces cours sont perçus différemment par les enseignants. D'une part, comme l'évoque le participant 4, connaître le concept vygotksyen de zone proximale de développement lui permet d'ajuster son enseignement aux élèves. D'autre

part, connaître la physiologie ne lui semble pas transposable au contexte de la classe. Il semble donc que ce qui est significatif pour lui relève des cours qui contribuent au réajustement de procédures d'enseignement.

2.2 La perception générale de la formation initiale par rapport à l'apprentissage par l'expérience et à la connaissance ouvragée

La question posée à ce sujet aux participants de notre recherche est la suivante : « De manière générale, qu'est-ce que vous pensez de votre formation aujourd'hui ? La considérez-vous adéquate ou inadéquate ? Y a-t-il des savoirs essentiels que vous considérez avoir appris pendant votre formation ? » De façon globale, nos résultats indiquent qu'environ 40 % des jeunes enseignants jugent positivement leur formation universitaire en termes de pertinence et d'acquisition de savoirs essentiels à l'exercice de leur métier, qu'environ 35 % des participants entretiennent un rapport mitigé avec elle et qu'environ 25 % des sujets interrogés posent un regard négatif sur leurs parcours en formation des maîtres. Or, les raisons invoquées par le premier groupe d'enseignants (regard positif sur la formation) concernent principalement la pertinence des stages sur le terrain, l'aspect « découverte » de la formation qui permet de confirmer le choix de carrière et la nature concrète des cours pratiques :

Je pense que mes stages m'ont vraiment appris sur le plan de la gestion positive de groupe. La gestion positive d'un groupe, je pense que ça fait partie des bons éléments clés. Puis on nous a appris, à l'université, à monter des leçons de façon efficace. (P39)

Honnêtement, comme je l'ai dit tantôt, les stages ont joué pour beaucoup. Peut-être parce que c'est dans ma personnalité. Moi, je suis quelqu'un qui apprend sur le terrain, j'apprends beaucoup par observation. (P5)

Dans le cas du deuxième groupe d'enseignants (perspective mitigée sur la formation universitaire), les participants soulignent notamment la pertinence mais aussi l'incomplétude du programme suivi (par exemple, l'insuffisance ou la rareté des cours de gestion de classe et d'évaluation des apprentissages), le fait que la formation paraît nécessaire mais que le métier s'apprend surtout par l'expérience, le manque de préparation à certains aspects importants du travail enseignant (une connaissance accrue des difficultés d'apprentissage des élèves, la préparation de plans d'intervention) ou encore l'inapplicabilité de certains apprentissages réalisés en cours de formation. Par exemple :

Il me semble que certains petits côtés de ma formation restent incomplets, mais à la limite, je vais apprendre lors mes années de travail. Mais en général, je suis quand même satisfait de mon bac. (P1)

Plusieurs de ces éléments sont peut-être des choses pouvant être apprises durant les stages, avec les enseignants associés et les superviseurs de stage. Cependant, ce ne sont pas des choses qui m'ont semblé être transmises dans les cours à l'université, excepté le fait de connaître et de savoir utiliser les programmes scolaires. (P11)

Mais pour la gestion de classe, c'est vraiment nul. On n'a aucune... On a un seul cours de gestion de classe. Pour l'évaluation, c'est la même chose, on a juste eu un cours. Donc, à ce niveau, je trouve qu'il y a vraiment beaucoup de lacunes. (P13)

De nouveau, nous constatons une préférence, une évaluation positive de la formation pratique par rapport aux cours théoriques : plus encore, certains enseignants affirment savoir d'emblée que, malgré une formation jugée incomplète, ils apprendront concrètement *dans* et *par* le travail (participant 1). Ce point de vue est également partagé par certains des enseignants qui constituent le troisième groupe de participants (évaluation négative de la formation) interrogés au regard de la pertinence globale de leur parcours universitaire, groupe qui paraît véhiculer deux visions opposées : ceux qui, d'une part, jugent la formation comme étant trop théorique, et ceux qui, inversement, estiment qu'elle ne l'est pas suffisamment. C'est dans ce groupe que nous trouvons ainsi les liens les plus contrastés et les plus complexes entre les témoignages des participants et les caractéristiques conceptuelles de l'apprentissage par l'expérience et de la connaissance ouvragée, dans la mesure où si la majorité d'entre eux tendent vers une critique de la formation au regard du manque de situations pratiques, concrètes et expérientielles offertes en cours de baccalauréat, certains soulignent au contraire les dangers potentiels d'une formation trop axée sur la pratique et le « technique » :

C'est une formation qui est intellectuellement pauvre, qui est très facile [...]. On n'y lit pas d'études. (P3)

Les travaux que j'ai eu à faire à l'université ne m'ont pas aidée en tant que tels dans le milieu [...]. Je trouve que la formation est inadéquate. Je suis désolée. Je trouve qu'elle est inefficace et je trouve qu'elle est un peu inutile... Justement parce que tout ce qui est présenté est très technique et pas assez réfléchi. (P41)

Un des gros problèmes pour moi, c'est que j'ai trouvé cela beaucoup trop facile d'obtenir mon diplôme. Je trouve qu'on n'accorde pas une valeur

assez importante à la formation au Québec, et ça se reflète dans la formation, entre autres [...]. C'est une tendance, qui est évidemment catalysée par la manière dont notre système d'éducation est fait et qui donne l'objectif de produire une société active et de produire des travailleurs, et non de produire des gens qui ont un jugement critique, ce qui devrait plutôt, à mon avis, être l'objectif. (P36)

Soulignons toutefois que cette perspective est minoritaire dans l'ensemble du corpus constitué des témoignages de nos participants, majoritairement composé de critiques relatives à l'inutilité pratique des contenus étudiés en formation, au manque de préparation globale au métier enseignant et à la « surthéorisation » de la formation :

J'ai trouvé la formation mal structurée et décousue [...]. Elle comporte une année de trop par rapport au bagage qu'on nous donne. Il y a des répétitions. Il y a des choses qui ne servent pas vraiment. Tu sais... Sur quatre ans, ça pourrait être organisé différemment ou offrir plus de contenus. (P16)

Ce que je veux dire, c'est que le bac en enseignement n'est pas à la hauteur de mes attentes [...]. C'est une formation inadéquate, pas très utile. (P40)

Beaucoup trop théorique et pas assez pratique. (P34)

Mais qu'en est-il du rapport entre les résultats de notre recherche au regard de l'insertion dans le métier et non seulement de la formation universitaire ? L'apprentissage par l'expérience et la connaissance ouvragée nous permettent-ils d'encore mieux décrire les savoirs enseignants et la façon dont ils sont construits dans l'action lorsque les enseignants débutants sont questionnés à propos de leurs premières expériences concrètes dans le métier ?

2.3 L'insertion dans le métier : l'apport de l'expérience dans l'apprentissage de l'enseignement

Plus précisément sur ce point, la question posée aux enseignants était la suivante : « Repensez à vos premières expériences d'enseignement et dites-moi comment vous pensez avoir appris à enseigner ou être en train d'apprendre à enseigner ? » L'analyse des données relativement à cette question renvoie à deux grands ordres de réponses soit : « Où ont-ils appris à enseigner et qu'apprennent-ils de l'expérience de l'enseignement ? »

En ce qui a trait au premier ordre, l'analyse de leurs réponses renvoie à quatre sources de savoirs ou d'apprentissage du métier : l'expérience,

la formation initiale, leur personnalité et leurs collègues ou enseignants associés. Présentons-les successivement.

Selon nos résultats, il semble évident que l'expérience est la source la plus importante de savoirs. Pour la plupart, ils ont appris à enseigner à travers leur propre expérience, notamment celle des stages, mais aussi lors de suppléances⁴ ou pendant les contrats d'enseignement de courte ou de moyenne durée. Les propos ci-dessous des enseignants illustrent bien l'importance de l'expérience dans l'apprentissage du métier :

L'expérience durant l'insertion, je pense aux stages ou à d'autres expériences, je crois que c'est primordial. (P11)

Par l'expérience, parce que quand je suis sortie de mon premier stage, je me suis dit : « Bon, ça n'a pas été formidable. Il y a des choses qui ont aidé, il y en a d'autres que non... ». Et je me souviens, je me suis dit durant l'été : « Ah oui ! Si j'ai une classe, je vais faire ça. Si je continue avec la suppléance, je vais essayer ça. » Donc, l'expérience. (P13)

Bien, je pense qu'en stage, j'ai beaucoup appris. (P15)

Quant à la formation initiale, elle aussi est vue comme une source d'apprentissage du métier ; cependant, comme on l'a vu dans les sections 2.1 et 2.2, les enseignants introduisent des nuances en ce qui a trait à l'apport de la formation initiale. Les propos des enseignants sont éclairants à ce sujet :

Dans le fond, je me suis basée sur ce qu'on a appris à l'université parce que toutes les belles théories qu'ils nous ont apprises, moi, j'ai essayé de les mettre en pratique [...]. Ça n'a pas été du « clé en main », mais on nous donnait des pistes, on nous donnait des réflexions. (P39)

Oui, bien c'est sûr que la formation aussi a un impact en fin de compte. (P28)

La majeure partie des fondements de mes connaissances proviennent de l'université, en ce qui a trait aux connaissances. (P3)

Ma formation est venue après. Tu sais, une fois qu'on s'est sorti la tête de l'eau ! (P31)

4. Au Québec, la suppléance correspond, pour un enseignant débutant et donc sans permanence ni contrat d'engagement, à remplacer au pied levé un enseignant permanent absent pour diverses raisons. Les suppléances se font habituellement à la journée ou à la demi-journée.

À la lumière de ces extraits, les enseignants semblent conscients de ce que la formation initiale n'est pas du « *clé en main* » (P39). Elle apporterait des savoirs, des fondements, des pistes qui en « *bout de ligne* » (P28) vont servir à leurs pratiques, lorsqu'ils auront « *sorti la tête de l'eau* » (P31). Ainsi, on peut dire que la formation initiale représente, pour les nouveaux enseignants, une sorte de référence, d'arrière-plan, un fond de savoirs, « *un coffre à outils* » (P16) qu'ils peuvent ouvrir au besoin. Cependant, elle ne constitue pas une référence intellectuelle et professionnelle centrale dans leur travail. Certes, lorsqu'ils sont confrontés à certaines situations pratiques, ils établissent certains liens avec les savoirs appris à l'université ou ils se rappellent en avoir déjà entendu parler. Certains essaient même de mettre en pratique les théories apprises. Malgré tout, lorsqu'ils commencent leur carrière, l'écart entre les savoirs issus de la formation universitaire et leur expérience concrète du travail enseignant semble suffisamment significatif pour constituer un obstacle à la fécondation de l'exercice du métier par la formation initiale.

Outre la formation, leur personnalité est évoquée comme une source d'apprentissage du métier et parfois même comme un objet de savoir, comme nous le verrons plus loin. Comme l'affirme clairement l'un des participants : « C'est sûr que ma personnalité, elle joue et elle est là. » (P42) Un autre évoque d'ailleurs l'expérience et la personnalité comme facteurs-clés dans l'apprentissage du métier :

Bien, selon moi, deux choses : la personnalité et l'expérience que tu as eue. Les expériences que tu as vécues, les situations dans lesquelles tu as été placé, les échanges [...]. Si tu es quelqu'un qui a une très grande capacité d'adaptation, qui sera capable de se démerder de [sic] n'importe quelle situation dans laquelle tu t'es lancé, ça t'aidera beaucoup à forger ton caractère d'enseignant. (P5)

Dans la même veine, d'autres enseignants ont mentionné « leur créativité, l'autodidaxie et la capacité d'introspection » (P41), « leur charisme » (P3), ou « leur patience » (P36). Plusieurs nouveaux enseignants attribuent d'ailleurs à leur personnalité un rôle essentiel dans l'apprentissage du travail :

Je vais utiliser ma propre conscience professionnelle, mon propre jugement, mon expérience et surtout ma personnalité parce que je pense vraiment que l'enseignement est une affaire de... De charisme et de personnalité. (P3)

Je continue justement à travailler sur ma personnalité, ma gestion de classe. Je ne me dis pas : « Ah, je vais abandonner... », je me dis seulement : « Je vais continuer à travailler ». (P3)

Bien c'est ça, comme je disais tantôt, c'est à travers ça que j'ai découvert ma personnalité. (P7)

Ainsi, contrairement à l'idée que l'enseignement exige des habiletés innées (« Tu es fait ou non pour l'enseignement, ça ne s'apprend pas »), cet enseignant affirme que pour lui « on peut avoir une passion pour quelque chose sans être très bon pour cette chose, mais on l'apprend au fur et à mesure » (P11). Ainsi, pour certains, enseigner s'apprend : « Si je ne l'ai pas... Je vais me dire : Je vais l'avoir, mais plus tard. » (P13)

Enfin, une dernière source de savoirs ce sont les collègues et notamment les enseignants associés qui les ont accompagnés lors de stages. Cette source semble importante, car l'apprentissage avec un collègue est mentionné à 31 reprises parmi l'ensemble des enseignants tandis que les stages sont mentionnés à trois reprises. Les extraits suivants témoignent de la contribution des collègues, entre autres :

pour « corriger » :

En éducation physique, bien souvent, on est deux dans le gymnase. [...] Puis, c'est là que je réussis à voir que je fais des petites erreurs, mais aussi comment les corriger parce que certaines de mes collègues vont me dire : « Ah, tu aurais pu faire ça comme ça. » (P1)

pour « observer » :

C'est vraiment avec l'aide de mes collègues. [Par exemple, une collègue] qui était venue dans la classe, observer comment ça se passait. Puis elle m'a envoyé ses commentaires par courriel. Elle m'a dit : « Il est arrivé telle chose, tu as réagi de telle manière. Je te suggère telle chose pour ton fonctionnement de classe, pour que ça aille plus vite, pour te donner moins d'attentes. Fais telle, telle, ou telle chose. ». J'ai enregistré tous ses courriels et parfois, quand je rencontre un problème X, je vais relire ce qu'elle m'avait écrit. Peut-être qu'il y a quelque chose là-dedans qui peut m'aider. (P40)

mais aussi pour « innover » :

Oui, je me base sur l'expérience de mes collègues. Cette année, j'ai vraiment la chance de travailler avec une collègue qui est très innovante sur le plan pédagogique. Elle essaie des nouvelles choses, puis j'apprends beaucoup de ça. (P39)

Dans un cas particulier, l'aide d'un autre enseignant qui n'est pas nécessairement un collègue à l'école, mais un collègue de la profession, s'inscrit dans le cadre d'un mentorat qui sort des conventions et se veut rassurant :

J'avais vraiment peur d'échouer, donc je suis allé chercher un mentor à l'université. C'est drôle, parce que quand j'ai fait la demande, bien la personne a réfléchi : « Vais-je le faire ou non ? » Il s'est renseigné auprès de ses pairs, car ce n'est vraiment pas une pratique courante considérant que l'université et la commission scolaire sont vraiment séparées [...]. Finalement, il a décidé de m'encadrer et de se lancer, mais ce n'est vraiment pas une pratique courante. Et ça m'a vraiment beaucoup aidé. (P16)

Bien que les stages soient mentionnés seulement à trois reprises, les propos des enseignants sont quand même évocateurs et abondent dans le même sens. Nous ne citons qu'un extrait à titre d'illustration :

J'ai appris de mes enseignantes associées qui m'ont montré leur personnalité, leur façon d'enseigner qui était souvent différente de la mienne. Donc, là-dedans, on va chercher un peu de ce qui nous plaît, et on réalise ce qui nous plaît moins [...]. Donc, le fait d'avoir connu quatre enseignantes [pendant les quatre ans du baccalauréat] m'a permis d'aller chercher ce que j'aimais pour me bâtir moi-même, pour former ma personnalité d'enseignante, pour former ce que je voulais être plus tard comme enseignante. (P23)

Bref, on le constate encore une fois, l'apprentissage du travail enseignant repose peu sur les apports de la formation initiale lors de la phase d'insertion dans le métier, tandis que l'expérience et la personnalité ainsi que les partenaires (collègues enseignants notamment) constitueraient des éléments centraux à ce moment de la carrière. Ces résultats ne sont pas surprenants, car ils recourent et renforcent les discours des enseignants que nous avons analysés depuis 30 ans au Québec (Tardif, 2013 ; Tardif et Lessard, 1996, 2000 ; Tardif, Lessard et Lahaye, 1991), mais aussi au Brésil (Borges, 2004).

Pour clore et synthétiser les développements précédents, nous proposons dans le tableau 2, qui reprend les catégories conceptuelles du tableau 1, une mise en lumière des rapports qui semblent s'instaurer entre l'apprentissage par expérience, la connaissance ouvragée et la formation initiale à l'université, et ce, à partir des propos des enseignants que nous avons rencontrés.

Tableau II. Correspondances entre l'apprentissage par expérience, la connaissance ouvragée et la perception de la formation initiale des enseignants débutants eu égard à leurs expériences professionnelles

CARACTÉRISTIQUES DE L'APE ET DU SO	CORRESPONDANCES AVEC LA PERCEPTION DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS
Continuité	La formation semble en effet dresser le pont entre des savoirs théoriques et des connaissances actuelles, le passé et le présent, mais ce passage est surtout permis par les stages et les cours pratiques.
Interactivité	La relation entre le sujet et son environnement est essentiellement permise par les stages et les cours pratiques, et puis lors des premières expériences en phase d'insertion professionnelle.
Construction dans l'action	Les savoirs enseignants semblent majoritairement construits dans l'action, soit en cours de stages, ainsi qu'au début de carrière à travers l'expérience au contact avec l'environnement scolaire, les collègues notamment plus expérimentés.
Origines métissées	L'expérience et le savoir en action semblent en effet relever de sources multiples, mais essentiellement mobilisés en contexte de situations vécues (stages et premières expériences en milieu scolaire) et médiatisés par la personnalité des enseignants.
Savoirs procéduraux	Peu de savoirs procéduraux semblent découler des cours théoriques suivis en cours de formation, et les enseignants s'expriment peu sur ce type de processus en stage. Les savoirs procéduraux semblent par contre émerger davantage des situations de travail, des expériences en milieu scolaire en phase d'insertion professionnelle.
Savoirs sur la valeur de sa propre pratique	Les savoirs sur la valeur de sa propre pratique semblent validés et confirmés par les expériences en stage et sur le terrain.
Savoirs théoriques réinterprétés	Les enseignants s'expriment peu sur la façon dont les savoirs formels sont utilisés et interprétés dans la pratique, autrement que pour affirmer que plusieurs contenus vus en cours de formation semblent parfois transposables , mais souvent inutiles ou non applicables. Les expériences en milieu scolaire semblent faire appel à un autre type de savoir.

CONCLUSION

L'ensemble des résultats exposés dans les pages précédentes corroborent largement les conclusions des principales études sur la construction des savoirs enseignants en cours de carrière. Ces savoirs sont principalement issus d'expériences et de contacts avec le milieu qui prennent place dès les premiers stages, alors que la formation universitaire théorique semble contribuer de façon beaucoup plus limitée à la construction de ces savoirs. Toutefois, il n'en demeure pas moins qu'une telle conclusion générale soulève de nombreuses questions au regard de l'apprentissage par l'expérience et de la connaissance ouvragée, dans la mesure où certains auteurs s'étant attardés à conceptualiser ces notions soulignent également quelques phénomènes susceptibles d'en circonscrire les limites, voire les possibles dérives. Quels enjeux sont ainsi soulevés par la présence de la pratique sur les connaissances théoriques en enseignement ?

Ces enjeux semblent de deux ordres, soit d'une rationalisation instrumentale des savoirs d'expérience, et de rapports complexes de dénaturalisation et de dévaluation entretenus entre l'apprentissage par l'expérience, la connaissance ouvragée et les savoirs théoriques en enseignement et en sciences de l'éducation. Comme l'a souligné Lenoir, le savoir d'expérience est susceptible de succomber à une rationalisation et une technicisation de la pratique enseignante (2004) : il devient un savoir fondé sur l'adaptation à une pratique et à son contrôle par l'enseignant, un savoir possédant de ce fait un faible potentiel de distance critique par rapport à cette pratique et à lui-même. De notre côté, nous supposons alors que, limité par les impératifs contraignants du métier (complexification de la tâche enseignante, difficultés de gestion de classe et de gestion de comportements problématiques, contraintes des prescriptions ministérielles, exigences des programmes et curriculums, etc.), l'enseignant débutant se trouve possiblement en situation de « survie » qui le pousse, consciemment ou non, à privilégier une appropriation et une mise en œuvre de méthodes et de « recettes » concrètes et à ses yeux efficaces aux dépens d'autres types de connaissances, plus théoriques, lui semblant à première vue peu pertinentes pour sa pratique contextualisée. Cette perspective est possiblement aux sources des rapports complexes entretenus entre l'apprentissage par l'expérience, la connaissance ouvragée et les savoirs théoriques, comme l'a souligné Kennedy (1983) puis Markauskaite et Goodyear (2014). En effet, au fil du temps, les enseignants semblent davantage s'en remettre à « leurs propres

réinterprétations des savoirs théoriques/scientifiques qu'à leurs contenus réels» (Kennedy, 1983, p. 209), alors que les facteurs les plus influents dans la construction de la connaissance ouvragée seraient en effet l'expérience et l'intuition personnelle, et ce, « aux dépens des sources externes d'autorité ou d'évidences explicites » (Markauskaite et Goodyear, p.246).

Les savoirs théoriques seraient constamment interrogés au regard de leur pertinence pour la pratique ; ils sont ainsi « transformés, réappris, reconfigurés » (Altet, 2008, p.8). Dès lors, y a-t-il lieu de s'inquiéter d'une déformation potentiellement négative des savoirs théoriques et des évidences scientifiques validées par ce type de transformations ? Si, depuis les travaux de Dewey, l'expérience et la pratique jouissent d'un statut presque inébranlable en éducation, il convient sûrement de garder en tête et d'éviter d'écarter trop rapidement leurs limites à la fois pédagogiques et culturelles. Et en ce sens, les propos de Hannah Arendt (2012) nous permettent certainement de revitaliser une analyse nuancée et nécessaire de l'apprentissage par expérience et de la connaissance ouvragée : substituer le faire à l'apprendre, c'est possiblement dévaluer la culture et les savoirs aux profits d'un savoir-faire qui suppose qu'on ne peut connaître quelque chose sans l'avoir fait et vécu « soi-même » (Arendt, 2012, p. 750). Dès lors, qu'en est-il du moment où la nécessité pragmatique ne gagne plus seulement le monde de l'éducation à l'enfance et à l'adolescence, mais aussi celui de l'enseignement universitaire ? Si les enseignants eux-mêmes tendent à adopter cette perspective de formation, quels dangers guettent les dimensions proprement intellectuelles et culturelles de l'enseignement au sens large ? Telles sont, probablement, les questions aux fondements d'une analyse théorique de l'apprentissage par expérience et de la connaissance ouvragée.

Références bibliographiques

- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 91-105). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Altet, M. (2004). L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante : représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants. Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Entre sens*

- commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?* (p.159-178). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Arendt, H. (2012). *L'humaine condition*. Paris, France : Gallimard.
- Barberousse, A. (1999). *L'expérience : textes choisis et présentés*. Paris, France : Flammarion.
- Borges, C. (2004). *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara, SP, Brasil : JM Editora.
- Dewey, J. (2007). *Experience and education*. New York, NY : Simon and Schuster.
- Driel, J. H., Beijaard, D. et Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education : The role of teacher's practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative*. Paris, France : Vuibert.
- Durand, M., Saury, J. et Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (dir.), *Sujets, activités, environnements : approches transverses* (p. 61-84). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Connaissance. (2018). Dans *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. Repéré à : <http://www.universalis.fr/encyclopedia/connaissance/>
- Grimmett, P. et MacKinnon, A. M. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. *Review of Research in Education*, 18, 385-456.
- Hoff, C. (2010). Parcours de formation et auto-construction professionnelle des enseignants débutants du premier degré. *Recherche et formation*, 63, 135-146.
- Jonnaert, P. et Defise, R. (2005) *Constructivisme : un cadre de référence pour l'école*. Montréal, Québec, Beauchemin international.
- Kennedy, M. (1983). Working knowledge. *Science Communication*, 5(2), 193-211.
- Kolb, A. et Kolb, D. (2012). Experiential learning theory. Dans N. S. Seel (dir.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (p. 1215-1219). New York, NY : Springer.
- Lenoir, Y. (2004). L'enseignant expert : regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche et formation*, 47, 9-23.
- Malet, R. (2000). Savoir incarné, savoir narratif : recherche phénoménologique et formation de l'enseignant-sujet. *Revue française de pédagogie*, 132(1), 43-53.
- Malglaive, G. (1990). *Travail et pédagogie*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Markauskaite, L. et Goodyear, P. (2014). Tapping into the mental resources of teachers' working knowledge: Insights into the generative power of intuitive pedagogy. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(4), 237-251.
- Savoir et connaissance. (2016). Dans *Philosophie, sciences et société* [en ligne]. Repéré à <https://philosciences.com/Pss/vocabulaire/208-connaissance-et-savoir>
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interaction humaines*. Québec, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Vause, A. (2010). Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 82, 1-52.
- Yinger, R. et Hendricks-Lee, M. (2012). Working knowledge in teaching. Dans C. Day, J. Calderhead et P. Denicolo (dir.), *Research on teacher thinking: Understanding professional development* (p. 100-123). New York, NY: Routledge.

EXPÉRIENCE ET SENTIMENT DE COMPÉTENCE DURANT LES PREMIÈRES ANNÉES D'ENSEIGNEMENT

Joséphine Mukamurera

Professeure

Université de Sherbrooke

joséphine.mukamurera@usherbrooke.ca

Joséphine Mukamurera, Ph. D., est docteure en psychopédagogie et professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Chercheuse régulière au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), elle est spécialiste des questions relatives à l'insertion et à la carrière en enseignement. Ses recherches actuelles portent principalement sur les réalités vécues par les nouveaux enseignants et leurs besoins de soutien, sur le développement professionnel ainsi que sur les programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement.

Jean-François Desbiens

Professeur

Université de Sherbrooke

J-F.Desbiens@USherbrooke.ca

Jean-François Desbiens, Ph. D., a obtenu son doctorat en psychopédagogie de l'Université Laval en 2001. Il est présentement professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke et directeur de l'antenne sherbrookoise du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Par ses travaux de recherche, il tente d'en apprendre davantage sur la gestion de classe, l'environnement d'apprentissage, la communication pédagogique, la supervision et l'accompagnement de stagiaires ainsi que l'insertion professionnelle.

Stéphane Martineau

Professeur

Université du Québec à Trois-Rivières

Stephane.Martineau@uqtr.ca

Stéphane Martineau, Ph. D., est professeur titulaire au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et chercheur régulier

du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses intérêts de recherche et d'enseignement portent essentiellement sur les fondements de l'éducation, l'analyse du travail enseignant et les méthodologies de recherche qualitative.

Vincent Grenon

Professeur

Université de Sherbrooke

vincent.grenon@usherbrooke.ca

Vincent Grenon, Ph. D., est professeur agrégé au département de l'enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke. Il mène des recherches sur les outils informatisés de soutien à l'apprentissage. Il forme les futurs enseignants à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'enseignement. Il intervient aux cycles supérieurs dans le domaine de l'enseignement des méthodes de recherche, des approches quantitatives et du recours aux statistiques en sciences humaines et sociales.

