

CONGRÈS INTERNATIONAL de pédagogie universitaire AIPU



du 14 au 18 mai 2012



Programme complet

Actes du colloque



Québec
bonjourquebec.com

PROGRAMME COMPLET ET ACTES- DEUXIÈME PARTIE

Avant propos

Le présent document présente les actes du congrès de l'AIPU 2012. Plusieurs participants ont cependant préféré ne conserver que leur résumé. Ainsi, le lecteur trouvera en alternance les présentations complètes des communications ou les résumés.

L'équipe de rédaction tient à préciser que les textes sont la propriété et la seule responsabilité de leurs auteurs et qu'aucune révision linguistique ou scientifique n'a été effectuée par l'équipe.

Toutes les communications sont présentées selon le type de communication (Symposiums, ateliers, affiches et communications individuelles). Pour chacune des sections, les communications sont en ordre de session. Les sous-thèmes sont identifiés, de même que les mots-clés. Veuillez noter que le fichier étant très lourd, nous avons séparé le document en trois parties:

Partie 1: Symposiums et ateliers

Partie 2: Communications par affiche et communications individuelles (Sessions 1 à 6)

Partie 3: Communications individuelles (Sessions 7 à 15)

Au nom de toute l'équipe, je vous souhaite bonne lecture.

Louise M. Bélair

Responsable du comité scientifique

QUELLE UNIVERSITÉ POUR DEMAIN ?

Les derniers congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire se sont penchés sur les nouveaux défis à relever par l'Université à l'aube du XXI^e siècle, au changement de culture et de paradigme, ainsi qu'aux réformes et aux changements pédagogiques survenus depuis maintenant quelques décennies et plus particulièrement depuis le début des années 2000. Les professeurs sont de moins en moins des déversoirs de connaissance; la connaissance "se démocratise" ou du moins devient très facilement accessible et les apprenants sont de plus en plus conscients du rôle de l'Internet et du Web dans l'appropriation des savoirs. Tout récemment, un regroupement de syndicats nationaux d'enseignants et d'étudiants a déposé un manifeste de l'université québécoise de demain proposant une université libre, accessible, démocratique et publique ([Manifeste de l'université québécoise](#), 2010). Ce groupe affirme entre autres :

L'université et l'éducation, de manière générale, ne s'évaluent désormais qu'à travers le prisme de l'économie : la priorité est donnée à la production efficace de connaissances rentabilisables... L'université doit proposer à la collectivité des programmes diversifiés, équitablement financés et libres de toute ingérence du secteur privé et de ses exigences... En ce sens, l'enseignement et la recherche fondamentale, en tant qu'éléments constitutifs de la quête universitaire d'un savoir général, doivent être financés à leur juste valeur... La formation universitaire constitue une voie d'accès à un ensemble de connaissances à partir desquelles il est possible de contribuer pleinement au développement de la société.

Le présent congrès se situe donc au cœur de cette problématique. Ces questions sont elles aussi prégnantes à travers le monde ? Une perspective comparatiste permettrait ainsi de poursuivre ces analyses et de s'interroger sur les orientations de l'Université de demain. Divers sous thèmes apparaissent d'emblée :

L'Université lieu de savoir

Quels savoirs pour demain ? Savoirs essentiellement théoriques ou professionnels ? Quelles interrelations entre ces savoirs? Quelle place pour la recherche ? Que faire des savoirs qui se construisent, qui sont diffusés sur Internet, dans les réseaux sociaux, dans les communautés de pratiques ? Les universités resteront-elles des citadelles du savoir ? Et quels nouveaux modes de validation ?

L'Université lieu de formation

Quelles modalités de formation pour demain ? Formation en présentiel, formation à distance ou hybride ? Quelles compétences pour les professeurs et les chercheurs ? Quelles compétences pour les étudiants ? On parle des compétences transversales, d'esprit critique, de communication, de travail d'équipe, etc. Ces compétences renvoient-elles aux dispositifs de formation mise en place ? Comment forme-t-on à ces compétences ? Comment les valide-t-on ? Quels liens entre savoirs transversaux et disciplinaires ? Comment les évaluer ?-t-on ? Quels liens entre savoirs transversaux et disciplinaires ? Comment les évaluer ?

