

Revista

TRABALHO



VOL. 5, Nº 02, DEZ/2020
ISSN ELETRÔNICO 2526-1487

(En)Cena



EDITORIAL

**DIALOGUES ON TRAINING AND PROFESSIONAL ACTION IN THE
RELATIONAL PROFESSIONS¹²**

Diálogos sobre formação e agir profissional em profissões relacionais

Dialogues sur la formation et l'agir professionnel dans les métiers relationnels

Dialogos sobre la formación y el actuar profesional en las profesiones relacionales

Anderson Araújo-Oliveira³ 

Université du Québec à Montréal.
Montreal, Québec, Canada⁴

Carla Barroso da Costa⁵ 

Université du Québec à Montréal
Montreal, Québec, Canada

Isabelle Chouinard⁶ 

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Val-d'Or, Québec, Canada

We refer to a relational profession as any professional activity where an interaction component (transaction, negotiation, mediation, etc.) between a professional and one or more human beings, mediated by language, serves as the cornerstone of agents' process of professionalization and professional identity-building (e.g., teacher/student, social worker/user, physician/patient, supervisor/trainee and similar relationships) (Couturier & Chouinard, 2008; Soulet, 1997; Wittorski, 2014).

¹ Editora responsável pela avaliação: Prof. Dra. Liliam Deisy Ghizoni.

² Copyright © 2020 Araújo-Oliveira et al. Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da Licença Creative Commons Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

³ araujo-oliveira.anderson@uqam.ca

⁴ Case postale 8888, succursale Centre-ville, Montréal (Québec) Canada, H3C 3P8.

⁵ barroso_da_costa.carla@uqam.ca

⁶ isabelle.chouinard3@uqat.ca

The need for a special issue on training and professional action in the relational professions emerged in light of the many transformations that have taken place over the past 20 years in society large, and in the world of work in particular. These changes have underscored the necessity of training professionals capable of facing the many challenges and issues of today and have led university institutions to adjust their initial and continuing education programs accordingly (Araújo-Oliveira, 2010; Caron & Chouinard, 2014; Gouvernement du Québec, 2001; Ursinov, 1999).

The training provided in various occupational fields (e.g., education, social work, health sciences, engineering, etc.) has a professionalizing aim and increasingly seeks to develop solid professional competencies. Some of these competencies speak to the epistemological, axiological, philosophical, historical, sociological and other foundations of the professional activity (e.g., knowing the profession's history, social aims, underlying public policies and theoretical perspectives, etc.). Others deal with the characteristics of the interventions expected of professionals (e.g., action planning, coherent and thoughtful intervention, outcome assessment, etc.). Still others are focused on professionals' development of a reflection process around their own professional practice or their ability to collaborate with peers and other social actors in practicing their profession (Carignan & Fourdrignier, 2013; Mazereau, 2013).

In this context, it appears entirely appropriate to us to mobilize the concept of educational intervention as a specific theoretical model for analyzing professional teaching practice with a view to better understanding training and professional action in the relational professions. Educational intervention can be defined as

all goal-driven actions performed by individuals mandated, motivated and legitimized to pursue socially determined educational goals in an institution- specific context, namely by setting up the most suitable conditions to encourage students' implementation of appropriate learning processes (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi & Roy, 2002, p. 12, freely translated).

Educational intervention is inseparable from the concept of mediation (Lenoir, 2014). However, two types of mediation must be distinguished: cognitive mediation refers to the link between the apprentice and the object of knowledge, whereas pedagogico-didactic mediation is about the link between the teacher and the cognitive mediation, with the latter preceding, prompting and organizing the former (Weisser, 2007). Although these two mediations are distinct, they connect and interact with each other. In its strict sense, mediation as an intrinsic dimension is premised on the notion that reality, whether human, physical or social, is a

spatiotemporally determined human construct. Mediation, then, is, “an action that goes through the necessary detour of an objective regulatory system, which is itself the object of a construct” (Lenoir et al. 2002, p. 17, freely translated). Cognitive mediation results from a split that the apprentice creates with respect to the learning object when producing a representation of this object in his or her mind (Lenoir, 1996). Conversely, understood in its broad sense, as an extrinsic dimension, pedagogico-didactic mediation refers to

The social function of helping an individual to perceive and interpret their environment. One individual, the mediator, helps another to recognize certain key physical or social characteristics of their present or past experience, namely by selecting and organizing them. In short, the mediator helps the individual give meaning to the world (Schwebel, Maher & Fagley, 1990, p. 297, freely translated).

This mediation is therefore an external action and constitutes a concrete means of intervention. According to Lenoir (2014), it is pedagogico-didactic in that it draws on both the didactic dimensions of structuring and managing content and the psycho-pedagogical dimensions of helping to build knowledge via a functional relationship (relationship to students) and an organizational relationship (management of time, space, behavior and so on) with a view to learning.

Educational intervention unfolds in different interrelated stages (Lenoir et al., 2002; Spallanzani et al., 2001). The preactive stage comprises all planning actions, which are rooted in curricular orientations, students’ knowledge and the contextual conditions of the educational situation. The interactive phase, for its part, is the action itself, where the pedagogical, didactic (instructional) and organizational conditions come into play. In other words, it is when the elements planned during the preactive stage are executed. Finally, the postactive stage refers to all self-assessment procedures that follow the action in the classroom (assessment of implementation; reflection on actions performed, tasks assigned, etc.).

The concept of educational intervention raises the need to look at training and professional action from the standpoint of four complementary and indivisible pillars of analysis:

Pillar 1 - Why train professionals in the relational professions?

The concept of educational intervention suggests that it is not just any action. Rather, it is an intentional, directed, goal-driven and legitimized social action (Nélisse, 1997). It derives

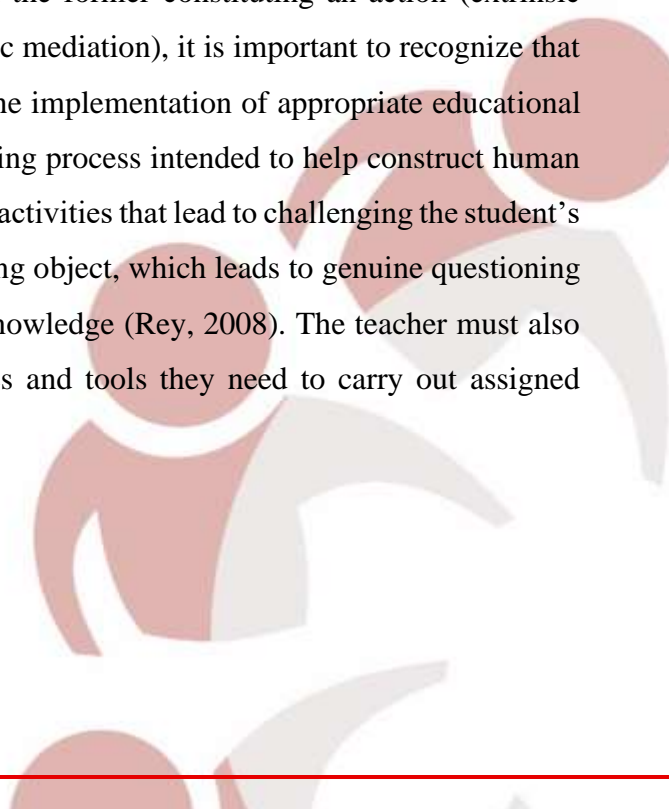
its meaning from the goals associated with the teaching and learning of formalized knowledge, i.e., the orientation and meaning of learning objects (knowledge, know-how and personal skills) chosen and incorporated into the situations presented to students, in the context of educational actions carried out to ensure learning and competency development. These goals determine the specific contribution of a set of selected knowledge (e.g., a university discipline, certain social practices regarded as benchmarks, etc.) to the development of new generations, and constitute a kind of justification to society for including this knowledge in the educational trajectory.

Pillar 2 - What is professional training in the context of relational professions?

The concept of educational intervention plays out through interactions between an apprentice, the objects of learning (or assessment) and the teacher. The objects of learning (or assessment), which are chosen largely according to the goals that have been set, designate the content to be “learned” by the students and that has been arranged by the teacher in a teaching situation-learning through a twofold process of “didacticization” (choice of instructional content according to a given learning progression) and axiologization (choice of contents according to certain values at stake) (Develay, 1995).

Pillar 3 - How are professionals in the relational professions trained?

While the concept of mediation highlights the fundamental encounter between the teaching process and the learning process, with the former constituting an action (extrinsic mediation) aimed at promoting the latter (intrinsic mediation), it is important to recognize that such an encounter can only take place through the implementation of appropriate educational frameworks. For the student to engage in a learning process intended to help construct human and social reality, the teacher must design a set of activities that lead to challenging the student’s initial representations surrounding a given learning object, which leads to genuine questioning and to a phase of seeking out and formalizing knowledge (Rey, 2008). The teacher must also provide students with the instructional resources and tools they need to carry out assigned activities.



Pillar 4 - What does analysis of professional action show in the relational professions?

Professional identity is a relational phenomenon that is established through professional action shaped by cultural, contextual, psychological and historical aspects linked to personal perception. This personal perception is, in turn, the result of an emotional appraisal, and stems from personal judgment of a situation or an event and the individual's positive or negative resulting interpretation of the experience (Canrinus, Beijaard, Bouitinik & Hofman, 2012). Given that this appraisal is subjective and individual, the same external events and situations can lead to different interpretations and emotions depending on the person. The teaching profession is full of action that stems and is reconstructed from intense interactive processes that drive psychological and behavioural changes (Barroso da Costa, 2014).

We are very pleased to offer up a special issue bringing together researchers from an array of scholarly backgrounds—and from very different social, professional, theoretical and geographical contexts—around the same object of study. Unquestionably, we wanted to create a space for debating professional practices in the relational professions. More specifically, however, we wished to examine these practices from several perspectives, i.e., some already explored by members of the research team, but also others from other contexts and disciplinary/professional areas. The research presented in this special issue thus provides critical analysis of the different aspects of training and professional action in the relational professions, bringing to the fore a series of issues and challenges associated with one or more of the above-described pillars. It is our hope that these investigations will allow researchers, trainers and professionals directly or indirectly interested in occupational training within the relational professions to further develop their reflections on this topic.

Happy reading to all!

Tradução

Por profissões relacionais entendemos toda atividade profissional na qual um componente interativo (transações, negociações, mediações, etc.) entre um profissional e um ou mais seres humanos, mediado pela linguagem, representa o elemento central do agir profissional, o pilar do processo de profissionalização e de construção da identidade profissional (ex: relação professor-aprendiz, assistente social-usuário, médico-paciente, supervisor-estagiário, etc.) (Couturier & Chouinard, 2008; Soulet, 1997; Wittorski, 2014).

A necessidade de produzir um dossiê temático sobre a formação e o agir profissional em profissões relacionais surgiu da constatação de que as numerosas transformações ocorridas nos últimos vinte anos na sociedade em geral, e no mundo do trabalho em particular, acentuaram a necessidade de formar profissionais capazes de lidar com os numerosos desafios e problemáticas da atualidade e, conseqüentemente, conduziram as instituições universitárias a ajustar seus programas de formação inicial e continuada (Araújo-Oliveira, 2010; Caron & Chouinard, 2014; Gouvernement du Québec, 2001; Ursinov, 1999).

Apoiando-se numa orientação profissionalizante, a formação oferecida em vários campos de ocupações profissionais (ex: educação, serviço social, ciências da saúde, engenharia, etc.) almeja cada vez mais o desenvolvimento de sólidas competências profissionais. Algumas das competências preconizadas se referem aos fundamentos epistemológicos, axiológicos, filosóficos, históricos, sociológicos, etc. da atividade profissional (ex: conhecer a história da profissão, suas finalidades sociais, as políticas públicas e perspectivas teóricas que a fundamentam, etc.). Muitas se referem às características das intervenções esperadas do profissional (ex: planejar sua ação, intervir de forma coerente e refletida, avaliar o resultado de sua intervenção, etc.). Outras ainda se centram no desenvolvimento de um processo reflexivo em torno de própria prática profissional ou na capacidade do profissional de colaborar com pares e outros atores sociais no exercício da profissão (Carignan & Fourdrignier, 2013; Mazereau, 2013).

Nesse contexto, o apelo ao conceito de intervenção educativa como modelo teórico específico à análise da prática profissional docente para melhor compreender a formação e o agir profissional nas profissões relacionais nos parece bastante apropriado. A intervenção educativa pode ser definida como:

o conjunto das ações finalizadas empreendidas por pessoas mandatadas, motivadas e legitimadas, tendo em vista perseguir em um contexto institucionalmente específico os objetivos educacionais socialmente determinados, estabelecendo as condições mais adequadas possíveis para favorecer a implementação pelos aprendizes de processos apropriados de aprendizagem (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi & Roy, 2002, p. 12).

A intervenção educativa é indissociável do conceito de mediação (Lenoir, 2014). No entanto, dois tipos de mediação devem ser distinguidos: a mediação cognitiva que vincula o sujeito aprendiz ao objeto do conhecimento e a mediação pedagógico-didática que vincula o professor/formador à mediação cognitiva; a segunda precedendo, provocando e organizando a

primeira (Weisser, 2007). Essas duas mediações são distintas, mas se interpelam e interagem entre elas. Entendida no seu sentido estrito, a mediação como dimensão intrínseca baseia-se na tese segundo a qual a realidade, humana, física ou social, é uma construção por parte do sujeito humano determinada espacial e temporalmente. “Refere-se a uma ação que recorre necessariamente a um sistema objetivo de regulação, sendo ele mesmo um objeto de uma construção” (Lenoir et al. 2002, p. 17). A mediação cognitiva resulta, assim, da ruptura que o sujeito estabelece com o objeto de aprendizagem, produzindo uma representação desse objeto (Lenoir, 1996). Por outro lado, entendida em seu sentido amplo, como uma dimensão extrínseca, a mediação pedagógico-didática refere-se à

função social que consiste a ajudar um indivíduo a perceber e interpretar seu meio ambiente. Uma pessoa mais experiente, o mediador, ajuda uma outra pessoa a reconhecer certas características físicas ou sociais importantes de sua experiência presente ou passada, selecionando-as e organizando-as. Em suma, o mediador ajuda o indivíduo a atribuir um sentido ao universo (Schwebel, Maher & Fagley, 1990, p. 297).

Essa mediação releva de uma ação externa e constitui um mecanismo concreto de intervenção. Para Lenoir (2014), ela é pedagógico-didática porque lança mão das dimensões didáticas de estruturação e gerenciamento de saberes formalizados e das dimensões psicopedagógicas de ajudar à construção do conhecimento por meio da relação funcional (relação aos aprendizes) e organizacional (gestão do tempo, do espaço, dos comportamentos esperados, etc.) das aprendizagens.

Além disso, a intervenção educativa se manifesta por intermédio de diferentes fases inter-relacionadas (Lenoir et al., 2002; Spallanzani et al., 2001). A fase pré-ativa reagrupa o conjunto de ações de planejamento baseadas em orientações curriculares, no conhecimento prévios dos aprendizes e nas condições contextuais da situação educativa. A fase interativa, por sua vez, constitui a ação propriamente dita onde as condições pedagógicas, didáticas e organizacionais entram em jogo. Em outras palavras, é a concretização dos elementos planejados na fase pré-ativa. Por fim, a fase pós-ativa refere-se a todos os procedimentos de autoavaliação que acompanham a ação em contexto de ensino-aprendizagem (avaliação das ações implementadas, reflexão sobre os gestos postos, sobre as tarefas propostas, etc.).

Desta trama conceitual decorre a necessidade de considerar a formação e o agir profissional nas profissões relacionais a partir de quatro eixos complementares e indissociáveis:

Eixo 1 - Por que formar profissionais nas profissões relacionais?

O conceito de intervenção educativa sugere que esta última não é apenas uma ação. Ela constitui uma ação social intencional, dirigida, finalizada, legitimada (Nélisse, 1997). São as finalidades associadas ao ensino e à aprendizagem de saberes formalizados que lhe dão sentido, ou seja, a orientação e o significado dos objetos de aprendizagem (saberes, saber-fazer e saber-ser) escolhidos e integrados nas situações propostas aos aprendizes, das ações educativas implementadas para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de competências. Essas finalidades determinam, portanto, a contribuição específica de um conjunto de saberes selecionados (ex: uma disciplina acadêmica, certas práticas sociais de referência, etc.) ao desenvolvimento das novas gerações de profissionais e constituem uma forma de justificação perante a sociedade da sua inserção no percurso de formação.

Eixo 2 – De que trata a formação profissional nas profissões relacionais?

O conceito de intervenção educativa se concretiza por meio das interações entre um aprendiz, os objetos de aprendizagem (ou de avaliação) e um professor/formador. Escolhidos em grande parte em função das finalidades almejadas, os objetos de aprendizagem (ou de avaliação) designam os conteúdos a serem "adquiridos" pelos alunos e organizados pelo professor/formador no interior das situações de ensino-aprendizagem a partir de um duplo processo de didatização (escolha de conteúdos de acordo com uma certa progressão das aprendizagens) e de axiologização (escolha de conteúdos de acordo com certos valores em jogo) (Develay, 1995).

Eixo 3 - Como são formados os profissionais nas profissões relacionais?