RÉSUMÉ

L'expérience est depuis plus de 20 ans un thème central dans les domaines de l'apprentissage et du développement professionnel. Il serait même indissociable de celui de compétence et de sentiment d'efficacité personnelle, dans la mesure où elle en constitue une source significative. Ce chapitre porte sur la situation particulière des enseignants en début de carrière. Il analyse la relation entre l'expérience de l'insertion professionnelle et le sentiment de compétence (SC). Nous faisons notamment ressortir l'influence que diverses dimensions de cette expérience exercent sur le développement du SC. Nos données sont issues d'une recherche menée auprès d'enseignants québécois, hommes et femmes. Cette recherche comportait un volet quantitatif basé sur un questionnaire (250 répondants) et un volet qualitatif reposant sur dix entrevues semi-structurées. Les résultats permettent de conclure que les enseignants débutants se sentent de plus en plus compétents à mesure qu'ils avancent dans leur carrière mais cette évolution est favorisée par certaines dimensions de leur expérience de l'insertion telles qu'une stabilité de poste, une insertion moins pénible, un soutien satisfaisant, la collaboration des collègues, un rapport positif avec les élèves et la satisfaction dans son travail.

Mots-clés : expérience d'enseignement, sentiment de compétence, insertion professionnelle, enseignants débutants, développement professionnel

EXPÉRIENCE ET SENTIMENT DE COMPÉTENCE DURANT LES PREMIÈRES ANNÉES D'ENSEIGNEMENT

INTRODUCTION

Malgré l'intensification de la formation pratique au cours de la formation initiale à l'enseignement, des recherches indiquent que les premières années d'enseignement représentent une période intense d'adaptation et d'apprentissage. Malheureusement, les conditions d'insertion difficiles peuvent affecter le rythme, la qualité et même la finalité de cet apprentissage (CSÉ, 2014; Mukamurera, 2005) et, éventuellement nuire au développement du sentiment de compétence. Or, le sentiment de compétence est une ressource pour l'agentivité humaine, pour la motivation au travail et la persévérance face aux défis à relever (Archambault et Chouinard, 2009). Ce chapitre porte sur les liens potentiels entre l'expérience de l'insertion et le sentiment de compétence des enseignants débutants. Les données sont issues d'une recherche financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH, 2009-2014) et dont l'objectif général était de documenter les besoins de soutien des enseignants débutants, les mesures d'insertion offertes et leurs retombées. Une enquête par questionnaire a été menée et des entrevues individuelles semi-structurées (soutien financier du CRIFPE-Sherbrooke pour les entrevues) ont permis d'approfondir le sujet traité dans ce chapitre.

1 LES DIFFICILES DÉBUTS DANS L'ENSEIGNEMENT : MISE EN CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Dans les années 1980, Veenman (1984) et Huberman (1989) évoquaient le choc de la réalité que vivent les enseignants débutants lors de la transition des études à la pratique professionnelle autonome.

Quelque 30 ans plus tard et en dépit des réformes successives de la formation des enseignants, le choc de la réalité est encore constaté à divers degrés chez nombre d'enseignants débutants, et ce, même après quelques années d'exercice professionnel (Hagger, Mutton et Burn, 2011 ; McCormack et Thomas, 2003 ; Mukamurera, 2011 ; Poirier, 2015). Certains d'entre eux vivent même un sentiment d'incompétence pédagogique (Martineau et Presseau, 2003).

Si des auteurs attribuent le choc de la réalité et le sentiment d'incompétence pédagogique aux attentes souvent irréalistes des finissants à l'égard de l'enseignement et des élèves (Hagger *et al.*, 2011 ; Le Maistre et Paré, 2010), d'autres soutiennent plutôt l'idée que la formation initiale n'est qu'une première étape dans l'apprentissage de la profession et que plusieurs compétences se développent et se consolident lorsque les enseignants sont à pied d'œuvre (CSÉ, 2014 ; OCDE, 2005). Dans le même sens, Hudson (2012) affirme que la formation initiale ne saurait doter les finissants d'expériences suffisantes inhérentes à l'ensemble des contextes spécifiques. Autrement dit, c'est avec l'expérience professionnelle que s'enrichit au fil du temps « son répertoire de situations » (CSÉ, 2014, p. 2) et que se développent et se consolident les compétences. C'est dans ce sens d'ailleurs que l'on reconnaît l'importance des savoirs d'expérience (Tardif et Lessard, 1999) ou des savoirs pratiques (Portelance, 2000) des enseignants, qui proviennent de leurs propres expériences quotidiennes du métier dans la classe et l'école.

Lorsqu'on compare les enseignants débutants avec les enseignants d'expérience, on admet généralement que les premiers ont des compétences professionnelles moins développées (Elmore, 2002 ; Hadden, 2014 ; OCDE, 2015) et qu'ils ont moins confiance en leurs capacités (OCDE, 2015) que les seconds. Cela souligne encore une fois, d'une certaine manière, le rôle de l'expérience dans le développement professionnel de l'enseignant débutant. Cependant, l'expérience seule « ne suffit pas toujours pour accéder au statut d'expert » (CSÉ, 2014, p. 2), car un développement professionnel significatif requiert un apprentissage actif, par exemple au moyen de la réflexion sur sa pratique (Elmore, 2002 ; Portelance, 2000), du soutien professionnel (CSÉ, 2014 ; OCDE, 2005), de la formation continue (CSÉ, 2014), des interactions informelles entre collègues (*informal social networks*) et de la rétroaction provenant de pairs chevronnés (Elmore, 2002).

Avec les bouleversements répétés qu'ont connus les systèmes éducatifs ainsi que les conditions difficiles d'insertion dans l'enseignement (Tardif, 2013; OCDE, 2005), il y a lieu aussi de penser que la conjonction de certaines conditions de travail, de caractéristiques organisationnelles et d'expériences diverses vécues sur le terrain puisse parfois ralentir sinon entraver l'apprentissage continu du métier et l'intégration professionnelle optimale des enseignants débutants. À cet égard, le CSÉ (2014) estime que la « période d'intégration socioprofessionnelle sera plus ou moins longue selon les conditions d'exercice (ex. : temps plein ou temps partiel, une seule ou plusieurs écoles), le soutien offert par le milieu et la capacité d'adaptation de l'enseignante ou de l'enseignant. » (p. 7). Ces facteurs contingents peuvent même se révéler déstructurants au regard du développement des compétences et de la perception que les débutants se font d'eux-mêmes sur le plan professionnel. C'est d'ailleurs pour cela que l'OCDE (2015) déplore l'affectation des enseignants débutants à des environnements de travail et à des tâches difficiles, et qu'il encourage la mise en place de dispositifs de soutien professionnel.

Nous avons évoqué plus haut que toutes les expériences au moment où elles surviennent ne sont pas nécessairement propices au développement professionnel optimal durant la phase d'insertion en enseignement. Or, comme le développement professionnel génère un sentiment de compétence accru (CSÉ, 2014), on comprend dès lors que ce dernier n'est pas tout à fait à l'abri de l'influence directe ou indirecte des diverses formes d'expérience de l'insertion professionnelle auxquelles les enseignants débutants sont confrontés lorsqu'ils entrent en fonction. L'objectif de ce chapitre est d'examiner et de comprendre l'incidence potentielle de l'expérience de l'insertion professionnelle sur le développement du sentiment de compétence chez les enseignants débutants. Cet éclairage se révèle crucial pour orienter la réflexion sur les conditions d'une expérience constructive et susceptible de favoriser le développement d'un sentiment de compétence professionnelle lors de la période d'insertion dans l'enseignement. Soulignons que le sentiment de compétence constitue une ressource pour l'agir de l'enseignant et sa persévérance au regard des défis (Archambault et Chouinard, 2009; Martineau et Presseau, 2003).

L'expérience de l'insertion est examinée à la fois dans son sens large et englobant (pénibilité ou facilité perçue de son insertion) et par rapport à des volets plus spécifiques tels que la temporalité de l'expérience

d'enseignement, l'expérience de la précarité d'emploi, l'expérience en relation avec la nature des affectations de tâches (diversité et changements de tâches, enseignement de disciplines pour lesquelles on n'a pas été formé), l'expérience des changements d'école, l'expérience de vivre ou non du soutien et enfin, l'expérience d'être satisfait ou frustré dans son travail. Dans la prochaine section, nous tentons de circonscrire les deux notions-clés sur lesquelles reposent nos analyses et notre réflexion, soit celles d'expérience et de sentiment de compétence.

2 CADRE CONCEPTUEL

Dans cette section, nous définissons les notions d'expérience et de sentiment de compétence. Cette présentation s'appuie sur un ensemble de perspectives de recherche trouvées dans la documentation en sciences de l'éducation. Elle s'inspire notamment de la philosophie de John Dewey de même que de différents courants de la psychologie (cognitive, génétique, ergonomique) visant à comprendre la motivation et le changement chez la personne, ici, l'enseignant qui effectue ses débuts dans l'enseignement.

2.1 La notion d'expérience

La notion d'expérience est polysémique (Rogalski et Leplat, 2011) et, de ce fait, très difficile à gérer (« *difficult to manage* ») (Jarvis, 2012, p. 15). Elle peut se référer à l'action de mettre quelque chose à l'essai pour en apprécier les résultats. L'expérience désigne aussi, parfois, l'ensemble des phénomènes physiques et symboliques connus par l'esprit par opposition à ce qui est considéré comme inné ou impliqué par la nature même de l'esprit. Cette notion peut également se rapporter aux connaissances des objets, des situations ou des personnes. Ces connaissances ont été acquises par le fait d'y avoir été exposé, d'avoir interagi avec eux de manière plus ou moins prolongée et structurée, d'avoir éprouvé quelque chose à leur contact et d'avoir modifié sa vision du monde et de soi-même (Dubet, 1994). C'est cette dernière acception qui présente l'expérience à la fois comme un processus et un produit que nous mobilisons ici.

L'expérience touche la personne de l'enseignant en insertion professionnelle (IP) dans l'ensemble de ses dimensions corporelle, affective et cognitive à la fois (Mongeau et Tremblay, 2002). Cependant, toutes les expériences ne se valent pas au regard de l'apprentissage de l'enseignement. Dewey (1938/2011) insiste sur la qualité des expériences pour

qu'elles soient significantes. Cela peut être réalisé à condition que les principes d'interactivité, de continuité et de réflexivité soient conjugués. Selon le premier principe, l'expérience n'advient que par l'interaction suffisamment soutenue et engageante de l'enseignant débutant avec des acteurs, des situations et des circonstances qui définissent son environnement professionnel. Il peut s'agir des élèves, des collègues, de l'impression d'être sous pression temporelle pour réaliser certaines tâches, d'être pris au dépourvu devant de problèmes inédits ou de devoir effectuer des tâches pour lesquelles il se sent insuffisamment formé, etc. Selon le deuxième principe, l'expérience présente de l'enseignant novice se construit sur la base de ses expériences personnelles et professionnelles antérieures comme celles d'élève, d'animateur de camp de vacances, de stagiaire en enseignement ou de suppléant pour se répercuter ensuite sur la construction de ses expériences subséquentes. Selon le troisième principe, l'expérience ne se réduit pas à une simple exposition. Pour donner des fruits et conduire à des apprentissages, elle suppose d'être saisie, appréhendée puis transformée par une activité réflexive.

L'expérience se constitue progressivement par la répétition des situations et le contrôle progressif des faits. La répétition participe de l'intégration et de la consolidation des apprentissages (Rogalski et Leplat, 2011). La sédimentation de portions de l'expérience acquise par répétition mène à la construction d'images opératives, des représentations approximatives et fonctionnellement déformées pour l'action (Rogalski et Leplat, 2011) dont la pertinence peut être modifiée par des changements dans les buts poursuivis ou dans les technologies à utiliser, mais aussi lorsque des situations exceptionnelles ou marquantes sont rencontrées. Ainsi, l'expérience ne se constitue pas seulement par la répétition : elle dépend également de l'intensité et de la signification qu'une situation vécue revêt pour une personne et donc de l'interprétation qu'elle lui donne (Racine, 2000). C'est pourquoi, comme l'expliquent Tardif et Lessard (1999, p. 40), il y a des « expériences qui changent une vie, qui n'ont pas besoin de se répéter mais qui affectent en une seule fois et d'un seul coup toute l'existence en profondeur ».

L'expérience concrète du métier permet à l'enseignant d'acquérir progressivement des croyances et des habitudes quant à la façon de contrôler les situations habituelles de travail. Toutefois, cet engagement dans des situations authentiques d'enseignement ne conduit pas nécessairement au développement des compétences attendues (Rogalski et Leplat, 2011), encore moins à celui de l'expertise en enseignement, même

si la base de connaissances associées à l'expertise tend plutôt à s'accroître avec l'expérience (Eaude, 2014). En fait, il demeure difficile d'expliquer comment les expériences professionnelles acquises par certaines personnes les amènent à reconnaître de même qu'à donner sens rapidement à certaines configurations de situations survenant en classe de même qu'à organiser leurs savoirs en mémoire à long terme pour les récupérer rapidement quand elles interprètent les situations problèmes qu'elles cherchent à résoudre. Il n'est pas clair non plus comment le cumul d'expériences conduit certains enseignants à bien fonctionner dans différents registres d'action allant de l'exécution de routines fortement sédimentées à l'adoption de conduites d'exploration de même qu'à s'auto-réguler dans le cours de l'action pour mieux s'adapter aux exigences des situations rencontrées (Eaude, 2014).

Selon ce qui précède, il est tentant d'inférer que l'expérience des enseignants est singulière, entièrement personnelle. Toutefois, pour reprendre Osty (2013), la subjectivité n'est en fait qu'un point de départ pour l'expérience. Cette dernière compte également une forte dimension sociale du fait qu'elle renvoie à des situations sociales, qu'elle est vécue dans une culture partagée, fondée sur des interactions professionnelles, un discours et un langage communs (Dubet, 1994; Tardif et Lessard, 1999). C'est en ce sens que nous nous intéressons aux différentes expériences telles que la précarité d'emploi ou de statut, la nature des affectations, l'instabilité professionnelle, la disponibilité ou non d'un soutien professionnel de qualité avec lesquelles doivent composer beaucoup d'enseignants débutants lors de leur insertion dans la profession. Rappelons que, depuis une trentaine d'années, cette insertion peut s'étendre sur une période relativement longue, voire au-delà des cinq ou sept premières années d'enseignement pour plusieurs nouveaux enseignants au Québec. Cela, en raison notamment de la rareté des occasions d'emploi dans certains champs d'enseignement, de la plus grande occurrence des conditions de travail atypiques et de la discontinuité dans les situations de travail (COFPE, 2002; Mukamurera, 1998, 2005). Et comme nous l'avons déjà mentionné, la façon dont l'insertion professionnelle est vécue peut affecter positivement ou négativement le sentiment de compétence de l'enseignant novice. Cette dernière notion mérite aussi d'être définie, ce que nous faisons dans la section suivante.

2.2 La notion de sentiment de compétence

Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'expérience de l'enseignement par un enseignant débutant correspond à ce qu'il acquiert progressivement par la pratique de ce métier au quotidien, c'est-à-dire par l'exécution répétée de tâches du domaine de l'enseignement pendant une période de temps plus ou moins prolongée, mais aussi par la distanciation réflexive par rapport aux situations professionnelles rencontrées (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 ; Rogalsky et Leplat, 2011). Ces acquisitions l'amènent à se réapproprier le sens de sa propre existence à travers un mouvement de subjectivation du vécu. Interviennent ici les perceptions que l'enseignant débutant se forge à propos de lui-même partant de ses jugements personnels et de ceux émis par d'autres acteurs dans son environnement professionnel.

Les perceptions résultent d'un processus souvent inconscient de sélection, d'organisation, d'interprétation et de négociation des informations sensorielles recueillies dans l'environnement interne de la personne ou dans l'environnement externe. Elles permettent à l'enseignant débutant de se créer sa propre compréhension du monde et de soi-même comme personne et comme enseignant en vue de prédire et de contrôler les interactions ainsi que leurs conséquences (Adler et Proctor II, 2013 ; Pelletier et Vallerand, 2006 ; Viau, 2009). Le processus de perception est influencé par les caractéristiques de la cible, du contexte et par celles du percevant dont sa personnalité, ses motivations, ses buts et autres facteurs personnels comme la perception qu'il a de sa compétence.

Selon les auteurs consultés, un certain flou subsiste quant au sens à donner à ce concept. Viau (2009), par exemple, tend à assimiler la perception de compétences à la croyance d'efficacité personnelle. Il lui attribue d'ailleurs les mêmes sources ou origines intrinsèques. Il précise de plus que la perception de compétence est propre à une activité ou à une tâche donnée. De leur côté, Descôteaux et Brault-Labbé (2011) estiment que la perception de compétence se réfère au sentiment de détenir une habileté dans le présent tandis que : « La perception d'efficacité personnelle fait plutôt référence à la croyance d'être capable de réussir ou non une tâche particulière ou un objectif précis et futur dans un domaine donné. » (p. 120) Ainsi, Reeve (2015, p. 279) soutient que : « *Self-efficacy and perceived competence are similar, but not theoretically interchangeable, motivational constructs.* » Selon ce qui précède, une personne pourrait donc se sentir globalement compétente pour jouer au

tennis, mais se sentir inefficace à un moment précis d'un match pour réaliser un coup de revers en parallèle sur la ligne alors que son opposant monte rapidement au filet et qu'il mène 40-15. De la même façon, un enseignant débutant du secondaire peut s'estimer compétent pour enseigner dans des conditions standards dans sa discipline, mais se sentir déstabilisé sinon incompetent devant une population d'élèves aux caractéristiques particulières et peu familières, et dans une discipline pour laquelle il n'a pas été formé.

La perception qu'une personne a de sa compétence dans un domaine d'activités influence la valeur qu'elle accorde intrinsèquement à ces dernières de même qu'au fait de les réussir. Elle détermine ce qu'elle est prête à investir pour y parvenir. En clair, son sentiment de compétence teinte fortement le type de défi qu'elle cherche à relever ou au contraire à éviter. Par ailleurs, des expériences antérieures défavorables ou désagréables peuvent, par exemple, générer de l'anxiété (Archambault et Chouinard, 2009) par l'anticipation d'un nouvel épisode de même nature. Elles peuvent aussi atténuer la valeur d'une activité ou l'intérêt de la réussir et mitiger l'engagement de la personne dans des actions concrètes qui devraient, dans d'autres circonstances, l'amener vers la réussite. De plus, la perception qu'une personne construit de sa compétence est aussi en bonne partie liée à l'image que lui renvoient les autres (Baugnet, 1998), et cette image est fonction des rapports intersubjectifs que la personne engage avec son entourage professionnel.

Certaines théories comme la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2008) posent la compétence à interagir efficacement avec les différentes dimensions de l'environnement comme un besoin psychologique fondamental. Le besoin de se sentir compétent fait naître chez l'enseignant débutant le désir de rechercher des défis optimaux, de les relever et de faire des efforts en vue de les surmonter (Reeve, 2015). Quand il identifie ce niveau optimal de défi, il ressent de l'intérêt et est susceptible de s'engager plus avant. Lorsque les progrès accomplis progressivement satisfont le besoin de compétence, le jeune enseignant a plus de chance de ressentir du plaisir. Celui-ci permet de prédire son engagement futur dans des activités similaires. À l'opposé, la crainte de l'échec ou le fait d'évoluer dans un environnement social qui se montre peu tolérant au regard de l'échec peut ultimement amener cet enseignant débutant à éviter de s'engager. Car rencontrer des défis optimaux suppose que des erreurs seront commises avant de parvenir à une solution viable.

Selon ce qui précède, le sentiment de compétence forgé et développé dans et par les expériences passées et présentes, peut constituer un levier, une source de motivation, pour stimuler l'investissement dans le travail et la recherche de solutions aux difficultés rencontrées. Il repose sur les perceptions de la personne à l'égard de divers aspects vécus, d'où l'importance de l'étudier chez les enseignants débutants en relation avec leur expérience d'insertion dans la profession.

3 ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES

Ce chapitre a pour objet central le rôle de l'expérience de l'insertion professionnelle en enseignement dans le développement du sentiment de compétence, c'est-à-dire dans la perception que les enseignants débutants ont de leur capacité à prendre en charge avec succès les différentes facettes du travail d'enseignant. Nous procédons à une analyse des données collectées dans le cadre d'une recherche financée par le Conseil de recherche en sciences humaine du Canada (2009-2014) et qui portait sur les besoins de soutien des enseignants débutants et les pratiques d'aide à l'insertion professionnelle dans les commissions scolaires du Québec. Au cours de cette recherche, une enquête par questionnaire a été administrée par la poste en octobre 2013 auprès des 2200 enseignants débutants choisis au hasard dans les bases de données de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) et de la Fédération autonome de l'enseignement (FAE). Nous avons reçu et analysé 250 questionnaires dûment remplis, soit un taux de réponse de 12 %.

Les répondants proviennent de 46 des 60 commissions scolaires francophones et sont majoritairement des femmes (82 %), comme dans l'ensemble de la profession enseignante au Québec (75 %) (Gouvernement du Québec, 2016). Tous les ordres scolaires (préscolaire-primaire, secondaire, formation générale aux adultes, formation professionnelle) sont représentés mais la majorité enseigne au préscolaire-primaire (51,6 %) et au secondaire (33,2 %). Selon le statut d'emploi, 49,4 % des répondants sont à statut précaire tandis que 50,6 % ont un poste régulier. Concernant l'expérience d'enseignement autodéclarée¹ par les répondants, la

1. Nous avons retenu le nombre d'années d'expérience autodéclaré par les répondants eux-mêmes, sachant que les suppléances de moins de 20 jours consécutifs ne sont pas considérées dans le calcul officiel du nombre d'années d'expérience reconnu au sens de la convention collective. Or ces journées, qui peuvent être nombreuses au fil du temps, nous semblent constituer un élément important de l'expérience du métier.

moyenne est de cinq ans et la médiane de quatre ans. De façon plus détaillée, 8,2 % des répondants ont moins de deux ans d'expérience d'enseignement ; 25,3 % ont de deux à trois ans d'expérience ; 33,9 % ont de quatre à cinq ans d'expérience ; 14,7 % ont de six à sept ans d'expérience tandis que les autres (17 %) ont huit ans d'expérience et plus.

Le questionnaire de collecte des données comportait 48 questions réparties en huit sections : 1) les informations générales (caractéristiques individuelles et socioprofessionnelles) ; 2) la formation initiale et le sentiment de compétence (SC) au moment de terminer les études ; 3) l'entrée en carrière et l'expérience du métier ; 4) les pratiques de soutien à l'insertion professionnelle ; 5) les besoins de soutien et le soutien reçu ; 6) la satisfaction au regard du soutien reçu ; 7) les retombées des programmes d'insertion ; et enfin 8) le rapport à la carrière et au milieu de travail. Les questions étaient principalement à choix de réponse de type dichotomique, à choix multiples et à modalités de réponses ordinales. Les questions dont les données sont utilisées dans le présent chapitre relèvent principalement des sections 3, 6 et 8 du questionnaire. La question n° 25 portant sur l'appréciation de l'insertion en enseignement comportait aussi un espace permettant aux enseignants d'expliquer en quoi leur insertion est (ou a été) facile ou difficile. Ces données qualitatives ont été catégorisées selon une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) puis utilisées pour étayer l'expérience de l'insertion des participants.

Les données de l'enquête ont été saisies et analysées à l'aide du programme d'analyse quantitative informatisée SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, version 23). Une analyse descriptive basée sur l'analyse des fréquences absolues et relatives des éléments considérés a d'abord été réalisée. Ensuite, nous avons eu recours à des analyses inférentielles mettant à profit des techniques statistiques non paramétriques afin d'établir si le sentiment de compétence était influencé par des dimensions de l'expérience de l'insertion dans la profession enseignante. Ces dimensions sont la temporalité de l'expérience ou le nombre d'années d'enseignement, le statut d'emploi, la diversité et les changements de tâches, l'enseignement de disciplines hors formation, les changements d'école, la pénibilité perçue de l'insertion, le fait de bénéficier ou non d'un soutien ainsi que la satisfaction au travail. Selon les circonstances nous avons utilisé le test du chi carré, celui de l'analyse de variance non paramétrique de Kruskal-Wallis et le test de Mann-Whitney (Howell, 2008 ; Siegel et Castellan, 1988). Le seuil de signification retenu est de

$p < ,05$. L'ajustement de Bonferroni a été appliqué dans les cas de comparaisons multiples (Howell, 2008 ; Sirkin, 2006).

En vue d'une meilleure compréhension des résultats quantitatifs et pour apporter un éclairage complémentaire, des entrevues individuelles ont été menées en décembre 2017 avec dix enseignants parmi les répondants aux questionnaires. Ils ont été choisis selon la pertinence de leur cas au regard des questionnements soulevés par les résultats des analyses quantitatives des données issues des questionnaires. Trois de ces enseignants sont des hommes et sept sont des femmes. Au moment des entrevues, trois enseignants sont encore à statut précaire et les sept autres sont permanents. Six d'entre eux enseignent au préscolaire-primaire, trois enseignent au secondaire et un seul enseigne à la formation professionnelle. Ces enseignants travaillent dans cinq commissions scolaires différentes. Enfin, une analyse thématique préliminaire des entrevues a été réalisée, en procédant au relevé des thèmes saillants et à leur examen attentif (Paillé et Mucchielli, 2012). Ces données sont utilisées pour compléter ou approfondir les résultats quantitatifs.

4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Lorsqu'ils entrent en carrière en enseignement, plusieurs enseignants débutants vivent une baisse de leur sentiment de compétence. Alors que seulement 12,9 % des enseignants ayant répondu à l'enquête affirment qu'ils se sentaient peu ou pas du tout compétents au terme de leur formation initiale à l'enseignement, la proportion augmente à 26,6 % en relation avec la première année d'enseignement, pour baisser ensuite à 5,7 % à mesure que le nombre d'années d'expérience d'enseignement augmente.

Nous savons que les enseignants débutants sont généralement confrontés à différents phénomènes plus ou moins marquants personnellement et professionnellement. Ces phénomènes sont autant de dimensions de leur expérience de l'insertion dans l'enseignement et nous en examinons les liens possibles avec le sentiment de compétence. Les résultats sont présentés dans l'ordre suivant : la temporalité ou le nombre d'années d'enseignement ; le statut d'emploi ; la nature des affectations de tâches (diversité et changements de tâches, enseignement de disciplines hors de son champ de formation) ; les changements d'écoles ; la pénibilité perçue de l'expérience de l'insertion dans l'enseignement ; le soutien en début de carrière et enfin, la satisfaction au travail. Nous

présentons au fur et à mesure les résultats descriptifs en alternance avec les analyses inférentielles. Cela permet, d'une part, de mettre en évidence la réalité de l'expérience de l'insertion en enseignement et, d'autre part, de favoriser une compréhension juste et nuancée de l'influence potentielle des dimensions de cette expérience sur le développement du sentiment de compétence durant la période d'insertion.

4.1 La temporalité de l'expérience ou le nombre d'années d'enseignement et le sentiment de compétence

Comme nous l'avons mentionné en méthodologie, les répondants ont une expérience d'enseignement variable au moment de l'enquête, ce qui permet d'examiner si le sentiment de compétence varie selon le nombre d'années d'enseignement. Nous considérons six catégories du nombre d'années d'expérience : de moins de 2 ans ; de 2 à 3 ans ; de 4 à 5 ans ; de 6 à 7 ans ; de 8 à 9 ans et de 10 ans et plus. Le test de Kruskal-Wallis confirme que le sentiment de compétence est modifié sous l'influence des années d'expérience d'enseignement ($X^2 = 24,408$, ddl = 5, $p < ,001$). Toutefois, suivant le test de Mann-Whitney, seulement certains sous-groupes d'expérience se distinguent significativement des autres lorsque nous retenons le seuil de signification de $p < ,0033$ (après ajustement de Bonferroni). Ainsi, les enseignants ayant moins de deux ans d'enseignement se sentent moins compétents que ceux ayant six ans d'expérience et plus ($U = 72,0$, $p = ,002$ à $U = 180,0$, $p = ,002$). De même, les enseignants ayant entre 2 et 3 ans d'expérience se sentent moins compétents que ceux ayant 8 ans d'expérience et plus ($U = 288,5$, $p = ,003$ à $U = 676,5$, $p = ,006$). Il apparaît ainsi que les trois premières années d'enseignement représentent une période plus critique au regard du sentiment de compétence et que les 4^e et 5^e années d'enseignement constituent une période charnière entre un faible sentiment de compétence et un sentiment de compétence accru.