L'Université lieu d'apprentissage

L'université est une école ... une école pour la société complexe. Les lieux d'apprentissage sont-ils dans l'université ou à l'extérieur ? Quels dispositifs pour quels étudiants au vu des taux d'abandon et d'échec ? Quels plans de régulation mettre en place pour favoriser les apprentissages ? Quelles actions poser pour

favoriser la persévérance et l'engagement des étudiants ? Quels dispositifs d'apprentissage à l'ère des technologies du Web 2.0, tels les microblogues (facebook, twitter, etc.) ? À l'ère d'une formation à distance, quels impacts sur les types de contacts entre professeurs et étudiants sur la réussite des étudiants ? Les TIC et leurs usages sont-ils un moyen de formation ou un objet d'apprentissage ? Quels impacts d'une formation à distance sur la vie universitaire ?

L'Université lieu de transition vers la vie active

Quelles formations pour répondre aux besoins du milieu du travail et de la société en général ? Comment concilier l'apprentissage « toute la vie durant » et la formation continue ? Quelle place faire aux acquis expérimentiels des étudiants ? Comment les intégrer dans les cheminements d'apprentissage ? Quelle participation des professionnels dans la formation ? Quel l'impact à court et à moyen termes de la formation universitaire sur le rendement ou le succès professionnel des diplômés ?

L'Université lieu d'alternance

Quels dispositifs de formation pour favoriser des apprentissages à la fois dans un cadre universitaire et dans un milieu de pratique ? Quel partage des responsabilités relativement à la formation en alternance ? Quels impacts des savoirs scientifiques et des savoirs issus de l'expérience ? Quelle interdépendance et quelle portée des uns et des autres sur un processus de formation en alternance ? Quels obstacles épistémologiques et culturels nuisibles à un véritable enrichissement mutuel des savoirs scientifiques et pratiques et quels facteurs le favorisent ? Quelles relations interprofessionnelles entre formateurs des deux milieux ? Quel rapport aux savoirs et à la formation des étudiants ?

L'Université enjeu de la société

Quelle accessibilité ? Quel contrôle externe ? Quels leviers de changement l'Université peut-elle initier dans les orientations et les priorités sociétales ? L'Université a-t-elle encore une place dans la société ? Quelle mission, quel rôle et quel futur pour l'Université de demain ?

Communication individuelle

Local: 4830 Santé

L'université, lieu de savoir

savoir professionnel, formation à l'enseignement, récit de pratique

Utilisation de récits de pratique en formation à l'enseignement : développement d'une méthode d'analyse en groupe

Desgagné, Serge, Université Laval (Canada); Larouche, Hélène, Université de Sherbrooke (Canada); Audet, Geneviève, Université de Montréal (Canada); Dumoulin, Marie-Josée, Université de Sherbrooke (Canada); Pepin, Matthias, Université Laval (Canada)

Résumé

La communication dont ce texte présente un compte rendu, se situe dans le cadre plus large d'un projet de recherche (CRSH 2009-2013) visant à documenter ce que s'approprient des futurs enseignants du préscolaire-primaire de récits de pratique d'enseignants expérimentés, récits présentant une démarche d'intervention sur une situation problématique rencontrée (Desgagné, 2005). Dans le cadre plus spécifique de cette communication, nous visons à rendre compte de la méthode d'analyse de récits en groupe que nous avons développée et qui est basée sur trois approches complémentaires : 1) une approche dialogique où le défi pédagogique consiste à faire délibérer le groupe à partir du récit, 2) une approche compréhensive où le défi pédagogique consiste à faire théoriser le groupe à partir du récit et 3) une approche investigatrice où le défi pédagogique consiste à faire enquêter le groupe à partir du récit. Nous définirons chacune de ces approches et en montrerons la complémentarité. Cette méthode d'analyse recoupe l'esprit de la méthode des cas (Passeron et Revel, 2005) par l'importance qu'elle accorde à l'interaction des membres d'un groupe de réflexion autour des enjeux d'une profession donnée. En effet, d'une part, elle incite les futurs enseignants à confronter leurs points de vue sur les interventions analysées et à aiguiser leur jugement professionnel. D'autre part, elle crée un lien de continuité entre les générations d'enseignants, les récits représentant un héritage de pratique légué par des enseignants expérimentés à la relève. On rejoint l'idée de développement d'un professionnalisme