Se o conceito de mediação destaca o encontro fundamental entre o processo de ensino e o processo de aprendizado, onde o primeiro constitui uma ação (mediação extrínseca) que visa favorecer o segundo (mediação intrínseca), deve-se reconhecer que tal encontro só pode ser alcançado através da implementação de dispositivos de formação apropriados. Nesse sentido, para que o aprendiz se engaje num processo de aprendizagem destinado a desenvolver competências profissionais, cabe ao professor, por um lado, conceber um conjunto de atividades que o levem a colocar em cheque suas representações iniciais em relação a um determinado objeto de aprendizagem, levando assim a um questionamento e a uma formalização do

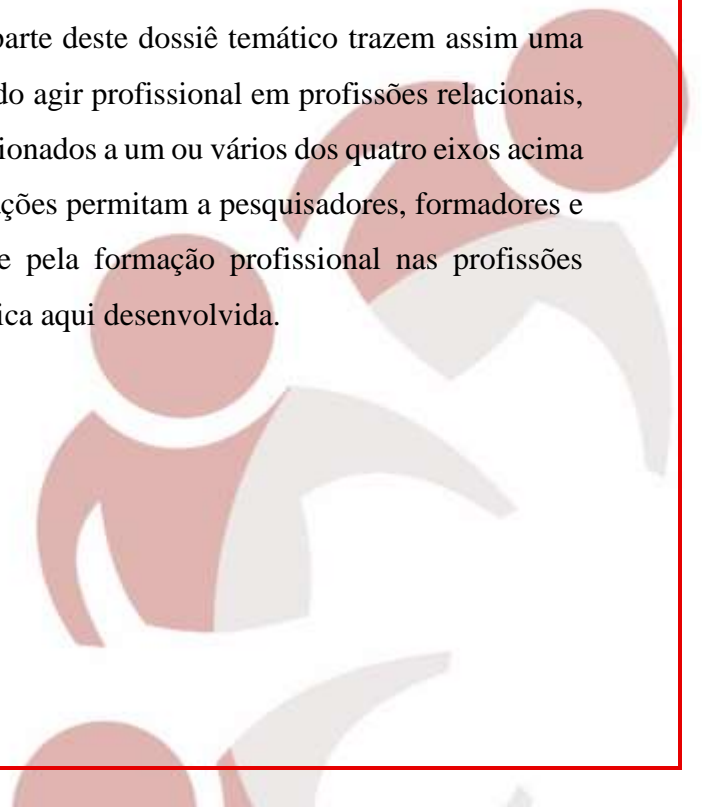
conhecimento (coleta e tratamento de informações, comunicação, etc.) (Rey, 2008). Por outro lado, cabe ao professor/formador fornecer aos aprendizes os recursos didáticos e as ferramentas necessárias para a realização das atividades propostas.

Eixo 4 – O que revela a análise do agir profissional nas profissões relacionais?

A identidade profissional é um fenômeno relacional que se estabelece por meio de um agir profissional impulsionado por aspectos culturais, contextuais, psicológicos e históricos ligados à percepção pessoal. Esta, por sua vez, consequência de uma apreciação emocional, emana de um julgamento pessoal de uma situação ou evento e resulta de uma interpretação positiva ou negativa da experiência vivida pelo indivíduo (Canrinus, Beijgaard, Bouitinik e Hofman, 2012). Como a avaliação é subjetiva e individual, os mesmos eventos e situações externos podem levar a diferentes interpretações e emoções, dependendo do indivíduo. A profissão docente é repleta de um agir que emana e que se reconstrói com base em processos interativos intensos que produzem mudanças psicológicas e comportamentais (Barroso da Costa, 2014).

Estamos bastante orgulhosos em propor aqui um dossiê que reúne em torno de um mesmo objeto de estudo pesquisadores de horizontes científico variados, proveniente de contextos sociais, profissionais, teóricos e geográficos bem diferentes. Queríamos, na verdade, criar um espaço para discutir práticas profissionais em profissões relacionais. No entanto, desejávamos sobretudo considerar essas práticas sob várias perspectivas, aquelas já em vigor no seio da nossa equipe, mas também em outros contextos, outros campos disciplinares e profissionais. As pesquisas apresentadas como parte deste dossiê temático trazem assim uma análise crítica de vários aspectos da formação e do agir profissional em profissões relacionais, destacando uma série de questões e desafios relacionados a um ou vários dos quatro eixos acima definidos. Esperamos, enfim, que essas investigações permitam a pesquisadores, formadores e profissionais interessados de perto ou de longe pela formação profissional nas profissões relacionadas aprofundar a reflexão sobre a temática aqui desenvolvida.

Desejamos a todos uma boa leitura!



REFERÊNCIAS

- Araújo-Oliveira, A. (2010). Caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales chez de futurs enseignants du primaire en contexte de stage. Thèse de doctorat. Faculté d'éducation. Université de Sherbrooke.
- Barroso da Costa, C. (2014). L'engagement professionnel chez les nouveaux enseignants et la satisfaction des gestionnaires d'école à l'égard du travail effectué par les enseignants novices. Thèse de doctorat. Faculté d'éducation. Montréal: Université de Montréal.
- Canrinus, E. T., Beijaard, D., Buitinik, J., & Hofman, A. (2012). Self-identity, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationship between indicators of teachers professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- Carignan, L., & Fourdrignier, M. (2013). *Pratiques réflexives et référentiels de compétence dans les formations sociales*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Caron, J., & Chouinard, I. (2014). Former à une profession relationnelle: entre théorisation de la pratique et pratique de la théorie. *Service social*, 60(2), 101-114.
- Couturier, Y., Chouinard, I. (2008). La relation est-elle soluble dans la didactique ? La *relationnalité* dans les métiers relationnels comme objet d'une didactique des savoirs professionnels. In Y. Lenoir, & P. Pastré (dir.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires. Un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (p. 213-223). Toulouse: Octarès Éditions.
- Develay, M. (1995). Le sens d'une réflexion épistémologique. In M. Develay (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: Une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 17-31). Paris: ESF.
- Gouvernement du Québec (2001). La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Québec: Ministère de l'éducation.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky, & M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique: Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 223-251). Bruxelles: DeBoeck.
- Lenoir, Y. (2014). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage: une approche dialectique*. Longueuil: Groupéditions.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.C., & Roy, G. R. (2002). L'intervention éducative: Clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit Critique*, 4(4). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.espritlecritique.org/>.
- Mazureau, P. (2013). Réflexivité et formations professionnalisantes à l'université: enjeux épistémologiques et pragmatiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46(2), 7-19.
- Nélisse, C. (1997). L'intervention: catégorie floue et construction de l'objet. In C. Nélisse (dir.), *L'intervention: Les savoirs en action* (p. 17-43). Sherbrooke: Éditions GGC.

- Rey, B. (2008). *Faire la classe à l'école élémentaire* (6^e éd.). Paris: ESF (1^{re} éd. 1998).
- Schwebel, M., Maher, C.A., & Fagley, N.S. (1990). Le rôle de la société dans le développement des fonctions cognitives. *Perspectives*, XX(3), 293-307.
- Soulet, M.-H. (1997). *Petit précis de grammaire indigène du travail social. Règles, principes et paradoxes de l'intervention sociale au quotidien*. Fribourg: Éditions Universitaires Fribourg Suisse.
- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G., & Roy, G. R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke: CRP.
- Weisser, M. (2007). Le savoir, médiation entre les partenaires de la relation didactique. In E. Prairat (dir.), *La médiation: problématiques, figures, usages* (p. 81-99). Nancy: PUN.
- Wittorski, R. (2014). Algumas especificidades da profissionalização das profissões relacionais. *Investigar em Educação*, 2, 39-53.

Les auteurs identifiés ci-dessous se déclarent responsables de l'élaboration de ce travail. La contribution individuelle a été faite comme suit:

Identification des auteurs	Description des contributions
Auteur 1	Gestion du projet, conceptualisation, supervision, rédaction
Auteur 2	Conceptualisation, supervision, rédaction
Auteur 3	Conceptualisation, supervision, rédaction



DES FONDEMENTS AXIOLOGIQUES À LA PROFESSIONNALISATION DU TRAVAIL SOCIAL: PROCESSUS DE CONSTRUCTION IDENTITAIRE CHEZ DES ÉTUDIANTS EN TRAVAIL SOCIAL¹²

Dos fundamentos axiológicos à profissionalização do trabalho social: processos de construção da identidade nos alunos do trabalho social

From axiological foundations to professionalization of social work: identity-building processes in social work students

De los fundamentos axiológicos a la profesionalización del trabajo social: procesos de construcción de la identidad en los estudiantes de trabajo social

Isabelle Chouinard³ 

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Val-d'Or, Québec, Canada⁴

Jessie Caron⁵ 

Université de Sherbrooke
Sherbrooke, Québec, Canada

Résumé

La question de l'identité professionnelle fait l'objet de débats récurrents en travail social. On constate notamment une situation de malaise chez les acteurs lorsqu'il s'agit de légitimer leur pratique et de la distinguer de celle des autres métiers relationnels. Connaissant l'influence majeure de la formation initiale sur le développement de l'identité professionnelle des étudiants, la façon dont ceux-ci adhéreront aux représentations de la profession partagées par l'ensemble du groupe professionnel peut renseigner sur leur développement identitaire. C'est dans la perspective de connaître les impacts de la formation sur l'identité professionnelle des futurs travailleurs sociaux qu'une recherche s'est intéressée aux conceptions du travail social chez les étudiants en travail social d'une université canadienne francophone. Après avoir présenté le contexte dans lequel s'est insérée cette étude ainsi que la démarche méthodologique adoptée, les résultats s'étant dégagés de l'analyse seront exposés. Quelques éléments de discussion

¹ Editor responsável pela avaliação: Prof. Dr. Anderson Araújo-Oliveira.

² Copyright © 2020 Chouinard et al. Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da Licença Creative Commons Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

³ isabelle.chouinard3@uqat.ca

⁴ Centre d'études supérieures Lucien-Cliche, 1^{re} Avenue, 675, Val-d'Or, Québec, Canada.

⁵ jessie.caron@usherbrooke.ca

seront finalement soulevés au regard du processus de construction identitaire chez les étudiants et des enjeux pour la formation en travail social.

Mots clés: Travail social; Formation; Identité professionnelle; Professionnalisation; Conceptions; Discours.

Resumo

A questão da identidade profissional é um debate recorrente no trabalho social. Pode-se observar uma situação de mal-estar entre os atores quando se trata de legitimar sua prática e distingui-la das de outras profissões relacionais. Conhecendo a grande influência da formação inicial no desenvolvimento da identidade profissional dos estudantes, a forma como esses aderirão às representações da profissão compartilhadas por todo o grupo profissional pode fornecer informações sobre o desenvolvimento das suas identidades. É com o objetivo de compreender o impacto da formação na identidade profissional dos futuros assistentes sociais que uma pesquisa foi realizada sobre as concepções de trabalho social entre os estudantes de trabalho social de uma universidade canadense francófona. Após a apresentação do contexto em que este estudo foi realizado e da abordagem metodológica adotada, serão apresentados os resultados obtidos na análise. Finalmente, alguns pontos de discussão serão levantados em relação ao processo de construção da identidade entre os estudantes e questões para a educação para o trabalho social.

Palavras-chave: Trabalho Social; Formação; Identidade Profissional; Profissionalização; Conceitos; Discursos.

Abstract

The issue of professional identity is the object of recurrent discussions in the field of social work. One can observe a situation of discomfort among the stakeholders when they have to legitimate their practice and distinguish between this practice and other relational occupations. Taking into consideration the major influence exerted by the initial education on the construction of the professional identity of students, the way these students adhere to the representations of the profession, which are shared by the professional group in general, can provide us with relevant information regarding the development on their identity. In this research, in which we study the conceptions of social work held by social work students in a French-speaking university in Québec (Canada), our objective is to identify the impacts that the initial education has on the professional identity-building process of future social workers. Firstly, we will expose the context in which took place our research project. Secondly, we will describe the methodological approach and the analytical procedure we adopted. Thirdly, we will outline the results we obtained. Finally, in the discussion, we will deal with the identity-building process among social work students and some broader issues related to social work education.

Key words: Social work education; Professional identity; Professionalization; Conceptions of social work; Discourses on social work.

Resumen

La cuestión de la identidad profesional es objeto de debates recurrentes en trabajo social. En particular, observamos 678 una situación de malestar en los actores de esta área cuando se trata

de legitimizar su práctica y de distinguirla de las demás profesiones relacionales. Conociendo la influencia importante de la formación inicial sobre el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes, la manera en que éstos van a adherir a las representaciones de la profesión compartidas por el conjunto del grupo profesional puede proporcionar una indicación sobre su desarrollo identitario. En la perspectiva de conocer los impactos de la formación sobre la identidad profesional de los futuros trabajadores sociales se llevó a cabo una investigación que trató de las concepciones del trabajo social en los estudiantes en trabajo social de una universidad canadiense francófona. Tras presentar el contexto en el cual se inscribe este estudio, así como el enfoque metodológico utilizado, exponemos los resultados que resaltaron del análisis. Finalmente, plantaremos algunos elementos de discusión respecto al proceso de construcción identitario en los estudiantes y algunos retos para la formación en trabajo social.

Palabras claves: Trabajo social; Formación; Identidad profesional; Profesionalización; Concepciones; Discurso.

1 La formation initiale comme facteur clé du processus de construction identitaire

La question de l'identité professionnelle en travail social fait l'objet de débats récurrents au sein de la profession et ce, tant chez les acteurs du terrain (Pelchat *et al.*, 2005), chez les organismes de réglementation (Association canadienne des travailleurs sociaux, 2008; Ordre professionnel des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec, 2012) que dans le champ de la formation initiale en travail social (Caron & Chouinard, 2014). Si, de manière générale, le travail social se trouve confronté à un phénomène de non-reconnaissance par la population et par le champ des professions humaines et sociales (Couturier & Legault, 2002), il demeure qu'au sein même de la profession, bon nombre de travailleurs sociaux (TS) souffrent d'un malaise identitaire (Franssen, 2000, Pelchat *et al.*, 2005). Caractérisé par une tension entre une difficulté à énoncer clairement ce qui constitue la spécificité du travail social et l'obligation de rendre compte de sa pratique dans un contexte général d'évaluation des productions des professions, ce malaise identitaire va même jusqu'à provoquer un haut taux de détresse et de retrait au travail chez les TS (Pelchat *et al.*, 2005).

À défaut d'arguments spécifiques permettant de décrire et de nommer concrètement leur pratique et de la distinguer de celle des autres métiers relationnels (Chouinard, Couturier & Lenoir, 2009), deux postures sont adoptées par les TS: la posture axiologique et la posture de l'expert (Chouinard, 2016). La première implique pour les professionnels d'invoquer les valeurs sociohumanistes et les finalités transformationnistes du travail social pour appuyer leur identité professionnelle. La seconde consiste à décrire les méthodes d'intervention propres à la pratique du travail social et dont les TS se révèlent les spécialistes. Dès lors qu'il s'agit de définition de la profession, les arguments rappelés concernent donc l'adhésion à l'*éthos* du

travail social, basé sur ses fondements axiologiques, ou encore l'affirmation d'un savoir-faire résultant d'une application de modèles et de techniques d'intervention qui appartiendraient au travail social. Or, il appert que ces arguments s'inscrivent d'abord et avant tout dans une logique de légitimation, à partir de laquelle les TS expliquent les raisons pour lesquelles ils interviennent auprès des populations, plutôt que dans une logique d'objectivation (Zuñiga, 1993) visant à décrire leurs actes concrets et leurs contributions spécifiques. Les valeurs, les méthodes relationnelles et les savoir-faire relatifs à l'intervention auprès d'un usager n'étant pas par nature spécifiques à un seul groupe professionnel, elles se retrouvent très souvent diluées dans les compétences qui servent la relation avec le public, comme les compétences communicationnelles (Autès, 1998) ou langagières (Ion & Ravon, 2005). Puisque la majorité des professionnels des métiers de service, par le contact avec le public qu'ils entretiennent, doivent manifester dans leurs interventions des formes d'humanisme et faire preuve de savoir-faire relationnels, les arguments sur lesquels s'appuie l'identité des TS apparaissent ainsi trop peu discriminants pour favoriser une véritable reconnaissance de la profession. De plus, comme l'ensemble du discours possède une forte connotation normative par laquelle les acteurs cherchent à dicter les *bonnes* pratiques du travail social (Caron & Chouinard, 2014), la spécificité de leur action professionnelle reste difficilement accessible, ce qui contribue au maintien du malaise identitaire.

Si la construction de l'identité professionnelle est liée à l'émergence d'un sentiment d'appartenance à la profession et à l'adhésion aux représentations de la profession partagées par l'ensemble du groupe professionnel (Dubar & Tripier, 1998), il va sans dire que la formation initiale joue un rôle de premier plan dans l'élaboration de cette base identitaire. L'espace de la formation structure non seulement la nature des compétences et les modes légitimes de reconnaissance d'une profession, mais permet aussi d'accroître la visibilité des professionnels, dans ce qu'ils ont de spécifique, auprès des usagers (Dubar & Tripier, 1998). Il appert cependant que la question identitaire des étudiants ne fasse pas partie des préoccupations actuelles en matière de formation universitaire en travail social (Caron & Chouinard, 2014). Les unités de formation étant davantage soucieuses de favoriser une meilleure adéquation entre la théorie et la pratique, peu de connaissances sur le développement identitaire des futurs TS sont disponibles (Caron & Chouinard, 2014). Connaissant l'influence importante de la formation initiale sur l'identité professionnelle, il demeure important de connaître les conceptions de la profession qui sont véhiculées au cours de la formation ainsi que leurs impacts sur la construction d'une identité professionnelle commune aux étudiants en travail social.

À quelle(s) logique(s) d'énonciation de leur pratique les futurs TS recourent-ils? Adhérent-ils progressivement à l'*éthos* du travail social, fondé sur un appareillage axiologique et sur un savoir-faire pratique? Quels sont les référents professionnels (savoirs théoriques, savoirs pratiques, savoirs méthodologiques, valeurs, savoir-être, etc.) qui appuient leur identité professionnelle en construction? Ce sont ces questionnements qui ont guidé la réalisation d'une recherche auprès d'étudiants inscrits à un programme de formation initiale en travail social dans une université canadienne francophone⁶. Plus spécifiquement, l'étude a poursuivi les objectifs suivants: 1) Dégager les conceptions du travail social chez les étudiants de 1^{re} année du programme de travail social, 2) Dégager les conceptions du travail social chez les étudiants de 3^e année du même programme et 3) Analyser l'évolution des conceptions et leurs impacts sur l'identité professionnelle des futurs TS formés dans le cadre de ce programme de formation en travail social.

2 Le discours porteur des référents d'un groupe professionnel

En dépit d'une certaine difficulté de justification professionnelle chez les TS, il n'en reste pas moins qu'au cœur du discours soutenu se trouvent les référents d'un groupe professionnel (Dubar, 2002). L'adoption d'un discours est en effet toujours appuyée par des conceptions du travail spécifiques et dépend des systèmes de référence des professionnels, des valeurs de leur profession, et aussi de leurs contextes de pratique. La façon dont les individus définissent leur profession permet dès lors d'en apprendre davantage sur leurs référents et sur leurs modalités d'identification professionnelle (Dubar & Tripier, 1998).