Les enseignants interviewés reconnaissent tous la valeur de l'expérience, notamment lorsqu'ils disent se sentir plus compétents au fil du temps ou avoir plus d'assurance qu'en début de carrière, grâce à l'expérience acquise, entre autres. Comme nous le verrons plus loin, l'expérience ne se résume pas en nombre d'années d'enseignement, mais aussi aux conditions de cette expérience, en particulier en ce qui concerne les caractéristiques et la stabilité des tâches qui la composent.

4.2 La précarité d'emploi et le sentiment de compétence

Les résultats montrent que la prise de fonction initiale se fait généralement par la voie de la précarité. En effet, pour 95,3 % des répondants, leur premier emploi était à statut précaire, dont 46,0 % en suppléance occasionnelle, donc sans contrat. La précarité d'emploi est plus présente chez les enseignants ayant moins de deux ans d'enseignement (80,0 %) et de façon générale chez les « 5 ans d'expérience et moins » (56,4 %), mais elle peut durer plus longtemps pour un nombre non négligeable d'entre eux. Ainsi, même si la situation s'améliore au fil des ans et que le nombre d'années d'expérience est significativement associé à l'amélioration dans la situation d'emploi (coefficient de vraisemblance : $L^2 = 32,382$, ddl = 10, $p < ,001$; V de Cramer = ,245, $p < ,001$), on constate par exemple que 48,0 % des enseignants ayant plus de 5 ans dans le métier sont encore à statut précaire. Maintenant, y a-t-il un lien entre la précarité d'emploi et le sentiment de compétence chez les enseignants débutants ?

Si l'on considère le statut du premier emploi (statut précaire et statut régulier) en relation avec le sentiment de compétence global (c'est-à-dire sans référence à une compétence ou à une composante spécifique) durant la première année d'enseignement, le test de Mann-Whitney n'indique aucune différence significative entre les deux groupes quant au niveau de sentiment de compétence. Par contre, si l'on compare le sentiment de compétence au regard des 12 compétences professionnelles (CP) du référentiel de formation des enseignants au Québec (Gouvernement du Québec, 2001), des différences significatives apparaissent en faveur des « statuts précaires » pour trois compétences : coopérer avec l'équipe-école, les parents et les différents partenaires sociaux (C9), travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique (C10) et agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions (C12) ($U = 463,5$, $p = ,001$ à $U = 951,5$, $p = ,49$). Enfin, lorsque l'on considère le sentiment de compétence actuel (c'est-à-dire au moment de l'enquête et donc au-delà de la première année d'enseignement pour plusieurs) en relation avec le statut d'emploi actuel, une différence significative apparaît en faveur des « statuts réguliers ». En d'autres mots, à moyen terme, les enseignants réguliers ont globalement un sentiment de compétence supérieur à celui des enseignants à statut précaire ($U = 5432,5$, $p = ,037$).

La précarité peut influencer le sentiment de compétence en raison des affectations de tâches difficiles et de l'instabilité professionnelle qui lui sont liées. À cet égard, une enseignante interviewée affirme avoir le

sentiment de ne pas s'être développée sur le plan professionnel à cause de la précarité et des changements vécus. Dans le même sens, une autre enseignante souligne que c'est la stabilité dans toutes ses dimensions qui favorise le développement professionnel tandis que les changements divers lui nuisent. Ce sujet sera approfondi dans les deux sections suivantes.

4.3 La nature des affectations de tâches et le sentiment de compétence

Deux sujets sont en relation avec la nature des affectations de tâches: la diversité et le changement de tâches (disciplines enseignées et niveaux scolaires) ainsi que l'enseignement de matières hors de son champ de formation initiale à l'enseignement.

Concernant la nature des affectations de tâches, il est question d'abord de la diversité et du changement de disciplines enseignées et de niveaux d'enseignement. Cette situation est assez fréquente en début de carrière et, selon l'expérience des enseignants interviewés, elle est énergivore et demande beaucoup de réajustements d'un contrat à l'autre et parfois dans la même journée. Un nombre important de planifications différentes à faire, l'adaptation constant à des niveaux d'enseignement différents (exemple: passer de la 1^{re} secondaire à la 5^e secondaire) ainsi que les changements récurrents de matières, entraînent une charge de travail importante, un sentiment de survie ainsi que l'impression d'être en continuel recommencement et en quête de compétence. Bref, selon ces enseignants, c'est plutôt la stabilité de tâches qui favorise le développement d'un sentiment de compétence, en permettant de puiser dans l'expérience passée et le matériel déjà constitué.

En ce qui concerne l'enseignement de disciplines ne correspondant pas à son champ de formation, 64,4 % des répondants de notre enquête ont enseigné une ou plusieurs disciplines hors de leur champ de formation (44,0 % pour 1 à 2 disciplines et 20,4 % pour 3 disciplines et plus). Les enseignants du secondaire sont davantage touchés par cette situation ($L^2 = 30,419$, ddl =9, $p = ,001$; V de Cramer = ,205, $p = ,001$) et ils sont surreprésentés dans les catégories de « 3 à 4 disciplines » et de « 5 disciplines et plus » hors champ de formation. Le test de Kruskal-Wallis indique qu'il n'y a aucune différence significative en rapport avec le sentiment de compétence selon que les répondants ont enseigné ou non des matières hors de leur champ de formation. Les entrevues menées permettent de comprendre ce résultat surprenant. Nous avons déjà mentionné plus haut le rôle important de la collaboration et de l'appré-

ciation des pairs dans le développement du sentiment de compétence. Mais les enseignants évoquent aussi l'utilité de leur bagage de connaissances et des formations préuniversitaires ou universitaires antérieures dans des domaines connexes. C'est le cas, par exemple, d'une enseignante formée en enseignement préscolaire et primaire et qui a enseigné la musique, l'éducation physique et à la santé ainsi que l'anglais, langue seconde, sans y avoir été formée. Elle considère que cela a été moins difficile pour l'anglais que pour les autres matières, étant donné qu'elle avait un certificat en langues modernes. C'est le cas aussi d'une enseignante formée en français, langue seconde, et qui a eu à enseigner les sciences, l'univers social et les arts plastiques et qui dit que son bagage antérieur en sciences l'avait quand même aidée à s'en sortir pour les sciences. Cette proximité avec la matière hors de son champ de formation peut atténuer le sentiment d'incompétence que pourraient ressentir certains enseignants concernés. Cependant, tous reconnaissent tout de même l'effort important que cela demande d'enseigner hors de son champ de formation et la nécessité de s'autoformer. Certains disent carrément que c'est insécurisant, que c'est beaucoup de travail pour décortiquer un programme qu'on ne connaît pas et que le manque d'expérience avec la matière ne leur permet pas de donner un enseignement approfondi et d'avoir des situations et des exemples pertinents.

4.4 Les changements d'écoles et le sentiment de compétence

Les débuts en enseignement sont souvent marqués par l'instabilité, notamment sous forme de changements d'écoles. Ainsi, 41,6 % ont travaillé dans 6 écoles différentes et plus, et jusqu'à une dizaine d'écoles dans certains cas.

Malgré cette mobilité entre écoles parfois importante chez certains, il ne semble pas exister un lien direct et généralisable avec le sentiment de compétence. En effet, le test de Kruskal-Wallis indique qu'il n'y a aucune différence significative quant au sentiment de compétence selon le nombre d'écoles où les répondants ont enseigné. Cela ne veut pas dire que le changement d'école ne représente aucun défi, ne fut-ce que sur le plan d'une nécessaire adaptation à la culture du milieu et aux directions d'écoles ayant des visions différentes, mais c'est plutôt ce qui y est vécu qui est déterminant. Selon les données collectées en entrevues, ce qui semble compter davantage en lien avec le sentiment de compétence et qui varie d'une école à l'autre, c'est la qualité de l'environnement de travail, particulièrement en ce qui concerne : le soutien de la direction (soutenir

plutôt que surveiller); la collaboration et les échanges d'idées et de matériel entre collègues; le réseautage; les commentaires positifs reçus; l'appréciation des pairs; la reconnaissance professionnelle ainsi que l'empathie manifestée. L'inverse de ces expériences est considéré comme nuisible, soit le fait de vivre l'exclusion ou l'isolement professionnel, le fait de recevoir des commentaires négatifs ou peu pertinents ainsi que le fait de se faire dire par les collègues et la direction qu'on n'en fait pas assez. Voici le propos d'une enseignante en ce sens :

Ce qui peut aider [au développement du sentiment de compétence], c'est certain que c'est la reconnaissance des pairs et de la direction. C'est aussi de voir l'évolution de nos propres élèves, je vois aussi l'évolution de mes propres projets. [...] Ce qui peut nuire, ça peut être aussi les pairs et la direction [...], parce que comme cette année, on nous en demande de plus en plus, puis on me fait savoir que je n'en fais pas assez. Alors, le sentiment de compétence, c'est sûr qu'il descend dans ce temps-là. (E10)

4.5 La pénibilité perçue de l'expérience de l'insertion dans l'enseignement et le sentiment de compétence

Les répondants ont une appréciation globale variable de leur insertion dans la profession. Un peu plus d'un tiers d'entre eux (37,6 %) estiment avoir vécu une insertion difficile, voire très difficile, tandis que 62,4 % considèrent avoir eu une insertion facile ou très facile. Est-ce que le sentiment de compétence est différent selon qu'ils ont vécu une insertion plus ou moins facile? D'une part, le test du Khi-carré indique qu'il y a une association significative modérée à faible, entre une insertion difficile/facile et le sentiment de compétence durant la première année d'enseignement ($L^2 = 13\,329$, ddl = 1, $p < ,001$; V de Cramer = ,238, $p < ,001$) et les années subséquentes ($L^2 = 7,727$, ddl = 1, $p = ,005$; V de Cramer = ,182, $p = ,005$). Les enseignants ayant eu une insertion professionnelle (IP) difficile sont surreprésentés dans la modalité de réponse « Peu ou Pas du tout compétents » tandis que ceux ayant eu une IP facile sont surreprésentés dans la modalité « Moyennement ou Très compétents ». Le test de Mann-Whitney confirme que le sentiment de compétence (SC) est plus élevé en première année d'enseignement ($U = 5450,500$, $p \leq ,001$) et par la suite (SC actuel) ($U = 6117,000$, $p = ,005$) chez les enseignants ayant eu une IP facile que chez ceux qui ont eu une insertion difficile.

Les commentaires des répondants pour expliquer leur expérience de l'insertion difficile sont nombreux et font ressortir des thèmes variés tels que les problèmes d'accès aux emplois et la précarité, les changements

fréquents d'écoles ou de niveaux d'enseignement, l'instabilité professionnelle en général et le fait de devoir s'adapter continuellement à la nouveauté, la charge de travail et le manque de temps, les tâches ou les classes difficiles, les parents d'enfants-rois, le manque de matériel, l'absence de soutien et d'explication sur le fonctionnement de l'école et, enfin, les émotions négatives et les remises en question que génèrent certaines expériences particulièrement difficiles. Voici quelques extraits de ces commentaires :

La première année, je remplaçais quatre enseignants. J'avais un contrat à 40 % (10 % de tâche dans chaque classe). Dans deux de ces classes, je devais enseigner l'Univers social et ÉCR (Éthique et culture religieuse)... le tout dans la même journée... (#107)

Beaucoup de tâches et peu de temps pour les faire ou se les approprier. (#187)

Manque de temps, sentiment d'être débordé en continu. (#22)

Trop de changements d'écoles, de niveaux... un éternel recommencement. (#206)

Le manque de ressources nous rend incompetents. (#11)

Les entrevues réalisées vont dans le même sens. Elles permettent aussi de comprendre qu'une expérience de l'insertion difficile n'est pas seulement nuisible pour le développement d'un sentiment de compétence, elle peut conduire aussi au décrochage professionnel. Ainsi, deux enseignantes interviewées sont en réflexion pour quitter la profession, notamment l'enseignante suivante qui est en démarche active de réorientation de carrière :

[L'expérience de l'insertion en enseignement], ça me laisse un goût amer. Je suis en réorientation de carrière, ce n'est pas pour rien. Ce qui a été le plus difficile, c'est la gestion de classe. Le fait de changer de groupe constamment, les élèves nous testent constamment et ça génère un sentiment d'incompétence qui est omniprésent. Même si on s'estime très compétent, le fait qu'on se fasse tester quotidiennement par des groupes différents, ça rend la tâche extrêmement difficile et ça fait qu'on finit par se remettre en question. (E4)

Les répondants qui estiment que leur insertion dans la profession a été facile évoquent la facilité d'intégration en emploi, les caractéristiques socioéconomiques du milieu de travail, l'existence d'un programme d'insertion à la commission scolaire et surtout, le soutien et l'ouverture des collègues, de même que les qualités personnelles telles que la capacité

d'adaptation, l'ouverture à la critique, le dynamisme, la sociabilité et la capacité de s'intégrer dans un groupe. Voici quelques propos illustratifs :

Mon insertion a été facile car j'étais en poste à temps plein. (#1)

J'étais dynamique et apprécié dans ces milieux. (#215)

J'ai eu de bons collègues pour m'aider ainsi que des mentors. (#173)

J'ai eu une tâche en mathématique et un enseignant d'expérience a très généreusement partagé sa planification. (#146)

Programme d'insertion à la commission scolaire + personnalité sociable. (#239)

Les propos de ces enseignants révèlent des facteurs concrets qui pourraient s'avérer très propices et complémentaires à une intégration professionnelle satisfaisante dans l'enseignement et au développement d'un sentiment de compétence. Relevons notamment la régularité en emploi, une tâche adéquate et stable, une culture d'entraide et de collaboration dans les écoles, le soutien à l'insertion et les qualités personnelles. Les entrevues vont aussi en ce sens et vont plus loin en soulignant l'importance d'avoir un lien significatif et positif avec les élèves pour se sentir compétent.

4.6 Le soutien en début de carrière et le sentiment de compétence

Nous venons de voir avec les propos des répondants que certains d'entre eux déplorent le manque de soutien pour s'insérer dans la profession et que ceux qui en ont bénéficié considèrent cela comme un facteur positif pour une insertion facile. Dans l'ensemble, plusieurs répondants (69,0 %) ont bénéficié d'un soutien plus ou moins formel et seulement 31,0 % n'ont reçu aucune forme de soutien à l'insertion durant leurs cinq premières années d'enseignement. Il est donc intéressant d'examiner, avec une ANOVA (analyse de la variance) non paramétrique, si le soutien à l'insertion a une influence positive significative sur le sentiment de compétence chez les enseignants débutants québécois et sous quelles conditions.

Selon le test Mann-Whitney, il n'y a aucune différence significative quant à leur sentiment de compétence actuel selon qu'ils ont bénéficié ou non d'un soutien durant leurs premières années d'enseignement (de 1 à 5 ans), et ce, peu importe si le soutien reçu est formel (programme d'insertion professionnelle) ou informel et s'il provient de l'école, de la commission scolaire ou du syndicat. Ce qui semble compter davantage

et faire la différence, ce sont : a) la correspondance du soutien aux principaux besoins ressentis en début de carrière ; b) le degré d'aide perçu de certaines mesures d'insertion vécues et, c) l'intensité du soutien au regard de certains besoins spécifiques. Ainsi, les enseignants dont le soutien reçu correspondait assez bien ou tout à fait à leurs besoins ont un sentiment de compétence supérieur à celui de leurs collègues pour qui le soutien correspondait peu ou pas du tout à leurs besoins ($U = 4960,000$, $p = ,004$). De même, les enseignants pour qui le mentorat, l'accompagnement par une personne-ressource désignée et l'allègement de la tâche ont été d'une grande aide pour l'insertion ont un sentiment de compétence plus élevé que ceux pour qui ces mesures ont été d'une moindre aide ($U = 4,0$, $p = ,046$ ($n = 10$) à $U = 527,5$, $p = ,047$ ($n = 75$)). Enfin, ceux qui ont reçu un soutien jugé significatif au regard de certains besoins spécifiques ont un meilleur sentiment de compétence général que ceux qui ont eu peu ou pas de soutien pour ces mêmes besoins ($U = 1140,0$, $p = ,014$ à $U = 4888,0$, $p = ,021$). Ces besoins ont trait aux aspects suivants du travail ou de l'insertion : la connaissance des attentes institutionnelles ; la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise ; la motivation des élèves ; l'évaluation des apprentissages ; la prise en charge des élèves avancés ; la rétroaction sur son enseignement ; l'organisation du quotidien et le soutien émotionnel.

Les entrevues menées permettent de comprendre que les mesures de soutien sont généralement aidantes en quelque chose (exemple : réduire la solitude et la détresse, encourager, etc.), mais pas toujours de façon optimale en raison de la diversité des besoins ressentis, de la particularité de certaines situations de travail ainsi qu'à cause des modalités de mise en œuvre de ces mesures. C'est dans ce sens que certains enseignants soulignent que même le mentorat et l'observation (supervision) en classe n'ont été aidantes qu'à moitié voire pas du tout lorsque le mentor ou la direction qui fait l'observation n'avaient pas une expérience pertinente du champ d'enseignement (ou du problème spécifique vécu) de l'enseignant débutant et lorsque l'observation était faite davantage dans une perspective d'évaluation que de soutien. Un enseignant rappelle d'ailleurs l'importance de bien choisir les mentors en ces termes :

Oui, le mentorat, c'est aidant. Mais le choix du mentor est quand-même très important. On ne peut pas prendre n'importe qui, il faut vraiment prendre quelqu'un de compétent, d'impliqué et d'expérimenté [par rapport à qu'on peut vivre]. (E9)

Il apparaît également que le fait de ne pas connaître son rôle et les attentes de la direction d'école amène l'enseignant débutant à se mettre la pression sur sa performance, ce qui affecte négativement son sentiment de compétence.

4.7 La satisfaction dans le travail d'enseignant et son influence sur le sentiment de compétence

Les répondants sont relativement satisfaits dans leur travail d'enseignant. Plus précisément, 26,2 % sont très satisfaits ; 60,1 % sont satisfaits ; 12,1 % sont insatisfaits et 1,6 % sont très insatisfaits. Le test de Kruskal-Wallis montre que le degré de satisfaction au travail influence significativement le sentiment de compétence durant la période d'insertion ($X^2 = 16,423$, ddl = 3, $p = ,001$) et ensuite le test de Mann-Whitney indique que les enseignants très satisfaits dans leur travail ont un sentiment de compétence supérieur à celui de leurs homologues insatisfaits ($U = 512,0$, $p = ,001$) ou satisfaits ($U = 3367,0$, $p < ,001$).

Voilà donc brossé le portrait des résultats mettant en évidence sept dimensions de l'expérience de l'insertion en enseignement (la temporalité de l'expérience, la précarité d'emploi, les affectations de tâches, les changements d'écoles, la pénibilité perçue de l'insertion, le soutien et la satisfaction au travail) et de leurs liens avec le sentiment de compétence chez les enseignants débutants. Les principaux résultats sont discutés dans la section suivante.

5 DISCUSSIONS RELATIVES AUX RÉSULTATS

Dans cette section, nous mettons en relief les principaux résultats et en discutons. Cette discussion s'organise autour de trois points suivants : le sentiment de compétence en relation avec la temporalité et la qualité de l'expérience de l'insertion professionnelle ; les enjeux des ruptures et des continuités dans l'expérience de l'insertion sur le sentiment de compétence ; et enfin, l'incidence du soutien à l'insertion sur le sentiment de compétence.

5.1 Le développement du sentiment de compétence durant les premières années d'enseignement : entre temporalité et qualité de l'expérience de l'insertion professionnelle

Les résultats présentés montrent que le sentiment de compétence est modifié sous l'influence des années d'expérience d'enseignement, mais que c'est au-delà de la 5^e année d'enseignement que la différence est la plus marquée. En effet, les enseignants ayant moins de 2 ans et ceux ayant entre 2 et 3 ans d'expérience d'enseignement se sentent moins compétents que ceux ayant plus de 5 ans d'enseignement. Par contre, ceux ayant entre 4 ans et 5 ans d'enseignement sont dans l'entre-deux. Ces derniers sont des « débutants avancés » certes, mais, semble-t-il, pas suffisamment pour que leur sentiment de compétence se distingue de manière significative de celui de leurs collègues plus « jeunes » ou de ceux un peu plus « expérimentés ».

Ces résultats vont dans le sens des écrits qui, depuis longtemps, soulignent le fait que l'expérience crée de « l'aisance » et accroît le sentiment d'efficacité (Amendola, André et Losego, 2015 ; Feiman-Nemser, 2003, Huberman, 1989), notamment en raison de l'enrichissement du « répertoire de situations » des enseignants (CSÉ, 2014, p. 2). Mais comme l'a montré Huberman (1989), si les trois premières années représentent une phase d'entrée en carrière et de tâtonnement, celle qui englobe la 4^e et la 5^e année d'enseignement nous paraît être encore sensible, car selon cet auteur, l'enseignant débutant est en processus de stabilisation et de consolidation d'un répertoire pédagogique. Or les conditions d'insertion en enseignement se sont détériorées au fil des ans et cela n'est pas sans conséquences. Par exemple, comment se stabiliser dans sa pratique et se sentir compétent lorsqu'on est continuellement dépassé par la charge de travail et que l'on doit composer avec des tâches éclatées créant ainsi de la discontinuité sur le plan pédagogique, comme c'est le cas pour plusieurs des participants à notre recherche ? Les conditions de précarité du travail enseignant caractéristiques de ces trente dernières années (Tardif, 2013) contribuent sans doute à rendre l'expérience de l'insertion plus complexe et moins favorable, à certains égards, au développement optimal d'un sentiment de compétence. C'est ce que révèlent en partie nos résultats, nous y revenons plus en détail dans une autre section.

Par ailleurs, la complexité et l'ampleur des tâches que doivent assumer certains enseignants débutants pourraient conduire à un sentiment de perte de contrôle dans son travail et à une surcharge cognitive (Tardif, 1995) susceptibles de réduire l'effet positif escompté de

l'expérience concrète du métier sur le développement professionnel et le sentiment de compétence. Les travaux en psychologie cognitive reconnaissent d'ailleurs le rôle de la perception de la contrôlabilité de la tâche sur la motivation et l'effort à réaliser cette dernière (Tardif, 1995). Des recherches sur les enseignants vont dans un sens similaire. Dufour, Meunier et Chénier (2014, p. 81) les résument en ces termes : « Plus un enseignant se sent en contrôle, moins il s'inquiète et plus son attitude est positive. » En somme et tenant compte de l'ensemble de nos résultats, il nous apparaît clair que la notion d'expérience de l'insertion ou d'expérience tout court est complexe, du moins en relation avec le développement du sentiment de compétence en début de carrière. Elle incarne certes la temporalité (temps chronologique, durée dans la carrière), et nous avons vu à ce sujet qu'on se sent de plus en plus compétent à mesure qu'on avance dans la carrière. Mais elle relève aussi de la pertinence et du degré d'adéquation des situations professionnelles constitutives du parcours d'insertion dans la profession. Comme nous l'avons mentionné d'ailleurs dans le cadre conceptuel et comme cela paraît en filigrane du chapitre des résultats, toutes les expériences ne se valent pas en termes d'apprentissage. Certaines expériences peuvent être constructives (par exemple, avoir une même matière à un même degré d'enseignement que lors de son stage, voir le progrès des élèves, etc.) et d'autres pénibles voire déstructurantes (par exemple, avoir des groupes-classes difficiles, être affecté aux restants de tâches que d'autres ne veulent pas, etc.). Cela rappelle notamment les principes d'interaction et de continuité qui caractérisent une expérience enrichissante (Zeitler et Barbier, 2013), mais qui ne sont pas toujours favorisés par les conditions de travail en début de carrière.

5.2 Rupture et continuité dans l'expérience de l'insertion et enjeux pour le développement du sentiment de compétence

Année après année, des études au Québec relèvent la pénibilité des premières années d'enseignement, en raison notamment de la prépondérance de la précarité d'emploi et des conditions inconfortables qui l'accompagnent (COFPE, 2002; Jeanson, 2014; Mukamurera, 1998, 2011; Poirier, 2015; Tardif, 2013). On peut alors se demander s'il y a une relation entre le statut d'emploi et le sentiment de compétence.

Les résultats présentés dans le présent chapitre montrent que, durant la première année d'enseignement, le sentiment de compétence des enseignants à statut précaire est équivalent à celui des enseignants

ayant un « poste » régulier. Cependant, à moyen terme, les enseignants réguliers tendent à rapporter un sentiment de compétence supérieur à celui des enseignants à statut précaire. Tout d'abord, ces résultats confirment la puissance du choc de la réalité qui caractérise l'entrée en carrière (Feiman-Nemser, 2003; Huberman, 1989; Venman, 1984). Ainsi, que l'on soit précaire ou non, la première année d'enseignement est vraiment, pour tous, celle du « choc de la réalité », de la nécessité de s'adapter à une pression intense. Quant au fait qu'avec le temps le sentiment de compétence des enseignants débutants surpasse celui des enseignants à statut précaire, c'est probablement à la suite d'affectations de tâches plus adéquates et stables dont ils bénéficient, alors qu'en situation de précarité les enseignants font figure de débutants plus longtemps en raison des tâches difficiles, trop changeantes (changement de matières, de niveaux d'enseignement, d'écoles, etc.) ou pour lesquelles ils ne sont pas formés. En ce sens, nous avançons l'hypothèse qu'une forte précarité professionnelle est susceptible d'entraver davantage la consolidation des « acquis expérientiels » et le sentiment de compétence.

Dans le même sens, Houlfort et Sauvé (2010) ont constaté que la permanence d'emploi a un impact positif sur la satisfaction du besoin de compétence et d'affiliation sociale, ce qu'ils expliquent en ces termes :

Ne pas avoir à changer d'établissement scolaire à tous les ans (ou même plusieurs fois par année), pouvoir développer du matériel pour un niveau et l'améliorer à chaque année, côtoyer les mêmes collègues et les mêmes élèves fréquentant l'école d'année en année sont des facteurs importants pour consolider son identité professionnelle et développer son sentiment de compétence. Ces aspects sont plus laborieux pour les enseignants précaires. (p. 46)

Le rôle positif des caractéristiques de répétition (Rogalski et Leplat, 2011), de continuité et d'interactivité de l'expérience (Jarvis, 2012) est aussi mis en évidence par l'étude d'Amendola *et al.* (2015) sur l'insertion subjective d'enseignantes novices du canton de Vaud en Suisse :

L'expérience acquise a un impact important; s'appuyer sur sa première année d'enseignement permet à la novice d'aborder l'année suivante avec plus d'aisance et avec un sentiment accru d'efficacité. Celles qui ne sont pas dans ce cas de figure déplorent le fait de ne pas poursuivre l'enseignement dans le même cycle, gage du sentiment de compétence. (p. 48)

Soulignons toutefois que nos analyses quantitatives n'ont révélé aucune différence significative dans le niveau du sentiment de compétence selon que les participants ont eu à changer plus ou moins fréquemment d'écoles

ou à enseigner des matières hors de leur champ de formation à l'enseignement. À cet égard, les données d'entrevues ont permis de relever d'autres expériences positives liées à l'insertion professionnelle, qui représentent en quelque sorte des facteurs de protection, nourrissent la résilience des enseignants (Leroux, 2014) et favorisent le sentiment de compétence ou du moins, les prémunissent contre un sentiment d'incompétence qui serait envahissant et déstructurant. Par exemple, ces expériences sont : une relation positive avec les élèves ; la collaboration et le partage entre collègues ; l'appréciation témoignée par les autres ; le leadership positif de la direction d'école ; la rétroaction constructive et l'accès à des mesures de soutien à l'insertion. Dans leurs recherches, Leroux (2014) et Grenier, Beaudoin, Leroux, Rivard et Turcotte (2014) ont d'ailleurs constaté que ces éléments sont valorisés par les enseignants débutants et contribuent à la réussite de l'insertion dans la profession.