collectif (Perron, Lessard et Bélanger, 1993) et d'insertion dans une communauté de pratique (Wenger, 1998).

1 La formation au savoir délibérer ou se donner accès, en formation, à la « posture insaisissable » de la pratique

Avant de déployer notre méthode d'analyse de récits en groupe⁵³, il convient de fonder le savoir qu'elle vise à développer, soit le savoir délibérer sur les situations indéterminées de la pratique. En ce sens, nous avancerons que par les récits de pratique d'enseignants expérimentés, il y a moyen de donner aux apprentis enseignants un accès privilégié à ce que d'aucuns appellent « la posture insaisissable » (Gomez, 2007) de la pratique.

1.1 Le savoir délibérer en contexte, un savoir négligé dans la formation

Il est surprenant que le modèle du praticien réflexif de Schön (1983, 1987) ait eu autant d'audience, voire d'influence, en formation des enseignants et que, du même coup, les programmes de formation aient si peu misé sur la formation au savoir délibératif, c'est-à-dire ce savoir juger de ce qui convient dans une situation d'indétermination qui nécessite une avancée en contexte (Ladrière, 1990; Champy, 2009). Car c'est bien pourtant ce qui définit, pour Schön, la « conversation réflexive » du praticien avec la situation d'indétermination. Le savoir d'expérience, tel que le conçoit Schön, est bien le résultat de ce travail délibératif qui a conduit le praticien à se construire un répertoire de compréhensions disponibles et d'actions possibles lui permettant de « savoir y faire » (Delbos et Jorion, 1984) dans un contexte donné. Sans doute la formation en stage a-t-elle forcé cet apprentissage de la délibération pour les futurs enseignants. Mais elle s'est faite sur le tas, au fil des situations qui se présentaient et on ne s'est sans doute pas arrêté aux exigences de cette démarche délibérative. Pourtant, on peut considérer que le savoir délibératif, dans des professions de relation et d'interaction, comme l'enseignement (Durand, 1994; Tardif et Lessard, 1999), où les situations devant conduire à des décisions comportent une certaine part d'indétermination, constitue un savoir essentiel à ne pas négliger dans une formation qu'on souhaite professionnalisante (Altet, 1994; Lang, 1999; Gohier et al., 1999; Chevrier et al., 2007).

1.2 Le récit exemplaire, un type de cas qui donne accès au savoir délibérer

Pour donner accès au savoir délibératif, il convient de l'aborder sous forme de cas. En effet, la délibération, on l'a dit, prend naissance dans une situation de pratique complexe et indéterminée. Elle se déploie dans le tissu enchevêtré des composantes du contexte. De plus, elle nécessite l'accès au point de vue de l'acteur qui délibère. En ce sens, elle ne se laisse voir et saisir que dans l'expérience singulière reconstruite. C'est dire que la formation au savoir délibératif impose une « pensée par cas » (Mucchielli, 1968; Merseith, 1996; Legendre, 1998; Passeron et Revel, 2004). Nos travaux de recherche antérieurs sur lesquels nous appuyons le présent projet nous ont permis de reconstruire de tels cas, sous forme de récits exemplaires. En effet, dans une perspective de livrer un héritage à la relève, des enseignants d'expérience se sont engagés à revisiter, sous un mode narratif, une expérience de pratique significative. Cette expérience devait être ancrée dans une situation-obstacle ou situation-problème et ils devaient livrer, par leur narration, les méandres de leur pensée délibérative autour de leur manière de composer avec ce qui arrive pour faire en sorte que la situation se dénoue. Par ce récit, ils se trouvaient ainsi à exposer leur savoir délibérer en contexte, sur la base d'une expérience qu'ils considéraient comme « exemplaire » de leur pratique (Desgagné, 2005; Larouche, 2004, 2005; Desgagné, Gervais et Larouche, 2001; Legendre, Desgagné, Gervais et Hohl, 2000).