Dans son sens générique, le discours renvoie à l'expression d'une pensée, d'un raisonnement. Ce dernier implique un choix et un agencement de mots qui peut varier selon les contextes (Demazière & Dubar, 2004). Les mots utilisés dans une situation précise, par exemple une situation de travail, ne sont donc pas anodins. Ceux-ci comportent au contraire toute une série de significations partagées par un groupe. Une analyse du discours chez un groupe de professionnels donnera, dans cette perspective, plusieurs informations sur les référents professionnels, sur la façon dont sont conçus la profession, les finalités, le travail, la figure professionnelle des membres, etc. au sein de ce groupe. En dégagant la logique de ce discours, à l'effort de mise en forme qu'il suscite, il devient possible d'accéder au cœur d'un noyau

⁶ D'une durée de trois ans, ce programme de formation universitaire de premier cycle mène au grade de bachelier en travail social et satisfait les critères relatifs à une adhésion à l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ).

identitaire (Demazière & Dubar, 2004). C'est spécifiquement cette dynamique identitaire, décelable à travers les actes du langage (Demazière & Dubar, 2004), qui renseigne sur les véritables référents d'un individu ou encore d'un collectif.

3 Démarche méthodologique

Afin de faire émerger les conceptions du travail social chez les futurs TS interrogés, un devis qualitatif et une approche descriptive et exploratoire (De Ketele & Roegiers, 1996) ont été privilégiés. Le recueil des données a été constitué grâce à la passation d'un questionnaire écrit à deux cohortes d'étudiants (2013-2016 et 2011-2014) ayant volontairement accepté de participer à l'étude. Les questionnaires ont d'abord été distribués aux étudiants en tout début de parcours de formation (cohorte 2013-2016), dès leur tout premier cours dans le programme en travail social (cours d'introduction au travail social). Le second temps de collecte des données a été réalisé à la fin de l'année universitaire, lors du dernier cours du programme (cours de séminaire de stage), auprès d'étudiants de troisième année (cohorte 2011-2014) ayant complété l'ensemble des cours et des stages de formation pratique composant le programme⁷.

Le questionnaire comportait deux questions ouvertes à propos du travail social. La première question: « Qu'est-ce que le travail social ? » a permis d'obtenir les conceptions des étudiants quant à leur définition du travail social. La seconde: « À quoi sert le travail social ? » a concerné les conceptions des finalités de la profession. Au total, 71 étudiants ont participé à l'étude en complétant le questionnaire, selon la répartition suivante: 54 étudiants de première année et 17 étudiants de troisième année.

Une fois le corpus des données constitué, les réponses écrites des deux cohortes ont été analysées selon la méthode de l'analyse structurale de discours (Demazière & Dubar, 2004). Fondée sur le postulat qu'au cœur du discours d'un groupe professionnel se trouvent les référents partagés par ce groupe, cette approche procède à une réduction maîtrisée du discours afin de mettre en relief les référents professionnels des membres. Cette méthode a finalement permis de dégager les principaux éléments sur lesquels s'appuie l'identité professionnelle des

⁷ À titre informatif, le programme totalise 90 crédits (un crédit représentant 15 heures de cours) répartis entre des cours théoriques (30 crédits), des cours d'intervention (individuelle, familiale, de groupe et collective) (24 crédits), des stages en milieu de pratique (24 crédits) des cours optionnels, au choix de l'étudiant (12 crédits). La structure de la formation est telle que les étudiants cheminent deux ans dans le cadre de cours classiques (cours théoriques et cours d'intervention) avant d'entamer la dernière année, qui est consacrée aux stages en milieu de pratique.

futurs TS du programme universitaire et de dégager le processus évolutif de construction de cette identité dans le cadre de la formation initiale. Ce sont ces résultats qui seront présentés dans la section suivante.

4 Résultats

4.1 *Qu'est-ce que le travail social?*

4.1.1 *Conceptions des étudiants de première année : Le travail social comme aide à autrui*

À la question très générale «Qu'est-ce que le travail social?», l'analyse des réponses des étudiants de première année a permis de faire ressortir quatre catégories d'éléments de définition. Il s'est avéré que les étudiants en tout début de parcours conçoivent le travail social comme 1) une forme d'*aide* apportée à autrui, 2) un *métier*, 3) un *champ disciplinaire* ou encore 4) un champ *difficile à définir*. Les deux premières conceptions sont celles étant apparues le plus fortement dans les discours des étudiants. Les catégories de l'*aide* et du *métier* ont été précisées de manière plus détaillée, d'abord en soulignant le type de population à qui s'adresse le travail social et ensuite en indiquant les formes que prend le travail social lorsqu'il s'agit d'agir auprès de ces populations. Il est ressorti que cette aide, ou encore le métier de TS, sont entièrement destinés à autrui, plus spécifiquement à des gens dans le besoin, à des personnes démunies ou défavorisées, à tout individu vivant des problèmes ou rencontrant des difficultés. Pour intervenir avec ces populations, les étudiants ont mentionné que l'aide ou le métier du travail social se traduisent par le fait d'aider, d'accompagner, d'évaluer ces personnes et ces difficultés, et par le fait d'apporter des changements dans leur situation.

4.1.2 *Conceptions des étudiants de troisième année : Le travail social comme profession en relation d'aide*

En ce qui concerne les étudiants en fin de programme de formation, ils ont identifié deux principales notions pour définir le travail social: celle de *profession* et celle de *relation d'aide*. De manière mineure, deux autres catégories sont également ressorties de l'analyse, celles-ci conduisant les étudiants à concevoir le travail social comme une *vocation* et comme une façon d'obtenir une *vision d'ensemble* des situations. Le travail social comme profession et comme relation d'aide a été plus spécifiquement défini à partir de fondements axiologiques et de

finalités sociales. Les étudiants ont en effet mentionné que la profession et la relation d'aide qui lui est inhérente reposent sur des valeurs humanistes et sociales, comme le respect de la dignité des personnes et du droit à l'autodétermination des individus, l'égalité des droits ou encore la justice sociale. La démonstration de telles valeurs dans le cadre d'une relation d'aide avec un individu vise plus largement des finalités sociales, telles que le bien-être social pour tous les citoyens, l'exercice de la démocratie, l'égalité, etc. Les résultats démontrent que ces valeurs et finalités sociohumanistes se manifestent plus précisément par cinq actions types du travail social: aider, analyser et évaluer, défendre des droits, enrayer des problèmes sociaux et favoriser le changement social. À l'instar des étudiants de première année, les populations à qui s'adresse le travail social ont également été identifiées. Celles-ci consistent en des personnes, des familles, des groupes et des collectivités.

4.1.3 *Le travail social entre vocation et profession*

La lecture de ces éléments de réponse permet de dégager un certain nombre de constats à propos des conceptions initiales chez les étudiants de première année. D'abord, il est possible de remarquer que ces conceptions se rapprochent de celles prenant appui sur les fondements religieux ayant caractérisé les formes premières du travail social au Canada (Groulx, 1993). La forte occurrence de la notion d'*aide* dans les réponses est très éloquente à cet égard. L'aide mentionnée a largement été associée à autrui, à son prochain, à une aide charitable, soit précisément les termes utilisés par les communautés religieuses de l'époque d'avant-guerre pour désigner la nature de leur aide auprès des plus démunis. Par ailleurs, cet autrui auquel est destiné le travail social semble assez vague dans l'esprit des étudiants à ce stade-ci de leur parcours, dans la mesure où ce dernier est avant tout caractérisé par la condition défavorable dans laquelle il se trouve, condition marquée par diverses formes de difficultés, de problèmes, d'obstacles qui le placent en situation de vulnérabilité, de fragilité.

Ce rapprochement des conceptions initiales des étudiants avec les formes premières du travail social conduit à un autre constat, soit celui relatif au fait que ces derniers n'ont pas l'idée d'une forme professionnalisée du travail social. L'accent sur les fondements religieux s'éloigne en effet d'un travail social incarné par une figure professionnelle possédant des compétences spécifiques et suivant une logique professionnelle distincte. En aucun endroit les étudiants ont associé à l'aide apportée à autrui ou au métier, l'image d'un professionnel exerçant le travail social. Dans le même sens, très peu de représentations d'actes professionnels pouvant être conduits par des agents du travail social et découlant des formes d'aide identifiées se sont

dégagées des résultats. Il semble en fin de compte qu'au tout début du parcours universitaire, les étudiants n'ont pas encore acquis de langage professionnel permettant d'évoquer une forme professionnalisée de l'aide. Ils adoptent plutôt une conception basée sur l'adhésion aux principes de charité sociale ayant forgé le travail social avant sa professionnalisation.

Enfin, entre autres constats chez les étudiants de première année, il est apparu très clairement une nette prédominance de l'action individuelle sur l'action collective pour décrire le travail social. En réalité, aucune représentation de l'aspect collectif du travail social n'a été relevée dans les questionnaires. La caractérisation des difficultés vécues par les personnes à qui s'adressent le travail social en termes de fragilité, de vulnérabilité, étaient surtout relatives aux individus, et moins à des problématiques ou des structures sociales pouvant causer certaines formes d'inégalités ou d'injustices sociales. L'idée d'une aide apportée à autrui reposant sur des valeurs sociales et conduisant à des remises en question du cadre social de l'individu, à des formes de militantisme ou de défense de droits ne s'est pas du tout manifestée chez les étudiants. La perspective du travail social s'insère ainsi dans une logique intégratrice des individus, dans une forme de contrôle social, plutôt que dans une logique de transformation des structures et de changement social.

Cet aspect social et collectif de la profession s'intègre toutefois progressivement dans l'esprit des étudiants en cours de formation. Les conceptions des étudiants en fin de parcours indiquent en effet une évolution dans la façon d'envisager le travail social, repérable notamment par la référence aux valeurs sociales sur lesquelles s'érige le travail social, à ses visées de changement social, ainsi que l'identification des collectivités comme une population cible de la profession. Ces allusions illustrent bien le développement d'une perspective plus large et plus sociale à l'égard du travail social, qui ne se distingue plus seulement à partir de ses finalités intégratrices. Bien que l'aspect social de la profession ait été intégré aux conceptions des étudiants, il est intéressant néanmoins d'observer que la référence à cet aspect demeure de nature idéologique. En effet, pour décrire le travail «social», les étudiants identifient avant tout ses valeurs et ses finalités sociales, plutôt que la nature même des actes qui les incarnent (à l'exception de la défense de droits qui a été soulignée à quelques reprises) ou la forme professionnelle que prend concrètement la justice sociale ou le changement social.

À l'instar des étudiants en début de formation, le travail social n'est pas associé à une figure professionnelle précise chez ceux en fin de parcours. Si des actions types du travail social ont été énumérées, celles-ci s'insèrent surtout dans un registre général visant à décrire les finalités du travail social au sens large, comme le fait d'aider, d'enrayer des problèmes sociaux et de favoriser le changement social, plutôt que dans un registre professionnel

spécifique où ces valeurs et finalités seraient concrètement démontrées par une sorte de compétence ou d'expertise qui seraient propres à la profession.

Une autre observation relative aux conceptions chez les étudiants de troisième année concerne l'évocation d'une tension entre les origines vocationnelles et les origines professionnelles et théoriques du travail social. L'identification des termes *profession* et *vocation* comme catégories principales pour le décrire est éloquente à cet égard. Le rappel des fondements axiologiques du travail social se devine dans la référence aux valeurs humanistes et sociales, dans le recours à la notion d'aide, dans le fait de le désigner comme une vocation. Ces fondements apparaissent de manière très forte dans les réponses, plus encore que la référence à des origines théoriques ou des normes professionnelles qui auraient participé à la définition du travail social. La notion de *profession* telle que ressortie des résultats ne semble ainsi pas prendre appui sur une base théorique ou professionnelle, sur des savoirs disciplinaires scientifiquement reconnus et validés. Dès lors, le terme profession prendrait chez les étudiants le sens de l'affirmation de croyances ou d'idéologies, plutôt que celui de la démonstration d'un savoir-faire qui serait spécifique au travail social (Dubar, 2002).

Il demeure qu'une certaine forme d'institutionnalisation des conceptions des actes de la profession est constatée chez les étudiants en cours de formation. Celle-ci s'observe par la référence aux actes d'évaluer et d'analyser, à la visée d'enrayer les problèmes sociaux, ainsi qu'à l'une des catégories principales de définition du travail social identifiées par les étudiants à l'effet qu'il permet l'obtention d'une vision d'ensemble. Ces termes évoqués renvoient directement à ceux utilisés dans le référentiel des compétences de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ, 2012)⁸ pour décrire les finalités du travail social et les actes du TS dans le cadre d'un processus formel d'intervention sociale. Ce processus est celui qui demeure la principale référence chez les TS œuvrant au sein des institutions publiques québécoises. La description plus précise des usagers à qui s'adresse le travail social, passant de personnes dans le besoin et démunies chez les étudiants de première année, à l'identification des populations cibles du travail social (individus, familles, groupes et collectivités) chez ceux de troisième année, rappelle également les populations typiquement identifiées dans les écrits scientifiques et reconnues dans le champ professionnel du travail social.

⁸ Pour exercer à titre de travailleur social dans les institutions publiques de la province de Québec (Canada), il est obligatoire de faire partie de l'OTSTCFQ.

Enfin, un constat ayant émergé de l'analyse des réponses des étudiants de troisième année consiste dans l'identification d'une dimension relationnelle importante en travail social. Celle-ci est décelée dans les questionnaires par le fait de lier à la notion d'aide, celle de relation. Il ressort en effet que les valeurs et finalités sociales identifiées, ainsi que les actes soulevés, ne prennent sens qu'à travers une relation d'aide qui permet de les déployer et de les opérationnaliser de manière plus concrète auprès des populations cibles.

4.2 À quoi sert le travail social?

4.2.1 Conceptions des étudiants de première année : Le travail social vise l'adaptation et l'intégration des populations à la société

À la seconde question du questionnaire, « À quoi sert le travail social? », il est apparu que les finalités identifiées par les étudiants qui entamaient leur programme de formation sont de deux ordres. Les deux catégories ayant émergé de l'analyse permettent en effet d'affirmer que pour ces derniers, le travail social sert à *aider* et à *changer*. D'abord, la catégorie *aider* a été déployée de manière à comprendre que, pour eux, cette aide est apportée à des gens, des personnes, des clients ayant pour caractéristiques d'être sans ressources, dans le besoin ou encore rencontrant des problèmes. L'aide est dès lors offerte par le recours à des attitudes relationnelles comme l'empathie, l'écoute active, le respect, l'attention accordée au vécu de ces personnes. Ensuite, la finalité *changer* a été précisée par le fait qu'une modification doit être apportée dans le rapport qui lie l'individu au social. Ce social renvoie aux conditions de vie, à l'environnement des personnes ou encore aux situations difficiles dans lesquelles elles se trouvent. Par une intervention adaptée sur le rapport entre ces personnes et leur environnement, le changement visé par le travail social peut s'opérationnaliser.

4.2.2 Conceptions des étudiants de troisième année : Le travail social vise le changement social

Si, chez les étudiants de première année, les deux grandes finalités du travail social résident dans le fait d'*aider* et de *changer*, il s'y ajoute une troisième catégorie pour les étudiants qui terminent leur programme de formation, celle d'*analyser*. D'abord, tout comme pour la première cohorte, il est ressorti que le travail social sert à *aider* des gens, des populations ayant pour caractéristiques d'être dans le besoin, en difficultés ou encore vulnérables. Le fait de

changer est également ressorti comme catégorie et concerne pour sa part le social, défini par les étudiants comme un ensemble de structures, de politiques sociales ou encore par la société au sens large. La finalité *analyser* s'est référée à trois principaux éléments, à savoir à 1) tous les contextes qui entourent les populations, 2) aux enjeux relatifs au travail social et à ses populations et 3) aux ressources en place ou encore à celles manquantes pour favoriser la réponse aux besoins des populations. Il est apparu que ces trois finalités réunies permettent de mettre en place des solutions concrètes et de défendre des droits dans l'optique ultime de parvenir à un changement social.

4.2.3 Le travail social entre contrôle social et changement social

De manière générale, les réponses à cette deuxième question sur les finalités laissent entrevoir une forme plus professionnalisée du travail social dans l'esprit des étudiants que celles apportées à la première question. Il apparaît notamment qu'une figure professionnelle se matérialise davantage par les finalités du travail social, par le fait de viser l'atteinte de ses buts généraux, plutôt que par des actes spécifiques ou un champ disciplinaire qui représenteraient le travail social au sens large. Ces conceptions portent à penser que les étudiants comprennent l'aspect professionnel du travail social surtout à travers un savoir-faire propre à ceux qui l'exercent, comme les techniques relationnelles et l'intervention, plutôt qu'à travers un savoir purement disciplinaire.

Comme ce fut le cas pour la première question, il se dégage des conceptions des finalités du travail social chez les étudiants en début de formation une perspective fonctionnaliste qui se rapproche des formes premières d'intervention en travail social, telles que développées par Richmond (1917). L'accent sur l'aide apportée aux plus démunis, la mobilisation de techniques relationnelles soutenant l'intervention reflètent les éléments clés de la méthode d'enquête propre au travail social, le *case work*, décrits par cette pionnière. Bien que le changement soit évoqué par les étudiants, ce dernier semble surtout se mesurer à l'intégration des populations à la norme en place. Dans cette perspective, le travail social sert à *aider* les gens grâce à l'établissement d'une relation avec les populations ciblées et à une intervention sur des éléments dysfonctionnels de leur environnement pour, au final, favoriser l'intégration de l'individu à cet environnement. Comme pratiquement aucun acte militant ou associé à la défense de droits n'a été recensé dans les réponses des étudiants de première année, ceci laisse croire que, pour eux, la principale finalité du travail social est l'adaptation des individus et non pas la modification du social en tant que tel.

Le développement d'une vision de changement social au fil de la formation, passant d'une conception intégratrice de l'individu au social à une conception transformationniste des éléments de ce social qui causent la marginalisation et l'exclusion, a pu être remarqué chez les étudiants en fin de formation. Il est à cet égard apparu dans les conceptions une meilleure structuration de l'action collective. Des termes renvoyant aux actions collectives de changement social typiquement associés au travail social comme revendiquer, mobiliser, dénoncer, défendre, ont été spécifiquement retrouvés chez ces derniers, ce qui démontre l'acquisition d'une perspective plus large à l'égard du changement.