L'expérience de l'insertion professionnelle paraît donc complexe et plurielle, faite de ruptures et de continuités, d'expériences pénibles et d'autres satisfaisantes, etc. Il en est de même de la relation qu'elle peut avoir avec le sentiment de compétence durant les premières années de carrière. Nous pensons surtout que la diversité et la complexité des expériences vécues posent d'autant plus problème que ces expériences se produisent simultanément, et cela, au moment même où l'enseignant commence sa carrière, c'est-à-dire au moment où beaucoup reste encore à apprendre, à apprivoiser (les élèves, le programme, l'équipe-école, la culture du milieu, l'instabilité, l'incertitude, etc.) et à bâtir (Amendola, André et Losego, 2015 ; Feiman-Nemser, 2003 ; Hagger, Mutton et Burn, 2011 ; Huberman, 1989).

En l'absence d'un soutien adéquat, la surcharge ainsi créée et le manque de filtres permettant de hiérarchiser les priorités et d'aller à l'essentiel peuvent réduire le potentiel d'apprentissage continu et le développement d'un sentiment de compétence durant la phase d'insertion professionnelle. Dans certains cas, comme nous l'avons mentionné dans les résultats, la persévérance professionnelle peut être compromise. Parlons maintenant plus spécifiquement de l'expérience d'avoir ou non un soutien, puisqu'il y a de plus en plus d'initiatives de mise en place de programmes d'insertion pour pallier les difficultés des débuts dans la profession d'enseignant (Kutsyuruba et Walker, 2017 ; OCDE, 2015).

5.3 Le soutien à l'insertion professionnelle est bénéfique, sauf que...

En relation avec le sentiment de compétence durant les premières années d'enseignement, nos résultats quantitatifs indiquent que le fait de recevoir un soutien ou de participer à une mesure quelconque d'insertion ne conduit pas en soi à une différence significative avec ceux qui n'en ont pas bénéficié. Ce résultat est surprenant, mais pas unique en ce genre. En effet, une autre étude conduite au Québec (Desmeules, Hamel et Frenette, 2017) a récemment permis de constater que la participation à un programme d'insertion n'était pas significativement associée à une plus grande motivation au travail, à la capacité de résilience ou au sentiment d'efficacité personnelle en classe et à l'école.

Cependant, nos analyses quantitatives plus poussées, appuyées par des données qualitatives issues d'entrevues, apportent un nouvel éclairage. Elles mettent en évidence qu'en réalité, ce qui fait la différence c'est davantage la correspondance du soutien aux besoins ressentis, l'aide concrète apportée dans le cadre d'une mesure donnée et l'intensité du soutien (fréquence et durée appropriées). Les observations de l'OCDE (2014) soutiennent en quelque sorte notre propos, en montrant par exemple que c'est l'utilité des commentaires obtenus sur leur travail qui procure aux enseignants débutants une plus grande confiance en leurs capacités.

Pour leur part, Smith et Ingersoll (2004) ont montré qu'un programme d'insertion est plus susceptible d'avoir un effet significatif sur la rétention du personnel lorsqu'il combine différentes mesures telles que le mentorat, le soutien de l'administration ainsi que la collaboration et la planification avec des collègues. Nos participants semblent en effet accorder une importance particulière à chacune de ces mesures, lorsqu'elles sont mises en œuvre de manière personnalisée. Une combinaison judicieuse et personnalisée de celles-ci serait sans doute un atout pour répondre aux besoins de soutien divers et favoriser un sentiment de compétence accru.

En somme, nos résultats tendent à confirmer que les programmes d'insertion devraient être conçus et mis en œuvre de façon à permettre à chacun de vivre une expérience de soutien signifiante, authentique et constructive en relation avec sa réalité professionnelle. C'est là l'une des conditions d'une expérience de l'insertion qui serait bénéfique à une adaptation positive et au développement d'un sentiment de compétence chez les enseignants débutants.

CONCLUSION

Nous nous sommes intéressés ici à la relation entre l'expérience de l'insertion et le sentiment de compétence chez les enseignants débutants. En procédant à une analyse de données d'une enquête par questionnaire et à des entrevues semi-structurées complémentaires, nous avons mis en évidence l'influence exercée par certaines dimensions de l'expérience de l'insertion professionnelle sur le développement du sentiment de compétence. Nos résultats permettent ainsi de constater que les enseignants qui débutent en carrière se sentent de plus en plus compétents à mesure qu'ils gagnent de l'expérience en enseignement (nombre d'années d'expérience d'enseignement). Nous avons également pu constater qu'une stabilité dans l'affectation des postes, une insertion moins pénible, un soutien jugé satisfaisant, une relation positive avec les élèves, un certain degré de satisfaction par rapport à son travail ainsi la reconnaissance par les autres sont des dimensions de l'expérience de l'insertion susceptibles d'accroître le sentiment de compétence. En outre, si notre analyse ne récuse en rien l'utilité de mettre en place des programmes d'insertion professionnelle dans les milieux scolaires, elle donne à penser que l'ampleur et la profondeur de leur effet ne sont pas assurées. Pour cela, certaines conditions semblent nécessaires dont la correspondance et la pertinence du soutien au regard des besoins ressentis par l'enseignant débutant, l'aide concrète apportée dans le cadre d'une mesure donnée ainsi que l'intensité du soutien. En somme, notre texte brosse un portrait nuancé de ce moment capital que représente pour un enseignant l'entrée dans la carrière. Il illustre la complexité de l'expérience de l'insertion et des liens que cette expérience entretient avec le développement du sentiment de compétence. Au final, c'est la richesse, l'adéquation, la pertinence de cette expérience et les rapports intersubjectifs que l'enseignant débutant engage avec son entourage professionnel, qui détermineraient le degré de développement du sentiment de compétence.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adler, R. B. et Proctor II, R. F. (2013). *Communication et interactions* (2^e éd.). Montréal, Québec: Modulo.
- Amendola, C., André, B. et Losego, P. (2015). *Insertion subjective d'enseignantes novices: le cas de l'enseignement primaire dans le canton de Vaud, 2010-2012*. Rapport de recherche, Lausanne, Suisse: Haute école pédagogique du canton de Vaud.

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Montréal, Québec : Chenelière.
- Baugnet, L. (1998). *L'identité sociale*. Paris, France : Dunod.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant – COFPE (2002). *Offrir la profession en héritage : avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSÉ. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Descôteaux, J. et Brault-Labbé, A. (2011). *Motivation et émotion : fonctionnement individuel et interpersonnel*. Anjou, Québec : CEC.
- Desmeules, A., Hamel, C. et Frenette, É. (2017). Programmes d'insertion professionnelle dans les commissions scolaires du Québec et persévérance des enseignants du primaire et du secondaire en début de carrière. *Revue canadienne de l'éducation* 40(2), 1-26.
- Dewey, J. (1938 / 2011). *Démocratie et éducation* suivi de *Expérience et éducation*. Paris, France : Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France : Seuil.
- Dufour, F., Meunier, H. et Chénier, C. (2014). Quel est le sentiment d'efficacité personnelle d'étudiants en enseignement en adaptation scolaire et sociale dans le cadre du stage d'intégration à la vie professionnelle, dernier stage de la formation initiale ? Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment ?* (p. 75-92). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Eaude, T. (2014). What makes primary class teachers special ? Exploring the features of expertise in the primary classroom. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(1), 4-18.
- Elmore, R. F. (2002). *Bridging the gap between standards and achievement : The imperative for professional development in education*. Washington, DC : Albert Shanker Institute. Repéré à URL http://www.shankerinstitute.org/Downloads/Bridging_Gap.pdf.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.

- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Grenier, J., Beaudoin, C., Rivard, M.-C. et Turcotte, S. (2014). Perceptions des facteurs de risque et de protection liés à l'insertion professionnelle chez les enseignants débutants en éducation physique et à la santé. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment ?* (p. 93-114). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hagger, H., Mutton, T. et Burn, K. (2011). Surprising but not shocking : The reality of the first year of teaching. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 387-405.
- Houffort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Québec, Québec : École nationale d'administration publique.
- Howell, D.-C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Paris, France : De Boeck Université.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.
- Hudson, P. (2012). How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 70-84.
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction : What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51.
- Jarvis, P. (2012). An analysis of experience in the processes of human learning. *Recherche et formation*, 70, 15-30.
- Jeanson, C. (2014). *Insertion ou désertion professionnelle : étude de trajectoires professionnelles de jeunes enseignantes et enseignants québécois* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval.
- Kutsyuruba, B. et Walker, K. D. (2017). *The bliss and blisters of early career teaching : A pan-canadian perspective*. Burlington, Ontario : Word & Deed Publishing.
- Le Maistre, C. et Paré, A. (2010). Whatever it takes : How beginning teachers learn to survive? *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 559-564.
- Leroux, M. (2014). Surmonter les défis inhérents à l'insertion professionnelle : vers une exploration du processus de résilience d'enseignants débutants du préscolaire et du primaire. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment ?* (p. 115-136). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- McCormack, A. et Thomas, K. (2003). Is survival enough? Induction experiences of beginning teachers within a New South Wales context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(2), 125-138.
- Mongeau, P. et Tremblay, J. (2002). *Survivre : la dynamique de l'inconfort*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336). Sherbrooke, Québec : CRP.
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen et N. Changkakoti (2011), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (p. 17-38). Bienne, Suisse : HEP-BEJUNE.
- Organisation de coopération et de développement économique – OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économique – OCDE (2014). *L'enseignement à la loupe. Commentaires aux enseignants : un potentiel inexploité*. Paris, France : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économique – OCDE (2015). *L'enseignement à la loupe. Nouveaux enseignants : quel soutien ?* Paris, France : OCDE.
- Osty, F. (2013). Devenir un professionnel : le rôle multiforme de l'expérience. *Éducation permanente*, 197, 29-40.
- Pailé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Pelletier, L. C. et Vallerand, R. J. (2006). Les perceptions et les cognitions sociales : percevoir les gens qui nous entourent et penser à eux. Dans R. J. Vallerand

- (dir.), *Les fondements de la psychologie sociale* (2^e éd., p. 141-186). Montréal, Québec: Gaëtan Morin.
- Poirier, S. (2015). *Parcours professionnels d'enseignants débutants au secondaire: la phase de survie en début de carrière* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval.
- Portelance, L. (2000). En quoi consiste le savoir des enseignants? Comment les praticiens acquièrent-ils toutes leurs connaissances? *Vie pédagogique*, 114, 43-46.
- Potemski, A. et Matlach, L. (2014). *Supporting new teachers: What do we know about effective state induction policies*. Washington, DC: American Institutes for Research.
- Racine, G. (2000). *La production de savoirs d'expérience chez les intervenants sociaux: le rapport entre l'expérience individuelle et collective*. Paris, France: L'Harmattan.
- Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion* (6^e éd.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Rogalski, J. et Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle: expériences sédimentées et expériences épisodiques. *Activités*, 8(2), 4-31.
- Siegel, S. et Castellan, J.-N. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Sirkin, R.-M. (2006). *Statistics for the social sciences* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Smith, T. et Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Tardif, J. (1995). Les influences de la psychologie cognitive sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation. *Revue québécoise de psychologie*, 16(2), 175-207.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges: précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Sainte-Foy, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Zeitler, A. et Barbier, J.-M. (2013). La notion d'expérience: entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70, 107-118.

SAVOIRS D'EXPÉRIENCE PARTAGÉS ENTRE ENSEIGNANTS EN FORMATION PROFESSIONNELLE

Sandra Coulombe

Professeure

Université du Québec à Chicoutimi, CRIFPE

Sandra_Coulombe@uqac.ca

La professeure Coulombe s'intéresse à l'insertion sociale et professionnelle, à la collaboration et à la formation pratique et continue des enseignants. Membre du CRIFPE depuis 2012, ses réalisations en recherche portent sur la mise en place d'un dispositif de reconnaissance des acquis de métier au Baccalauréat en enseignement professionnel de l'UQAC, sur les mises en œuvre d'une communauté de pratique virtuelle et de groupes de codéveloppement professionnel pour soutenir les nouveaux enseignants dans l'entrée en enseignement en formation professionnelle. Enfin, elle dirige depuis 2011 le Module d'enseignement secondaire et professionnel du Département des sciences de l'éducation de l'UQAC.

Manon Doucet

Professeure

Université du Québec à Chicoutimi

Manon_Doucet@uqac.ca

Manon Doucet est professeure titulaire et doyenne des études à l'UQAC. Elle possède une formation en adaptation scolaire avec une spécialisation en troubles affectifs et une expérience comme enseignante en milieu scolaire. Ses intérêts d'enseignement et de recherche sont les difficultés affectives et comportementales, la métaémotion, les habiletés sociales et l'accompagnement des enseignants dans leurs pratiques éducatives. Depuis 2010, ses travaux de recherche portent sur le développement de stratégies d'intervention auprès des élèves à besoins particuliers en collaboration avec le personnel scolaire en formation générale des adultes et en formation professionnelle. Elle est membre régulière au CRIRES.

Andréanne Gagné

Doctorante

Université du Québec à Chicoutimi, CRIFPE

andreeanne.gagne@uqac.ca

Diplômée du baccalauréat en enseignement préscolaire-primaire et de la maîtrise en éducation de l'UQAC, Andréanne Gagné s'est professionnellement engagée dans le milieu socioéconomique du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Consciente du rôle clé qu'occupe la formation pratique dans les parcours scolaires et professionnels d'enseignants, elle y consacre ses activités de recherche. Son projet de thèse s'articule autour de la dynamique entre l'expérience professionnelle vécue et la construction de l'identité professionnelle dans le parcours d'enseignants associés en enseignement professionnel. En plus de s'investir dans l'équipe de relecteurs de la Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation, elle est membre du Laboratoire de recherche en littérature numérique de l'UQAC.

Ahmed Zourhlal

Professeur

Université du Québec à Chicoutimi, CRIFPE

Ahmed_Zourhlal@uqac.ca

Ahmed Zourhlal est professeur régulier à l'Université du Québec à Chicoutimi et chercheur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Il intervient dans le champ de la formation à l'enseignement professionnel. Ses intérêts de recherche se rattachent au champ de la reconnaissance des acquis et des compétences, à la formation pratique, à la collaboration et à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants en formation professionnelle, ainsi qu'aux didactiques professionnelles et de sciences.

Sarah Thibeault

Diplômée à la maîtrise

Université du Québec à Chicoutimi, CRIFPE

sarah.thibeault@uqac.ca

Diplômée à la maîtrise en éducation de l'UQAC, Sarah Thibeault occupe un poste d'orthopédagogue à l'éducation des adultes de la Commission scolaire De La Jonquière. Elle a travaillé, en tant qu'assistante de recherche, dans deux projets de recherche universitaires, l'un qui lui a permis de mieux connaître la réalité des nouveaux enseignants en formation professionnelle et l'autre qui a parfait ses expériences et ses connaissances relatives à l'orthopédagogie dans le cadre des études postsecondaires. Enfin, en 2016, elle a terminé un projet de maîtrise qui s'intitule *Les pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés entre 16 et 18 ans de la formation générale des adultes (FGA)*.

RÉSUMÉ

Les enseignants en formation professionnelle (FP) sont en général recrutés pour leur expertise professionnelle et assument, dès lors, une tâche complète d'enseignant (Balleux, 2006 ; Deschenaux et Roussel, 2010). Cette insertion précipitée comporte des difficultés liées à la transition entre le milieu de travail d'origine et le milieu de l'enseignement. En général, au moment de leur entrée en fonction, les enseignants en FP n'ont pas poursuivi de formation initiale à l'enseignement. Ils n'ont pas eu l'occasion d'acquérir les savoirs professionnels enseignants et de s'approprier le sens de cette nouvelle profession. De surcroît, ils n'ont généralement pas d'expérience en enseignement. Pour surmonter ces obstacles, les interactions qu'établissent les nouveaux enseignants avec les collègues en place dans le centre de FP constituent un levier important. Ce texte rapporte des résultats liés à la mise en œuvre de groupes de codéveloppement professionnel et il permet d'analyser les savoirs d'expérience partagés dans un tel dispositif de coformation. Les résultats sont présentés sous trois volets de savoirs professionnels de l'enseignant soit des savoirs pédagogiques, des savoirs éthiques et des savoirs organisationnels et ils sont analysés en fonction des logiques d'actions proposées par Dubet (1994), soit celles d'intégration, de stratégie et de subjectivation.

Mots-clés: insertion professionnelle, enseignants, expérience, savoirs professionnels, codéveloppement.

SAVOIRS D'EXPÉRIENCE PARTAGÉS ENTRE ENSEIGNANTS EN FORMATION PROFESSIONNELLE

INTRODUCTION

Selon Balleux (2006) et Deschenaux et Roussel (2010), les individus embauchés pour enseigner dans un centre de formation professionnelle (CFP) sont en général recrutés parmi les travailleurs en emploi en raison de leurs compétences professionnelles relatives à leur métier. Dès lors, ils assument une tâche complète d'enseignement. Cette insertion précipitée en enseignement comporte des difficultés liées à la transition entre le milieu de travail connu et le nouveau milieu, celui de l'enseignement. Elle comprend, entre autres, des conditions d'emplois atypiques, des horaires imprévisibles et un manque d'accompagnement en début de carrière (Balleux, 2006 ; Deschenaux et Roussel, 2010). Coulombe, Zourhlal et Allaire (2010) précisent que, dans cette transition professionnelle, la compréhension des savoirs professionnels propres au métier d'enseignant (savoirs culturels, didactiques, pédagogiques) constitue un obstacle à surmonter.

Par ailleurs, la notion d'expérience, vue comme ce que l'individu acquiert par la pratique (Rogalski et Leplat, 2011), ce qu'il vit et ce qu'il fait de ce vécu (Dubet, 2012), occupe un espace central dans le développement professionnel de l'enseignant et de sa manière de l'aborder. En général, au moment de leur arrivée en enseignement, les enseignants en formation professionnelle (FP) ne possèdent aucune expérience en enseignement, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas, au préalable, poursuivi de formation initiale à l'enseignement. De surcroît, ils n'ont pas eu l'occasion d'acquérir leurs compétences et leurs savoirs professionnels enseignants, de s'approprier le sens de cette nouvelle profession et de se doter d'une vision commune des multiples dimensions reliées à la tâche professionnelle. Pour surmonter les obstacles du passage vers l'enseignement et

construire leurs savoirs professionnels enseignants, les interactions qu'établissent les nouveaux enseignants avec les collègues en place dans le CFP constituent un levier important pour leur insertion professionnelle et leur développement professionnel (Coulombe, Allaire et Zourhlal, 2016, Coulombe, Zourhlal et Allaire, 2010).

Dans un souci d'accompagner les enseignants en processus d'insertion professionnelle en FP et afin de structurer des moments d'échanges avec des enseignants plus expérimentés, ce texte présente des résultats portant sur l'expérience en enseignement partagée entre enseignants en processus d'insertion et enseignants expérimentés. Ces résultats sont issus d'une recherche-action ayant mis en œuvre des groupes de codéveloppement professionnel. D'abord, un bref état de la situation de l'insertion professionnelle des enseignants de la FP est posé en guise de problématique. Par la suite, deux concepts centraux, soit la notion d'expérience et celle de savoirs professionnels, sont définis dans le cadre conceptuel et constituent la base d'analyse des résultats de recherche. La description de la méthodologie mène enfin à la présentation des résultats regroupés sous trois volets touchant les savoirs professionnels de l'enseignant soit des savoirs pédagogiques, des savoirs éthiques et des savoirs organisationnels. Pour des fins de discussion, l'expérience partagée par l'entremise de situations-problèmes ou d'interrogations est liée aux logiques d'actions de Dubet (1994), soit celles d'intégration, de stratégie et de subjectivation.

1 PROBLÉMATIQUE LIÉE À L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS EN FORMATION PROFESSIONNELLE

Balleux (2006), Balleux et Gagnon (2011) ainsi que Deschenaux et Roussel (2010) présentent le processus d'insertion professionnelle des enseignants en FP en quatre étapes : 1) la première vie professionnelle ; 2) les voies d'avenir et la résonance ; 3) l'entrée en enseignement et 4) l'adaptation à l'enseignement et sa régulation. C'est donc dire que, pour ces enseignants, une première articulation formation-insertion-maintien dans un métier de la FP précède leur entrée dans la profession enseignante et cette deuxième vie professionnelle s'articule selon une tout autre logique. Comparés aux enseignants des autres ordres d'enseignement, les nouveaux enseignants en FP s'insèrent en enseignement, puis s'inscrivent à leur formation à l'enseignement et la poursuivent, et ce, tout en maintenant parfois simultanément un lien avec leur métier d'origine.

Les enseignants en FP sont, pour la plupart, recrutés en emploi, pour leur expertise professionnelle et l'exercice quotidien d'un métier. Âgés d'environ 45 ans, ils possèdent des formations variées (diplômes d'études professionnelles, diplômes d'études collégiales, diplômes universitaires), des connaissances et une expérience de métier provenant de milieux de travail différents. Parmi eux, 80 % quittent une carrière bien engagée pour enseigner le métier dans lequel ils ont travaillé pendant plusieurs années, et ce, sans avoir été formés pour l'enseigner (Deschenaux, Monette et Tardif, 2012). Assurément, ils connaissent bien le métier ainsi que certains milieux de travail dans lesquels ils ont travaillé, mais ils ne maîtrisent pas nécessairement le programme d'études qu'ils enseignent, n'ont pas acquis les compétences professionnelles propres à l'enseignement (Balleux, 2006 ; Deschenaux, Monette et Tardif, 2012 ; Deschenaux et Roussel, 2010 ; Deschenaux, Roussel et Boucher, 2008) et n'ont pas d'expérience en enseignement.

Le changement d'environnement, d'espace professionnel, nécessite pourtant de modifier les *habitus* professionnels pour les transférer dans un nouveau contexte (Deschenaux et Roussel, 2008). Également, le retour en formation, qui n'avait jusqu'alors jamais été envisagé pour plusieurs, constitue un défi majeur dans cette transition vers l'enseignement. Il apparaît difficile de surpasser les appréhensions relatives aux contenus moins pragmatiques pour s'approprier des éléments plus théoriques enseignés à l'université, d'autant que cela exige considérablement de temps et d'énergie (Deschenaux et Roussel, 2010).

En outre, ce passage vers l'enseignement s'effectue sous la pression d'une double précarité d'emploi. Les nouveaux enseignants doivent conjuguer avec l'incertitude du renouvellement de leur contrat, mais également avec des fluctuations dans le nombre d'étudiants inscrits dans leur programme de FP. Cette situation incite certains enseignants à se préserver en maintenant un lien avec leur emploi initial (Deschenaux, Roussel et Boucher, 2008). Enfin, sur le plan de l'identité, la transformation s'échelonne dans le temps, dans une tension entre la continuité et la rupture entre ce que la personne a été et ce qu'elle devient (Balleux, 2011). Ce changement de l'image de soi se révèle plus ou moins rapide et harmonieux selon l'écho entre les compétences techniques et les valeurs du métier initial et celles de la profession enseignante (Gagné, 2015 ; Gaudreault, 2011).

Des études portant sur l'insertion professionnelle soulignent l'importance de l'expertise du métier pour enseigner en FP (Balleux, 2011 ;

Deschenaux, Monette et Tardif, 2012; Deschenaux et Roussel, 2010). En outre, le nouvel enseignant doit impérativement et rapidement acquérir les savoirs professionnels du métier d'enseignant et développer ses compétences en pédagogie à même son expérience en enseignement. Les recherches menées par Coulombe *et al.* (2016); Coulombe, Doucet, Zourhlal et Thibeault (2017) et Coulombe *et al.* (2010) suggèrent que des dispositifs collaboratifs tels que des communautés de pratique virtuelle ou des groupes de codéveloppement professionnel, permettent d'accompagner les nouveaux enseignants en FP, notamment parce qu'ils permettent le partage de savoirs professionnels issus de l'expérience en enseignement. Malgré la pertinence de ces moments de collaboration pour faciliter l'insertion dans la profession et l'urgence pour les nouveaux enseignants de la FP de construire de nouveaux savoirs, aucune étude ne s'est intéressée spécifiquement aux types de savoirs partagés pendant ces moments de collaboration, et ce, qu'ils soient institutionnels ou expérientiels. Autrement dit, nous soulignons ici l'absence d'études sur les savoirs d'expérience partagés en situation de collaboration entre les enseignants en processus d'insertion professionnelle et des enseignants expérimentés en FP.

Enfin, dans ce contexte d'insertion et de collaboration professionnelles en enseignement professionnel, nous avons posé les questions de recherche suivantes : « Quel dispositif d'accompagnement permet de soutenir les enseignants en processus d'insertion professionnelle en FP ? Quels savoirs professionnels (institutionnels ou expérientiels) issus de l'expérience en enseignement sont partagés dans le cadre de ce dispositif d'accompagnement ? Quels sont les apprentissages réalisés à la suite de la participation à un dispositif d'accompagnement ? »

2 CADRE CONCEPTUEL

Dans la perspective d'étudier les savoirs professionnels issus de l'expérience en enseignement, il importe de définir cette expérience. Cet élément central du développement professionnel des enseignants est complété par le concept de savoirs professionnels propres au métier d'enseignant.

1.1 Expérience

Suivant la perspective sociologique de Dubet (1994, 2007, 2012) notamment influencée par les travaux de Durkheim et de Weber sur la

rationalité et l'action, l'expérience sociale, c'est-à-dire le vécu et le sens de ce vécu, s'inscrit au carrefour du système sociétal dans lequel évolue l'individu et de l'hétérogénéité de ses conduites due à sa capacité à faire des choix. L'expérience repose sur un processus de développement de l'individu en ce qui a trait à sa capacité d'interpréter son vécu et de comprendre une situation, un projet ou un problème rencontré qu'il a dû résoudre (Dubet, 2012). Dubet (2012) nomme cette expérience, l'épreuve. Devant l'épreuve, cette situation, ce projet ou ce problème exigent que l'individu modifie son action et se redéfinisse comme professionnel. Trois logiques d'action se posent : la logique d'intégration, la logique stratégique et la logique de subjectivation (Dubet, 2007). L'expérience des enseignants en insertion professionnelle dans cette perspective relationnelle s'appréhende donc comme une combinaison de ces logiques.

Dans la logique d'intégration, les décisions sont induites par le fait de vouloir appartenir à un groupe social. Cette logique d'intégration s'avère objectiviste, puisque l'individu constitue une extension des normes, des valeurs, des rôles et des identités qu'il a intériorisés. Pour les nouveaux enseignants en FP, jusque-là travailleurs de métier, ce sont les convictions solidifiées dans le principal groupe d'appartenance, celui du métier, qui dominent en début de carrière. Ils ne maîtrisent pas tout à fait encore les normes, les valeurs, les rôles et les responsabilités de la profession enseignante. Ils sont par conséquent en processus de transition identitaire. Celle-ci, comme le soutient Balleux (2011), s'échelonne sur plusieurs années.

La logique stratégique stipule qu'en fonction de ce que l'individu interprète de son vécu de nouvel enseignant, toujours selon le système qu'il a intériorisé, il tend à orienter ses conduites vers ce qu'il lui semble stratégiquement avantageux. Cette logique apparaît également plutôt objectiviste, car même si l'individu oriente ses décisions, ces dernières n'excluent en rien le poids du construit à même le groupe d'appartenance. Dans le cas des nouveaux enseignants en FP, ce système intériorisé se réfère à son métier d'origine, aux normes, aux responsabilités et aux valeurs inhérentes à ce métier.