⁵³ Il ne s'agit pas ici de « la méthode d'analyse en groupe » utilisée comme méthode de recherche en sociologie (Campenhout, Chaumont et Franssen, 2005). Cela dit, sous plus d'un aspect, dont la mise à contribution de récits pour mettre en débat des problèmes sociaux par des acteurs considérés capables de réflexivité, cette méthode est pour nous inspirante.

1.3 Le défi d'ouvrir un espace de questionnement autour du « cas exemplaire »

Grâce à ce travail de reconstruction narrative, nous disposons maintenant d'une banque de cas permettant de donner à voir une pratique délibérative et, éventuellement, d'ancrer une formation au savoir délibératif (voir le site Internet www.recitdepratique.fse.ulaval.ca et les projets de reconstruction et d'analyse de récits de Audet, 2006; Desgagné et Gervais, 2000; Larouche, 2000, 2006). Mais on aura bien compris que ce n'est pas parce qu'on dispose de cas illustratifs d'une pratique délibérative qu'on est en mesure de faire cas auprès des futurs enseignants. Car pour faire cas, il faut que la pratique en cause puisse ouvrir sur un questionnement, voire une investigation de la part de l'apprenant. Et cette ouverture est d'autant plus difficile à provoquer que la démarche délibérative est complétée et donc, d'une certaine façon, fermée sur sa propre logique (Desgagné et Larouche, 2010). Sur quoi donc orienter le questionnement à propos de ces cas de délibération enseignante? Comment provoquer une réouverture du sens autour des cas de délibération qui apparaissent, à travers les récits, sous forme de cas résolus? C'est ce défi de réouverture du sens qui justifiait, pour nous, le développement d'une méthode d'analyse de récits en groupe où les apprenants, futurs enseignants, auraient la possibilité de remettre en jeu certains aspects de la démarche délibérative, telle que livrée par l'enseignant du récit.

1.4 À propos de ce « sur quoi » portent les cas exemplaires de pratique

On pourrait se demander sur quoi portent les cas exemplaires dont on dispose. En d'autres mots, de quoi parlent ces cas? Grosso modo, les cas exemplaires nous parlent tous de défis d'intervention auprès d'élèves ou de groupes d'élèves, défis qui mobilisent les enseignants pour une raison ou pour une autre, en vue de l'accomplissement de leur mission éducative auprès d'eux. L'éventail est donc large et recoupe l'enjeu de toute délibération professionnelle: le rapport aux personnes pour lesquelles ledit professionnel est en service. Et cela revient à dire, pour le domaine professionnel qui nous concerne, le rapport de l'enseignant aux élèves dont il a la responsabilité pour les conduire à la réussite. Du moins n'avons-nous pas souhaité contraindre les enseignants, dans la reconstruction des cas exemplaires, à privilégier un angle plutôt qu'un autre, soit un cas d'intervention à caractère plus didactique, pédagogique, socioéducatif, ethnoculturel, ou autre, angles nombreux et tous aussi pertinents les uns que les autres pour aborder l'intervention éducative. Car aborder l'intervention éducative par le savoir délibératif résiste à une catégorisation préalable dans la mesure où c'est dans la délibération même que tous ces angles se croisent pour faire en sorte que la situation problématique de départ se clarifie, se construise et évolue vers une résolution satisfaisante pour l'enseignant. On verra que la méthode d'analyse de récits en groupe s'appuie fortement sur ce principe d'ouverture à une multiplicité d'angles pour aborder les récits et éclairer l'appropriation qu'on peut en faire.