Il est également possible de constater chez les étudiants de troisième année l'acquisition d'une perspective analytique essentielle à l'atteinte des finalités du travail social. En réalité, cette perspective est apparue à ce point importante que le simple fait d'analyser constitue une finalité en soi. Il est en effet ressorti que pour agir sur l'individu et le social, pour *aider* les populations et *changer* la société, il importe à l'agent qui exerce le travail social d'identifier, d'étudier et de comprendre les éléments de contexte, les enjeux, les situations, afin de saisir dans toute sa complexité la relation entre l'individu et son environnement, environnement s'avérant ici à portée restreinte (couple, famille, réseau primaire) plutôt que renvoyant à des enjeux globaux de plus grande envergure (normes sociales, conditions de vie, structures sociales). Cette importance accordée à l'analyse et cette recherche de compréhension par le TS sont apparues à la fois comme fins et comme moyens du changement social évoqué.

À la lumière des résultats venant d'être exposés et des éléments d'interprétation proposés, quelques pistes de réflexion peuvent être soulevées au regard du processus de construction identitaire chez les étudiants en travail social. Avant de développer cette réflexion, le tableau synthèse suivant résume les principaux résultats s'étant dégagés de l'analyse.

Tableau 1 :

Synthèse des conceptions du travail social des étudiants.

	1 ^{re} année	3 ^e année
Qu'est-ce que le travail social?	<p>Aide / Métier</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'adressant aux personnes: dans le besoin, démunies, défavorisées, aux prises avec difficultés - Se traduisant par les actions: aider, accompagner, évaluer, apporter du changement 	<p>Profession / Relation d'aide</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reposant sur des valeurs: respect de la dignité et du droit à l'autodétermination, égalité, justice sociale, bien-être social, démocratie - S'adressant aux individus, familles, groupes, collectivités - Se traduisant par les actions: aider, analyser, évaluer, défendre des droits, enrayer les problèmes

		sociaux, apporter du changement social
À quoi sert le travail social?	<p>Aider</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les personnes sans ressources, dans le besoin, vivant des problèmes - Par l'empathie, l'écoute, le respect, l'attention à leur vécu <p>Changer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le rapport individu-social - Par une action sur les conditions de vie, l'environnement, les situations difficiles 	<p>Aider</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les personnes et populations vivant des difficultés, vulnérables, dans le besoin <p>Analyser</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les contextes, les enjeux et les ressources <p>Changer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les structures, les politiques, la société

Formation initiale et identité professionnelle des futurs TS: quels processus à l'œuvre?

Quelques observations générales relatives à l'évolution du discours des étudiants permettent d'abord de constater un changement dans le langage utilisé pour décrire le travail social en cours de formation, passant de termes plus généraux, voire de sens commun, à un vocabulaire plus universitaire se rapprochant des écrits professionnels et scientifiques du champ du travail social. L'acquisition du discours professionnel pour parler du travail social apparaît de toute évidence liée au parcours universitaire, grâce au contact étroit que les étudiants développent avec les discours actuels en travail social: les discours scientifiques dans le cadre des cours théoriques, les discours professionnalisants dans les cours d'intervention sociale et les discours institutionnels grâce aux stages en milieux de pratique. Les institutions et organisations de travail social deviennent dans cette perspective un vecteur important et complémentaire dans la construction identitaire des étudiants. Il est permis de supposer en effet que le discours acquis sous forme théorique lors des deux premières années dans le programme de formation trouve un espace professionnel de déploiement dans les milieux de pratique. Les institutions et organisations contribuent ainsi à engager les étudiants dans un processus concret de professionnalisation, par la voie de l'exercice de la profession, mais également par l'acquisition d'une grammaire institutionnelle ou organisationnelle qui structure le discours des TS.

Quoiqu'il en soit de cette évolution dans le langage, et même si le recours à des mots plus spécialisés pour énoncer le travail social a été remarqué en fin de programme, il demeure que la logique même d'énonciation, la façon d'évoquer le travail social, reste semblable dans les deux cohortes. Il appert en effet que le travail social se définit d'abord et avant tout par ses

finalités, d'aide ou de changement, et ses valeurs sociohumanistes. Le discours s'inscrit dès lors dans un registre de légitimation visant à justifier *pourquoi* le travail social intervient (aider des gens, modifier des situations, intégrer des individus, etc.), au nom de quels principes ou normes il agit (respect de la dignité humaine, justice sociale, défendre des droits, etc.), plutôt que dans une logique d'objectivation cherchant à expliquer la façon dont il s'accomplit réellement au quotidien. Décrire ainsi le travail social à partir de ses visées générales d'humanisme et de transformation, plutôt que par la désignation d'un agir professionnel qui le caractérise, donne à ces arguments un caractère principalement idéologique témoignant de la forte influence de ses bases axiologiques. Les fondements axiologiques, tout comme les fondements institutionnels et théoriques qui ont participé à la construction du travail social, ont historiquement surtout visé à fournir aux TS de bonnes raisons d'agir comme ils le font, et ont eu pour principaux objectifs de justifier leur rôle au sein de la société (Zuñiga, 1993). Ces arguments demeurent cependant en extériorité du dynamisme des pratiques, parce que les TS s'y réfèrent pour justifier la nécessité externe d'agir plutôt que pour soutenir leur décision d'agir et d'argumenter les raisons pour lesquelles ils interviennent dans les faits (Zuñiga, 1993). Il ressort en fin de compte que les conceptions du travail social s'étant dégagées chez les étudiants sont à l'image de celles qui se véhiculent actuellement au sein des discours de l'Ordre professionnel et des programmes de formation en travail social (Caron & Chouinard, 2014).

En termes de professionnalisation, les conceptions du travail social chez les étudiants indiquent donc que leur identité professionnelle ne repose pas tant sur la reconnaissance d'une action professionnelle qui serait spécifique à l'agent qui l'exerce, mais plutôt sur le fait d'adhérer symboliquement aux fondements axiologiques ou normatifs du travail social. Quelques distinctions ont été repérées en cours de formation. Les étudiants de première année apparaissent fonder leur identité professionnelle émergente sur une adhésion aux valeurs et assises axiologiques du travail social, tandis que ce mode d'identification se modifie quelque peu pendant la formation pour reposer, en dernière année, sur l'affirmation d'un travail social générateur de changement social. Dans un cas comme dans l'autre, il demeure toutefois que l'identité professionnelle se construit d'abord et avant tout en appui sur un ensemble d'idéologies ou de croyances partagées par le groupe professionnel de référence, plutôt que sur un agir professionnel et des savoirs disciplinaires spécifiques au travail social. Il s'agit en réalité d'adopter l'un des discours du travail social (viser l'intégration des individus, favoriser le changement social, adhérer à des valeurs de nature sociale, etc.) pour revendiquer et confirmer son appartenance à la profession. Ceci laisse supposer que la professionnalisation, dans le cadre de la formation, repose sur l'apprentissage de différentes formes de discours actuels sur le

travail social et que ces discours légitiment l'identité, au même titre que le recours à des savoirs théoriques ou disciplinaires.

L'absence d'une figure professionnelle précise incarnant le travail social ayant été constatée dans les réponses converge vers ce noyau identitaire érigé sur l'expression d'idéologies, de valeurs ou de finalités qui lui sont propres. Dans le même sens, le recours à la notion d'*aide* pour nommer le travail social, de par sa forte connotation vocationnelle et de par sa proximité avec l'intervention d'autres professionnels des métiers relationnels, participe à cet éloignement, dans les conceptions des étudiants, du caractère professionnalisé du travail social. Il est intéressant à ce propos de souligner qu'en aucun endroit la référence à un processus de formation permettant de développer des compétences, acquérir des savoirs nécessaires à l'exercice du travail social ou accéder au titre de TS n'a été relevée dans les réponses. Si les étudiants en fin de formation ont mentionné le terme *profession* comme catégorie pour définir le travail social, les termes utilisés pour en décrire le sens, sachant que cette notion possède des univers sémantiques divers (Dubar & Tripier, 1998), renvoient encore à l'idée d'une expression publique d'idéologies ou de croyances. Or, le fait pour un agent de parler de sa profession à partir d'un tel ensemble d'idéologies ou de croyances indique que sa conception inhérente s'avère davantage basée sur son aspect identitaire (Dubar & Tripier, 1998), donc dans ce cas-ci sur le fait d'*être* un TS. Il est pertinent à cet égard de rappeler le fait que les attitudes relationnelles évoquées pour fournir l'aide identifiée par les étudiants de première année relèvent avant tout d'attributs personnels (être empathique, savoir écouter, respecter et accorder de l'attention aux populations) plutôt que de compétences découlant d'un processus d'apprentissage professionnel. Par ailleurs, les discours auxquels se réfèrent les étudiants ne s'avèrent pas construits théoriquement par le travail social. L'adoption des termes d'aide, d'analyse, de changement, de valeurs, d'intégration pour nommer le travail social reflète d'abord et avant tout des modalités d'organisation du travail et de gestion du social (Otero, 2000) et, en ce sens, n'appartiennent pas en propre au champ du travail social. Ces discours tendent en fin de compte à diluer les contributions propres de la profession dans celles, plus générales, des métiers relationnels. La question du *faire* propre au travail social se retrouve alors dans l'ombre de valeurs ou de finalités professionnelles, ou encore de modes de gestion du social, au détriment d'une véritable affirmation de ce qui fonde concrètement la profession (Chouinard, 2016).

Conclusion

En terminant, l'absence de référence à un processus de formation conduisant à une forme professionnalisée du travail social ainsi que le manque d'allusion au groupe professionnel qui l'incarne au quotidien ne sont pas sans soulever de préoccupations quant à un éventuel accroissement du risque de malaise identitaire chez les futurs TS. La construction identitaire, parce qu'elle incite les étudiants à se positionner personnellement quant aux discours du travail social, relève en fin de compte d'un processus individuel, plutôt que d'un effort collectif visant à analyser le cœur de la pratique du TS et à en dégager ce qui la distingue de celle des autres métiers relationnels. Le recours aux fondements axiologiques pour décrire le travail social, en plus d'entraver le développement d'espaces sociaux de reconnaissance (Dubar, 2002), contribue même à entretenir le malaise identitaire comme mode de gestion de la souffrance (Couturier & Legault, 2002). Faute d'être consolidée grâce à l'espace collectif du groupe professionnel, l'identité des TS se trouve bloquée (Dubar, 2002) et les conduit à une difficulté à tenir un discours argumenté sur les référents du travail social et sur la façon dont il s'opérationnalise concrètement. Connaissant les conditions de travail difficiles avec lesquelles les TS débutants devront composer et le caractère complexe de cette pratique essentiellement relationnelle, et face au défaut de reconnaissance sociale et professionnelle fréquemment associé au travail des TS, il importe de soutenir, dès la formation, leur identité professionnelle en l'insérant dans une logique d'objectivation de la pratique (Zuñiga, 1993), par laquelle des réflexions et des analyses collectives sur les référents professionnels guidant la pratique concrète du TS sont réalisées. Les unités de formation universitaire en travail social s'avèrent des lieux privilégiés pour instaurer de telles analyses de pratique professionnelle, pour encourager les débats collectifs sur ce qui constitue l'essence du travail social, pour mettre en place des dispositifs didactiques visant à élucider le cœur de la pratique professionnelle du TS, à caractériser son agir professionnel, à dégager les mécanismes qui structurent et régulent cette pratique et les formes qu'elle épouse et qui la distinguent des autres métiers relationnels. Le fait d'inciter les futurs TS, dès la formation, à mettre au jour les formes invariantes qui organisent l'action du travail social contribuerait à dépasser les discours classiques sur les valeurs et finalités du travail social et les situerait dans une posture professionnelle plus affirmée et solide dans le champ professionnel des métiers relationnels.

REFERENCES

- Association canadienne des travailleurs sociaux (ACTS) (2008). *Énoncé de l'ACTS. Le champ de pratique du service social*. Ottawa: Conseil de l'ACTS.
- Autès, M. (1998). Le travail social ou la relation de service sans service. *Lien social et politiques*, 40, 47-53.
- Caron, J. & I. Chouinard. (2014). Former à une profession relationnelle: entre théorisation de la pratique et pratique de la théorie. *Service social*, 60(2), 101-114.
- Chouinard, I. (2016). *La relation en travail social au Québec: analyse de l'action médiatrice de travailleurs sociaux en situation d'intervention sociale en Centres de santé et de services sociaux* [Thèse de doctorat]. Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Chouinard, I., Couturier, Y. & Lenoir, Y. (2009). Pratique de médiation ou pratique médiatrice? La médiation comme cadre d'analyse de la pratique professionnelle des travailleurs sociaux. *Nouvelles pratiques sociales*, 21(2), 31-45.
- Couturier, Y. & Legault, B. (2002). Du doute identitaire à la complexité de la tâche. Réflexion pour repenser la question de l'estime de soi professionnelle des travailleurs sociaux et travailleuses sociales. *Intervention*, 115, 57-63.
- De Ketele, J.-M. & X. Roegiers (1996). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles-Paris: De Boeck Université.
- Demazière, D. & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Ste-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Dubar, C. (2002). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (3^e éd.). Paris: Armand Colin (1^{re} éd. 1991).
- Dubar, C. & P. Tripiier (1998). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.
- Franssen, A. (2000). Les assistants sociaux: le crachin, la tempête, le parapluie. *Les politiques sociales*, 1, 49-66.
- Groulx, L.-H. (1993). *Le travail social: analyse et évolution, débats et enjeux*. Québec: Éditions Agence d'ARC.
- Ion, J. & Ravon, B. (2005). *Les travailleurs sociaux*. (7^e éd.). Paris: La Découverte (1^{re} éd. 1984).
- Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (2012). *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. Montréal: OTSTCFQ.
- Otero, M. (2000). Les stratégies d'intervention psychothérapeutique et psychosociale au Québec: la régulation des conduites. *Sociologie et sociétés*, 32(1), 213-228.

Pelchat, Y., R. Malenfant, N. Côté & J. Bradette. (2005). Les intervenants sociaux en CLSC: regards sur leurs stratégies identitaires, *Intervention*, 122, 122-129.

Richmond, M. E. (1917). *Social Diagnostic*. New-York: Sage Fundation.

Soulet, M.-H. (1997). *Petit précis de grammaire indigène du travail social. Règles, principes et paradoxes de l'intervention sociale au quotidien*. Fribourg, Éditions Universitaires.

Zuñiga, R. (1993). La théorie et la construction des convictions en travail social. *Service social*, 42(3), 33-54.

Les auteurs identifiés ci-dessous se déclarent responsables de l'élaboration de ce travail. La contribution individuelle a été faite comme suit:

Identification des auteurs	Description des contributions
Auteur 1	Gestion du projet, conceptualisation, rédaction
Auteur 2	Analyse, révision



INTEGRAR A DIDÁTICA NA ANÁLISE DE PRÁTICAS DOCENTES: APONTAMENTOS PARA DISCUSSÃO¹²

Incorporating didactics into analysis of teaching practices: Notes for discussions

Intégrer la didactique dans l'analyse des pratiques d'enseignement: éléments de réflexion

Integrar la didáctica en el análisis de las prácticas docentes: elementos de reflexión

Anderson Araújo-Oliveira³ 

Université du Québec à Montréal
Montréal, Québec, Canadá⁴

Yves Lenoir⁵ 

Université de Sherbrooke
Sherbrooke, Québec, Canadá

Resumo

O artigo discute o lugar que ocupa a dimensão didática na análise de práticas docentes. Após descrever brevemente as incidências da profissionalização do trabalho docente sobre o espaço que deve ocupar a didática na formação de professores, o texto resume os principais resultados de três revisões críticas da literatura científica sobre a análise de práticas docentes no ensino fundamental publicada na Europa, na América do Norte e no Brasil. Os resultados emergentes conduzem a propor, à guisa de conclusão, algumas pistas para uma melhor integração da dimensão didática na pesquisa em ciências da educação relativa à análise de práticas docentes, tendo em vista articular essa dimensão fundamental da atividade docente à multireferencialidade e à multidimensionalidade das práticas.

Palavras-chaves: Didática; Práticas docentes; Pesquisa em educação; Formação de professores.

¹ Editora responsável pela avaliação: Prof. Dra. Liliam Deisy Ghizoni.

² Copyright © 2020 Araújo-Oliveira et al. Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da Licença Creative Commons Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

³ araujo-oliveira.anderson@uqam.ca

⁴ Case postale 8888, succursale Centre-ville, Montréal (Québec) Canada, H3C 3P8.

⁵ y.lenoir@videotron.ca

Abstract

This article focuses on the role of the didactic dimension in analyzing teaching practices. After briefly overviewing the implications of vocational training for the role of didactics in teacher education, the text relates the main results of critical examinations in the scholarly literature of analysis of teaching practices at the primary level. Based on these results, the article concludes with a few ideas for better incorporating the didactic dimension into the scholarly research on teaching practices in order to connect this fundamental dimension of teaching activity with the multireferentiality and multidimensionality of practices.

Keywords: Didactics; Teaching practice; Educational research; Teacher education

Résumé

L'article porte sur la place qu'occupe la dimension didactique dans l'analyse des pratiques d'enseignement. Après une brève description des implications d'une formation professionnalisante sur la place de la didactique dans la formation à l'enseignement, le texte rappelle les principaux résultats des analyses critiques de la littérature scientifique sur l'analyse des pratiques d'enseignement au primaire. Sur la base de ces résultats, cet article présente, en guise de conclusion, quelques pistes pour une meilleure intégration de la dimension didactique dans la recherche scientifique portant sur les pratiques d'enseignement visant à articuler cette dimension fondamentale de l'activité enseignante à la multiréférentialité et à la multidimensionnalité des pratiques.

Mots-clés: didactique, pratique d'enseignement, recherche en éducation, formation à l'enseignement.

Resumen

El artículo trata del lugar que ocupa la dimensión didáctica en el análisis de las prácticas docentes. Tras una breve descripción de las implicaciones de una formación profesionalizante respecto al lugar de la didáctica en la formación docente, el texto recuerda los principales resultados de los análisis de la literatura científica sobre el análisis de las prácticas docentes en la primaria. Con base en estos resultados, este artículo presenta, a modo de conclusión, algunas pistas para una mejor integración de la dimensión didáctica en la investigación científica sobre las prácticas docentes, con la finalidad de articular esta dimensión fundamental de la actividad docente a la multireferencialidad y a la multidimensionalidad de las prácticas.