Quant à la dernière logique, celle de subjectivation, elle admet une forme de rationalité de l'acteur. Elle comprend le potentiel du nouvel enseignant à se distancier du cadre social connu jusqu'alors. L'individu parvient à se positionner de manière critique par rapport aux « standards » de la profession, en l'occurrence l'enseignement et à affirmer son

autonomie par rapport à la logique d'intégration et à la logique stratégique. Ces trois logiques combinées permettent d'appréhender non seulement l'expérience professionnelle vécue lors de l'insertion en enseignement, mais également celle partagée entre collègues dans les moments de collaboration, et ce, qu'ils soient fortuits ou structurés.

2.2 Savoirs professionnels

Schön (1983) traite de l'agir professionnel des acteurs de l'enseignement par les savoirs professionnels qui caractérisent la profession. Pour Schön, les savoirs professionnels constituent un répertoire pour agir, une perspective reprise par Malo (2005). Cette idée d'un ensemble de ressources tient lieu, pour Verloop, van Driel et Meijer (2001), d'une forme de base de connaissances. Shulman (1987) parle d'un savoir fondamental constitué de plusieurs connaissances de base pour enseigner. Cette perspective, tout en indiquant la spécificité du savoir des enseignants, souligne la diversité des éléments qu'il comporte. Morales (2016) relève plusieurs typologies des savoirs professionnels en enseignement. Majoritairement, ces typologies sont constituées des savoirs liés au contenu enseigné, à la pédagogie, à la didactique et au contexte de l'enseignement en formation générale. Ces types de savoirs professionnels couvrent une part importante de l'agir professionnel de l'enseignant en FP, mais d'autres se révèlent essentiels comme les savoirs professionnels issus de l'expertise de métier, savoirs qui constituent la base de leur enseignement. Tardif, Lessard et Lahaye (1991) et de Tardif et Lessard (1999) considèrent les savoirs transmis par les institutions (savoirs de formation professionnelle), les savoirs disciplinaires et les savoirs curriculaires, auxquels s'ajoutent les savoirs d'expérience. Cette dernière catégorie comprend plus spécifiquement des connaissances spécifiques, des compétences et des habiletés à la base de la profession enseignante (Tardif et Lessard, 1999). Il s'agit de savoirs acquis à même le vécu en contexte professionnel. Ils émergent au fil de l'expérience, s'intensifient à travers les situations et les relations et participent à la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Malo (2005) caractérise les savoirs professionnels comme uniques à chaque individu, même s'ils peuvent être partagés avec d'autres enseignants. Les savoirs de l'enseignant sont interreliés, tout en étant organisés selon une certaine hiérarchie en fonction de leur crédibilité et de leur utilité. Enfin, les savoirs professionnels, tout comme l'individu, évoluent au fil de l'expérience et des interactions sociales.

À partir des questions posées à la fin de la problématique et tenant compte de ce cadre conceptuel, deux objectifs de recherche émergent : 1) identifier et soutenir la mise en œuvre, avec les acteurs du milieu, d'un dispositif d'accompagnement pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants en FP et 2) dégager les savoirs professionnels partagés ainsi que les apprentissages réalisés dans le cadre de ce dispositif pour soutenir les enseignants dans cette étape de leur vie professionnelle. Les concepts précédemment présentés apportent un éclairage théorique aux savoirs professionnels partagés énoncés dans le 2^e objectif. La section suivante décrit la méthodologie ayant permis d'atteindre ces objectifs. Par la suite, les résultats seront présentés et la discussion mettra d'ailleurs en évidence des savoirs d'expérience partagés et construits dans des logiques d'intégration, stratégique et de subjectivation.

3 MÉTHODOLOGIE

Les résultats mis en lumière proviennent d'un projet de recherche comportant la mise en œuvre de groupes de codéveloppement professionnel dans le cadre d'une recherche-action. Cette approche de recherche s'appuie sur un processus récursif invariablement relationnel, interventionniste et évolutif (Dolbec et Clément, 2000 ; Lavoie, Marquis et Laurin, 1996 ; Savoie-Zajc, 2001). Le projet émerge de besoins exprimés par des milieux professionnels et des préoccupations scientifiques provenant du milieu universitaire autour de l'insertion professionnelle des enseignants en FP. Le chercheur y adopte un rôle participatif, car il agit à titre d'organisateur du groupe de codéveloppement et d'animateur pendant les échanges. Enfin, la recherche-action s'inscrit dans des contextes de transformation des pratiques et se meut au gré des situations vécues dans les milieux et par les acteurs. Cette dynamique évolutive exige à la fois une démarche structurée et une souplesse dans sa réalisation.

Les finalités du présent projet de recherche correspondent aux finalités de la recherche-action mentionnées par Lavoie *et al.* (1996). D'abord, la méthode a pour but de comprendre l'expérience partagée dans le cadre d'un dispositif de codéveloppement professionnel entre enseignants en processus d'insertion professionnelle et expérimentés. Par la suite, elle vise à produire des connaissances, comme la description des savoirs d'expériences partagés. Enfin, elle suppose un changement des pratiques scientifiques et professionnelles qui, dans ce projet, correspondent aux pratiques d'accompagnement susceptibles de contribuer à

l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Le projet a été conduit sur deux ans selon le devis résumé dans le tableau I.

Tableau I. Devis de recherche-action pour la mise en œuvre des groupes de codéveloppement professionnel
inspiré de Dolbec et Clément (2000) et Lavoie *et al.* (1996)

Étapes	Nom (Étapes)	Description
Étape 1	Analyse du contexte et de la problématique	Prise en compte du problème à résoudre. Constitution de l'équipe de recherche. Négociation des espaces, des rôles et des relations.
Étape 2	Planification	Rencontre des directions et recrutement des participants. Constitution des groupes de codéveloppement. Établissement de la fréquence des rencontres.
Étape 3	Mise à l'essai	Élaboration, suivi et ajustement du plan d'action selon les observations. Animation des groupes de codéveloppement (Payette et Champagne, 2000).
Étape 4	Analyse et réflexion	Réalisation de deux groupes de discussion (<i>focus groups</i>) avec les participants des deux groupes de codéveloppement mis en place. Envoi d'un questionnaire à remplir en ligne aux participants. Rencontre de l'équipe de recherche.
Étape 5	Diffusion	Partage des savoirs dégagés avec les intervenants du milieu (présentations, communications, publications scientifiques et professionnelles).

Le tableau I montre cinq étapes de la recherche-action pour mettre en œuvre les groupes de codéveloppement. Plus particulièrement, la deuxième étape du projet a permis de discuter avec les directions des CFP en vue de la mise à l'essai souhaitée, de recruter des participants (nouveaux enseignants) et de constituer des groupes de codéveloppement professionnel. Le premier groupe de codéveloppement (G1) était alors composé de quatre enseignants en insertion professionnelle (considérés comme les participants), de deux enseignants expérimentés et de deux chercheurs. Le deuxième groupe de codéveloppement professionnel (G2) était composé pour sa part de quatre nouveaux enseignants, d'un enseignant expérimenté, d'une conseillère pédagogique et de deux chercheurs. Les participants devaient avoir moins de cinq années d'expérience en

enseignement et devaient avoir commencé la formation au baccalauréat en enseignement professionnel. Au total, huit nouveaux enseignants ont accepté de participer au projet et ont permis de constituer deux groupes de codéveloppement professionnel, un à la CS de la Jonquière (G1) et un à la CS des Rives-du-Saguenay (G2). Lors de cette deuxième étape, les membres de l'équipe de recherche ont statué que trois rencontres pour chaque groupe de codéveloppement, s'échelonnant sur une période de cinq mois, seraient tenues et que l'équipe de recherche devrait se réunir entre les rencontres. À cette étape, l'équipe de recherche composée des chercheurs et d'acteurs du milieu a décidé des actions à entreprendre pour mettre en place les groupes de codéveloppement professionnel. Ces actions devaient être arrimées aux objectifs de recherche, c'est-à-dire soutenir les nouveaux enseignants en FP et contribuer au développement des savoirs professionnels, et ce, à partir de l'expérience vécue en enseignement.

Lors de la troisième étape, les rencontres des groupes de codéveloppement professionnel se sont déroulées suivant les sept étapes proposées par Payette et Champagne (2000) : 1) partage d'un problème vécu en enseignement ou d'un questionnement sur l'expérience en enseignement par un participant ; 2) clarification de ce problème ou de ce questionnement par des questions formulées par les autres membres des groupes de codéveloppement ; 3) identification, par le participant, des attentes liées à son problème ou à ses interrogations ; 4) recherche collective de solutions ; 5) élaboration de pistes d'action ; 6) apprentissages réalisés et 7) évaluation de la rencontre. D'ailleurs, au sens de Champagne (2000, p. 40), cette démarche de coformation a pour objectif « l'amélioration de la pratique professionnelle par l'entremise des interactions entre les participants. Elle permet une étude attentive d'une situation vécue par un participant, par le partage de savoirs pratiques, surtout, et de connaissances théoriques parfois ».

Toutes les rencontres des groupes de codéveloppement ont été enregistrées et retranscrites pour être analysées selon une logique inductive, de même que l'entrevue de groupes de discussion (*focus group*). Cette entrevue menée à l'aide des groupes de discussion a permis aux participants de réfléchir sur la participation aux groupes de codéveloppement professionnel. Elle portait précisément sur les retombées, les apports, les forces, les difficultés, les obstacles, les exigences et les suites à donner à cette expérience de coformation. À cette étape, un participant a décidé de ne plus participer à la recherche. Le questionnaire a été distribué aux

sept participants (enseignants en insertion professionnelle) restant actifs et seulement cinq d'entre eux l'ont rempli. Le questionnaire permettait aux participants de s'exprimer individuellement et anonymement sans contrainte de temps sur les mêmes éléments discutés dans l'entrevue. Ce questionnaire, adapté de Coulombe (2008) et de Langelier (2005), comportait 49 questions fermées offrant un choix de réponses de 0 à 4 (sur une échelle de 0 à 4, êtes-vous en accord avec les énoncés suivants ? 0 = pas du tout, 1 — un peu, 2 — moyennement, 3 — assez, 4 — tout à fait) et 19 questions ouvertes. Les thèmes de l'expérience, des savoirs professionnels ou de la collaboration n'ont pas été spécifiquement ciblés dans le cadre des groupes de discussion ou dans le questionnaire. Il semble pertinent de rappeler ici que les objectifs de recherche étaient de 1) identifier et soutenir la mise en œuvre, avec les acteurs du milieu, d'un dispositif d'accompagnement pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants en FP et 2) dégager les savoirs professionnels partagés ainsi que les apprentissages réalisés dans le cadre de ce dispositif pour soutenir les enseignants dans cette étape de leur vie professionnelle.

4 LES RÉSULTATS

Cette section rapporte d'abord l'expérience en enseignement vécue par les nouveaux enseignants sous forme de situations-problèmes et de questionnements abordés par les enseignants de la FP dans les groupes de codéveloppement professionnel. Elle présente ensuite des solutions proposées par les autres membres des groupes de codéveloppement (membres qui ne sont pas des nouveaux enseignants), solutions puisées dans le répertoire des savoirs d'expérience ou des savoirs de formation de ces membres. Pour faciliter la lecture de l'expérience partagée, les situations-problèmes et les questionnements se regroupent sous les volets dits pédagogique, éthique et organisationnel. Enfin, à la suite de la présentation de ces situations-problèmes, nous discuterons des savoirs d'expérience partagés en référence aux trois logiques d'action de Dubet (1994, 2016).

4.1 Situations partagées et solutions proposées

La démarche du groupe de codéveloppement professionnel permet de structurer les échanges pour développer une vision commune autour de l'expérience d'enseignement, que Dubet (2012) nomme épreuve. Cette épreuve dans le cadre du déroulement des activités des groupes de codé-

veloppement fait référence aux situations-problèmes partagées par les membres et la coconstruction de pistes de solutions. En effet, la première étape du déroulement permettait aux enseignants en processus d'insertion professionnelle de présenter ou de soumettre aux membres du groupe une situation-problème ou un questionnement émergent de l'expérience en enseignement. Ainsi, les situations-problèmes soulevées par les participants se répartissant sur trois volets de la tâche enseignante. Succinctement, pour le volet touchant à la pédagogie, quatre thèmes ont retenu l'attention des membres du groupe de codéveloppement : les élèves ayant des besoins particuliers, l'enseignement de contenus théoriques à des élèves actifs, les critères d'évaluation et l'absentéisme des élèves. Pour le volet éthique, les valeurs constituent le principal sujet abordé, et ce, par rapport à deux dimensions : les valeurs partagées et les valeurs divergentes. Enfin, par rapport au volet organisationnel, la conciliation de la vie personnelle et professionnelle, ainsi que la place des contenus de formation dans un programme d'études ayant une incidence sur la motivation des élèves s'avèrent les deux principales préoccupations partagées par les membres.

4.2 Volet pédagogique

Dans le cadre de ce premier volet, les enseignants en processus d'insertion professionnelle ont formulé leur questionnement autour de l'énergie déployée auprès des élèves ayant des besoins particuliers (G1), de l'enseignement théorique à des élèves qui ont besoin de bouger (G1), des critères d'évaluation des apprentissages dans un programme bien différents des critères pour vendre un produit sur le marché (G1) et de l'absentéisme des élèves (G1). Les autres membres du G1 ont proposé différentes solutions basées sur leur répertoire d'expérience professionnelle en enseignement pour aider les nouveaux enseignants à faire face à l'hétérogénéité des groupes-classe, aux besoins des élèves d'être actifs physiquement, à la gestion des absences et aux critères d'évaluation des apprentissages. Par exemple, dans le cas du premier problème discuté par G1, les enseignants expérimentés ont proposé de jumeler des élèves ou de former des équipes pour répartir les tâches à réaliser et faciliter l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers. De même, ils ont souligné l'importance d'établir une bonne relation avec l'élève pour l'amener à s'ouvrir sur ses difficultés vécues, ce qui pouvait, selon eux, jouer un rôle favorable.

Dans le cas du deuxième problème discuté par G1, lorsqu'il s'avère nécessaire d'introduire des contenus théoriques et de les enseigner à des élèves qui, selon les propos des enseignants, « préfèrent bouger », d'autres idées sont proposées. Les enseignants suggèrent ici de fragmenter les parties d'enseignement théorique. Ils proposent de planifier les cours de manière à intégrer des moments permettant d'être plus actifs et de canaliser le surplus d'énergie. Les membres de G2 suggèrent également d'intégrer l'élève dans la dynamique d'enseignement afin d'éviter les attitudes passives et les comportements perturbateurs.

Un nouvel enseignant a mis en question les critères d'évaluation des apprentissages. En résumé, pendant un examen, un élève devait démontrer une technique pour réaliser un produit de pâtisserie. La technique valait quinze points à l'examen et le produit final en valait sept. Toutefois, lorsque l'élève a terminé son produit, celui-ci constituait, selon ce nouvel enseignant, un produit invendable sur le marché du travail. Cet enseignant a dû revoir les critères d'évaluation pour mettre en échec cet élève. Les enseignants expérimentés lui ont rappelé que c'était lui le spécialiste de l'évaluation des apprentissages. Ils lui ont suggéré de rencontrer l'élève qui avait échoué pour lui expliquer les raisons de son échec malgré une bonne performance dans la technique. Ils lui ont suggéré également de discuter avec l'équipe sectorielle, car il leur semblait que la structure de l'examen était déficiente. Il fallait soit choisir un autre examen, en construire un autre ou modifier les critères d'évaluation de celui administré.

Enfin, pour aider les nouveaux enseignants à gérer le taux d'absentéisme, les premières solutions proposent de tenter de rattraper leur retard en effectuant du travail à la maison. Sinon, les enseignants peuvent inscrire l'élève aux examens seulement lorsqu'ils jugent que ce dernier a suffisamment acquis les compétences nécessaires à sa réussite, ce qui signifie qu'il sera soumis à l'examen plus tard. Les enseignants n'excluent pas le fait d'effectuer des rencontres avec la direction et de s'en remettre au pourcentage maximal d'absences établi par le programme.

4.3 Volet éthique

Les valeurs professionnelles issues du métier d'origine, le savoir-être et les valeurs propres au métier d'enseignant composent la thématique principale du volet éthique constitué par les valeurs partagées et les valeurs divergentes. Une des situations-problèmes discutées par les membres de G2 concerne la conciliation des valeurs partagées, ou

non, entre les enseignants et les élèves (G2). À titre d'exemple, un enseignant de G2 a mis en question les comportements de certains élèves en stage puisque ceux-ci ne correspondent pas du tout au code de déontologie de sa profession. Pour le nouvel enseignant, certains comportements des élèves correspondent à un manque de savoir-être, voire à un manque d'éthique professionnelle, pour le nouvel enseignant. Le deuxième exemple porte sur la conciliation des pratiques entre des enseignants ne partageant pas les mêmes valeurs identifiées comme les valeurs divergentes (G2). Pour être plus précis, un enseignant s'interrogeait sur certaines pratiques de gestion de classe de ses collègues (G1), pratiques auxquelles il n'adhérait pas. Pour faciliter la conciliation des valeurs entre les enseignants et les élèves, les solutions proposées par les membres de G2 recommandent de s'appuyer sur des collègues, la direction, les documents officiels comme le référentiel des compétences, les règles du CFP ou le code de déontologie, dans les cas des métiers régis par des ordres professionnels. Les membres de G2 ont également proposé de favoriser l'adoption d'attitudes positives chez les élèves et parmi le personnel du CFP. La direction doit jouer un rôle de prévention, notamment pour valider les premières perceptions et faire partie des stratégies mises en avant. Par ailleurs, si la situation demeure conflictuelle, les membres des groupes de codéveloppement (G1 et G2) conseillent de rapporter le tout par écrit et de conserver des notes en suivant la procédure établie dans les CFP pour les deux exemples énoncés.

Enfin, pour répondre à l'interrogation liée à la conciliation entre les différentes façons de faire des enseignants dont les valeurs semblent différer, les membres de G2 affirment que rester soi-même, chercher à valider ses interprétations et se documenter constituent les premières actions à mener. Il est pertinent dans ce cas de consigner des notes des situations particulières et d'en référer à la direction, si cela est nécessaire.

4.4 Volet organisationnel

La conciliation se rapporte au volet organisationnel, mais elle concerne davantage les difficultés à coordonner la vie professionnelle, le retour aux études, la vie familiale et le temps pour soi (G2). Ce souci d'organisation s'étend notamment à la planification des cours. Pour y parvenir, les membres de G2 ont indiqué travailler avec deux niveaux de planification : la planification globale et la planification détaillée. Précisément, pour la planification des cours, le G2 propose d'utiliser les

référentiels partagés par les CFP, alors que pour la conciliation travail-famille-loisirs, ils misent sur des moments libres déjà fixés à l'horaire.

Le dernier questionnement soulevé par les participants des groupes de codéveloppement a porté sur la structure du programme et son influence sur la motivation des élèves (G1). Plus particulièrement, les enseignants se sont questionnés sur la hiérarchisation de certains cours en fonction de leur complexité dans la tâche à réaliser. À titre d'exemple, un enseignant de G1 s'interrogeait sur la place réservée à la confection de biscuits dans le programme « Pâtisserie ». La confection de biscuits arrivait à la fin du programme, après plusieurs apprentissages plus complexes que ceux liés à la confection de biscuits. Selon cet enseignant, qu'un cours arrive en début, en milieu ou en fin de parcours, selon la matière à y enseigner, influençait la motivation de ses élèves. Les membres de G1 ont alors proposé de réfléchir aux changements possibles dans l'ordre du contenu et sur la place occupée par un contenu dans le cursus scolaire. Ils ont convenu en premier lieu de s'informer sur les motifs ayant orienté le choix de la place du contenu d'un module dans une certaine séquence dans le programme. Également, tout changement devrait d'abord atteindre un consensus dans l'équipe sectorielle avant d'en faire la proposition à la direction.

5 DISCUSSION

L'analyse des trois volets présentés précédemment et des situations-problèmes discutées par les membres ayant participé aux groupes de codéveloppement, croisée aux logiques d'action proposées par Dubet (1994), met en évidence des savoirs d'expérience partagés et construits dans des logiques d'intégration, stratégique et de subjectivation. Pour rappel, le passage du milieu du travail vers le milieu de l'enseignement constitue une expérience exigeante au sein de laquelle l'individu se développe professionnellement au moyen des interactions dans son nouveau milieu pour surmonter les épreuves (les situations problèmes, les questionnements, etc.) de sa nouvelle situation. Certains des savoirs professionnels sont intégrés par l'individu à même le vécu de cette expérience. Il intègre son rôle professionnel et se conforme aux normes en vigueur dans son nouveau milieu (logique d'intégration). D'autres savoirs construits par l'individu dépendent de sa capacité à interpréter son expérience et des finalités qu'il poursuit professionnellement. En ce sens, selon que le nouvel enseignant cherche à développer son sentiment d'appartenance ou à se distinguer de son groupe professionnel, ses choix

différeront (logique stratégique). Enfin, l'enseignant peut intervenir dans la construction de ses savoirs lorsqu'il prend conscience de sa logique d'action et qu'il se positionne de manière critique en tant qu'acteur autonome par rapport au groupe. Il peut dès lors s'engager consciemment dans des actions différentes des pratiques en cours, par exemple chez ses collègues (logique de subjectivation).

5.1 Savoirs d'expérience et logique d'intégration

Au cours des rencontres de groupe de codéveloppement, les participants n'ont pas eu conscience d'intégrer certains savoirs au moment de leur participation à ce moment structuré de collaboration. Grâce aux interactions du groupe, les nouveaux enseignants ont été amenés à réfléchir sur des « épreuves » de l'expérience en enseignement, leurs valeurs et leur éthique professionnelle. Les problèmes et les questionnements soulevés ont montré des préoccupations importantes pour ces dimensions de l'enseignement que nous pouvons relier à des savoirs d'expérience professionnelle. Les données montrent que le groupe de codéveloppement a permis aux enseignants en processus d'insertion de « briser l'isolement du débutant » (Q20, P4)¹. Pour ces enseignants, c'était une « joie de savoir d'autres enseignants dans la même situation » (Q11, P1) et de « pouvoir parler des problématiques avec des enseignants d'autres secteurs » (Q20, P2). Ce partage d'expérience du débutant entre enseignants a permis d'accroître leur sentiment de compétences et d'avoir « plus de confiance » (Q22, P2) dans leur enseignement. En outre, cette expérience partagée dans le cadre du dispositif du groupe de codéveloppement et du système relationnel établi a reposé sur « l'écoute » (Q23, P3). Comme le soulignent Payette et Champagne (2000, p. 188) : « Écouter autrui passe par l'écoute de soi. » Les participants ont donc non seulement développé davantage leur écoute de l'autre pour apprendre de l'expérience partagée, mais ils ont aussi partagé leurs valeurs et leurs pratiques, ce qui a renforcé la confiance en leurs capacités d'enseignants.

5.2 Savoirs d'expérience et logique d'action stratégique

La logique d'action stratégique fait appel à la capacité d'interpréter une situation pour saisir les occasions les plus propices à réaliser les ambitions et atteindre les buts que se fixe l'individu. Dans le contexte

1. Ces codes se réfèrent aux questions (Q) et au numéro du commentaire (C) dans cette section du questionnaire.

des groupes de codéveloppement, les participants résument leur participation en disant que le groupe a « permis de mieux [s]'outiller » (Q10, P2). Les commentaires convergent : les outils partagés seront utiles à la pratique. Principalement, ces outils concernent la gestion de classe, la planification de l'enseignement ou la prise en charge d'élèves à besoins particuliers. Les participants ont saisi des informations qui, de leur point de vue de nouvel enseignant, s'avèrent prometteuses parce qu'ils ont une « meilleure compréhension des étudiants » (Q24, P1). Ce qui ressort sur le plan des savoirs d'expérience stratégiques, c'est la crédibilité accordée par les enseignants en insertion aux savoirs partagés par les enseignants plus expérimentés.

Peut-être que ces savoirs d'expérience liés à une logique d'action stratégique ont des zones communes avec ceux liés à la logique d'intégration. Il faut se rappeler ici que les nouveaux enseignants s'insèrent professionnellement. Ils sont en transition professionnelle et identitaire (Gagné, 2015 ; Gaudreault, 2011), cherchant à se conformer aux normes et aux valeurs en vigueur dans leur milieu d'enseignement, mais toujours imprégnés des normes et des valeurs du marché du travail correspondant à leur expertise professionnelle.

5.3 Savoirs d'expérience et logique de subjectivation

Cette catégorie de savoirs demeure plus complexe à saisir dans les activités du groupe de codéveloppement puisqu'elle correspond à « se définir comme un sujet plutôt critique et distant » à l'égard du système. Cette distance critique peut être difficile à prendre pour des enseignants en processus d'insertion professionnelle qui ne connaissent pas beaucoup les milieux de l'enseignement et commencent à se voir comme sujets actifs dans ce milieu. Comment entrer dans une démarche de distanciation alors que ces individus n'ont même pas encore acquis les savoirs professionnels attendus pour être enseignants ? Dans les résultats présentés, la logique de subjectivation n'est pas clairement définie dans l'expérience en enseignement partagée par les nouveaux enseignants. Il demeure que les participants ont mentionné, lors de l'entrevue de groupe, que le groupe de codéveloppement leur avait permis de réfléchir sur leur pratique et de vivre certaines transformations. Dans une certaine mesure, le fait de s'engager dans une démarche comme celle du groupe de codéveloppement montre une volonté de se développer professionnellement et de comprendre certains éléments de la pratique, premiers pas d'un processus de mise à distance. Ils ont exprimé avoir apporté des change-

ments dans leur pratique en fonction de leurs objectifs professionnels et de leurs ambitions personnelles. Ils ont également remarqué des changements dans leur manière de communiquer oralement. Plus important, les membres du groupe notent qu'ils comprennent mieux les bénéfices de la collaboration entre collègues. Est-ce une amorce de subjectivation par rapport aux normes de la profession enseignante ?

En somme, il apparaît que les enseignants en processus d'insertion professionnelle accordent beaucoup de crédibilité aux savoirs d'expérience des enseignants expérimentés, sans doute plus qu'aux savoirs institutionnalisés (savoirs pédagogiques, didactiques, disciplinaires). Pourtant, les savoirs professionnels institutionnalisés (Malo, 2005 ; Morales, 2016 ; Tardif et Lessard, 1999) pourraient orienter, prédisposer et former également l'agir professionnel de l'enseignant. Tout au long de la démarche dans les groupes de codéveloppement, les savoirs professionnels partagés par les enseignants se situent à un premier niveau soit celui lié à l'expérience de terrain, aux savoirs pratiques pour reprendre l'expression de Payette (2000) et de l'ordre « du faire et de l'action » en enseignement. Cette référence aux savoirs d'expérience « pratiques » d'un enseignant en insertion professionnelle peut découler des valeurs et des habitus des savoirs techniques du premier champ d'expertise lié à son domaine de spécialisation professionnelle. En effet, ses premiers réflexes d'appréhension des situations problèmes vécues dans son milieu de travail sont teintés de son vécu professionnel antérieur et de son expertise professionnelle (ex. les critères d'évaluation d'un produit n'égalent pas les critères d'évaluation des apprentissages). Ces réflexes ne tiennent pas nécessairement compte du contexte d'enseignement, et ce, dans les divers aspects avec les élèves, les collègues et la direction (ex. les valeurs en jeu dans les interventions auprès des élèves). Il intervient, selon ses valeurs, au sens de Gagné (2015), c'est-à-dire au meilleur de ses connaissances et de ses expériences majoritairement construites et vécues dans le milieu de travail de sa première profession. Les savoirs professionnels enseignants sont en construction et s'érigent sur ceux acquis dans le cadre de leur métier d'origine.