2 Une méthode d'analyse en groupe pour former au savoir délibérer à partir de récits

Nous présenterons brièvement, dans cette section, notre méthode d'analyse de récits en groupe basée sur la complémentarité de trois approches que nous avons convenu d'appeler 1) l'approche dialogique, 2) l'approche compréhensive et 3) l'approche investigatrice. À noter que l'ensemble de la démarche d'analyse de récits en groupe se construit sur la base de la première approche, qui en constitue le socle, soit l'approche dialogique, les deux autres approches, on le verra, en étant des extensions. Cela dit, chaque approche offre une manière différente aux futurs enseignants de ré-ouvrir le sens du récit...

Bien sûr, on peut aménager les trois approches selon les contraintes du contexte de formation ou selon les visées du formateur. Pour faire exemple, voici une manière simple de fonctionner. Une séquence d'analyse en groupe peut se réaliser en trois rencontres d'environ trois heures espacées d'une semaine chacune. Pour chaque séquence, on peut prévoir l'analyse de deux récits abordés respectivement selon l'approche dialogique (1^{re} rencontre), l'approche compréhensive (2^e rencontre) et l'approche investigatrice (3^e rencontre). Le choix d'appuyer la séquence d'analyse sur deux récits plutôt qu'un seul permet d'exploiter, on le verra surtout pour l'approche compréhensive, un aspect comparatif non négligeable pour assurer une certaine distanciation par rapport à la singularité des contextes d'intervention dont témoignent les récits.

2.1 L'approche dialogique ou l'art de faire délibérer le groupe à partir du récit

L'approche dialogique consiste à faire en sorte que les futurs enseignants puissent d'abord s'imprégner de la démarche d'intervention de l'enseignant du récit et de ce qui a participé de sa délibération: il s'agit de s'arrêter aux choix posés, aux raisons de ces choix et à voir la cohérence d'ensemble de la démarche. Graduellement, les futurs enseignants sont amenés à se positionner sur ces choix. Sont-ils en accord ou en désaccord et pourquoi? Les risques étaient-ils calculés et auraient-ils pris ces risques? À travers ces positionnements, des débats peuvent émerger entre les participants à partir de divergences de points de vue entre eux. Ce n'est plus alors un dialogue entre chaque participant et l'enseignant du récit, mais bien une discussion entre participants à propos d'un certain aspect de la pratique enseignante. Et c'est bien là l'enjeu pédagogique de l'approche dialogique : créer une sorte de « déprise » (Akrich et Boullier, 1991) de la figure d'exemplarité que représente pour eux l'enseignant du récit. Non pas en étant à tout prix critique face aux choix de l'enseignant du récit, mais en s'appropriant entre pairs, et cela peut conduire à un registre relativement élargi de positionnements de leur part, un aspect de la pratique que le récit permet de thématiser. C'est un peu l'idée, pour faire image, à propos de l'interaction autour du récit, de « passer d'un rapport de père à un rapport de *pair[s]* » (Gagnepain, 1982, cité dans Akrich et Boullier, 1991, p. 123).

Parmi les conditions pédagogiques mises en place pour alimenter la délibération des participants, des rôles sont attribués. Par exemple, pour accompagner leur lecture du récit, avant la rencontre de délibération, on leur suggère de se mettre à la place d'un personnage du récit : à la place de l'enfant ou du parent de cet enfant ou encore de la direction d'école ou du collègue de l'enseignant. Et on suggère, lors de la rencontre de délibération, de faire intervenir ce rôle, au besoin, dans le cours de l'interaction, question de relancer le débat en amenant un point de vue différent, celui que suggère le personnage. Dans ce même souci de faciliter le débat, pour chaque récit à analyser, des participants, à tour de rôle, se rendent responsables de préparer des questions à débattre et de jouer, en quelque sorte, le rôle d'animateurs. Ces questions puisent à certains moments-clés du récit, c'est-à-dire qu'elles proposent de réapprécier le bien-fondé ou la manière de faire de l'enseignant dans sa démarche d'intervention. Il est intéressant de noter qu'on peut questionner parce qu'on reconsidère une manière de faire de l'enseignant, mais on peut aussi questionner parce que, tout en appréciant sa manière de faire, on s'interroge à savoir si c'est une manière de faire qui convient à un enseignant inexpérimenté. C'est dire que le dialogue du futur enseignant avec l'enseignant du récit, dans ce questionnement, se fait à deux niveaux : il s'agit parfois d'un rapport d'enseignant à enseignant et parfois d'un rapport d'inexpérimenté à expérimenté.