Palabras claves: didáctica, práctica docente, investigación en educación, formación docente.

Introdução

As reformas curriculares do ensino fundamental realizadas no início do século XXI bem como as orientações oficiais para a formação de professores que as acompanharam exigem reconceitualizar as práticas docentes e, por ricochete, revisitar nossas práticas de formação e de pesquisa. Considerado como um mediador entre os alunos e os saberes, o professor dito

“profissional” deve mobilizar adequadamente saberes de natureza variada, a fim de contribuir de forma autônoma, reflexiva e crítica para o alcance das finalidades educativas atribuídas à escola (Limota & Cordeiro da Silva, 2013).

A passagem progressiva de uma formação docente linear, disciplinar e aditiva, onde cada componente da formação é concebida de maneira compartimentada e independente (formação disciplinar, formação didática, formação psicopedagógica, formação relacionada aos fundamentos da educação e formação prática) (Lenoir & Hasni, 2006), para uma lógica da prática, da ação, da integração e da mobilização de saberes diversos requer repensar tanto o espaço ocupado, a função e o status dos saberes escolares disciplinares quanto o espaço, a função e o status da pesquisa e da formação didática. Como destacado por Habboub, Lenoir e Tardif (2008), “o campo das profissões faz parte de uma lógica da ação que não releva mais daquela do sistema de disciplinas científicas” (p. 41). Além disso, a profissionalização requer saberes transmissíveis, isto é, conhecimentos da prática formalizados que podem ser adquiridos em contexto de formação (Moreira, 2013). Sendo assim, emerge a questão do peso específico da dimensão didática no agir profissional de um professor. Que lugar as pesquisas empíricas que tratam das práticas docentes atribuem à dimensão didática? Com base em qual estrutura conceitual ou a partir de quais referenciais teóricos podemos abordar a questão dos saberes escolares e do seu ensino? Quais metodologias e parâmetros devem ser propostos para analisar a dimensão didática das práticas docentes? Esses são alguns dos questionamentos que orientaram nossa reflexão.

A reflexão ora proposta está dividida em três partes. Em primeiro lugar, o texto relembra brevemente as incidências de uma formação profissionalizante sobre o espaço que deve ocupar a didática na formação de professores. Ele descreve sumariamente, em seguida, os principais resultados de três revisões críticas da literatura científica centrada na análise de práticas docentes no ensino fundamental produzida na Europa, na América do Norte e no Brasil. Por fim, apoiando-se nesses resultados, o texto identifica algumas pistas para uma melhor integração da dimensão didática na pesquisa em ciências da educação relativa à análise de práticas docentes, tendo em vista articular essa dimensão fundamental da atividade docente à multireferencialidade e à multidimensionalidade das práticas.

1 Didática e profissionalização do trabalho docente

No Québec, como em boa parte do mundo ocidental, as novas perspectivas curriculares centradas no desenvolvimento de um saber-agir contextual encontra seu corolário nas

orientações ministeriais relacionadas à formação de professores (Gouvernement du Québec, 2001). Estruturada em torno de um conjunto inter-relacionado de doze competências profissionais, a formação de professores deve contribuir para o desenvolvimento de um “potencial de ação” (Rey, 2008, p. 234) ancorado e atualizado em função dos fundamentos, do ato de ensinar, do contexto social e escolar e da identidade profissional (Gouvernement du Québec, 2001). Cinco dessas doze⁶ competências referem-se explicitamente às dimensões didáticas:

- Competência 1 - Atuar como profissional herdeiro, crítico e intérprete de objetos de conhecimento ou de cultura;
- Competência 3 - Conceber situações de ensino-aprendizagem relativas aos saberes escolares disciplinares, em função das características específicas dos alunos e do desenvolvimento das competências visadas pelo currículo escolar;
- Competência 4 - Realizar situações de ensino-aprendizagem relativas aos saberes escolares disciplinares, em função das características específicas dos alunos e do desenvolvimento das competências visadas pelo currículo escolar;
- Competência 5 - Avaliar o progresso das aprendizagens e o grau de aquisição das competências dos alunos relativas aos saberes escolares disciplinares;
- Competência 8 - Integrar as tecnologias de informação e da comunicação na preparação e na realização de atividades de ensino-aprendizagem, na gestão da classe e no desenvolvimento profissional.

Centradas no desenvolvimento da capacidade do futuro professor de escolher, mobilizar e combinar recursos diversos para responder a situações profissionais complexas e singulares, as orientações ministeriais para a formação de professores se inscrevem numa perspectiva integrativa que exige ultrapassar a compartimentação disciplinar (Araújo-Oliveira, Lenoir, Morales-Gomes & McConnel, 2011; Lenoir, Hasni & Froelich, 2015). De fato, as diretrizes prescritas pelo Ministério da Educação do Québec desde o início dos anos 1990 tornam a

⁶ As outras competências são: Competência 2 – Comunicar de forma clara e correta na língua de ensino; Competência 6 – Planejar, organizar e supervisionar o modo de funcionamento do grupo-classe; Competência 7 – Adaptar suas intervenções às necessidades e características dos alunos; Competência 9 - Cooperar com a equipe escolar, os pais e outros parceiros sociais; Competência 10 - Trabalhar em colaboração com os membros da equipe pedagógica; Competência 11 - Envolver-se em uma abordagem individual e coletiva do desenvolvimento profissional; Competência 12 - Agir de forma ética e responsável no exercício de suas funções, etc.

profissionalização a espinha dorsal da reforma da formação de professores. Pode-se ler na documentação ministerial que “a formação do corpo docente deve ser considerada como uma formação a caráter profissional orientada para o domínio da intervenção pedagógica nas disciplinas ensinadas” (Gouvernement du Québec, 1994, p. 15). Para muitos pesquisadores (ex: Bondioli, 2004; Nóvoa, 2007; Lenoir & Hasni, 2006; Whitty, 2008, etc.), a perspectiva adotada requer, entre outras coisas, a integração dos diferentes conhecimentos que constituem o agir profissional docente, portanto, uma sinergia estreita entre os saberes teóricos provenientes das ciências da educação e os saberes obtidos na prática, afim de promover o desenvolvimento do pensamento crítico e da prática reflexiva. Assim concebido, o ensino constitui uma atividade profissional de alto nível, baseada numa sólida base de conhecimentos, fortemente articulada e integrada às práticas profissionais, nutrindo-as e enriquecendo-as constantemente (Limota & Cordeiro da Silva, 2013; Tardif, Lessard & Gauthier, 1998).

Essa reconfiguração que vincula a reflexão crítica sobre os objetos de ensino ao planejamento, à realização, à avaliação, à gestão organizacional da classe, à adaptação do ensino às características específicas dos alunos, etc. vem reforçar a necessária articulação do epistemológico, do didático, do pedagógico, do psicológico e do organizacional. Em um processo educativo de formação de professores, enfatiza Lenoir (2000), a ação do pesquisador em didática (que quase sempre é também formador de professores nesta área do conhecimento) não pode atribuir-se como horizonte, tanto no campo da pesquisa como no de suas ações de formação, somente o questionamento sobre a transmissão e/ou aquisição do conhecimento, pois é importante repensar os componentes do sistema didático (saberes-aluno-professor) de forma a entender o conhecimento como um mediador entre o sujeito que aprende e o mundo que o cerca (Lenoir, 2017). As abordagens pedagógicas, por exemplo, tornam-se um parâmetro incontornável para o estabelecimento de situações de aprendizagem abertas, complexas e problematizadas, visando o desenvolvimento de competências disciplinares. A reflexão sobre os objetos específicos de ensino e sobre as condições de sua aprendizagem deve também levar em conta um contexto escolar marcado por contingências e restrições onde as escolhas dos professores nem sempre seguem uma lógica didática. Se as ciências da educação, particularmente a didática e a pedagogia, estudam o mesmo objeto - a relação ensino-aprendizagem - e o fazem cada uma a partir de ângulos diferentes, elas constituem, no entanto, abordagens complementares à análise dessa relação. Além disso, como mencionam Hasni, Lebrun e Lenoir (2016), a didática não pode mais negligenciar o contexto social relacionado à utilização dos saberes escolares, pois este representa o local da emergência e do registro das problemáticas e dos desafios científicos, tecnológicos, ambientais, econômicos, culturais, etc.

que fundamentam em grande parte a relevância e o significado social dos saberes escolares disciplinares.

Nesse contexto, o diálogo entre as diferentes didáticas disciplinares e entre os pesquisadores em didática, os pedagogos, os psicólogos, etc. torna-se uma necessidade a fim de aproximar a formação e a pesquisa em didática da multidimensionalidade e da multireferencialidade da prática docente e da relação de interdependência entre as distintas aprendizagens prescritas pelo currículo. Assim, sem negar a especificidade da didática e a necessidade de uma sólida formação nas diversas didáticas disciplinares, é preciso reconhecer que essa formação não é uma finalidade em si mesma, mas um componente essencial das competências profissionais a serem desenvolvidas. Longe de reduzir a didática a uma parcela congruente ou à uma perspectiva instrumental, o desenvolvimento de competências profissionais coloca a reflexão sobre os objetos de aprendizagem no coração da formação de professores. De fato, como incumbe ao professor, entre outras coisas, “conceber adequadamente uma variedade de atividades de ensino-aprendizagem com um nível razoável de complexidade que permita aos alunos progredir” (Gouvernement du Québec, 2001, p. 141) e “criar condições favoráveis para que os alunos se engajem em situações problemáticas, tarefas ou projetos significativos, levando em consideração suas características cognitivas, afetivas e sociais” (Gouvernement du Québec, 2001, p. 143), a análise didática que remete, em particular, às dimensões epistemológicas e curriculares torna-se uma necessidade que entra em jogo a montante das dimensões pedagógicas, organizacionais e mediadoras. Logo, tendo em vista alimentar a formação docente, as pesquisas sobre as práticas docentes devem almejar a formalização de saberes que integrem a análise didática à lógica da ação e da mediação do professor. Como aponta Lenoir (2000):

não basta investigar as práticas de ensino do ponto de vista dos métodos de intervenção educativa, das relações professor-aluno e das teorias sociológicas ou psicológicas que as acompanham. É importante identificar a especificidade dos saberes escolares disciplinares, como eles se relacionam com o real e a epistemologia que os sustenta, de modo a conceber situações de aprendizagem apropriadas (p. 181).

Numa perspectiva de profissionalização, a pesquisa deve fornecer um importante esclarecimento sobre a intervenção do professor.

2 Didática e pesquisa sobre práticas docentes

Apesar do grande desenvolvimento da pesquisa didática nos últimos 50 anos, a integração de uma análise didática no estudo das práticas docentes continua sendo uma área de investigação ainda pouco desenvolvida. De fato, os resultados de diferentes revisões críticas da literatura científica tratando das práticas docentes no ensino fundamental (Araújo-Oliveira, Lebrun & Lenoir, 2009; Lebrun, Lenoir, Araújo-Oliveira & Chalghoumi, 2005; Lenoir et al., 2006), embora com objetivos específicos diferentes, sugerem que as características inerentes a estas pesquisas são pouco propícias a uma compreensão do espaço e do papel do saberes escolares disciplinares na ação e, conseqüentemente, a uma transposição dos saberes produzidos em objetos de formação docente.

A revisão crítica realizada por Araújo-Oliveira et al. (2009), por exemplo, teve por objetivo analisar o discurso sobre as práticas docentes veiculado na documentação científica brasileira entre 1985 a 2004 (pesquisas de primeiro nível), buscando conhecer como esses estudos consideram tais práticas. Foram analisados 89 artigos científicos publicados em periódicos brasileiros, a partir de uma grade de análise temática mista dividida em quatro eixos: a) intencionalidade; b) objeto de estudo; c) conceptualização da prática docente e d) modalidades de coleta e de tratamento dos dados. O discurso científico subjacente às pesquisas foi submetido a uma análise descritiva de frequência e a uma análise inter-relacional na qual o cruzamento entre certas categorias permitiu identificar as características gerais da pesquisa brasileira sobre as práticas docentes.

A revisão crítica realizada por Lebrun et al. (2005), por sua vez, é composta de pesquisas empíricas (pesquisas de primeiro nível) sobre práticas docentes no ensino fundamental realizadas na Europa Ocidental e na América do Norte. Os objetivos visados foram, em primeiro lugar, identificar as contribuições e os limites da pesquisa empírica sobre a prática docente no ensino fundamental para a conceptualização da prática docente e sua transposição em dispositivo de formação profissional. Em segundo lugar, objetivou identificar o espaço que essas pesquisas conferem aos saberes escolares disciplinares, ou seja, à dimensão didática. O corpus analisado é composto por 115 documentos distribuídos da seguinte forma: 51 textos de anais de conferências, 40 relatórios de pesquisa, 19 artigos científicos, 4 dissertações, 1 capítulo de livro.

Enfim, a revisão crítica realizada por Lenoir et al. (2006) efetuou uma análise de sínteses e meta-análises de pesquisas norte-americanas relacionadas à análise de práticas docentes (pesquisas de segundo nível). Os objetivos dessa revisão foram, entre outros, inventariar as

diferentes dimensões examinadas no estudo das práticas docentes e caracterizar as intenções subjacentes às pesquisas analisadas. Os artigos selecionados foram publicados na América do Norte. No total, 42 publicações foram selecionadas, incluindo 21 sínteses, 20 meta-análises e uma mega-análise. Elas foram analisadas, em particular, do ponto de vista da intenção das pesquisas e dos componentes das práticas docente levados em consideração.

A análise das intenções subjacentes às pesquisas revisadas demonstra que o estudo das práticas docentes em uma perspectiva analítica e abrangente é uma preocupação relativamente rara. A maior parte das pesquisas se inscreve numa perspectiva tradicional de apreensão da relação com o saber (Lenoir, 2000) – ou na lógica da “tecnificação do ensino” retomando a expressão utilizada por Limota e Cordeiro da Silva (2013) – e visa verificar a eficácia de um método, ferramenta ou abordagem, ou ainda identificar as características de uma prática considerada eficiente. Além disso, faz-se mister reconhecer que a dimensão didática é pouco levada em consideração nas pesquisas sobre as práticas docentes. Uma mirada mais específica nas pesquisa de primeiro nível tendo estudado a dimensão didática, isto é, em relação ao ensino ou a aprendizagem de uma disciplina escolar específica, revela que mais da metade dessas pesquisas se insere numa perspectiva descendente (*top-down*) e impositiva que estudam as práticas docentes do ponto de vista da influência dos novos programas curriculares, de programas de formação docente oferecidos ou do uso de métodos predeterminados pelo pesquisador. Essa perspectiva descendente alimenta uma visão do professor como executor das deliberações do pesquisador ou dos responsáveis das instâncias decisivas.

Observa-se também nas três revisões um nítido predomínio de pesquisas que tratam de abordagens pedagógicas transversais, os modos de agrupamento dos alunos, a gestão do tempo, dos comportamentos indesejáveis, etc. No que diz respeito unicamente às pesquisas de primeiro nível que levam em consideração a dimensão didática, mais da metade são unidimensionais, pois abordam a dimensão didática sem vinculá-la a outras dimensões da prática docente como a dimensão psicopedagógica, organizacional, etc. Os saberes escolares disciplinares são, dessa forma, estudados essencialmente sob o prisma das condições de engajamento dos alunos nas atividades propostas, sem levar em consideração uma reflexão epistemológica e curricular sobre a natureza das aprendizagens visadas e os procedimentos específicos que cada disciplina requer. Os saberes são assim apreendidos mais do ponto de vista de sua enunciação que no tocante às condições necessárias à sua construção.

Além disso, a conceitualização subjacente às pesquisas é pouco explícita. De fato, 80% dos estudos não incluem nenhuma definição explícita ou referência a uma modelização da prática docente. Assim, a quase totalidade dos estudos comportando uma dimensão didática são

desenvolvidos e conduzidos sem nenhuma referência a uma trama conceitual e a uma modelização da prática docente. A ausência de uma estrutura conceitual representa um obstáculo importante à formalização da prática e à transposição dos saberes produzidos em um referencial de formação profissional e, conseqüentemente, na formação inicial e contínua de professores.

A consideração relativamente baixa da dimensão didática nas pesquisas sobre as práticas de ensino também se reflete, sem surpresa, na formação de professores. Uma análise dos programas de formação de professores nas quatro principais faculdades de educação do Québec, conduzida por Lenoir e Hasni (2006) e Lenoir e Larose (2007), sugere a posição secundária da formação disciplinar e didática enquanto que as atividades relacionadas à formação relativa aos fundamentos da educação são praticamente alheias à formação inicial. De fato, das cinco áreas que habitualmente compõem a formação inicial (formação didática, formação disciplinar, formação relativa aos fundamentos da educação, formação psicopedagógica e formação prática) é a formação prática que é considerada a mais importante segundo os futuros professores, enquanto a formação psicopedagógica é preferida pelos formadores universitários e supervisores de estágio; a formação didática e disciplinar sempre aparecendo nas últimas posições. Observação semelhante é destacada no Brasil por Limota e Cordeiro da Silva (2013): “As diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura indicam claramente que a necessária articulação teoria e prática tem valorizado mais o saber prático em detrimento do teórico” (p. 176). Em suma, os saberes que relevam do sistema de disciplinas científicas, sejam aquelas com as quais algumas disciplinas escolares estão relacionadas ou aquelas pertencentes às ciências da educação (sociologia da educação, história da educação, etc.), são menos considerados na formação de professores que os saberes que aparecem diretamente relacionados à prática docente.

3 Integrar a dimensão didática na análise das práticas docentes

Bressoux (2001) enfatiza que um dos principais desafios relacionados ao estudo das práticas docentes é lograr ter acesso a uma modelização destas últimas. Com raciocínio similar, Bru (2002) sugere que a pesquisa em educação se esforce para construir modelos de práticas capazes de “fornecer um quadro de leitura das práticas docentes, de suas diferentes finalidades, de seus diferentes modos de organização e dos diferentes processos que as caracterizam” (p. 68), dito nas palavras de Baudouin e Friedrich (2001, p. 13), um “modelo da ação educativa e formativa”, um modelo que apresenta uma estrutura estável, explícita e amparada

empiricamente, e que articulada à teoria ofereça uma leitura mais fidedigna da realidade empírica.