En fait, établir les liens théoriques par des balises issues de la théorie et de la recherche pourrait constituer un deuxième niveau de prise de conscience et apporterait d'autres intrants aux problèmes discutés dans les groupes de codéveloppement. Une démarche de réflexion plus ancrée dans les savoirs institutionnalisés, ou même scientifiques, deviendrait source de réflexion, de confrontation et d'inspiration pour les échanges.

Cet ancrage dans des assises théoriques pourrait consolider les savoirs d'expérience partagés et coconstruits sur lesquels l'action prendrait racine. Il permettrait d'articuler des savoirs et des compétences professionnelles ancrés dans des savoirs institutionnalisés. Cet ancrage permettrait ainsi à l'enseignant d'adopter une posture de praticien réflexif qui oblige, dans son essence, cette mise à distance du cadre de référence social connu et antérieur à la nouvelle profession enseignante. Certes, il continuera d'être investi des logiques d'action d'intégration et stratégique, car il est construit comme personne professionnelle de tout ce bagage. Cependant, les prises de conscience rendues possibles, entre autres, par sa participation à des groupes de codéveloppement constituent un levier enrichissant et pertinent pour inciter l'enseignant à entrer dans cette logique de subjectivation.

Enfin, un type de savoirs qui émerge des résultats de cette étude est manifestement le déploiement des savoirs que nous avons qualifiés d'humains : confiance en soi, intérêt pour la collaboration, valeurs et éthique. Ces savoirs humains sont inclus dans les savoirs d'expérience, mais ceux-ci ne sont pas explicitement nommés. Ils entrent dans un grand vase nommé savoir-être. Ces savoirs font partie intégrante de la dynamique collaborative créée par les groupes de codéveloppement professionnel. Dans le contexte des groupes de codéveloppement, la porte d'entrée des échanges reste assurément celle des savoirs pédagogiques, centrés sur la tâche enseignante, et il ne pourrait probablement en être autrement, car le fait d'échanger sur des objets directement liés à la profession enseignante ne menace en rien leurs valeurs, leurs caractéristiques et leurs forces personnelles. Paradoxalement, ce sont ces savoirs que nous qualifions d'« humains », de l'ordre du savoir-être qui sont touchés et qui progressivement évoluent pour permettre l'adaptation aux rôles et responsabilités de la profession, le positionnement professionnel et la construction d'une identité enseignante.

CONCLUSION

La contribution du présent texte porte sur l'expérience et les savoirs partagés entre enseignants en FP selon la perspective des logiques d'action de l'expérience proposée par Dubet (2007). Elle situe le groupe de codéveloppement comme dispositif pour contribuer à l'insertion de ces nouveaux enseignants. Cette analyse amorce une réflexion sur les savoirs partagés entre des enseignants en processus d'insertion professionnelle en FP et des enseignants expérimentés. Elle fait état, par la suite, des

liens entre les notions d'expérience, de savoirs professionnels propres aux enseignants en FP et le dispositif de coformation mis en œuvre dans le cadre de ce projet de recherche.

L'analyse montre notamment des savoirs d'expérience dans des logiques d'intégration, stratégique et de subjectivation par rapport aux volets pédagogique, éthique et organisationnel du travail de l'enseignant. Les connaissances produites par cette analyse des données laissent toutefois plusieurs éléments en réflexion en ce qui a trait aux savoirs institutionnels et même scientifiques. Pour assurer un mouvement des savoirs professionnels vers une logique de subjectivation, il y a lieu de revisiter la place et le positionnement du chercheur dans le groupe de codéveloppement. N'est-il pas de sa responsabilité de soutenir cette logique de subjectivation pour susciter et alimenter la mise à distance et documenter théoriquement et scientifiquement les savoirs ?

Finalement, le groupe de codéveloppement s'avère un bon levier pour répondre aux besoins des enseignants et pour coconstruire des savoirs liés à la tâche enseignante à partir de l'expérience vécue et partagée. Tous les participants ont manifestement reconnu sa pertinence et son importance pour leur développement professionnel, notamment sur le plan des savoirs professionnels. À plus large échelle, pourrions-nous envisager de créer une banque de situations problèmes, de questionnements et de solutions envisagées par des groupes de codéveloppement professionnel ? Quelles seraient les stratégies prometteuses à mettre en œuvre qui permettraient de soutenir et de propulser le processus de résolution de problèmes par les savoirs institutionnels et scientifiques ?

Enfin, pour bonifier ce dispositif de collaboration, il y aurait certes lieu de créer des échanges intergroupes de codéveloppement, d'effectuer des analyses de cas types qui pourraient susciter des levées d'idées entre participants à la recherche de pistes de solutions aux cas types à résoudre et de systématiser des retours et des recadrages plus théoriques par les chercheurs sur certaines thématiques discutées. Cependant, il est fort pertinent pour les chercheurs d'explorer des stratégies pour accompagner les participants d'un groupe de codéveloppement afin de susciter l'intérêt et la motivation à aller plus loin dans l'appréhension et la compréhension de situations problèmes et d'avoir recours à des cadres de référence théoriques pour étayer leurs propositions. Il s'agit là de plusieurs objets pouvant constituer le cœur d'autres recherches-actions ou d'autres recherches collaboratives.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec: portrait d'un groupe d'étudiants universitaires. *The Canadian Journal of Higher Education*, 36(8), 29-47.
- Balleux, A. (2011). L'entrée en enseignement professionnel au Québec: un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné. *Recherche en éducation*, 11, 55-66.
- Balleux, A. et Gagnon, C. (2011). L'accompagnement dans la transition entre l'exercice d'un métier et son enseignement. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante: démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 153-166). Québec, Québec: CEC.
- Coulombe, S. (2008). *Processus et stratégies d'apprentissage en situation de travail émergeant d'une communauté de pratique* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec en Outaouais.
- Coulombe, S., Allaire, S. et Zourhlal, A. (2016). Une communauté de pratique en ligne pour soutenir les nouveaux enseignants en formation professionnelle. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p. 99-116). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Coulombe, S., Doucet, M., Zourhlal, A. et Thibeault, S. (2017). Collaborer pour soutenir les nouveaux enseignants en formation professionnelle, enjeu d'une recherche-action. *Revue hybride de l'éducation*, 1(1). Repéré à: <http://revues.uqac.ca/index.php/rhe/article/view/14>.
- Coulombe, S., Zourhlal, A. et Allaire, S. (2010). Des obstacles à l'insertion des nouveaux enseignants en formation professionnelle. *Formation et profession*, 17(2), 25-28.
- Deschenaux, F., Monette, M. et Tardif, M. (2012). *État de la situation de la formation à l'enseignement professionnel au Québec* (Rapport final). Québec, Québec: Table MELS-Universités. Repéré à: http://www.treaqfp.qc.ca/103/PDF/Rapport_final_Groupe_reflexion_FP_janv12.pdf.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2008). L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle au secondaire: le choix d'un espace professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11, 1-16.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier: l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Éducation et francophonie*, 38(1), 92-108.

- Deschenaux, F., Roussel, C. et Boucher, N. (2008). La transition vers l'enseignement en formation professionnelle au secondaire. Dans L. Portelance, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *Insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 107-124). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Deschenaux, F. et Tardif, M. (2016). Devenir enseignant en formation professionnelle au Québec : la collaboration entre les acteurs favorise-t-elle la persévérance ? *Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-23.
- Dolbec, A. et Clément, J. (2000). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 199-224). Sherbrooke, Québec : CRP.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France : Seuil.
- Dubet, F. (2007). *L'expérience sociologique*. Paris, France : La Découverte.
- Dubet, F. (2012). La construction de l'expérience [entretien intégral]. *Recherche et formation*, 70, 1-11.
- Gagné, A. (2015). *Les valeurs issues des carrières initiales des enseignants en formation professionnelle : leurs rôles dans le développement d'une nouvelle identité professionnelle d'enseignant* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi.
- Gaudreault, A. (2011). *L'identité professionnelle des enseignants en formation professionnelle ayant débuté à enseigner après plusieurs années d'expérience dans un métier : portrait d'un processus* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi.
- Langelier, L. (2005). *Mise en place d'une communauté de pratique*. Montréal, Québec : CEFRIO.
- Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, P. (1996). *La recherche-action : théorie et pratique. Manuel d'autoformation*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel : une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Morales, A. P. (2016). *Les savoirs professionnels à la base de la formation des enseignants au Québec et en Ontario : une étude comparative des modèles universitaires de professionnalisation et de leurs enjeux* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.

- Payette, A. et Champagne, C. (2000). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Payette, A. (2000). Le codéveloppement : une approche graduée. *Interactions*, 4(2), 39-59.
- Rogalski, J. et Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques. *Activités*, 8(2), Repéré à <http://activites.revues.org/2556>
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49), Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York, NY : Basic books.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Tardif, M. et Deschenaux, F. (2014). L'abandon des études universitaires en formation à l'enseignement professionnel : un phénomène difficile à cerner. *Phronesis*, 3(3), 78-89.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69.
- Verloop, N., van Driel, J. et Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461.

À PROPOS DE L'EXPÉRIENCE DES ENSEIGNANTS ACCOMPAGNATEURS D'UN PROGRAMME D'INSERTION PROFESSIONNELLE

Monica Cividini

Professeure

Université du Québec à Chicoutimi

Monica_Cividini@uqac.ca

Monica Cividini est professeure régulière à l'Université du Québec à Chicoutimi et chercheuse associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses travaux de recherche portent sur la formation initiale et continue des enseignants, l'insertion professionnelle en enseignement et l'analyse de pratiques.

Ahmed Zourhlal

Professeur

Université du Québec à Chicoutimi

Ahmed_zourhlal@uqac.ca

Ahmed Zourhlal est professeur régulier à l'Université du Québec à Chicoutimi et chercheur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Il intervient dans la formation à l'enseignement professionnel. Ses intérêts de recherche portent sur la reconnaissance des acquis et des compétences, la formation pratique, la collaboration et l'insertion en formation professionnelle et la didactique des sciences.

RÉSUMÉ

Ce chapitre a pour objectif une réflexion qui explore les manières dont se déclinent les différentes dimensions de la notion d'expérience dans le discours d'enseignants qui accompagnent des enseignants durant leur insertion dans le

métier. L'analyse du discours de ces enseignants accompagnateurs nous a permis de considérer que la complexité de la notion d'expérience ne peut être pleinement appréhendée qu'avec l'aide de perspectives holistiques qui rendent compte de son caractère mutidimensionnel : sa multimodalité, sa temporalité et son caractère social.

Mots-clés : Expérience – insertion professionnelle – accompagnement professionnel – formation initiale

À PROPOS DE L'EXPÉRIENCE DES ENSEIGNANTS ACCOMPAGNATEURS D'UN PROGRAMME D'INSERTION PROFESSIONNELLE

La Commission scolaire du Lac-Saint-Jean (CSLSJ) élabore depuis plusieurs années un programme d'insertion professionnelle où les nouveaux enseignants sont jumelés à un enseignant d'expérience, l'accompagnateur, qui les guide pendant leurs premières années de travail à la Commission scolaire. Pour soutenir ces actions, nous avons mis en œuvre, en coopération avec la Commission scolaire, une recherche action-formation qui s'appuie sur des groupes de codéveloppement professionnel (GCDP) auxquels participent les différents acteurs engagés dans le programme d'insertion professionnelle. Au terme de cette expérience, les enseignants accompagnateurs ont été invités à participer à un groupe de discussion (*focus group*) pour exprimer leur perception du processus d'accompagnement et se prononcer sur leur rôle d'accompagnateurs. Lors de ces séances, ces accompagnateurs ont invoqué à maintes reprises de manière implicite et explicite leurs deux expériences, comme enseignants et comme accompagnateurs, pour étayer leurs propos. C'est à la lecture du compte rendu de ce groupe de discussion (*focus group*) qu'est née l'idée d'analyser comment ces enseignants concevaient leurs expériences et de quelle manière ils les ont abordées.

La réflexion engagée dans ce travail rapporte comment les enseignants accompagnateurs mobilisent l'expérience pour expliquer leur pratique d'accompagnement des nouveaux enseignants. Il est important de faire remarquer que la plupart de travaux de recherche qui portent sur l'insertion professionnelle étudient ce processus du point de vue du nouvel enseignant et que peu de travaux (Vivegnis, 2015) ont été menés pour connaître la vision des accompagnateurs dont la contribution est très importante, surtout dans les accompagnements dyadiques comme c'est le cas dans le programme de la CSLSJ.

La recherche menée dans le cadre de ce programme, en donnant la parole aux enseignants accompagnateurs, cherchait aussi à proposer un espace de formation collectif qui permettrait de réfléchir à leur pratique professionnelle en tant qu'accompagnateurs pour, en définitive, améliorer le processus d'insertion. Les enseignants qui ont participé volontairement à cette recherche sont des enseignants d'expérience. Il n'y a pas eu de compensation financière de la part de la CSLSJ, ni pour les enseignants accompagnateurs, ni pour les enseignants en insertion à l'exception de deux demi-journées par trimestre uniquement réservées pour rencontrer leur mentor ou pour d'autres tâches en relation avec le programme d'insertion professionnelle.

Aussi, il convient de rappeler que la réflexion engagée dans ce texte est à caractère exploratoire, elle a pour but d'étudier comment se manifeste la notion d'expérience dans le discours d'enseignants accompagnateurs. Pour appréhender la notion d'expérience dans la réflexion des enseignants accompagnateurs, nous avons opté pour une perspective qui prend en compte son caractère global et son lien avec les actions concrètes des acteurs (Bourgeois, Albarello, Barbier et Durand, 2013).

Dans un premier temps, nous exposons les éléments théoriques qui encadrent la notion d'expérience et qui permettent d'asseoir notre réflexion. Par la suite, nous présenterons notre démarche d'analyse et notre conclusion.

1 REPÈRES THÉORIQUES

Nous ne prétendons pas dans ce texte retracer toute l'histoire et les différentes visions qui président aux définitions de la notion d'expérience. On s'entend pour constater que c'est une notion qui a été largement utilisée dans les recherches en éducation et tout particulièrement dans les études dont l'objet est la formation à l'enseignement (Dubet, 1994 ; Mayen et Mayeux, 2003 ; Muller, 2013). De l'avis de Zeitler et Barbier (2012), la conceptualisation de la notion d'expérience repose sur *une ambigüité fonctionnelle*, ce qui a pour conséquence que les acteurs en enseignement construisent un sens de l'expérience qui s'inscrit dans le cadre d'une signification apparemment commune. Ainsi, dans le sens commun, le concept se construit comme une remise en question du rapport de dominance de la théorie sur la pratique. Cette remise en question est longuement revendiquée dans plusieurs espaces par les

enseignants et plusieurs secteurs liés à l'éducation, ce qui peut aboutir jusqu'à la disqualification de la théorie, en la considérant comme « totalement étrangère à l'expérience » (Zeitler et Barbier, 2012, p. 108). Selon cette position, ce qui préoccupe n'est pas tant la haute valorisation de l'expérience, mais l'attribution à la pratique des attributs sociaux de la théorie (caractère éprouvé du savoir, référence à une autorité) : « C'est parce que l'expérience a été vécue qu'elle présente une valeur adossée à une efficacité pragmatique. » (Zeitler et Barbier, 2012, p. 108). L'autorité de l'expérience est alors conférée par la pratique contre la théorie.

D'où l'importance de faire attention à ne pas réifier la notion d'expérience, car sa compréhension est très importante pour éclairer le travail des enseignants et pour conceptualiser le savoir d'expérience des enseignants accompagnateurs.

Aussi, pour encadrer notre réflexion, nous partirons de la définition opérationnelle de Zeitler, Guérin et Barbier (2012). Ces auteurs proposent de « considérer l'expérience comme ce qu'acquiert la personne par la pratique d'une activité en situation dans un temps donné. Ce qui est acquis devient des ressources expérientielles, produit d'un processus de construction, censé permettre à la personne d'agir dans d'autres situations similaires » (p. 10). Cette définition, qui de toute évidence laisse de côté plusieurs autres sens attribués à la notion d'expérience, met l'accent sur les acquis, sous-entendus comme savoir agir, et qui sont développés par, et dans, la pratique. Dans le même ordre d'idées, Barbier (2013) propose trois zones sémantiques pour distinguer les différents sens du mot expérience selon l'usage qu'on en fait. Pour cet auteur, la notion d'expérience est tout d'abord en relation avec ce qui arrive aux sujets dans l'exercice de leur activité, elle est un vécu. Elle est aussi évoquée pour parler de ce que les sujets font de leur expérience, c'est-à-dire élaborer des opérations mentales, construire du sens, etc. ce qui suppose dans ce cas que c'est le processus d'élaboration en cours dans l'expérience qui est appréhendé et analysé. Finalement, la troisième zone sémantique fait référence à ce que les sujets disent de l'expérience qu'ils vivent et qu'ils élaborent, c'est-à-dire à comment ils communiquent leur expérience. Ces trois zones sémantiques demeurent pertinentes, en tant que cadre fournissant les repères pour connaître ce que disent des enseignants accompagnateurs de leur expérience. Cependant, pour avoir des catégories bien définies pour l'analyse de la notion d'expérience, nous optons pour la démarche d'Albarello (2012) qui, en s'appuyant sur les travaux de Dewey, conçoit l'expérience comme un processus où le sujet qui vit

une situation particulière peut construire du sens autour de la situation vécue et de ce qu'il éprouve (au niveau cognitif, corporel et émotionnel) dans cette situation (Bourgeois *et al.*, 2013). Aussi, cette idée d'un processus global implique une composante liée au temps et au caractère social de ce vécu.

Albarello (2012) retient ainsi trois composantes théoriques pour observer empiriquement les manifestations de la notion d'expérience : la composante multimodale, la composante temporelle et la composante sociale.

L'expérience est multimodale. Selon Hétier (2008), Dewey fait référence à l'action d'expérimenter, au fait de vivre une expérience ; l'expérience est vécue, elle est entendue comme « expérimentée ». Cependant, ce vécu ne se manifeste pas seulement comme un exercice intellectuel (comme le laissent entendre les concepts d'enquête et de démarche expérimentale, Dewey, 2011), même dans le cadre d'une formation. Ce vécu entraîne aussi des perceptions et des sensations qui se manifestent au niveau corporel, des affects et des émotions. Ce sont ces éléments qui font dire à Albarello (2012) que l'expérience est multimodale, c'est-à-dire que l'on peut emprunter différentes voies, pas toujours conscientes, pour appréhender l'expérience en tant que vécu.

L'expérience est temporelle. L'expérience s'inscrit dans une durée. Hétier (2008) en reprenant les idées de Dewey évoque cette composante de l'expérience. Il explique que l'expérience n'est pas immédiate, elle appartient au *temps continu*. Elle se sert du passé, pour mettre en lumière le présent et l'avenir. Les expériences, comme le signale Dewey (2011, p. 467), ne sont pas toutes significatives et leur qualité, associée à un présent agréable ou désagréable, influence les expériences à venir. La composante temporelle reprend cette idée du présent (agréable ou désagréable), mais aussi l'idée de construire des expériences capables de demeurer fécondes et créatrices dans des expériences suivantes. Albarello (2012) s'inspire de ces idées pour affirmer que lorsqu'on évoque un vécu, on est dans une dimension temporelle, car on ramène le passé vers le présent sans oublier que la notion d'expérience comporte aussi l'idée de projeter une action vécue vers un avenir. En somme, l'expérience permet d'établir « un lien entre le présent réflexif, le passé vécu et le futur anticipé » (Albarello, 2012, p. 3).

L'expérience est sociale. Cette composante rappelle le caractère transformateur de l'expérience. Ce caractère transformateur nous indique

que ce n'est pas seulement l'individu qui sort transformé par l'expérience, cette transformation concerne aussi l'objet, elle est réciproque : « Plus la forme de vie est élaborée, plus la reconstruction active de l'environnement est importante. » (Dewey, 1970 cité dans Hétier, 2008, p. 25) C'est cette transformation qui constitue le caractère social ou collectif de ce vécu. Ce caractère social peut se situer sur le plan des interactions interpersonnelles et aussi de manière plus indirecte en mobilisant des aspects de l'appartenance sociale et du contexte identitaire (Albarello, 2012).

Rappelons que la réflexion engagée dans le présent texte a pour objet ce que disent et font des enseignants accompagnateurs de leur expérience d'enseignant dans le cadre d'un groupe de discussion (*focus group*) au terme d'une recherche ayant pour thème l'insertion de nouveaux enseignants. Ces enseignants ont livré des analyses de leur expérience d'accompagnateurs, laquelle consiste entre autres à communiquer et à partager leur expérience d'enseignant.

Aussi, nous cherchons, à partir du discours de ces enseignants, considérés comme experts en enseignement par leurs milieux, à identifier des « expériences fécondes et créatrices » (Dewey, 2011, p. 467), et ce, pour rendre compte du caractère multidimensionnel de la notion d'expérience.

2 LA DÉMARCHE

Comme nous l'avons évoqué, la CSLSJ a conçu un programme d'insertion professionnelle. Ce programme a fait l'objet d'une recherche évaluative menée entre 2010 et 2011 (Cividini, Zourhlal et Tremblay, 2011). C'est à partir des résultats de cette dernière qu'il a été possible d'identifier des besoins ressentis par tous les acteurs de ce programme d'insertion professionnelle. La Commission scolaire a travaillé, d'une part, avec son personnel pour essayer de satisfaire ces besoins surtout en ce qui concernait des ajustements administratifs et, d'autre part, elle a travaillé avec les chercheurs pour offrir une formation aux enseignants en insertion ainsi qu'aux enseignants accompagnateurs. C'est dans ce contexte que nous avons mis en marche des GCDP pour l'accompagnement des enseignants en processus d'insertion et que nous avons formé un groupe de discussion (*focus group*) avec les enseignants accompagnateurs. Il s'agit de neuf enseignants accompagnateurs qui agissent dans le secteur des jeunes (primaire et secondaire). Ils ont entre six et vingt ans d'expérience en tant qu'enseignants au service de la Commission

scolaire du Lac-Saint-Jean. Ils se sont prononcés sur le processus d'accompagnement en fonction de leur propre expérience vécue. Comme nous l'avons mentionné au début, il s'agissait d'une unique rencontre en groupe de discussion (*focus group*) et la thématique proposée était le processus d'accompagnement des enseignants en insertion et les caractéristiques d'un bon accompagnateur de ce processus. Pour ce qui est du premier thème, la proposition était d'explicitier les différentes formes que pouvait prendre l'accompagnement dyadique (le type d'accompagnement privilégié dans le programme d'insertion de la Commission scolaire), la manière dont cet accompagnement devrait s'effectuer, les obstacles rencontrés et les ajustements qu'il faudrait apporter au processus.

Pour les besoins de notre réflexion sur la notion d'expérience, nous nous sommes appuyés sur le discours des enseignants accompagnateurs qui ont participé au groupe de discussion (*focus group*).

Afin d'observer de quelle manière cette notion d'expérience se manifestait dans le discours d'accompagnateurs, nous avons eu recours aux catégories prédéfinies par Albarello (2012) : le caractère multimodal de l'expérience, sa temporalité et son caractère social. Il a été question, plus spécifiquement, de cerner comment ces différentes caractéristiques s'expriment dans le discours de ces enseignants appelés à se prononcer sur le processus d'accompagnement et à caractériser ce qu'est un bon accompagnateur.

Il s'agit, bien entendu, d'une réflexion de nature exploratoire qui a pour substrat un matériel empirique qui n'était pas à l'origine destiné à documenter la notion d'expérience. Toutefois à la lecture du matériel recueilli, nous avons considéré qu'une partie des données pouvait servir à documenter la notion d'expérience. Bien entendu, cette réflexion pourrait être approfondie dans d'autres circonstances qui impliquent des accompagnateurs d'enseignants pendant leur processus d'insertion professionnelle.

3 L'ANALYSE

Rappelons d'emblée que les différents propos des enseignants accompagnateurs qui ont participé au groupe de discussion (*focus group*) s'appuient sur leur expérience, d'autant plus que la consigne pour le déroulement était de s'exprimer et d'échanger selon l'expérience vécue par chaque membre du groupe avec les enseignants en situation d'insertion.

tion. Autrement dit, notre intérêt est de comprendre comment ils conçoivent l'accompagnement en insertion professionnelle, et ce, à partir des différentes expériences qu'ils ont vécues avec les enseignants en situation d'insertion. Aussi, l'analyse du discours des enseignants accompagnateurs participant à ce groupe de discussion (*focus group*) a fait émerger différentes caractéristiques de la notion d'expérience.

Tout d'abord, à partir de leur discours sur le processus d'accompagnement nous avons pu distinguer la valeur que les enseignants accompagnateurs accordent à leurs expériences à travers l'expression de ses caractères multimodal, temporel et social.

Je me sens comme le cœur de l'école. Je suis habituée d'accompagner les enseignants qui arrivent à l'école par ma grande connaissance de l'école et mon expérience, peu importe le niveau. Je suis l'enseignante la « plus vieille », la plus expérimentée, et c'est pour cela que je suis habituée à les prendre par la main, pour trouver la documentation par exemple, le projet éducatif de l'école et quoi faire avec, comment l'appliquer, l'utilisation du matériel pédagogique et aussi les questions syndicales. (Adèle¹)

L'accompagnateur doit avoir fait le tour de son domaine, savoir de quoi ça retourne. Connaître le programme, les méthodes, le fonctionnement, les façons de fonctionner. Bref, connaître toute la partie concrète (abréviation, programme informatique, bulletins, etc.). Connaître son programme. (Ginette)

Dans la citation d'Adèle, on perçoit une référence au caractère social de l'expérience qui souligne l'approbation et la reconnaissance par le milieu de son expérience d'accompagnatrice en vertu de sa « grande connaissance de l'école » en tant qu'enseignante de plusieurs niveaux, son expérience des élèves, ses connaissances du curriculum et du contenu, sa connaissance des droits de l'enseignant, sa pédagogie, etc. Elle est dépositaire d'un savoir qui lui confère des compétences et une certaine autorité pour le partager et le communiquer, qu'elle résume par une métaphore : « Je me sens comme le cœur de l'école ». Une telle métaphore dénote des références cognitives, émotives et affectives pour appréhender son expérience d'accompagnatrice et cela même si dans ses propos Adèle met plus l'accent sur des connaissances qui relèvent de la composante cognitive de l'expérience. C'est le cas aussi de Ginette qui considère ses connaissances comme fonctionnelles, car elles sont le résultat « d'avoir

1. Pour maintenir l'anonymat des participants, nous avons eu recours à des prénoms fictifs

fait le tour de son domaine [et de] savoir de quoi ça retourne ». Un autre propos d'Adèle mérite d'être souligné : le fait qu'elle dit être « habituée d'accompagner les enseignants qui arrivent à l'école » et aussi « la plus expérimentée ». On peut voir dans ces propos d'Adèle que la valeur qu'elle confère à son expérience vécue repose sur le fait que son expérience est prouvée, « expérimentée » selon ses dires. Ces extraits rejoignent les propos d'Hétier (2008) quand il dit, en s'appuyant sur Dewey, que l'expérience est « expérimentée », en laissant supposer par l'emploi de cette expression que l'expérience dans sa durée éprouve les ressources cognitives, tout comme les ressources affectives et émotives qui lui sont essentielles. On peut déceler aussi derrière les mots d'Adèle la référence au caractère transformateur de l'expérience. À l'instar d'Hétier (2008), on peut arguer que ce ne sont pas seulement les objets qui se reconstruisent par l'expérience, mais aussi le sujet dans la globalité à travers les interactions de l'accompagnement en mobilisant des aspects de l'appartenance sociale et du contexte identitaire (Albarello, 2012, p. 3).