2.2 L'approche compréhensive ou l'art de faire théoriser le groupe à partir du récit

L'approche compréhensive consiste à faire en sorte que les futurs enseignants puissent disposer de cadres d'analyse pour aborder les récits sous un nouvel angle. Ces cadres d'analyse ont tous en commun de s'appuyer sur des théorisations compréhensives de la pratique, issues de recherches le plus souvent, qui nomment différentes dimensions du savoir-agir des enseignants. Par exemple, Doyle (1980) identifie des facteurs de complexité de l'agir professionnel enseignant, dont l'imprévisibilité et la multidimensionnalité. Ou encore Kounin (1977), ayant observé des enseignants en action, identifie des habiletés dont ils font preuve dans leurs interactions quotidiennes avec leur groupe-classe, dont le sens du momentum ou encore la vigilance et le chevauchement. En fait, les cadres d'analyse fournissent une lunette bien spécifique pour analyser les récits; ils « arment le regard » (Perrenoud, 1993) des futurs enseignants qui cherchent à comprendre, somme toute, ce qui se joue, sur le plan de l'intervention, dans ces récits. Il est à noter que les futurs enseignants sont incités à exploiter le cadre d'analyse choisi en comparant plus d'un récit analysé, au moins les deux récits de la séquence. Ainsi le sens du momentum évoqué par Kounin (1977) peut-il être utilisé pour jeter un regard analytique transversal sur les deux récits, voire inclure, dans l'analyse comparative, d'autres récits parmi ceux analysés dans les séquences précédentes. En fait, tout l'enjeu pédagogique de l'approche compréhensive réside dans la capacité, pour les futurs enseignants, d'effectuer, grâce au cadre d'analyse et à l'analyse transversale des récits, une « montée en généralité » à partir de la singularité de chaque cas (Quéré, 2000).

Concernant les conditions pédagogiques mises en place dans cette approche compréhensive, il faut mentionner que les participants se répartissent les différents cadres aux fins d'analyse des récits. D'une séquence d'analyse de récits à l'autre, les participants doivent choisir un cadre différent de sorte qu'il y a une rotation qui permet aux participants d'explorer plusieurs cadres d'analyse. À l'intérieur d'une séquence, après avoir travaillé en équipes à partir des différents cadres proposés, les participants ont à présenter les résultats de leur analyse au reste du groupe. C'est le moment de croiser les regards posés sur les récits. Le défi consiste alors à dépasser la simple juxtaposition des cadres d'analyse et à faire en sorte, par l'animation, que les croisements de regards offrent un nouvel éclairage global sur les récits analysés. En somme, il faut dépasser la simple « posture illustrative » (Demazière et Dubar, 1997) des récits qui consisterait à dire, si on reprend notre exemple du cadre de Kounin (1977), comment se manifeste « le sens du momentum », tel que défini par le cadre d'analyse, dans tel récit et dans tel autre. Cette posture illustrative constitue déjà un premier pallier dans la « montée en généralité », mais, pour aller plus loin, il faut parvenir à une véritable « posture analytique » d'ensemble, c'est-à-dire exploiter, dans la discussion, la transversalité des cadres utilisés pour les mettre au service d'un éclairage nouveau à porter sur les récits.