Documentar as práticas docentes de um ponto de vista compreensível para alimentar a formalização da dimensão didática tal como concebida pelos professores e tornar mais explícita a articulação entre as dimensões curriculares, pedagógicas, organizacionais, psicológicas e didáticas exige, no entanto, certas precauções. Vários estudos sugerem a dificuldade dos programas iniciais de formação de professores em mudar as representações dos futuros professores sobre o ensino e a aprendizagem das disciplinas escolares (Araújo-Oliveira, 2014; Lebrun et al., 2011; Libâneo, 2013). Outros estudos ainda ilustram que a questão dos saberes escolares disciplinares é raramente evocada pelos professores quando estes discorrem sobre suas próprias práticas (Araújo-Oliveira, Lisée, Lenoir & Maubant, 2011; Gervais, 2005; Lebrun 2014). Seus comentários se centram particularmente nas condições visando a colocar os alunos o mais rapidamente possível em ação. Essa observação destaca a necessidade de abordar a questão dos saberes escolares disciplinares em relação às demais dimensões do agir docente. Nesta perspectiva, os conceitos de intervenção educativa e de disciplina escolar representam pistas interessantes para enfrentar tamanho desafio.

Por intervenção educativa, entendemos com Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi e Roy (2002):

o conjunto das ações finalizadas empreendidas por pessoas mandatadas, motivadas e legitimadas, tendo em vista perseguir em um contexto institucionalmente específico os objetivos educacionais socialmente determinados, estabelecendo as condições mais adequadas possíveis para favorecer a implementação pelos aprendizes de processos apropriados de aprendizagem (p. 12)⁷.

A escolha do conceito de intervenção educacional baseia-se, entre outras coisas, na possibilidade de abordar a prática em suas diferentes fases e na inter-relação entre as várias dimensões a ela subjacentes.

Esta definição significa, em primeiro lugar, que as disciplinas escolares são constituídas de um *corpus* de conhecimentos intencionalmente selecionados. Lenoir e Hasni (2006) apoiando-se nos trabalhos de Chervel (1988), Develay (1992), Sachot (1998), entre outros, contribuíram a pôr em evidência a especificidade dos saberes escolares com relação aos saberes

⁷ A Construção do conceito de intervenção educativa e a apresentação das mediações que ele exige são expostas e explicadas em Lenoir (2017).

científicos. As finalidades socioeducativas, que determinam a contribuição específica desses saberes no desenvolvimento do aluno, constituem de certa forma uma legitimação perante a sociedade de sua inserção no currículo escolar.

Em segundo lugar, essa definição implica que a intervenção educativa possui um conjunto de dimensões inter-relacionadas que Araújo-Oliveira (2005), inspirado dos trabalhos de Lenoir e Vanhulle (2006) organizou em três perspectivas: 1) uma perspectiva socioeducativa contextual, vinculada ao contexto mais amplo e independente da vontade ou das aspirações do professor, mas que influencia diretamente as práticas docentes; 2) uma perspectiva socioeducativa relacionada ao quadro de referência do professor: visão da escola e suas finalidades (dimensão curricular), visão do ensino e da aprendizagem (dimensões sócio-afetivas e históricas), visão do saber (dimensão epistemológica); e, finalmente, 3) uma perspectiva operacional que representa a materialização do quadro de referência do professor na escola e na sua sala de aula. Esta materialização refere-se à diferentes dimensões: didática (saberes escolares disciplinares e processos de ensino e de aprendizagem específicos às diferentes disciplinas escolares), psicopedagógica (características específicas dos alunos, modos de funcionamento, técnicas e fórmulas pedagógicas), organizacional (gestão do tempo, do espaço, das rotinas e modos de agrupamento dos alunos).

A intervenção educativa se desenvolve através de três fases inter-relacionadas: fase pré-ativa, fase interativa e fase pós-ativa. A fase pré-ativa refere-se ao planejamento do ensino, onde o professor estabelece os objetivos, escolhe os conteúdos, prepara o material didático, define as tarefas que serão realizadas pelos alunos, etc. enquanto que a fase interativa representa a realização em classe com os alunos dos elementos planejados. A fase pós-ativa refere-se ao conjunto de procedimentos de auto-avaliação que acompanham as ações do professor (reflexão sobre as ações realizadas, sobre as tarefas propostas aos alunos, sobre o alcance dos objetivos estabelecidos, etc.). A análise das práticas docentes a partir dessas três fases torna possível assim colocar o agir docente no cerne da perspectiva operacional (dimensões didática, organizacional e psicopedagógica). No entanto, se “o campo das profissões faz parte de uma lógica da ação que não releva mais daquela do sistema de disciplinas científicas” (Habboub, Lenoir & Tardif, 2008, p. 41), como destacamos no início desse texto, os saberes escolares disciplinares, quanto a eles, permanecem na confluência das esferas escolares e científicas.

Sem negar a influência do polo científico que concebe as disciplinas escolares como uma extensão de uma ou mais disciplinas científicas e do polo sociológico que defende a tese segundo a qual as disciplinas escolares seriam produtos e problemáticas sociais, os trabalhos de Chervel (1988), Develay (1992, 2000) e Sachot (1998) contribuíram a colocar em evidência

suas especificidade: as disciplinas escolares são um produto histórico da escola que visa responder a suas finalidades. Elas são compostas, segundo Chervel (1988), por um lado, de um conjunto de conhecimentos dotados de lógica interna e que constituem o eixo central da disciplina ensinada, além de práticas motivadas que justificam perante a sociedade sua introdução no percurso escolar e, por outro lado, de exercícios padrão que representam os dispositivos específicos à disciplina (métodos, técnicas, estratégias, etc.), bem como as modalidades de controle responsáveis em garantir seu sucesso. Esses componentes se referem à matriz disciplinar específica de cada disciplina (Sachot, 1998) e trabalham em estreita harmonia.

A análise das práticas docentes tendo em vista a integração da dimensão didática baseia-se assim na identificação de cada um desses componentes. Obviamente, como indicam Lenoir e Hasni (2006), a disciplina escolar não pode ser considerada como uma entidade independente das ideologias socioeducativas e das referências científicas porque ela constitui uma ferramenta de concretização das finalidades da educação escolar. No entanto, como aponta Chervel (1988), ela possui “um caráter eminentemente criativo” (p. 70). Nesse sentido, ela representa uma força estruturante da mesma maneira que as ideologias e o conhecimento científico, se apresentando, de certa forma, como a guardiã das finalidades educacionais. A este respeito, Chervel escreve:

quando a escola recusa ou expulsa do seu seio a ciência moderna, isso não ocorre certamente devido à incapacidade dos professores de se adaptarem, é simplesmente que seu verdadeiro papel se situa em outra dimensão, e que, a força de querer servir de substituta a certos “saberes científicos”, ela corre o risco de não mais cumprir sua missão (1988, p. 67-68).

Além disso, vários estudos destacam a discrepância entre as prescrições ministeriais relativas ao ensino de uma disciplina escolar e os discursos e práticas de professores e futuros professores (Araújo-Oliveira, 2018; Lebrun 2014; Maubant & Lenoir 2008). Por um lado, mesmo si os professores aderem às orientações ministeriais, eles tendem a interpretá-las e adaptá-las de acordo com seu contexto de trabalho. Por outro lado, para muitos professores, as inovações representam uma fonte de insegurança e de inquietude, pois se manifestam em ruptura com práticas já instauradas. Para Perrenoud (1996), abandonar essas práticas “pode significar romper com um meio profissional, renunciar à uma certa reputação profissional adquirida junto aos pais dos alunos, aos colegas, aos superiores hierárquicos, enfim, enfrentar uma forma de desaprovação ou de solidão” (p.16). Como argumenta Santos (2002), os professores podem assim reagir e resistir às mudanças propostas, cristalizando práticas

tradicionais e criando obstáculos ao surgimento de práticas novas e criativas. Em outras palavras, a análise de práticas docentes tendo em vista a integração da dimensão didática pode dificilmente ser ancorada apenas nos requisitos curriculares ministeriais ou no processo de transposição didática, conforme definido por Chevallard (1988), porque a prática dos professores se estende através de uma rede de restrições marcadas pelas representações dos atores em relação às expectativas da sociedade (dimensão contextual), pelos parâmetros que fundamentam o ensino de uma dada disciplina (dimensões epistemológicas, curriculares, etc.), pelas características específicas dos alunos e seus processos de aprendizagem (dimensão psicopedagógica), etc. Neste sentido, concordamos com Moreira (2013) quando este se refere aos trabalhos de Canário (2006): “a renovação do trabalho pedagógico e as estratégias de mudanças precisam ser decididas e formuladas com os professores para que sua autonomia profissional e seu controle do trabalho docente sejam assegurados” (Moreira, 2013, p.108-109).

Do conceito de disciplina escolar emana assim a necessidade de repensar a análise das práticas docentes a partir de quatro eixos de análise: o primeiro destes eixos faz referência às finalidades socioeducativas que presidem ao ensino de uma dada disciplina escolar (por que ensinar uma dada disciplina?); o segundo, quanto a ele, faz referência aos objetos de ensino incorporados pelo professor nas situações propostas aos alunos e que se transformam em objetos de aprendizagem para estes últimos (o que ensinar em uma dada disciplina?); o terceiro eixo se interessa pelos procedimentos didáticos colocados em prática (como ensinar uma dada disciplina?) enquanto que o quarto e último eixo se interessa pelos recursos didáticos aos quais recorrem os professores para apoiar a sua intervenção educativa e, do mesmo modo, as aprendizagens dos alunos (com que ensinar uma dada disciplina?).

Esses quatro eixos de análise aplicados às três fases da intervenção educativa permitem assim evitar a abordagem impositiva e prescritiva comumente utilizada na pesquisa sobre as práticas docentes, aproximando a análise da dimensão didática da multidimensionalidade e da multireferencialidade subjacentes às práticas docentes. De fato, a análise da fase pré-ativa, em particular por meio de entrevistas semiestruturadas sobre o planejamento que será concretizado em sala de aula (Morales-Gomez & Lenoir, 2015), permite investigar particularmente as dimensões epistemológicas, curriculares, didáticas e sócio-afetivas, enquanto que o estudo da fase interativa, utilizando uma grade de análise das situações observadas por meio da videografia (Araújo-Oliveira, 2015; Lenoir, Jean & Morales-Gomez, 2015), permitem mergulhar nas dimensões psicopedagógicas, organizacionais e didáticas, mas numa perspectiva mediadora. Enfim, a análise da fase pós-ativa, por meio de entrevistas de auto-confrontação sobre a concretização da prática em sala de aula (Pellerin, Lira-Gonzales, Araújo-Oliveira &

Collin, 2018) permite um retorno reflexivo sobre cada uma das dimensões da intervenção educativa a partir do olhar retrospectivo do professor, possibilitando colocar em evidência os elementos contingentes e sua influência na operacionalização do planejamento.

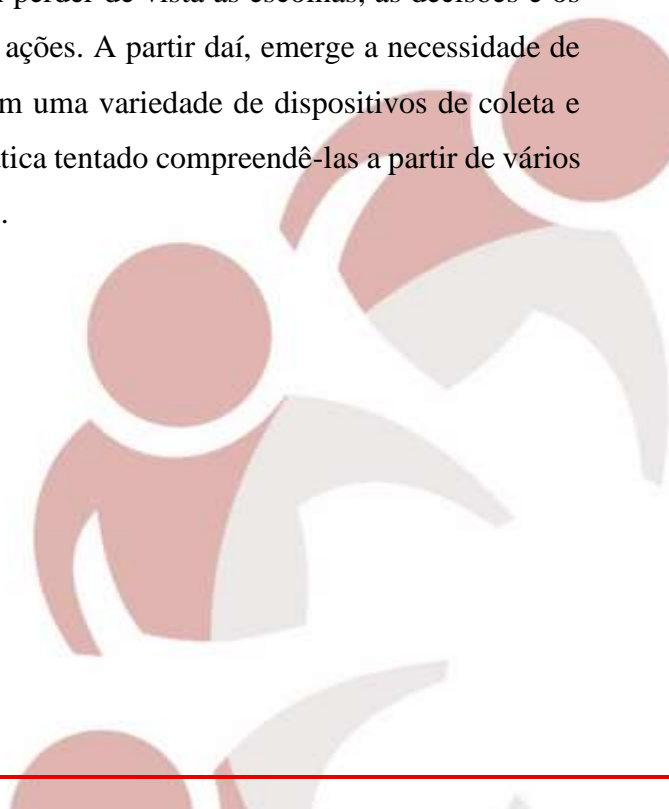
Conclusão

A aplicação dessas pistas de análise representa, no entanto, muitos desafios para os pesquisadores, especialmente de natureza conceitual e operacional. Um dos muitos desafios que os pesquisadores enfrentam no estudo das práticas docentes é poder pensar nos saberes escolares disciplinares como sendo um dos componentes da prática docente. A necessidade de articular a lógica didática à lógica do agir profissional docente requer uma adaptação dos ângulos de análise às intenções e às ações dos professores observados. Entendemos que não convém ancorar a análise em uma estrutura disciplinar pré-determinada para em seguida medir os hiatos entre essa estruturação e aquela proposta pelo professor. Convém antes de mais nada desvendar a lógica interna do professor através, notadamente, do discurso do profissional e das atividades que ele propõe aos alunos. Nesta perspectiva, acrescenta Lenoir (2000), a integração da dimensão didática na análise das práticas docentes parte, não dos saberes científicos, mas da análise crítica do contexto social, cultural e institucional e da situação concreta na qual o ensino dos saberes escolares disciplinares toma forma. Como enfatiza Sales Oliveira (2013) “a prática da docência não se materializa de forma emancipatória apenas pelo exercício repetitivo da experiência, a qual, por sua vez, não é uma mera expressão da teoria, e também traz contribuição para a construção e reconstrução das sistematizações teóricas” (p. 143).

Ademais, na medida em que os saberes escolares disciplinares se inserem numa trama conceitual gradualmente desenvolvida no decorrer de um ano letivo, torna-se imperativo que os pesquisadores recorram a múltiplas observações evitando assim uma descontextualização excessiva das sequências de ensino-aprendizagem analisadas. Também, face à impossibilidade de multiplicar os olhares a partir da análise plural de atividades em várias disciplinas, torna-se difícil identificar as semelhanças e as especificidades disciplinares nas práticas docentes. A pluralidade das análises didáticas se impõe, mas uma tal pluralidade só é possível a partir de um quadro de referência comum que, sem ocultar as especificidades disciplinares, proponha uma visão global do currículo, da contribuição de cada uma das disciplinas escolares, dos processos de mediação, etc. Por fim, a colaboração científica deve ir além do campo da didática, pois, para caracterizar a articulação da dimensão didática com os demais componentes das práticas docente, é preciso entrelaçar olhares, entre outros, com pedagogos, sociólogos,

psicólogos e filósofos da educação, etc. É aqui que a noção de circunsdisciplinaridade, introduzida por Lenoir e Sauvé (1998) para indicar a necessidade de uma abordagem integradora das várias formas de conhecimento que compõem o gesto profissional, apresenta todo o seu sentido. Ela “destaca a necessidade de uma interação abrangente, sintetizadora, dinâmica (em uma estrutura dialética, praxeológica) e finalizada pelo ato profissional entre os diferentes conhecimentos constitutivos do saber profissional, não redutíveis apenas aos saberes disciplinar, uma vez que estão centrados na intervenção educativa nas fases pré-ativa, interativa e pós-ativa” (p.130).

Para concluir, retomamos aqui as considerações de Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau e Simard (1997) em sua análise da pesquisa contemporânea sobre o conhecimento do professor. Para esses autores, é necessário estabelecer uma base de conhecimento sobre o ensino, a fim de evitar duas “armadilhas” comuns: a de uma *profissão sem saber*, que é exercida no campo sem explicitar os conhecimentos subjacentes à ação e a dos *saberes sem profissão*, onde as ciências da educação produzem conhecimentos que não levam em conta as condições concretas do exercício da profissão docente. Tanto na primeira como na segunda, a emergência do conhecimento profissional é limitada. Na primeira concepção reina uma visão positivista e reificada dos saberes didáticos, que leva a conceber o ensino como um processo de transmissão, enquanto na segunda o conhecimento é concebido numa perspectiva aplicacionista, fora de contexto e sem confronto com a complexidade da sala de aula. É neste sentido que sublinhamos com Maggi (1990, 2000) a necessidade de extrapolarmos as prescrições dogmáticas e a descrição das experiências e sentimentos subjetivos dos sujeitos para tentar chegar à uma explicação da ação tal como ela ocorre, mas sem perder de vista as escolhas, as decisões e os significados que o sujeito atribui à suas próprias ações. A partir daí, emerge a necessidade de pesquisas longitudinais e sistemáticas que exigem uma variedade de dispositivos de coleta e que possam cobrir as diferentes dimensões da prática tentado compreendê-las a partir de vários cruzamentos de dados (Lenoir & Esquivel, 2015).