En réfléchissant à leur rôle d'accompagnateur, ces enseignants évoquent une double expérience : celle de la classe, voire de l'école qui, tout en étant nécessaire, ne suffit pas à elle seule pour assurer un meilleur accompagnement. La condition est d'avoir vécu des expériences de partage et de communication de son expérience d'enseignant.

D'en avoir vu d'autres [différentes expériences à l'école] pour pouvoir partager ce vécu. (Adèle)

Il est nécessaire qu'un enseignant ait du vécu, de l'expérience [pour pouvoir accompagner]. (Béatrice)

Ces extraits témoignent de l'importance que revêt le niveau cognitif du caractère multimodal de l'expérience d'un enseignant, car il est un élément constitutif des caractéristiques du bon accompagnateur. Il est essentiel à l'accompagnement, parce qu'il se réfère à des savoirs cognitifs indispensables à la maîtrise de son domaine d'enseignement et au fonctionnement de l'école. En plus de ces savoirs, il existe aussi des routines propres à chaque institution et qui sont essentielles au fonctionnement de l'école au quotidien, comme en témoigne l'extrait de Béatrice qui suggère un procédurier pour implanter quelques-unes de ces routines.

Il serait intéressant d'envisager un procédurier dans chacune des écoles. Il serait destiné aux nouveaux enseignants pour comprendre comment ça fonctionne dans chaque école : les règles de base de l'école, la cloche à quelle heure, la récréation est quand et se déroule de telle façon, la surveillance, qui assume les déplacements, etc. (Béatrice)

Il est clair que ces enseignants, dans leur réflexion relative à leur expérience d'accompagnateurs, donnent beaucoup d'importance au niveau cognitif du caractère multimodal, mais comme on le verra dans les extraits qui suivent, ces mêmes enseignants se réfèrent aussi aux niveaux affectif et perceptif de la dimension multimodale.

Ainsi, accompagner dans un processus d'insertion requiert l'établissement d'une expérience positive avec la personne qu'on va accompagner, ce qui implique la création de liens affectifs, autres que professionnels.

L'expérience se déroule sur la base d'une relation d'abord amicale. Il peut s'agir même d'une ancienne stagiaire qu'on a connue et qui demande l'accompagnement. (Béatrice)

Organiser des rencontres pour apprendre à se connaître et comprendre comment les nouveaux enseignants voient le processus. Installer un climat de confiance. (Danielle)

Dans ces citations, Béatrice et Danielle soulignent l'importance d'établir des liens affectifs avec le nouvel enseignant en situation d'insertion, et ce, en créant les conditions nécessaires à l'installation d'un climat de confiance pour pouvoir répondre aux besoins cognitifs des nouveaux enseignants (planification, gestion de classe, etc.). Non seulement pour partager et transmettre les savoirs de nature cognitive, mais aussi pour discerner les situations qui peuvent nuire à l'accompagnement, comme en témoignent les citations d'Adèle et de Béatrice qui rendent compte des affects et des émotions, c'est-à-dire du niveau perceptif du caractère multimodal de l'expérience. Les deux rapportent des faits où elles ont à faire face à des cas où des enseignants en insertion sont en situation de « panique ». Elles ont à gérer des situations où elles perçoivent que les enseignants en insertion ressentent de la peur et du stress, ce qui peut s'expliquer par le peu de maîtrise des contenus, des procédures, de la gestion de classe, etc.

Au début on se rend compte qu'ils sont en panique, parce qu'ils ne savent pas comment faire. (Adèle)

Comme accompagnateur, il faut savoir dédramatiser entre autres, parce que nous sommes confrontés à des gens qui arrivent en panique. De s'asseoir avec eux et de prendre le temps, de les faire rire pour repartir tout ça à zéro. (Béatrice)

Jusqu'ici, l'analyse du discours des enseignants accompagnateurs montre que leur expérience mobilise le caractère multimodal dans ses niveaux :

cognitif, affectif et perceptif. En effet, en plus d'avoir recours à des savoirs du niveau cognitif, les enseignants ont besoin de gérer des situations en utilisant dans le rapport avec les nouveaux enseignants des savoirs qui relèvent de l'affectivité et des émotions qui ont été à même leur expérience d'accompagnateurs.

Quant au caractère temporel, il apparaît dans le discours quand ils s'expriment sur la transmission et le partage de leur expérience.

Les accompagnateurs ne font que leur dire ce qu'eux [les accompagnateurs] feraient, parce qu'ils l'ont déjà fait dans la plupart des cas. Si ça ne leur convient pas, pas de problème, qu'ils [les enseignants en insertion] prennent ce qui fait leur affaire. (Fabrice)

Dans cette citation Fabrice exprime l'idée que les accompagnateurs ne peuvent partager que leurs propres expériences déjà vécues qu'ils considèrent comme pertinentes pour répondre aux situations particulières que vivent les nouveaux enseignants en insertion. Cependant, il considère que l'enseignant en insertion doit faire sa propre lecture de l'expérience de l'enseignant accompagnateur et reconstruire le sens de cette expérience dans son propre présent pour anticiper les expériences à venir. Implicitement, ce discours de Fabrice évoque le caractère temporel de l'expérience en faisant référence à sa propre expérience. Pour Fabrice l'expérience est liée à un passé et peut lui permettre de construire une autre expérience dans l'avenir, c'est pour cela qu'elle est temporelle. Cependant, il ne peut transmettre cet apprentissage aux nouveaux enseignants, il peut seulement communiquer une partie de son cheminement. Il en est de même de Christine, de Béatrice et d'Adèle; leurs discours corroborent l'idée que l'expérience s'inscrit dans une durée et qu'elle est constamment mise en question et renouvelée pour faire face aux situations présentes et celles à venir.

[Accompagner un nouvel enseignant] me permet de me remettre en question, de me poser des questions sur ce que je fais, de me forcer à me structurer et de rester à l'affût en remettant en question leurs connaissances. (Christine)

D'être organisé et être prêt. Se forcer à se structurer. (Fabrice)

[L'accompagnement me permet de] révéifier mes forces et mes faiblesses pour m'améliorer, me pousser toujours à aller plus loin. (Béatrice)

Ça [L'accompagnement] garde vigilant pour ne pas s'arrêter et que ça devienne routinier. Ça garde la flamme et que ce ne soit jamais plate. (Adèle)

Nous avons aussi noté que le troisième caractère, le caractère social de l'expérience, est évoqué dans le discours des enseignants accompagnateurs. Ces derniers ont été appelés à dire ce qu'ils retirent de la relation d'accompagnement, ce qu'elle leur apporte. Aussi, les citations ci-dessus relatent-elles comment le caractère social s'exprime durant les interactions qu'ils ont vécues directement dans l'accomplissement de leur tâche d'accompagnateurs. Par exemple, la prise de distance par rapport à leur savoir d'expérience (Cela me permet de me remettre en question), la structuration de leur pensée (Se forcer à se structurer), le renouvellement de leur expérience (Garde vigilant... Ça garde la flamme et que ce ne soit jamais plate). Bref, l'accompagnement peut être un espace de développement professionnel et de transformation du sujet accompagnateur, tout comme de ses savoirs d'expérience mobilisés dans le processus d'accompagnement. Ainsi, l'expérience de l'accompagnement redonne un sens à leur propre expérience comme enseignants et comme accompagnateurs.

En plus, le caractère social de l'expérience s'observe dans la dynamique de partage du vécu professionnel des acteurs en cause dans le processus d'insertion. Dans l'extrait qui suit, il est possible d'observer l'importance du partage de l'expérience dans le développement de la profession. Bien que les nouveaux enseignants arrivent avec un acquis professionnel rattaché au cadre de leur formation initiale (stages, cours, etc.), ces enseignants accompagnateurs considèrent qu'il n'est pas suffisant pour faire face aux exigences de la tâche d'un enseignant. Il est impératif que ces enseignants en insertion vivent d'autres expériences qui les aident à obtenir de nouveaux acquis pour anticiper les actions à venir et pour utiliser leurs savoirs de façon optimale. De là l'importance du rôle des accompagnateurs pour le partage de leur expérience, pour la collaboration et pour l'interaction dans l'espace de l'école, pour l'acquisition de savoirs partagés, éprouvés et admis par la communauté. Aussi, le caractère social de l'expérience nous semble particulièrement important, parce qu'il s'agit de ce qu'Albarello (2012) appelle le social indirect lié à des aspects comme la classe sociale ou, dans notre cas, à l'identité professionnelle qui se construit non seulement sur l'acte d'enseigner, mais aussi sur toutes les autres actions qui composent le travail enseignant.

Les nouveaux enseignants qui arrivent ont du vécu, ils ont fait des stages, cela les aide dans la classe, mais ce n'est pas suffisant. L'accompagnement est beaucoup au niveau de choses qu'ils ont, des problèmes comme la gestion de classe et comment intervenir avec les parents. Ils sont bien

souvent démunis face aux parents, mais on leur donne des trucs pour s'en sortir. (Christine)

Au terme de cette analyse, nous constatons que le discours des accompagnateurs déploie deux sortes d'expérience : leur expérience comme enseignants et celle d'accompagnateurs. Ces deux expériences sont mises à contribution pour soutenir l'accompagnement des enseignants en insertion et les deux peuvent être partagées sous l'angle des caractères multimodal, temporel et social. Nous n'oserions pas prétendre que les trois caractères s'expriment avec la même force ; le caractère multimodal a pris une place plus importante dans le discours des enseignants pendant la réalisation du groupe de discussion (*focus group*). Toutefois, nous avons pu voir que les deux autres caractères s'expriment aussi dans les discours et qu'ils sont interreliés. C'est la notion d'expérience conçue comme un processus qui est la trame de fond du discours des enseignants accompagnateurs ; un processus qui inclut le caractère multimodal de l'expérience qui se manifeste à travers les niveaux cognitif, affectif (les règles de base, la gestion de la peur) –, le caractère temporel qui permet une prise de distance par rapport à leur rôle comme accompagnateur ou comme enseignant et, finalement, le caractère social de l'expérience qui contribue à la construction de l'identité professionnelle des enseignants en insertion.

Pour finir nous tenons à préciser que notre réflexion a ses limites. D'une part, parce qu'elle repose sur les données d'un seul groupe de discussion (*focus group*) qui n'était pas originalement destiné à documenter la notion d'expérience et, d'autre part, parce que l'on pourrait faire l'hypothèse que dans un contexte de formation et d'échange, qui est le cas de ce groupe de discussion (*focus group*), on attribue plus de place à la dimension multimodale qu'aux autres composantes.

CONCLUSION

L'objectif de notre réflexion était de documenter les façons aborder la notion d'expérience dans le contexte d'une séance de formation des enseignants accompagnateurs en insertion professionnelle. Notre choix a été de le faire dans une perspective qui s'inspire des travaux de Dewey. Ce dernier considère l'expérience comme n'étant ni un objet, ni non plus le produit d'une action quelconque. Elle est un vécu en action, un vécu qui donne sens au présent et qui anticipe les expériences futures. Elle est considérée comme un processus, qui s'organise autour de l'action du

sujet (expérimenter), de ce qu'il éprouve (faire l'expérience de) et de sa pensée (faire le lien entre les deux). (Bourgeois, Albarello, Barbier et Durand, 2013) C'est en partant de cette vision que nous avons abordé l'expérience des accompagnateurs par une approche qui s'exprime à travers trois caractères : multimodal, temporel et social. Ces caractères tentent de rendre compte d'un processus difficile à aborder selon une unique vision. C'est ainsi que la réflexion menée à partir du discours des enseignants accompagnateurs invités à participer à ce groupe de discussion (*focus group*) nous a permis de traiter de la notion de l'expérience, en tant que vécu éprouvé et partagé, selon la perspective multidimensionnelle suggérée par Albarello (2012). Le caractère multimodal s'est manifesté principalement à dans la composante cognitive, de manière plus explicite dans les discours des enseignants accompagnateurs. Bien que ce dernier occupe une place significative dans le discours des enseignants accompagnateurs, les composantes affective et perceptive sont aussi évoquées dans le discours des accompagnateurs qui dévoilent l'importance que revêtent leurs perceptions, affects et émotions dans le processus d'accompagnement des enseignants en situation d'insertion. L'expérience d'accompagnement, pour qu'elle soit réussie, nécessite avant tout le déploiement d'un savoir qui permet et qui favorise l'entrée en relation avec l'enseignant en situation d'insertion. Ce savoir qui s'acquiert dans, avec et par l'expérience, dans un contexte d'interaction impliquant de nouveaux enseignants de peu d'expérience et dont les connaissances sont encore fragiles et peu éprouvées, fait référence aux composantes affectives et perceptives du caractère multimodal de l'expérience. Ainsi, l'expérience d'accompagnement n'est pas seulement une question de partage de savoirs cognitifs et fonctionnels, elle implique aussi de savoir gérer des perceptions (des situations de stress, de panique, etc.), des affects et des émotions (créer des liens affectifs pour établir une relation de confiance). Quant au caractère temporel de l'expérience, il se reflète aussi dans le discours des accompagnateurs qui nous font comprendre que leur expérience en enseignement, tout comme celle d'accompagnateurs, est constamment appelée à être remise en perspective à l'occasion de nouvelles expériences qui les éprouvent et qui leur confèrent une légitimité pour anticiper celles à venir. Comme le rappelle Hétier (2008), la dimension temporelle de l'expérience exprime l'idée qu'elle n'est pas immédiate, répétitive et amnésique, elle se sert du passé pour éclairer l'avenir. Finalement, la dimension sociale sous-tend le discours des enseignants accompagnateurs quand ils se prononcent sur ce que leur apporte leur rôle d'accompagnateurs de nouveaux enseignants. Ils

trouvent dans cette action la manière de confirmer, de renouveler, mais aussi de partager leurs expériences. À la lumière de ces discours nous pouvons dire que la composante sociale de l'expérience est constitutive de la construction de l'identité professionnelle, elle implique l'appropriation des codes, des routines et des façons de faire, ainsi que de savoirs partagés par la communauté.

En somme, notre réflexion à partir d'une expérience de formation d'un groupe d'enseignants accompagnateurs de nouveaux enseignants nous a permis de conclure, d'une part, que l'expérience en tant que vécu ne peut être pleinement comprise que si elle est appréhendée par des approches qui rendent compte de sa multidimensionnalité et, d'autre part, que la pensée de Dewey, certes réactualisée dans le cadre de nouvelles perspectives d'analyse de l'expérience, demeure dans son essence toujours en vigueur.

RÉFÉRENCES

- Albarello, L. (2012). *Analyser le caractère multidimensionnel de la construction de l'expérience par des adultes en formation*. Communication présentée au Colloque international francophone « Expérience 2012 » Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail; état des lieux et nouveaux enjeux, Lille, France. Repéré à <http://www.trigone.univ-lille1.fr/experience2012/actes/2.pdf>
- Barbier, J.-M. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 65-91). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Bourgeois, É., Albarello, L., Barbier, J.-M. et Durand, M. (2013). Introduction. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 1-12). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Cividini, M., Zourhhal, A. et Tremblay, C. (2011). *L'insertion professionnelle à la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean : comprendre pour relever de nouveaux défis*. Rapport de recherche présenté au sous-comité de l'insertion professionnelle de la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean. Alma, Québec : Commission scolaire du Lac-Saint-Jean.
- Dewey, J. (2011). *Expérience et éducation* (1^{re} éd. 1968). Paris, France : Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France : Seuil.
- Hétier, R. (2008). La notion d'expérience chez John Dewey : une perspective éducative. *Recherches en éducation*, 5, 21-32.

- Mayen, P. et Mayeux, C. (2003). L'expérience, une notion importée pour penser la formation? Dans P. Mayen, C. Mayeux, J. Aubret et E. Ollagnier (dir.), *Expérience et formation* (p. 13-53). Paris, France : L'Harmattan.
- Muller, C. (2013). De l'influence de l'expérience sur l'agir enseignant. *Éducation permanente*, 196(3), 129-139.
- Vivegnis, I. (2016). Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Zeitler, A. et Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70, 107-118.
- Zeitler, A., Guérin, J. et Barbier, J.-M. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche et formation*, 70, 9-14.

À PROPOS DE LA NOTION D'EXPÉRIENCE DANS LE PROCESSUS DE RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES ET DES ACQUIS DISCIPLINAIRES EN FORMATION PROFESSIONNELLE

Ahmed Zourhlal

Professeur

Université du Québec à Chicoutimi

Ahmed_zourhlal@uqac.ca

Ahmed Zourhlal est professeur régulier à l'Université du Québec à Chicoutimi et chercheur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Il intervient dans la formation à l'enseignement professionnel. Ses intérêts de recherche portent sur la reconnaissance des acquis et des compétences, la formation pratique, la collaboration et l'insertion en formation professionnelle et la didactique des sciences.

RÉSUMÉ

Ce chapitre explore le rapport à la notion d'expérience d'étudiants et d'experts de contenu, tous enseignants en formation professionnelle engagés dans le processus de reconnaissance des acquis disciplinaires (RAD). L'analyse des discours de ces enseignants a permis de constater que l'expérience en jeu dans la RAD est à la fois formatrice et transformatrice et s'inscrit dans une continuité. Cette expérience est caractérisée par la multidimensionnalité. D'après leur discours, plusieurs dimensions de l'expérience des métiers résistent à la description et à l'écriture, ce qui témoigne des difficultés de l'appréhender à travers les prismes établis.

Mots-clés : reconnaissance des acquis, expérience, formation professionnelle, formation initiale

À PROPOS DE LA NOTION D'EXPÉRIENCE DANS LE PROCESSUS DE RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES ET DES ACQUIS DISCIPLINAIRES EN FORMATION PROFESSIONNELLE

A fin de mieux comprendre la notion d'expérience et la situer pour les besoins de la réflexion engagée dans ce texte, nous reprenons en premier lieu quelques points de vue et repères théoriques d'auteurs qui ont contribué à sa formalisation, pour ensuite souligner le sens qu'elle prend dans le domaine de la reconnaissance des compétences et des acquis en formation à l'enseignement professionnel. À la suite de ces deux points, nous présenterons nos repères méthodologiques et notre réflexion qui examine le rapport à l'expérience d'enseignants en formation professionnelle (FP). Cette réflexion tentera de comprendre comment des enseignants experts de contenu et des étudiants au baccalauréat en enseignement professionnel (BEP), en situation de reconnaissance de leurs acquis et compétences, caractérisent et conceptualisent leur expérience des métiers qu'ils sont appelés à mobiliser pour orienter et pour donner une direction aux apprentissages des élèves dans le cadre de leur enseignement du métier.

1 DES USAGES DE LA NOTION D'EXPÉRIENCE

Dans le domaine de la formation professionnelle, l'expérience des métiers et des professions est centrale. Elle est une condition à l'exercice du travail enseignant, car les enseignants en formation professionnelle (FP) sont recrutés par les centres en considération de l'expertise acquise dans et par cette expérience. Dans ce qui suit, nous nous rapportons tout d'abord au plan conceptuel des pensées d'auteurs en éducation à propos de la notion d'expérience, ce que nous présenterons comme étant les repères théoriques qui guident notre travail de réflexion, pour ensuite

traiter en particulier du sens de l'expérience dans le champ de la reconnaissance des acquis en formation à l'enseignement professionnel (FEP).

1.1 Repères conceptuels

Pour plusieurs auteurs la notion d'expérience est polysémique. Landry (1989) explique la diversité des acceptions de la notion d'expérience par les différents rapports à son endroit dans les débats épistémologiques des théories de la connaissance, des psychologies et des sociologies. Mayen et Mayeux (2003), en examinant son emploi dans le champ de la formation des adultes dans une note de synthèse sur l'expérience, concluent que cette polysémie est due au fait qu'elle est entendue comme « produit, processus et trajectoire tout à la fois » (p. 15). D'après les mêmes auteurs, la notion d'expérience est un « point de convergence » (p. 15) en éducation pour développer les connaissances sur plusieurs problématiques en formation des adultes et joue le rôle de « notion justificatrice » (p. 21) de l'importance de la pratique et des savoirs qui se développent en son sein pour donner une orientation aux formations. Cette polysémie est aussi rapportée par Zeitler et Barbier (2012) qui soulignent l'ambiguïté de la notion et la difficulté d'en avoir une définition univoque qu'ils expliquent par les différents usages de la notion qui témoignent de sa caractéristique polyfonctionnelle. Ces auteurs identifient au moins deux références : « La référence à l'engagement dans une activité et la référence à une transformation liée à cette activité » (p. 108). Ainsi, l'expérience peut être perçue comme une activité, un processus d'apprentissage et de développement de la personne, ou comme un produit de l'apprentissage par l'activité. Dans le même sens, Rogalski et Leplat (2011), tout en rappelant leur ancrage dans la tradition de la psychologie ergonomique et leur référence aux situations professionnelles, soulignent aussi la complexité de la notion qui est appréhendée sous différents angles. Ainsi, dans le champ de la formation aux compétences professionnelles, ils en identifient trois significations : « 1) l'expérience peut être conçue comme issue de l'activité matérielle ou symbolique ; 2) elle peut être relative à l'ensemble des connaissances et habiletés acquises par ces voies au cours d'une certaine période ; 3) elle peut être conçue comme événement ou [une] occurrence qui laisse une impression sur quelqu'un » (Rogalski et Leplat, 2011, p. 4).

Néanmoins, on peut observer chez ces auteurs une convergence à considérer que les différentes définitions de la notion de l'expérience se comprennent mieux dans leurs contextes de production et les usages

qu'on en fait de cette notion. Ainsi, dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement la notion d'expérience est entendue généralement comme éducative et les travaux de Piaget, de Dewey et de Rogers ont résidé pour beaucoup dans le développement de cette vision de l'expérience qui a été à l'origine de différentes théories et modèles d'apprentissage et de l'enseignement en éducation. Par exemple, on notera dans les modèles de formation expérientielle la place qu'occupe l'expérience en tant que modalité d'apprentissage pour développer les savoirs professionnels et ceux qui découlent de la formation (Landry, 1989, p. 17). Ainsi, le modèle de Kolb (1984) qui s'appuie sur les apports de Dewey, de Piaget, de Lewin et d'autres auteurs, aborde l'expérience concrète dans un mouvement de réflexion et d'interaction, d'intentions et de transformation, qui mobilisent les différentes dimensions de celui qui apprend. Dans ce modèle, l'apprentissage découle du contact direct avec l'expérience et le savoir est créé grâce à sa transformation (Pineau, 1989). Elle est considérée comme un moment nécessaire à l'apprentissage, tout autant que les modes de conceptualisation, de réflexion et d'expérimentation active (Dominicé, 1989).

On soulignera aussi dans les écrits sur la notion d'expérience l'importance et la reconnaissance incontestable des travaux de John Dewey qui a contribué amplement à en faire une notion centrale en éducation. Selon Hétier (2008), l'expérience du point de vue de Dewey est conceptualisée dans une vision éducative, elle est un moyen en éducation et non une fin en soi, elle est « authentique », « expérientielle », où la personne est engagée dans toutes ses dimensions (cognitives, affectives et émotives), et « transformatrice ». L'expérience éducative chez Dewey repose principalement sur deux principes : la continuité et l'interaction (Barkatoolah, 1989 ; Dewey, 2013). Hétier (2008, p. 25) résume le principe de continuité comme suit : « L'expérience n'est pas immédiate, simplement répétitive et amnésique. Elle appartient pleinement au temps continu, se sert éventuellement du passé, mais toujours pour éclairer l'avenir (et pour être évaluée par lui). Elle est à la fois produite et productrice ». Landry (1989) souligne deux aspects du principe de continuité : l'expérience éprouve (elle expérimente) et elle subit (s'adapte). Quant au principe d'interaction, selon Dewey (2013, p. 478) : « Il permet d'interpréter une expérience selon sa fonction et sa portée éducative. Il assigne les mêmes droits aux deux facteurs de l'expérience : externe et interne. Toute expérience normale suppose le jeu réciproque de ces deux chaînes de conditions. Ce sont elles qui, considérées ensemble ou dans leur interaction, forment ce que nous appelons une situation. » Toute expérience

est formée par des conditions objectives et des états subjectifs, envisagées dans leur interaction. Une expérience « est ce qu'elle est à cause de la transaction qui s'établit entre un sujet et ce qui constitue en ce moment-là son environnement » (p. 479), et c'est « la continuité et l'interaction de l'expérience qui, par leur active union, fournissent l'exacte mesure de la signification éducative et de la valeur de l'expérience » (p. 480).

En somme, la notion d'expérience prend des significations multiples et elle est utilisée pour justifier et documenter différentes problématiques en éducation. Il est aussi vrai que les travaux de Dewey ont contribué pour beaucoup à la stabiliser conceptuellement, mais envisagée dans un contexte éducatif. En mettant en avant le principe de continuité, Dewey en fait une condition de l'expérience éducative, celle qui agit comme levier au développement des dimensions de la personne en contexte éducatif. Avec lui, l'expérience, a cessé de n'être qu'empirie, apprentissage par essais et erreurs, pour devenir enquête, dans le sens d'expérimentation (Hétier, 2008). Elle est une rupture, mais dans la continuité. Cette perspective temporelle de l'expérience est à mettre en parallèle avec les concepts élaborés dans le cadre de la psychologie développementale de Piaget pour rendre compte du rôle de l'activité de l'enfant dans la construction de ses connaissances. D'ailleurs, dans une note de synthèse sur le traitement de la notion d'expérience en formation professionnelle et en formation d'adultes, Mayen et Mayeux (2003, p. 24) rapportent que « trois séries de concepts piagétiens sont mobilisées dans l'approche de l'expérience en formation : la prise de conscience, le processus d'adaptation et le couple assimilation-accommodation [ainsi que] le concept d'invariant opératoire ».

1.2 La notion d'expérience dans le processus de la reconnaissance des acquis disciplinaires (RAD)

Rappelons tout d'abord que la documentation sur le sujet de la reconnaissance et la valorisation des acquis et des compétences témoigne de l'emploi d'une diversité d'acronymes pour désigner ce champ, ce qui peut créer une certaine confusion. La reconnaissance des acquis et des compétences disciplinaires est un concept dont la nomenclature varie grandement à l'échelle internationale. Plusieurs auteurs (Ballet, 2009; Conrad, 2008; Dumet, 2013; Fox, 2005; Michelson, 1996; Pouget et Osborne, 2004; 2010; Stenlund, 2010) font état de différents termes qui se rapportent à ce champ : APEL (*Accreditation of prior and experiential learning*) ; APL (*Assessment of prior learning*) ; PLA (*Prior learning assess-*

ment); PLAR (*Prior learning assessment and recognition*); RPL (*Recognition of prior learning*); RDA (Reconnaissance des acquis); VAE (Validation des acquis de l'expérience); VAP (Validation des acquis professionnels); RVAE (Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience). Ainsi, APEL est principalement employé dans les pays européens (recherches anglophones) et aux États-Unis, parfois au Canada. Par contre, les termes PLA et PLAR sont plus souvent associés aux études canadiennes et parfois à certaines études américaines. RPL est associé aux études australiennes, néo-zélandaises et sud-africaines. Quant aux termes VAE et RVAE, ils sont plus utilisés dans la littérature francophone, principalement celle produite en France. Ce qu'il faut retenir ici, c'est que ces acronymes renvoient à des processus dont le but est surtout la valorisation des savoirs et des compétences développés dans des contextes informels, formels et non formels. La distinction entre contexte informel et contexte non formel est que dans le premier on considère qu'il se développe des apprentissages non intentionnels et non structurés (le bénévolat, l'expérience de vie, etc.), le contraire du second qui est caractérisé par un objectif d'apprentissage bien identifié dans un contexte structuré, tel que les écoles ou centres de formation, sans toutefois que cet apprentissage mène à une certification légale ou une reconnaissance quelconque. La distinction entre l'idée de reconnaissance et celle de validation est que la seconde s'insère principalement dans une vision au service du monde du travail. Ainsi, la validation permet la certification pour des emplois précis et la mobilité de la main-d'œuvre (Ballet, 2009; Gallacher et Feutrie, 2003). En ajoutant la notion de reconnaissance au terme expérience, l'accent est plutôt mis sur la finalité du processus, soit la reconnaissance du savoir, du savoir-faire et du savoir-être acquis dans l'expérience et non seulement son évaluation comme c'est le cas pour le processus de la reconnaissance des acquis disciplinaires (RAD) dont il est question dans cette recherche.