2.3 L'approche investigatrice ou l'art de faire enquêter le groupe à partir du récit

L'approche investigatrice prend son ancrage dans l'approche dialogique. En effet, dans leur délibération autour du récit, les futurs enseignants soulèvent des questions qui mobilisent un besoin de s'informer plutôt que de débattre. Par exemple, si on parle, dans un récit donné, d'un enseignant qui, suite à une rencontre de parents, émet un doute sur une possible violence du père envers l'enfant, un participant peut manifester le besoin de vérifier la procédure officielle de la *Direction de la protection de la jeunesse* (DPJ). « Quand faut-il déclarer? », lancera-t-il... Ou encore s'il s'agit dans le récit d'un enfant issu de l'immigration et que son intégration fasse partie de la problématique de l'enseignant du récit, il pourra se poser la question : « Que sait-on sur la manière d'assumer la diversité culturelle dans la classe? » En somme, l'approche investigatrice consiste à inviter les participants (ceux qui sont responsables de l'animation des récits à tour de rôle) à s'informer sur la question et cela par diverses sources issues de divers domaines de savoirs (articles de recherche, sites Internet, voire des spécialistes à consulter) et à revenir auprès du groupe pour lui faire part de leurs découvertes. En fait, l'enjeu pédagogique de l'approche investigatrice consiste à débusquer de petites « boîtes noires » (Fourez, 1997), soit des questions qui méritent une enquête, de sorte que les futurs enseignants en arrivent à construire autour de ces questions ce que Fourez (1997) appelle un « îlot de rationalité ».

Dans cette approche, il importe de créer les conditions d'une liberté d'enquête : liberté quand aux sujets sur lesquels enquêter dans la mesure où ils répondent à un besoin de documenter un aspect de la profession enseignante puisé au récit et que la formation des futurs enseignants n'a pas nécessairement couvert ou qu'on sent le besoin de revisiter (par exemple, se donner des balises pour une rencontre de parents d'élèves ou encore s'informer des mesures alternatives à la médication pour un diagnostic d'hyperactivité); liberté aussi, on l'a dit, quant aux sources d'informations susceptibles d'éclairer la question... C'est dire l'importance de développer chez les participants un sens critique face à « l'océan » (Fourez, 1997) d'informations ou de savoirs à partir duquel ils vont créer ce petit « îlot de rationalité » autour d'une question d'enquête. Ce sens critique peut être développé à plusieurs niveaux: d'abord en valorisant le tâtonnement dans la recherche d'informations (inclure dans la présentation un compte rendu des fausses pistes suivies tout autant que des bonnes pistes); ensuite en valorisant l'apport d'informations divergentes tout autant que convergentes, voire de controverses par rapport à la question soulevée; enfin, permettre un suivi d'informations, c'est-à-dire, suite à la présentation au groupe et à la discussion qui s'ensuit, permettre à l'équipe responsable de retourner faire un complément d'enquête au besoin.

Pour conclure

Il est certain qu'une telle méthode d'analyse de récits en groupe suppose d'opérer un certain renversement pédagogique par rapport à la forme scolaire traditionnelle en contexte universitaire. On ne part pas du « magister » comme détenteur du savoir; la primauté est donnée au groupe et au pouvoir de l'interaction pour

coconstruire un savoir. On ne part pas d'un savoir général applicable à la pratique; la primauté est donnée à la singularité et au pouvoir du cas ou du récit pour assurer une « montée en généralité ».

Miser sur le pouvoir du cas à travers le récit, c'est aussi donner une légitimité à la voix du praticien d'expérience comme figure d'exemplarité pour la formation en contexte universitaire. Miser sur le pouvoir du cas à travers le récit, c'est enfin ouvrir un espace de formation à cette « posture » apparemment « insaisissable » que représente la formation au jugement professionnel, ce savoir délibérer sur les zones indéterminées de la pratique.