REFERÊNCIAS

- Araújo-Oliveira, A. (2005). Tendances actuelles de la recherche brésilienne portant sur les pratiques enseignantes: analyse critique de la production scientifique, 1985-2004. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Araújo-Oliveira, A. (2014). Pourquoi enseigne-t-on les sciences humaines et sociales au primaire? In M.-C. Larouche, & A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 175-196). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Araújo-Oliveira, A. (2015). Un modèle d'analyse pour caractériser les pratiques d'enseignement effectives en sciences humaines et sociales au primaire. In Y. Lenoir & R. Esquivel (dir.), *Procédures méthodologiques en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement: approches internationales*. T. 1: *Les méthodes en usage à la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et utilisées par des chercheurs qui y sont associés* (p. 223-253). Longueuil: Groupéditions Éditeurs.
- Araújo-Oliveira, A. (2018). Le processus de problématisation dans l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. In A. Araújo-Oliveira, I. Chouinard & G. Pellerin (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels: perspectives plurielles* (p. 187-210). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Araújo-Oliveira, A., Lebrun, J. & Lenoir, Y. (2009). Étude critique de la documentation scientifique brésilienne relative à l'analyse des pratiques enseignantes. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(2), 285-316.
- Araújo-Oliveira, A., Lenoir, Y., Morales-Gomes, A. & McConnel, A.C. (2011). Práticas interdisciplinares no ensino primário: concepções de professoras e futuros professoras no Québec. *Educação e sociedade*, 32(117), 1125-1145.
- Araújo-Oliveira, A., Lisée, V., Lenoir, Y. & Maubant, P. (2011). Planification des savoirs d'enseignement chez des futures enseignantes du primaire au Québec. In P. Maubant (dir.), *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire* (p. 129-155). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Baudouin, J.-M. & Friedrich, J. (2001). Théories de l'action et éducation. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 7-24). Bruxelles: De Boeck.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- Bondioli, A. (2004). Dos indicadores às condições do projeto educativo. In A. Bondioli (dir.), *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação*. Campinas: Autores associados.
- Bru, M. (2002). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement: jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive? In J. Donnay & M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 133-154). Bruxelles: De Boeck.
- Canário, R. (2002). Escola – crise ou mutação? In A. Novoa (dir.), *Espaços de educação, tempos de formação* (p. 141-151). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Chevallard Y. (1985). La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Develay, M. (1992). De l'apprentissage à l'enseignement. Paris: ESF.
- Develay, M. (2000). À propos des savoirs scolaires. *VEI Enjeux*, 123, 28-37.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Saint-Nicolas: Les Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. (2005). Rapport au savoir et à l'expérience dans le discours d'un enseignant associé sur sa pratique. In D. Biron, M. Cividini & J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 299-312). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Gouvernement du Québec (1994). La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues. Québec: Ministère de l'éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001). La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Habboub, E., Lenoir, Y. & Tardif, M. (2008). La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique: un essai de synthèse des travaux francophones. In Y. Lenoir & P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat: un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (p. 19-51). Toulouse: Octarès.
- Hasni, A. Lebrun, J. & Lenoir, Y. (2016). Les disciplines scolaires et la vie hors de l'école: Le cas des "éducation à" au Québec. Longueuil: Groupéditions.
- Lebrun, J. (2014). Les conceptions disciplinaires véhiculées dans le discours des futurs enseignants et des manuels scolaires. La survalorisation de la mise en activité de l'élève. In Larouche, M.-C. & A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 107-124). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Araújo-Oliveira A., Hasni, A., Morin, M.-P. & McConnell, A. C. (2011). Characteristics and contributions of school subjects at the primary level: Results of a survey of primary pre-service teachers from four Quebec Universities. *Educational Review*, 63(2), 159-177.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Araújo-Oliveira, A. & Chalghoumi, H. (2005). La recherche sur les pratiques enseignantes effectives au préscolaire et au primaire: regard critique sur leurs contributions à l'évolution des pratiques. In C. Gervais & L. Portelance (dir.) *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contexte de production et modalités de partage* (p. 265-285). Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Lenoir, Y. (2000). La recherche dans le champ des didactiques: quelques remarques sur les types de recherches, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 22(1), 177-222.
- Lenoir, Y. (2017). Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage: une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative (2^e éd. rev. et augm.). Saint-Lambert: Éditions Cursus universitaire (1^{re} éd. 2014).
- Lenoir, Y. & Esquivel, R. (dir.). (2015). Procédures méthodologiques en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement: approches internationales. T. 1: Les méthodes en usage à la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et utilisées par des chercheurs qui y sont associés. Longueuil: Groupéditions Éditeurs.
- Lenoir, Y. & Hasni, A. (2006). Les disciplines, la didactique des disciplines et le curriculum de formation à l'enseignement primaire: de la maîtrise à l'adéquation. In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 125-166). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. & Larose, F. (2007). Importância atribuída aos diferentes componentes da formação inicial para o ensino primário no Québec pelos diversos atores nela implicados: Resultados de uma pesquisa. *Educere et Educare*, 2(4), 31-52.
- Lenoir, Y. & Sauvé, L. (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question. 1 — Nécessité de l'interdisciplinarité et rappel historique. *Revue française de pédagogie*, 124, 121-153.
- Lenoir, Y., Hasni, A. & Froelich, A. (2015). Curricular and didactic conceptions of interdisciplinarity in the field of education: A socio-historical perspective. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 33, 39-93.
- Lenoir, Y. & Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. In A. Hasni, Y. Lenoir & J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-246). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y., Jean, V. & Morales-Gómez, A. (2015). L'analyse des pratiques d'enseignement effectives par la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative: le recours à la vidéoscopie. In Y. Lenoir & R. Esquivel (dir.), *Procédures méthodologiques en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement: perspectives internationales*. T. 1: *Les méthodes en usage à la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et utilisées par des chercheurs qui y sont associés* (p. 59-90). Longueuil: Groupéditions Éditeurs.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J-C. & Roy, G. R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit Critique*, 4(4). Document téléaccessible à l'adresse URL <<http://www.espritcritique.org/>>
- Lenoir, Y., Lebrun, J., Maubant, P., Lacourse, F., Hasni, A., Oliveira, A., ... Habboub, E. (2006). *Analyse de publications nord-américaines relatives à l'enseignement. Une*

collaboration scientifique France-Québec. Rapport de recherche. Sherbrooke: Faculté d'éducation, Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE).

- Libâneo, J.C. (2013). Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. In M.R.N.S Oliveira & J.A. Pacheco (dir.), *Currículo, didática e formação de professores* (p. 131-166). Campinas: Papirus.
- Limonta, S.V. & Cordeiro da Silva, K.A.C.P (2013). Formação de professor, trabalho docente et qualidade do ensino. In J.C. Libâneo, M.V. Suanno & S.V. Limonta (dir.), *Qualidade da escola pública: Políticas educacionais, didática e formação de professores* (p. 173-187). Goiás: CEPED.
- Maggi, B. (2000). Les conceptions de la formation et de l'éducation. In B. Maggi (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (p. 1-32). Paris: Presses universitaires de France.
- Maubant, P. & Lenoir, Y. (2008). Nouveau curriculum et professionnalité chez des enseignants québécois du primaire: résultats d'une recherche. In G. Baillat & A. Hasni (dir.), *L'école primaire et les savoirs scolaires: perspectives actuelles* (p. 91-122). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Morales-Gómez, A. & Lenoir, Y. (2015). Un dispositif méthodologique au cœur des recherches de la CRCIE: l'exemple de l'entrevue semi-dirigée de planification. In Y. Lenoir & R. Esquivel (dir.), *Procédures méthodologiques en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement: approches internationales*. T. 1: *Les méthodes en usage à la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et utilisées par des chercheurs qui y sont associés* (p. 147-168). Longueuil: Groupéditions Éditeurs.
- Moreira, A.F.B. (2013). Currículo e formação de professores: notas para discussão. In J.C. Libâneo, M.V. Suanno & S.V. Limonta (dir.), *Qualidade da escola pública: Políticas educacionais, didática e formação de professores* (p. 107-130). Goiás: CEPED
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Communication présentée dans le cadre de la Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning. Lisbon, 27-29 septembre. Document téléaccessible à l'adresse: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf.
- Pellerin, G., Lira-Gonzales, M.-L., Araújo-Oliveira, A. & Collin, S. (2018) L'autovidéographie pour soutenir la pratique réflexive de futurs enseignants du primaire. In A. Araújo-Oliveira, I. Chouinard & G. Pellerin (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels: perspectives plurielles* (p. 211-238). Québec: PUQ.
- Perrenoud, P. (1996). Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques? *Cahiers pédagogiques*, 346, 14-16.
- Rey, B. (2008). La notion de compétence permet-elle de répondre à l'obligation de résultats dans l'enseignement? In C. Lessard & P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation: Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 233-242) (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck Université (1^{re} éd. 2005).
- Sachot, M. (1998). Une discipline d'enseignement: un singulier pluriel? Essai de déconstruction historique. Sherbrooke: Faculté d'éducation (Cahiers du GRIFE, n° 1).

- Sales Oliveira, M. (2013). Algumas ideias força e pontos de tensão relacional em didática, currículo e formação de professores. In J.C. Libâneo, M.V. Suanno & S.V. Limonta (dir.), *Qualidade da escola pública: Políticas educacionais, didática e formação de professores* (p. 131-172). Goiás: CEPED.
- Santos, L. L. C. (2002). Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). *Educação e Sociedade*, 23(80), 346-367.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). Introduction générale. In M. Tardif, C. Lessard & C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p. 7-70). Paris: PUF.
- Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. In B. Cunningham (dir.), *Exploring professionalism* (p. 28-49). London: University of London.

Les auteurs identifiés ci-dessous se déclarent responsables de l'élaboration de ce travail.

La contribution individuelle a été faite comme suit:

Identification des auteurs	Description des contributions
Auteur 1	Conceptualisation, rédaction, traduction
Auteur 2	Conceptualisation, rédaction, révision



LA FORMATION EXPÉRIENTIELLE À L'ENSEIGNEMENT: POUR UN AGIR PROFESSIONNEL PORTEUR DE SAVOIRS SIGNIFICATIFS¹²

Formação experiencial no ensino superior: para uma ação profissional portadora de conhecimentos significativos

Experiential training in teaching: for professional action focused on meaningful knowledge

La formación experiencial en enseñanza superior: para un actuar profesional generador de saberes significativos

Karine Rondeau³ 

Université du Québec à Montréal
Montréal, Québec, Canada⁴

Résumé

Depuis le début du XXe siècle, l'éducation des adultes a été pensée dans le cadre de plusieurs courants de recherche. L'un d'eux, l'apprentissage expérientiel, s'est développé autour des notions d'apprentissage et d'expérience en contexte de formation des adultes. Ainsi sont apparues des formations expérientielles où le développement de la personne et de la conscience de soi constitue le centre des préoccupations. Ce type de formation est considéré par plusieurs comme une avenue prometteuse pour prévenir l'apparition de problèmes relatifs à l'épuisement professionnel, apaiser la détresse des personnes enseignantes et promouvoir leur mieux-être au travail et en formation. Cet article présente les fondements, les principes et les modalités d'une formation expérientielle ayant été mise en œuvre dans le cadre d'une enquête qualitative (Rondeau, 2017) visant à comprendre l'expérience du travail de nature identitaire de personnes enseignantes engagées dans une formation expérientielle continue de 2e cycle universitaire en enseignement. Des repères concrets quant aux rôles à jouer et aux attitudes à cultiver dans ce type de contexte seront également exposés.

Mots-clés: Formation expérientielle; Développement professionnel; Enseignants.

¹ Editor responsável pela avaliação: Prof. Dr. Anderson Araújo-Oliveira.

² Copyright © 2020 Rondeau. Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da Licença Creative Commons Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

³ rondeau.karine@uqam.ca

⁴ CP 8888, succ. Centre-ville, Montréal, QC H3C3P8.

Resumo

Desde o início do século XX, a educação de adultos tem sido pensada no âmbito de várias correntes de pesquisa. Uma delas, a aprendizagem experimental, desenvolveu-se em torno das noções de aprendizagem e experiência no contexto da educação de adultos. Isto levou ao surgimento das formações experienciais, na qual o desenvolvimento do indivíduo e da autoconsciência é a preocupação central. Este tipo de formação é considerado por muitos como um caminho promissor para prevenir o aparecimento de problemas relacionados com o esgotamento profissional, aliviar a angústia dos professores e promover o seu bem-estar no trabalho e na formação. Este artigo apresenta os fundamentos, princípios e modalidades de uma formação experiencial que foram implementados no contexto de uma pesquisa qualitativa (Rondeau, 2017) destinada a compreender a experiência do trabalho de natureza identitária dos professores envolvidos na formação experiencial contínua a nível de pós-graduação em ensino. Serão também apresentadas referências concretas sobre os papéis a desempenhar e as atitudes a cultivar neste tipo de contexto.

Palavras-chave: Formação experiencial; Desenvolvimento profissional; Professores.

Abstract

Since the beginning of the 20th century, adult education has been conceived in the context of numerous streams of research. One of these, experiential learning, has developed around the concepts of learning and experience in the adult education context. This stream has given rise to experiential training centred on individual development and self-awareness. Such training is considered by many to be a promising avenue for preventing burnout-related problems, alleviating teacher distress, and fostering teacher well-being at work and in training. This article presents the foundations, principles and methods of experiential training implemented as part of a qualitative study (Rondeau, 2017) aiming to better understand the identity-work experience of teachers who undergo experiential teacher professional development at the graduate level. The article also offers concrete guideposts as to the roles and attitudes to be cultivated in this context.

Keywords: Experiential training; Professional development; Teachers.

Resumen

Desde principios del siglo XX, la educación de adultos ha sido enmarcada en varias corrientes de investigación. Una de ellas, el aprendizaje experiencial, ha sido desarrollada alrededor de las nociones de aprendizaje y de experiencia en contexto de formación de adultos. Así aparecieron formaciones experienciales donde el desarrollo de la persona y de la conciencia de sí mismo se encuentra al centro de las preocupaciones. Este tipo de formación está considerado por muchos como una alternativa prometedora para prevenir la aparición de problemas relacionados con el agotamiento profesional, calmar el desamparo de las personas docentes y fomentar el bienestar en el trabajo y en formación. Este artículo presenta los fundamentos, los principios y las modalidades de una formación experiencial que ha sido desarrollada en el marco de una encuesta cualitativa (Rondeau, 2017) teniendo como propósito entender la experiencia laboral de índole identitaria de personas docentes involucradas en una formación experiencial continua de 2º ciclo universitario en enseñanza. Se proponen algunas pistas concretas en cuanto a los papeles por desempeñar y a las actitudes por cultivar en este tipo de contexto.

Palabras claves: Formación experiencial; Desarrollo profesional; Docente.

*Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque
seul, les hommes s'éduquent ensemble par
l'intermédiaire du monde.*
Paulo Freire

La formation constitue un lieu privilégié de conscientisation de soi, de retour réflexif sur soi, de prises de conscience et de production de sens (Cauterman, Demailly, Suffys & Bliez-Sullerot, 1999; Rondeau, 2017, 2019a). Alors que nos systèmes éducatifs font face à d'énormes problèmes tels l'épuisement et le burnout (Jennings, 2019) ainsi qu'à la panne de sens des institutions et la quête de sens des sujets (Eneau, Bertrand & Lameur, 2012; Pineau, 2005), une transformation progressive des modèles éducatifs fondés principalement dans le paradigme de la transmission des savoirs vers des formes plus ouvertes, plus humaines et plus complexes devient un des enjeux majeurs du monde de l'éducation (Clénet, 2005; Rondeau, 2017, 2019a). Ainsi, une réorientation de certaines formations à l'enseignement s'impose « pour qu'elles deviennent actives non seulement pour l'emploi », mais aussi pour qu'elles permettent à la personne d'apprendre à maîtriser sa « vie professionnelle et donc [sa] vie tout court » (Dubar, 2003, p. 45).

À l'instar de Dubar (2003), je suis d'avis que chaque personne inscrite dans une formation à l'enseignement (de même qu'aux autres professions axées sur les relations humaines) devrait être invitée à prendre en charge son propre développement professionnel par le biais d'un travail de conscientisation de soi et de son agir professionnel, et ce, dans le cadre de la formation, puis tout au long de la carrière. Ce travail implique de s'engager volontairement dans un processus de transformation pour découvrir que l'expérience, lorsque mise en conscience, est porteuse de sens et d'un agir qui ouvre sur des transformations significatives, sensibles et bien orientées. Il est question d'apprendre à se découvrir et se dévoiler avec discernement, sans (s')accuser ni (se) juger, en vue de mieux comprendre et transformer ses schèmes de pensée, son système de croyances, ses préconceptions, ses besoins, ses habitudes de vie, ses valeurs, ses idéaux. Selon Gohier et Anadòn (2000) ainsi que Merriam, Caffarella et Barmgartner (2007), la personne peut choisir de subir sa vie, mais elle peut aussi s'appuyer sur ses expériences (et sur celles des autres) pour apprendre à évoluer, à faire des choix plus éclairés et, par conséquent, pour agir plus consciemment et de manière plus significative sur la (sa) réalité.

Promouvoir ce type de formation, c'est conséquemment contribuer à la construction, déconstruction et reconstruction de l'identité de la personne qui se forme par l'entremise d'une «co-construction dont l'émergence exige la mise en place d'un espace dialogique entre les acteurs» (Desaulniers et al., 2003, p. 185). Cela suppose un travail sur et en soi, sous le regard

d'autrui, qui engage délibérément la personne dans un espace d'ouverture à sa propre existence et à son expérience ainsi qu'aux prises de conscience émergeant de l'analyse de son expérience. Cette démarche vise à mener celle-ci vers un apprentissage émancipateur où elle est invitée à dépasser le stade où elle «prend conscience d'avoir conscience»:

L'apprentissage émancipateur vise à aider les apprenants à passer d'une simple prise de conscience de leur expérience à une prise de conscience des conditions de cette expérience, des processus à travers lesquels ils perçoivent, pensent, jugent, agissent, éprouvent des sensations – ce qui est une réflexion sur le processus. Il vise même, au-delà, à passer à une prise de conscience du pourquoi leur expérience est ce qu'elle est et à une manière d'agir inspirée par de nouveaux insights. Le passage à l'action lui-même implique le processus spécifique de l'apprentissage instrumental qui peut devenir essentiel pour la réussite de l'apprentissage transformateur (Mezirow, 2001, p. 212).

Mezirow (1991, 2001), sociologue américain et professeur d'éducation des adultes dont les travaux ont été fortement influencés par ceux du pédagogue brésilien Paulo Freire (1970, 1978) sur la pédagogie critique et émancipatrice, indique que c'est particulièrement par la formation expérientielle des adultes que ce type d'apprentissage est possible. Dans un article publié en 1966, Rogers montrait déjà d'ailleurs toute l'importance de l'apprentissage expérientiel dans les formations en affirmant qu'un apprentissage uniquement cognitif basé sur la transmission de savoirs risquerait de toute façon de se voir modifié par l'expérience, ce qui pourrait créer de grandes craintes, voire une déstabilisation beaucoup plus profonde chez la personne en formation.