Au regard des acquis du métier, ce processus permet aux étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) de faire reconnaître leurs acquis professionnels développés à même leur expérience de travail. La reconnaissance de ces acquis repose sur les principes formulés par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec dont le principal est le suivant: « Une personne n'a pas à réapprendre ce qu'elle sait déjà; ce qui importe dans la reconnaissance des acquis, c'est ce qu'une personne a appris et non les lieux, circonstances ou méthodes d'apprentissage » (MEQ, 2001, p. 172). Il faut noter que ce ne sont pas les expériences qui sont reconnues mais bien les acquis disciplinaires

élaborés dans les expériences. Pour être reconnus, ces acquis « doivent être analysés par référence aux savoirs disciplinaires inhérents à la situation de travail visée dans une perspective universitaire de formation à l'enseignement professionnel » (MEQ, 2001, p. 172).

La signification de la notion d'expérience dans la (RAD) renvoie à l'expression « avoir de l'expérience » et non pas « de faire l'expérience de... » comme le postule Dumet (2013, p. 13) : « Ce qui intéresse alors au travers de l'expérience, plus que l'accumulation d'actions, c'est l'effet [de l'action] sur le sujet et sur son activité. » « Avec l'augmentation de l'expérience, l'acteur serait plus performant, plus efficace ou plus compétent. » (Dumet, 2013, p. 6) Dans cette vision, l'expérience incarne un vécu qui se traduit par une accumulation et une augmentation de connaissances.

On peut aussi faire le parallèle avec la vision de Zeitler et Barbier (2012) qui la considèrent comme le produit d'un processus d'apprentissage par l'activité. Dans ce sens, l'expérience n'est pas seulement un vécu : « L'expérience est ce que le sujet arrive à faire avec ce vécu. Il y a de l'expérience parce qu'il y a un travail sur le vécu » (Pastré, 2013, p. 93). Ce sont les ressources que la personne a construites à travers son activité qui sont représentées par la notion d'expérience. Du point de vue de Mayen et Mayeux (2003), « en tant que produit constitué, l'expérience est aussi ce qui est à prendre en compte, parfois à reconnaître et à valider, mais également à transformer » (p. 21). Elle est donc une voie d'apprentissage dans le processus de la valorisation et de la reconnaissance des acquis et ces produits sont légitimes. Dans ce processus, l'accompagnateur tout comme l'évaluateur sont confrontés à l'hétérogénéité des formes que peut prendre l'expression de la notion d'expérience, car dans le monde socioprofessionnel l'expérience, comme la compétence, est sujette à des usages multiples et parfois contradictoires. Toutes les expériences ne sont pas du même niveau et n'ont pas toujours la même valeur (Mayen et Mayeux, 2003, p. 41).

2 REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES

Rappelons que ce texte a pour objectif de constituer une réflexion sur le rapport à l'expérience des acteurs engagés dans le processus de la RAD (étudiants en situation de reconnaissance et experts-évaluateurs de contenu). Mentionnons, aussi, que ce processus constitue une composante majeure de la formation du BEP réservée à la reconnaissance de l'expérience de travail en lien avec la discipline professionnelle à ensei-

gner. Les étudiants¹ en situation de RAD sont appelés à engager une réflexion sur leurs actions, leurs gestes et leurs prises de décisions dans des situations de travail passées et à les mettre en mots de manière à ce que transparaissent les ressources mobilisées et acquises. L'analyse et l'évaluation des expériences de travail soumises à la reconnaissance ont pour objet les compétences disciplinaires stabilisées par les matrices des compétences des programmes d'études qui mènent à l'obtention du diplôme d'études professionnelles (DEP) au secondaire. Il est à noter que la reconnaissance de ces compétences s'inscrit dans une logique d'apport de preuves et que c'est au candidat de formaliser par écrit ses expériences développées à même l'exercice de son métier.

Enfin la réflexion engagée dans ce texte à propos du rapport et du sens qu'attribuent les étudiants du BEP et des enseignants experts de contenu, dans le contexte de la reconnaissance des acquis disciplinaires (RAD), à l'expérience de leur métier ou profession, exploite des données recueillies dans le cadre d'une recherche². Les objectifs premiers ne visaient pas de documenter l'objet de la présente réflexion. Ces objectifs cherchaient à comprendre les processus d'explicitation et d'analyse des expériences de travail et d'identifier les stratégies, les obstacles et les difficultés que rencontrent les étudiants de différents métiers et professions du BEP dans le processus de la RAD, menée à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Différents outils ont été utilisés dans le cadre de cette recherche à l'origine du présent texte : des enregistrements audio de séances de validation menées par un jury ; des portfolios d'étudiants en situation de RAD issus de la formation professionnelle ; des entrevues d'explicitation menées auprès des experts de contenu ; des entrevues semi-structurées auprès d'étudiants en situation de RAD.

Pour les besoins de la présente réflexion, seules les données issues d'entrevues menées auprès des experts et des étudiants en situation de RAD sont utilisées et analysées selon une méthodologie qualitative. Les verbatim de ces entrevues ont été transcrits et découpés en unités de sens qui ont été traitées dans N'VIVO, puis regroupées sous deux catégories.

-
1. Ces étudiants du BEP sont des enseignants de métiers, tout en poursuivant leurs études en formation à l'enseignement professionnel.
 2. Il s'agit d'une recherche intitulée *Les enjeux de l'expérience de travail et de la RAC en formation à l'enseignement professionnel*, financée par Le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FQRSC), établissement de nouveaux professeurs-chercheurs.

3 DISCUSSION ET ANALYSE DES DONNÉES

Deux entrées d'analyse et d'interprétation de ces données sont adoptées pour appréhender le sens de l'expérience chez ces enseignants³ en formation professionnelle : la continuité de l'expérience, et les limites de la communication écrite et l'interprétation de l'expérience. La première catégorie émerge largement des repères théoriques abordés dans ce texte, elle rend compte de la nature éducative de l'expérience, en tant que source de transformation et de développement d'acquis et de compétences. La seconde catégorie permet de fédérer et de croiser les différents sens qu'ont les experts et les étudiants de l'expérience du métier. En effet, nous avons préféré réunir sous cette catégorie ce que disent les étudiants et les experts à propos de deux volets centraux de la recherche exploitée pour les besoins de cette réflexion, à savoir les problèmes que soulèvent son écriture par les étudiants et sa lecture par les experts de contenu.

3.1 La continuité de l'expérience

Du discours des acteurs engagés dans la RAD, il ressort que les compétences du métier ne se maîtrisent pas à l'école, ce sont les expériences à même l'exercice du métier qui le permettent et donnent du sens à ces compétences (Exp.2 ci-dessous)⁴. À la rigueur, les ressources mobilisées par les compétences (principalement les savoirs, savoir-être et savoir-faire) s'apprennent à l'école, mais les compétences attendront la rentrée en milieu de travail pour s'éprouver, pour se développer et pour être maîtrisées et pour se contextualiser et se recontextualiser au contact de la diversité des contextes et des situations qui se présentent dans le cadre de l'exercice de son métier. D'où l'importance du vécu du métier, de la diversité des expériences au travail et de la diversité des contextes où ces expériences ont eu lieu.

L'expérience, euh... le fait que, elle ne pouvait pas apprendre ça [les compétences] sur les bancs d'école. Ça, c'est appris en travaillant (Exp.2).

-
3. Les experts sont reconnus par le milieu comme experts dans leur métier et comme enseignants chevronnés d'une longue expérience. Les étudiants sont des enseignants en exercice à des degrés divers d'expérience, tout en poursuivant leurs études au baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) à l'UQAC.
 4. Les entrevues des experts de contenu seront identifiées (Exp.X) et celles des étudiants (Etu.X) pour préserver l'anonymat.

Le fait d'avoir vécu des expériences antérieures, surtout celles où l'on fait face à des situations complexes, au contraire des situations routinières, permet l'adaptation aux nouvelles situations. Elles rendent possible, comme le suggère la citation suivante, la connaissance des éléments des situations problématiques et embarrassantes et le repérage des indices qui en permettent le décodage pour intervenir efficacement et pour savoir ce qu'il faut faire en relative autonomie.

La différence entre... quelqu'un que... ça fait plusieurs années qu'il travaille, puis quelqu'un qui... qui commence, et quand le patient se tire à terre (sic), il est agressif, saute en bas de sa contention. [...] Elle [infirmière auxiliaire] garde son calme. [...] elle est capable de... voir les aspects de la situation, qu'est-ce qu'il faut faire? J'vais-tu me sauver à la course? Ou ben... j'vais-tu me protéger ou je vais l'installer dans son fauteuil? Donc ça c'est... c'est une différence. [...] De s'ajuster dans un sens [à la situation]. [...] Ça part d'avoir vécu d'autres expériences [...] tu es capable de voir des choses que... si tu ne les as jamais vues, tu n'en verras pas (Exp.4).

Les expériences antérieures permettent, comme le dit par ailleurs Pastré (2006), de savoir quoi faire, comment, et quand le faire et, à la lumière de ce que dit l'expert de contenu (Exp.3, citée ci-après), elles permettent aussi d'explicitier le pourquoi de se faire et sans cette prise de distance il n'y aurait pas de réel apprentissage, surtout quand on enseigne son métier. Certes, il y a des degrés dans l'expérience; il existe des expériences ordinaires, des expériences routinières et des expériences complexes. D'après ces enseignants en FP, les expériences complexes développent la capacité de porter des jugements, de prévenir, d'anticiper, «de voir plus loin» que la situation présente, «de voir une situation avant qu'elle n'arrive» (Exp.2, citée ci-après), chose qui ne s'apprend pas dans les livres. En somme, des situations «embarrassantes» (Exp.7, citée ci-après), caractérisées par l'urgence.

Ça [l'expérience] nous met dans des situations embarrassantes. On apprend des choses beaucoup à ce niveau-là. On vit beaucoup de situations à traverser les frontières (Exp.7).

P[u]is, quand tu as fait de l'évolution [l'expérience], *ben*, t'es capable en principe d'expliquer pourquoi que... [...] Le plus dur, c'est de comprendre [...] quand tu as fait l'évolution [l'expérience] tu es supposé être capable de comprendre (Exp.3).

Il y a certaines choses que... [...] qui ne s'apprennent pas à l'école [...] la capacité d'aller plus loin, de voir la différence entre des situations. De ne pas s'arrêter à ce que le patient te dit, de voir qu'il faut aller plus loin ou qu'il faut arrêter, ou... C'est ça qui fait le... la principale différence c'est

l'expérience. [...] Voir une situation avant qu'elle n'arrive, c'est une question d'expérience. Faut l'avoir vécue quelques fois avant de s'en rendre compte. Ce n'est pas livresque là. Le patient [...] Il [l'infirmier auxiliaire] ne décrira pas ses symptômes comme un livre là. Il faut que t'en aies vu avant, il faut que t'en aies connu (Exp.2).

Ce sont habituellement des situations qui permettent de faire face à l'imprévu, de « sortir de notre routine » (Exp.5, citée ci-après). Des situations où on apprend, où on s'enrichit et où on s'améliore, car ce sont des situations qui ont cette caractéristique d'être difficiles à gérer (Exp.4) où il y aurait de nouveaux défis à surmonter (Exp.5 citée ci-après). Des situations qui « nous font sortir de notre confort » (Exp.3 citée ci-après) et où il y aurait des éléments qui déstabiliseraient toute personne qui débute dans le métier. Des situations qui appellent à intervenir avec calme, en relative autonomie, pour trouver des solutions urgentes à des situations problématiques, et c'est dans la résolution de ce genre de situations que réside l'essentiel de ce qu'il faut connaître pour exercer le métier (Pastré, 2006).

Moi, qu'est-ce que j'ai besoin de sentir [dans la situation rapportée] [...] une situation de vie qui nous prouve qu'elle est capable de s'adapter. Qu'elle est capable de réagir. Qu'elle est capable de juger un imprévu et qu'elle est capable d'y répondre. Ça, c'est ce qui est déstabilisant pour nos élèves (Exp.5).

Qu'est-ce qui fait qu'une personne est compétente, c'est qu'à l'intérieur de ses dix ans d'expérience là, elle a pris chaque situation comme étant un... comme étant un... je vais essayer. Mon Dieu, je vais essayer de choisir mes mots... Comme étant une expérience vécue, comme étant un apprentissage, comme étant un enrichissement. Et elle se sert à chaque fois de cette expérience-là pour être meilleure dans l'expérience suivante. P[u]is, c'est la personne qui va considérer comme le moment présent [...] Il y avait un avant... et il y a un après. La personne compétente, ça va être la personne qui va être capable de faire des liens (Exp.5).

C'est sûr qu'il y a des personnes qui vont rester dans leur zone confort toute leur vie. Mais c'est sûr qu'à ce moment-là, c'est une question de défi personnel. De personnalité aussi. C'est plein, plein, plein de points là. Mais, faut justement, faut sortir de notre zone, P[u]is... c'est ça qui fait évoluer (Exp.3).

En somme, on peut aisément voir dans les discours de ces experts en reconnaissance des acquis et des compétences un lien manifeste avec ce qui est dit sur la notion d'expérience entendue comme source d'apprentissage, d'acquisition de nouveaux acquis et des compétences

professionnelles. Ainsi, l'expérience dont parlent ces experts est une expérience qui porte une interrogation sur les acquis développés dans le cadre des expériences antérieures et qui les éprouve. Au contraire d'une expérience répétitive, elle est caractérisée par la complexité, dans la mesure où elle nécessite l'adaptation des ressources existantes de la personne. Une expérience qui a une valeur éducative pour la personne qui la vit et qui a des effets sur toutes ses dimensions : affectives, cognitives et émotives (Dumet, 2013). Elle est formatrice, car elle témoigne d'un travail sur un vécu (Pastré, 2013) qui génère de nouveaux acquis, en continuité et quelques fois en rupture avec ceux antérieurs. Bref, à travers les paroles des experts, différents éléments soulignent le caractère particulier des expériences formatrices qui renvoient dans une large mesure au principe de continuité dont use Dewey (2013) pour définir la notion d'expérience.

3.2 Les limites de l'écriture de l'expérience et de sa lecture

La notion d'expérience peut être aussi abordée à partir du discours sur l'écriture et de la lecture de l'expérience d'étudiants en situation de RAD. En effet, raconter son expérience, verbalement ou par écrit, n'est pas chose facile, surtout quand l'objectif est de convaincre un expert de son métier et enseignant chevronné de ce même métier en situation de RAD que les situations de travail qu'on lui présente témoignent de la qualité de l'expérience et de la maîtrise de compétences que demande l'exercice du métier ; de lui prouver avec humilité qu'elles sont de bonnes expériences qui mobilisent ce qui est appris à l'école et les acquis développés à même l'expérience du métier.

Dans ce jeu, les étudiants se limitent à la narration de quelques situations de leurs expériences de travail qu'ils considèrent comme pertinentes à l'exercice de la RAD. Ils racontent ces situations telles qu'ils les ont vécues en faisant en sorte de donner plus de détails sur les éléments du contexte et les actions entreprises, comme elles se sont déroulées dans le temps. Ils se contentent de narrer les aspects qui donnent une signification à cette expérience. À la limite, ils évoquent leurs erreurs lors de ses expériences qui témoignent de ce qu'ils ont appris. Comme en témoignent les citations qui suivent, les étudiants soulignent la difficulté de mettre en mots l'aspect concret de leur expérience. Ils soulignent de même la difficulté de rendre compte de tous les détails qui font de cette expérience vécue une expérience qui justifie leur maîtrise des compétences et des acquis développés. En même temps, ils

sont conscients des limites de leur description écrite qui, de leur point de vue, ne pourra jamais épuiser ce qu'ils peuvent dire à propos des expériences qu'ils rapportent. Ils sont conscients que les réflexions engagées dans ces descriptions ne peuvent rendre compte de la totalité de leurs sentiments et autres éléments qui expliqueraient leurs actions et leurs prises de décisions.

C'est drôle, j'ai l'impression que j'ai déjà eu plus d'idées, mais lorsque tu arrives comme maintenant là, tu te mets à... mettre [par écrit] du concret, il me semble que ça te limite un peu dans ton art. C'est plus... réfléchi (Étu.3).

Il a fallu que je me prenne à plusieurs fois pour essayer de décrire vraiment, parce qu'au début, c'est ça, je trouvais que je n'en mettais pas assez. [...] puis là je l'écrivais, puis là je le relisais, puis là je lisais, même [pour] moi tu sais là, ça ne donne pas assez de détails, tu sais là (Étu.6).

Moi, la difficulté que j'ai rencontrée c'est au niveau de... de le mettre sur papier. J'ai eu beaucoup de difficultés... je n'ai pas une belle plume là pour expliquer. Quand je l'explique dans ma tête ou à quelqu'un, ça va bien, mais du moment que je veux le mettre sur papier... (Étu.10).

Les extraits ci-dessus témoignent des difficultés des étudiants à mettre par écrit l'expérience, lesquelles peuvent renvoyer aux limites de leur maîtrise de l'écriture. Ces difficultés vécues sont inhérentes à certaines caractéristiques et dimensions de l'expérience, qui résistent à l'écriture dans le cadre de la reconnaissance des acquis et des compétences.

De leur côté, les experts de contenu se projettent dans les narrations produites par les étudiants et s'identifient à leur vécu, car ils sont du même métier. Ils jugent de la véracité et de la réalité des expériences de travail que les étudiants produisent. Ils sentent, voient et devinent les intentions derrière leurs descriptions (Exp.7 citée ci-après). Ils sont capables de visionner le film des actions mobilisées dans les expériences soumises à leur évaluation (Exp.1, Exp.2, citées ci-après). À l'aune de leur vécu du métier, ils évaluent le visible, l'invisible et le caché (Exp.2 citée ci-après). Ils imaginent les sentiments, les émotions et les valeurs que partagent les gens du métier (Exp.5 citée ci-après).

Quand je lis un portfolio, je le vois tout de suite, je le sens, par ce qui est décrit, je vois ce qu'il a fait. Parce que je suis du métier donc, par ce qu'il décrit, je le vois [...] Alors, il faut un peu souvent deviner l'intention derrière. Deviner l'idée qu'ils veulent transmettre (Exp.7).

On dirait qu'il sait toujours ce qu'il faut faire. Mais, on ne le sait pas toujours. Il faut se poser des questions. Mais, ça, c'est moi là [...] il faut que je voie le film (Exp.2).

Moi, je m'imaginai vraiment là, la mise en situation, sur place. [...] C'était clair, c'était précis, j'étais capable facilement de visualiser la scène. [...] Euh... de m'imaginer aussi le résultat de la situation, que c'était pertinent (Exp.1).

On voyait qu'elle avait de l'expérience cachée qu'elle n'était pas capable de mettre en valeur, mais que c'était quand même là (Exp.2).

Les mises en situation sont... étaient tellement bien racontées qu'on était capable en fermant les yeux de s'imaginer la scène (Exp.5).

Bref, les expériences rapportées par écrit par les étudiants ne sont pas seulement l'expression d'un savoir visible, institué et stabilisé, couché dans des programmes d'études et d'autre matériel d'enseignement. Il existe des gestes, des intentions et des anticipations qui ne peuvent s'exprimer pleinement dans les descriptions des situations. Par exemple, mettre en mots et exprimer la rapidité d'exécution de certaines tâches et étaler les intuitions qui justifient les prises de décisions. D'après ces discours, plusieurs dimensions de l'expérience résistent à la description. Aussi, les différents discours qui sous-tendent ces unités de sens témoignent encore une fois de la multidimensionnalité de l'expérience des métiers et des difficultés de l'aborder à travers des prismes établis. Ils témoignent aussi de tout le défi de transposer les situations vécues, par les étudiants en situations de reconnaissance, en un format d'écriture linéaire (Zavoie-Zajc, 2012).

CONCLUSION

Au terme de notre analyse, nous dirons que le rapport à la notion d'expérience des experts de contenu et des enseignants reconnus pour leur expertise, qui participent au processus de la RAD, renvoie à une certaine idée de l'expérience. En effet, en étant appelés à se prononcer sur la qualité des expériences de travail rapportées par les étudiants en situation de RAD, qui sont aussi des enseignants en exercice, ces experts de contenu recourent à un certain nombre de qualificatifs et avancent quelques critères que doivent remplir les expériences rapportées. Selon les termes dont ils usent, les expériences de qualité, qui font preuve de maîtrise des compétences du métier et de développement d'acquis, ont la caractéristique d'être « embarrassantes », voire « déstabilisantes »,

nécessitant des « ajustements » et des « adaptations » aux nouvelles situations. Ce sont des expériences de travail qui puisent dans les situations passées et qui anticipent celles à venir et permettent de faire « face à l'imprévu ». Des expériences « enrichissantes », sources d'apprentissage et de développement professionnel, qui font « sortir de la routine » et constituent des leviers pour celles à venir. Mises ensemble, ces différentes considérations pour étayer les expériences de travail de qualité rappellent les différentes notions théoriques qui définissent la notion d'expérience et leur donnent sens. En effet, on peut aisément voir dans ces éléments un rapport avec, entre autres, les principes de continuité et d'interaction et l'authenticité qui qualifient l'expérience éducative selon Dewey. L'expérience en jeu dans le processus de la RAD est à la fois formatrice et transformatrice. Elle peut être entendue comme « expérimentée », car elle n'est pas que routine, elle s'inscrit dans une temporalité et permet des apprentissages dynamiques (Hétier, 2008).

L'expérience de qualité est aussi considérée comme pluridimensionnelle d'où les difficultés de la présenter à travers l'écriture. C'est ce qui ressort des discours des étudiants à propos des écueils et des problèmes qu'ils ont rencontrés pour décrire les expériences de travail qui démontrent leur maîtrise des compétences du métier et qui font état des acquis dans le cadre de son exercice. Ce caractère pluridimensionnel de l'expérience est aussi exprimé dans le discours des experts qui recourent à différents vocables pour étayer leur capacité à voir dans les descriptions ce qui est visible, de sentir et d'imaginer ce qui ne l'est pas.

En somme, du point de vue pédagogique, voire didactique, le rapport de ces enseignants à l'expérience de leur métier et la manière dont ils la perçoivent nous interpelle, car en formation professionnelle elle anime les savoirs, savoir-faire et savoir-être des métiers et permet leur application (Dominicé, 1989, p. 61). Elle est la raison d'être et la référence de leur travail comme enseignant pour favoriser les apprentissages de leurs élèves. Il est donc légitime de chercher à savoir, en tant que formateurs, comment ces enseignants traduisent et transforment leurs expériences de travail et les mobilisent dans le cadre de leur enseignement. Par quelles stratégies parviennent-ils à mettre en rapport leur expérience et les apprentissages des savoirs et des compétences de leur métier ? Quelles sont leurs pratiques pédagogiques à ce sujet ? Quel est leur savoir relatif à cet aspect de leur travail ? Enfin, en tant que formateurs d'enseignants pour la formation professionnelle, nous sommes amenés à penser aux moyens pédagogiques et didactiques qui permettent

à ces étudiants de composer avec la pluridimensionnalité de leur expérience dans le cadre de leur enseignement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ballet, V. (2009). La validation des acquis de l'expérience (VAE) : entre gestion individuelle et organisationnelle des carrières. *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail (REMEST)*, 4(1), 62-83.
- Barkatoolah, A. (1989). L'apprentissage expérientiel : une approche transversale. *Éducation permanente*, 100/101, 47-56.
- Conrad, D. (2008). Revisiting the recognition of prior learning : A reflective inquiry into RPL practice in Canada. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 34(2), 89-110.
- Conrad, D. (2010). Achieving flexible learning through recognition of prior learning practice : A case-study lament of the Canadian. *Open Learning*, 25(2), 153-161.
- Dominicé, P. (1989). Expérience et apprentissage : faire de nécessité vertu. *Éducation permanente*, 100/101, 57-66
- Dewey, J. (2013). *Éducation et démocratie* suivi de *Expérience et éducation*. Paris, France : Armand Collin.
- Dumet, T. (2013). Vers une scolarisation de l'expérience et une professionnalisation du savoir. *Recherches en éducation*, 10(20), 33-44.
- Fox, T. A. (2005). Adult learning and recognition of prior learning : The « white elephant » in Australian universities. *Australian Journal of Adult Learning*, 45(3), 352-370.
- Gallacher, J. et Feutrie, M. (2003). Recognising and accrediting informal and non-formal learning in higher education : An analysis of the issues emerging from a study of France and Scotland. *European Journal of Education*, 38(1), 71-83.
- Hétier, R. (2008). La notion d'expérience chez John Dewey : une perspective éducative. *Recherches en éducation*, 5, 21-32.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : Experience at the source of learning and development*. Londres, Royaume-Uni : Prentice Hall.
- Landry, F. (1989). La formation expérientielle : origines, définitions et tendances. *Éducation permanente*, 100/101, 13-22.
- Mayen, P. et Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. Dans P. Mayen, C. Mayeux, J. Aubret et E. Ollagnier (dir.), *L'expérience, recherches en éducation et formation des adultes* (p. 13-53). Paris, France : L'Harmattan.

- MEQ, (2001). *La formation à l'enseignement professionnel – les orientations – les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Michelson, E. (1996). Beyond Galileo's telescope : Situated knowledge and the assessment of experiential learning. *Adult Education Quarterly*, 46(4), 185-196.
- Pastré, P. (2013). Le travail de l'expérience. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois et M. Durand, (dir.) *Expérience, activité, apprentissage*, (p. 93-110). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Pineau, G. (1989). La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation. *Éducation permanente*, 100/101, 23-30.
- Pouget, M. et Osborne, M. (2004). Accreditation or validation of prior experiential learning : knowledge and savoirs in France – a different perspective ? *Studies in Continuing Education*, 26(1), 45-65.
- Rogalski, J. et Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques. *Activités (revue électronique)*, 8 (2), 4-31.
- Savoie-Zajc, L. (2012). Du déroulement évolutif de la recherche-action au format linéaire de l'écriture : quelques défis dans la rédaction et la diffusion de la recherche-action. *Recherches qualitatives*, 13, 73-89.
- Stenlund, T. (2010). Assessment of prior learning in higher education : A review from a validity perspective, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(7), 783-797.
- Zeitier, A. et Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70, 107-118.

LE TRAVAIL ENSEIGNANT À TRAVERS LE PRISME DE L'EXPÉRIENCE

CONNAISSANCE, APPRENTISSAGE, IDENTITÉ

Cet ouvrage réunit des chercheurs et des chercheuses de différentes universités du Québec. Il est l'occasion de faire le point sur cette notion d'expérience polysémique abondamment utilisée dans les recherches en enseignement et dans les programmes de formation des enseignants. Il contribue à clarifier cette notion en recherche et à situer ses enjeux spécifiques pour la formation initiale des enseignants, l'insertion professionnelle et la formation continue, à l'égard de ses différentes composantes (pédagogiques, pratiques, etc.). Il offre l'occasion d'explorer comment les expériences des uns et des autres (enseignants, superviseurs, étudiants, immigrants, etc.) se conjuguent dans le travail enseignant et la formation en enseignement, et comment elles sont prises en compte et en vue de quels apprentissages.



COLLECTION FORMATION ET PROFESSION

Illustration de couverture: iStockphoto

Aussi en version numérique