Bibliographie

- Akrich, M., & Boullier, D. (1991). Le mode d'emploi : genèse, forme et usage. In D. Chevallier (Ed.), *Savoir faire et pouvoir transmettre. Transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques* (pp. 113-132). Paris : Éditions de la maison des sciences de l'homme.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Audet, G. (2006). *Une altérité en acte. Recueil de récits*. Document inédit. Québec : Université Laval. Site Internet : <http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca/>
- Campenhoudt, L. Van, Chaumont, J.-M., & Franssen, A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe*. Paris : Dunod.
- Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris : P.U.F.
- Chevrier, J., Gohier, C., Anadon, M. & Godbout, S. (2007). Construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes. In C. Gohier (Ed.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (pp. 137-168). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Delbos, G., & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éditions de la maison des sciences de l'homme.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Nathan.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S., & Gervais, F. (2000). *Pour un héritage de la profession enseignante: récits exemplaires de pratique*. Tomes 1 et 2. Document inédit. Québec : Université Laval. Site Internet : <http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca/>
- Desgagné, S., Gervais, F., & Larouche, H. (2001). L'utilisation du « récit » de « pratique » : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire. In A. Beauchesne, S. Martineau & M. Tardif (Eds.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (pp. 203-223). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Desgagné, S., & Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherches en éducation. Hors série, 1*, 7-18.
- Doyle, W. (1980). *Classroom management*. West Lafayette, Indiana: Kappa Delta Pi.
- Durand, M. (1994). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fourez, G. (1997). Qu'entend par « îlot de rationalité » et par « îlot interdisciplinaire de rationalité »? *Aster*, 25, 217-225.

- Gagnepain, J. (1982). *Du vouloir dire. Traité d'épistémologie des sciences humaines, tome 1 : du signe, de l'outil*. Paris : Pergamon Press.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio & G. Parent (Eds.), *L'enseignant un professionnel* (pp. 21-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gomez, J.-F. (2007). L'acte éducatif revisité ou la posture insaisissable. *Vie sociale et traitements*, 93, 88-100.
- Kounin, J. S. (1977). *Discipline and group management in classrooms* (édition révisée). New York : Holt, Rinehart & Winston (1^{ère} édition: 1970).
- Ladrière, P. (1990). La sagesse pratique. In P. Pharo & L. Quéré (Eds.), *Les formes de l'action* (p. 15-37). Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Larouche, H. (2006). *Un rapport à la famille. Recueil de récits*. Document inédit. Québec : Université Laval. Site Internet : <http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca/>
- Larouche, H. (2005). Partager le savoir à partir du récit de pratique. In C. Gervais & L. Portelance (Eds.), *Des savoirs partagés au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (pp. 305-325). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Larouche, H. (2004). Le récit de pratique comme mode de formation professionnalisante : un exemple de recherche collaborative. In G. Debeurme & J.-C. Kalubi (Eds.), *Identités professionnelles et interventions scolaires. Contextes de formation de futurs enseignants* (pp. 19-41). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- 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 non publiée. Québec : Université Laval.
- Legendre, M.-F., Desgagné, S., Gervais, F., & Hohl, J. (2000). La méthode des cas comme approche pédagogique en formation initiale : sur quoi fondons-nous nos pratiques ? In D. Martin, C. Garant, C. Gervais & C. St-Jarre (Eds.), *Recherche et pratiques de formation de maîtres : vers des pratiques réfléchies et argumentées* (pp. 17-44). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Legendre, M.-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 379-406.
- Merseth, K.K. (1996). Cases and case method in teacher education. In J.P. Silula, T.J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education : A Project of the Association of Teacher Educators* (pp. 722-744). New York : Macmillan.
- Mucchielli, R. (1968). *La méthode des cas*. Paris : ESF Éditeur.
- Passeron, J.-C., & Revel, J. (2005). Penser par cas. Raisonner à partir de singularités. In J.-C. Passeron & J. Revel (Eds.), *Penser par cas* (pp. 9-44). Paris: Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76.

- Perron, M., Lessard, C., & Bélanger, P. W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants: tout a-t-il été dit? *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 5-32.
- Quéré, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. In Centre de recherche sur la formation (CNAM) (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 147-169). Paris: Presses Universitaires de France.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York : Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco : Jossey Bass.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. New York : Cambridge University Press.