L'enquête que j'ai menée au cours des dernières années sur l'expérience du travail de nature identitaire de personnes enseignantes en contexte de formation expérientielle continue en enseignement (Rondeau, 2017) indique qu'il est possible, voire souhaitable que les personnes qui s'engagent dans une formation à l'enseignement arrivent progressivement à prendre en charge leur développement professionnel et à construire une saine identité professionnelle qui soit davantage conscientisée, cohérente, équilibrée, reliée à l'autre et empreinte de sens. Au terme de cette enquête, les participantes ont relevé être arrivées à développer, de manière plus ou moins soutenue selon les cas de figure, leur capacité à s'arrêter, s'observer et, s'investiguer avec constance et rigueur pour mieux se connaître sur les plans personnels et professionnels et ainsi agir plus consciemment en fonction de leurs valeurs, leurs intérêts, leurs besoins, leur vision de la profession, tout en tenant compte des exigences et des

contraintes liées à la profession enseignante. La plupart d'entre elles ont aussi relaté que leur enseignement s'en est trouvé plus efficient, agréable, significatif et plaisant.

Quelque intéressants que soient ces résultats, peu d'écrits portent, à ma connaissance, sur la définition, les principes et les modalités de ce type de formation. Cette méconnaissance de ce que constitue la formation expérientielle peut s'avérer un obstacle de taille pour les personnes formatrices qui souhaitent la mettre en œuvre en contexte d'enseignement supérieur, de même que pour les personnes étudiantes s'engageant dans ce type de formation. Il importe ainsi de la présenter en détail dans les pages qui suivent dans lesquelles certaines des orientations sur lesquelles elle repose.

1 Quelques orientations de l'éducation des adultes

Depuis le début du XX^e siècle, l'éducation des adultes a été pensée dans le cadre de plusieurs courants de recherche. L'un d'eux, qui a émergé plus particulièrement de la montée du courant humaniste, s'est développé autour des notions d'apprentissage et d'expérience en contexte de formation des adultes, alors que l'apprentissage expérientiel, fondé notamment sur le développement de la personne et de la conscience de soi, constitue le centre des préoccupations. Lindeman (1926), l'un des pères fondateurs de l'éducation des adultes en Amérique du Nord, a montré toute l'importance de l'expérience dans le développement professionnel des étudiantes et des étudiants en contexte de formation. Sa vision sociale intégrale et très ouverte de l'éducation des adultes l'a amené à considérer que les pensées, l'affect, les capacités cognitives ainsi que le désir de croître sont essentiels au développement de la personne. Pour lui, «l'expérience découle de toutes les situations qui accompagnent un élargissement de la pensée» (Lindeman, 1926, p. 110), d'où sa formulation de quatre postulats qui représentent encore aujourd'hui des orientations importantes de l'éducation des adultes:

1. L'éducation est la vie même, non une simple préparation à une quelconque vie future: l'éducation établit des liens avec la vie;
2. L'éducation des adultes ne cherche pas à rejoindre des idéaux professionnels: elle est conçue autour des besoins et des intérêts de l'apprenant;
3. L'éducation des adultes emprunte le chemin des situations réelles, vécues et non celles des matières académiques: elle est centrée sur une pratique et non sur une théorie;
4. La meilleure ressource en éducation des adultes est l'expérience de l'apprenant: elle [en] est l'élément clé, [son] manuel vivant (Lindeman, 1926, p. 4-7).

Les orientations proposées par Lindeman permettent de voir toute l'importance, en contexte de formation des adultes, de la création de liens entre la personne et le sens qu'elle donne à son expérience. Pour comprendre les propos de cet auteur, il s'avère nécessaire de bien saisir le sens donné au terme «formation», puis à celui de «formation expérientielle». C'est ce dont il sera question dans les sections qui suivent.

2 La formation expérientielle: définition, principes et modalités

Fabre (1994) définit la formation comme la recherche d'une organisation interne en lien avec des connaissances, mais également avec des valeurs et des savoir-être impliquant un agir de la part de la personne ainsi que des activités de réflexion centrées sur l'ensemble de sa personnalité. Pour Ferry (1983), se former représente un «travail sur soi-même, librement imaginé, voulu et poursuivi grâce à des moyens qui s'offrent à la personne» (Ferry, 1983, p. 29). Cette conception de la formation renvoie à un processus de construction de soi visant non seulement l'acquisition ou le perfectionnement des connaissances, des capacités et du potentiel individuel, mais aussi le développement intégral de la personne. L'effet de formation ne peut alors se percevoir que moyennant un réel investissement de la part de la personne en formation de sorte qu'elle acquière non seulement des savoirs savants significatifs, mais qu'elle se forme également à travers ses «capacités de sentir, d'agir, d'imaginer, de comprendre, d'apprendre, d'utiliser ses ressources professionnelles et personnelles, etc.» (Ferry, 1983, p. 37).

La formation ne saurait être réduite à une action exercée par un formateur sur un formé, recevant passivement la forme que lui imprime le formateur. Le projet insensé de modeler l'autre, de créer un être à son image, de lui insuffler la vie, qui est le fantasme de l'animateur, ne peut aboutir qu'à lui donner la mort. C'est en vain qu'on s'ingénie alors à le ranimer, ou, comme on dit, à le «motiver» (Ferry, 1983, p. 37).

Une telle vision de la formation exige que la personne formatrice ouvre «le chemin du sens, plus spécifiquement tout ce qui pourrait permettre à chaque être humain d'apprendre à être, à se situer, à devenir (dans le sens du devenir de l'être) et à assumer son humanité» (Rugira, 2004, p. 67). Son rôle est important, car il ne doit pas avoir pour seule intention de transmettre des connaissances, il doit plutôt mettre celles-ci au service des personnes étudiantes par la mise en œuvre de moyens appropriés tels que la pratique réflexive et la création de communautés de

partage. Il est, dès lors, essentiel que la personne formatrice œuvrant au sein de ce type de formation possède une ouverture, tant en ce qui concerne la prise en compte de l'existence de la personne qui se forme que de la compréhension de son expérience vécue.

2.1 *Une focalisation sur l'apprentissage expérientiel*

Le concept d'apprentissage expérientiel a pris diverses formes au fil du temps, se définissant de façons variées et se frayant un passage entre une démarche de construction de savoirs et une autre axée sur le sens de l'apprentissage (Balleux, 2000). C'est plus particulièrement au début des années 1970 qu'il y a eu émergence, puis exploration de ce concept. Le terme est d'abord né des travaux de Rogers (1969, 1972), lui-même inspiré par les recherches issues de l'école de Chicago, notamment celles de Dewey (1938). Selon Rogers (1969), l'expérience, c'est la vie même. Chaque expérience doit, d'une part, contribuer à préparer la personne à des expériences futures plus approfondies, plus édifiantes, plus durables et, d'autre part, lui permettre de s'engager dans un processus de vie, de croissance, plutôt que dans une simple préparation à la vie. Dewey (1975) utilise le terme *experiencing* pour définir l'expérience vécue en tant que recherche, investigation existentielle ou enquête de soi. Selon Rogers (1966), les savoirs les plus significatifs sont ceux que la personne découvre par elle-même à partir de son expérience et qu'elle s'approprie pour mieux se dégager des normes sociétales et apprendre à s'exprimer de manière singulière. Il s'agit d'un apprentissage qui, selon Rogers (1969), est « expérientiel, important pour la personne et lourd de signification » (p. 4). Ce dernier emprunte la notion d'*experiencing* à Dewey en mettant de l'avant les conditions d'existence suivantes: 1) une initiative et un engagement personnels de l'apprenante ou de l'apprenant; 2) un apprentissage qui se fait en profondeur et affecte son comportement et ses attitudes et 3) un apprentissage qui est significatif, ancré dans l'expérience tout entière. Pour Rogers (1966), ce type d'apprentissage:

implique toute la personne à la fois dans ses dimensions cognitives et affectives. C'est un apprentissage dans lequel toute la personne est engagée. C'est un apprentissage qui est amorcé par la personne elle-même. C'est un apprentissage dans lequel l'élément sens ou signification fait partie de l'expérience elle-même. C'est un apprentissage qui produit un changement dans le comportement de l'individu, dans la ligne de conduite qu'il décide d'adopter pour le futur, dans ses attitudes et sa personnalité. C'est un apprentissage qui pénètre la personne dans chacun des éléments de son existence (p. 8).

Selon cette perspective, être soi-même, c'est ainsi en quelque sorte devenir soi-même. Et devenir soi-même exige entre autres de prendre connaissance des apparences et d'agir face aux pressions de l'uniformité, cela en tenant compte du regard d'autrui sur soi-même et de son environnement.

2.2 *Un ancrage dans la tradition humaniste*

L'approche humaniste met l'accent sur la personne qui, «avec son ouverture sensible au monde, sa confiance dans son pouvoir d'établir des relations nouvelles avec son environnement, en vient à des productions créatrices et un style de vie créateur» (Rogers, 1968/2005, p. 138).

Si elle ne «s'adapte» pas nécessairement à la culture de son temps et de son pays, et si – à coup sûr – elle s'y «conforme» encore moins, elle est, partout et toujours, apte à une vie constructive, entretenant avec sa culture un lien aussi harmonieux que l'exige la satisfaction équilibrée de ses besoins. Éprouverait-elle un vif malaise dans tel ou tel contexte culturel qu'elle n'en continuerait pas moins à aller de l'avant pour devenir ce qu'elle est, et à se conduire de manière à satisfaire au mieux ses aspirations les plus profondes. [...] [L'individu], quand il jouit d'une véritable liberté, est un être positif et digne de confiance, [...] pour peu que nous sachions le libérer de sa défensivité pour l'ouvrir aussi bien à la palette multicolore de ses besoins qu'à la gamme infinie des exigences sociales et environnementales (p. 446).

Nous sommes, en définitive, les auteures et les auteurs de notre propre existence et c'est dans la confiance que nous avons en nous-mêmes pour affronter la vie que nous puisons l'ouverture et la disponibilité pour créer une vie qui nous ressemble fondée sur ce qui est significatif pour nous-mêmes.

2.2.1 *L'existence comme ouverture à soi, à l'autre et au monde*

Le terme «existence», provenant du mot latin *exsistere*, désigne «sortir de, se manifester, se montrer » (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales⁵), tandis que le verbe «exister» signifie «avoir une réalité [et] vivre» ou encore, au sens fort du terme, «avoir de l'importance, de la valeur» (Le Petit Robert, 2012, p. 977-978). Ainsi, dans un contexte de formation expérientielle, il ne s'agit pas de se former en voulant à tout prix découvrir les

⁵ Ressource en ligne accessible à l'adresse: <[http://www.cnrtl.fr/definition/expérence](http://www.cnrtl.fr/definition/exp%C3%A9rience)>. Consultée en septembre 2019.

principes et les lois qui fondent la vie et qui pourraient apporter des réponses définitives aux questions que se pose l'humanité. Il s'agit plutôt de «voir l'essence de l'éducation comme une possibilité d'effectuer des choix pertinents» (Legendre, 2005, p. 655) qui nous amène à nous libérer pour nous créer par l'action et la réflexion:

L'apprenant est un être unique, responsable, libre de ses choix et doué d'intelligence et d'émotions. [Il] a besoin de courage pour affronter les difficultés de la vie. [...] Le milieu de l'éducation devrait être propice à encourager la croissance de personnalités libres et créatrices et non pas l'adaptation à une idéologie collective ou aux normes publiques. C'est l'épanouissement du caractère unique de la personnalité qui devrait être la première préoccupation du monde de l'éducation. L'école devrait offrir à chacun l'aide voulue pour qu'il atteigne la pleine réalisation de son potentiel. Il devrait y exister une véritable ambiance de liberté où l'apprenant aura tout le loisir de découvrir sa vérité à lui et de rechercher son plein épanouissement par le biais de choix non conformistes. L'apprentissage approprié se présenterait donc au rythme des divers choix que fait librement l'apprenant quand il apprécie sa responsabilité personnelle et calcule les conséquences probables de ses actes. Les programmes d'études se centreraient alors sur l'enseignement des humanités [...] où se révèle la nature profonde de l'être humain et de ses conflits avec son environnement (Legendre, 2005, p. 655).

Mais la création de soi ne peut avoir lieu que si «l'expérience de l'objet d'apprentissage rejoint le soi ou le centre conscient qui assume le sens de cet apprentissage» (Côté, 2003, p. 176). L'éducation doit rejoindre la personne, mais pour cela, celle-ci doit prendre conscience de qui elle est et de ce qu'elle veut devenir en tentant de trouver le sens de son expérience. Honoré (1992) prétend que «l'ouverture de la personne à sa propre existence est, pour elle, la découverte, la mise en lumière de ses possibilités propres de donner un sens à sa vie, à partir de ce qu'elle vit, de son expérience» (p. 68). Toutefois, tout cela reste impossible si la personne ne se met pas elle-même volontairement en projet d'apprendre. Ainsi, l'existence n'est pas seulement vue comme une exploration de sa propre vie, mais elle est sans contredit un acte de création où la personne s'engage à faire de son expérience vécue une expérience transformatrice qui, en dépit des difficultés ou des problèmes rencontrés au cœur de la vie, la porte vers le déploiement de son être. Tillich (1967) évoque, à cet égard, l'engagement délibéré et profond de la personne, exigeant une présence bien enracinée dans l'expérience, et, je le rappelle, une ouverture à soi, à l'autre et au monde devenant une voie d'accès à la transformation (Gendlin, 2006; Honoré, 1992; Lamboy, 2009; Lepp; 1953; Rogers, 1968/2005).

2.2.2 *L'expérience comme levier du processus de transformation de soi*

Comme l'existence, l'expérience est au cœur de la formation expérientielle. C'est sur elle que prend appui la pratique réflexive des et des apprenants. Le terme «expérience» vient du mot latin *experientia* qui signifie «essai, épreuve, tentative» (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales). Il désigne «le fait d'éprouver quelque chose considéré comme un élargissement ou un enrichissement de la connaissance, du savoir, des aptitudes» (Le Petit Robert, 2012, p. 980). Dans sa nature immédiate, Delory-Momberger (2019) souligne qu'il se rapporte au vécu, à savoir «ce qui arrive à quelqu'un et la manière dont il vit subjectivement ce qui lui arrive dans le cours quotidien de sa vie» (p. 82) étant susceptible de lui apporter un enseignement.

Partant de l'expérience vécue, la formation constitue une aventure remplie de moments d'émerveillement et d'incertitudes dans laquelle l'apprentissage est réalisé au cœur d'un processus réflexif de transformation (Larrosa, 1998). Elle a alors pour principal objectif de promouvoir le développement de «l'ensemble de la personne [...] en favorisant son implication consciente, tant sur les plans cognitif, affectif que comportemental, sans oublier la dimension sociale de l'apprentissage» (Côté, 2003, p. 97).

Le modèle expérientiel d'apprentissage considère la personne comme une totalité où les dimensions cognitives, socioaffectives et comportementales de l'expérience d'apprentissage interagissent pour produire une transformation de la personne. L'apprentissage expérientiel, dans ce sens, implique une démarche personnelle de transformation des conceptions d'un phénomène, un changement de point de vue, une transformation intérieure qui a du sens pour elle et qui détermine ses choix d'agir. Apprendre d'une façon expérientielle implique donc plus que l'acquisition d'une connaissance ou la compréhension d'un phénomène, cela nécessite une appropriation d'une expérience qui se révèle dans des choix personnels manifestant une modification de l'agir (Côté, 2003, p. 31).

Les recherches de Lamarre (2004) sur l'expérience de la première année d'enseignement au primaire, de même que celles de Mezirow⁶ (1991) sur la recherche de sens dans le processus de transformation de soi, montrent la nécessité de créer des dispositifs considérés comme voie d'accès aux prises de conscience et au sens de l'expérience, ce sens émergeant d'abord et avant

⁶ C'est dans le courant de l'apprentissage expérientiel, vers les années 1970, que Mezirow a mis en place sa théorie de la transformation dans laquelle sont interreliés l'apprentissage, l'expérience et l'approfondissement de la recherche de sens.

tout d'une pratique réflexive sur et en soi soutenue par le regard d'autrui considéré comme un reflet de sa propre réalité. Cela dit, en quoi peut consister une pratique réflexive en contexte de formation expérientielle et quel est le rôle des personnes formatrices et des personnes étudiantes qui s'engagent dans un tel contexte?

2.3 *Une pratique réflexive incarnée dans la présence à l'expérience*

C'est particulièrement dans la foulée des travaux de Dewey (1938, 1947, 1975), Argyris (1985, 1993) et Schön (1983, 1987, 1994) que l'approche réflexive est devenue l'un des piliers du développement professionnel en éducation. La réflexion constitue «la capacité de revenir sur ses pensées de façon à pouvoir analyser, étudier, examiner et approfondir plus consciemment une idée, un projet, une problématique, une connaissance» (Legendre, 2005, p. 1165). Elle est «essentiellement intérieure, effectuée dans un effort pour maintenir le passé présent dans la conscience, pour en analyser les composantes et les aspects, pour en discerner les causes, pour en prévoir les conséquences et les effets» (Millet et Mourral, 1995, p. 292). En ce sens, on peut faire appel à la notion de réflexivité qui implique que la personne adopte délibérément une posture d'extériorité ou de distanciation face à son expérience pour «aller voir avec rigueur derrière les choses, pour [lui] donner un sens» (Donnay et Charlier, 2008, p. 61).

Cette posture ne peut à mon avis s'incarner qu'à condition d'une plus grande présence à son expérience, à savoir dans la mesure où il devient possible «d'être délibérément et attentivement relié à ce qui se vit dans l'espace et l'instant présent et qui engage toutes les dimensions de la personne (physique, émotionnelle, cognitive, de sens)» (Rondeau, 2019b, p. 12). C'est en ce sens que je réfère au terme «présence réflexive» (Rondeau, 2015, 2019a, 2019b) qui se manifeste notamment par l'accueil et l'acceptation (dans le sens de reconnaître sans juger et non de se résigner) de ses sensations physiques, ses émotions, ses pensées et qui est marqué par la culture d'attitudes aidantes comme la bienveillance, l'ouverture, le non-jugement, la vigilance, la curiosité, l'acuité et le discernement. On pourrait dire qu'il ne s'agit ainsi pas uniquement de «penser le monde [comme c'est le cas dans plusieurs contextes de formation], mais d'y être d'abord présent» (Rondeau, 2019b, p. 375). Cette qualité de présence réflexive amène la personne étudiante à obtenir des prises d'informations plus «senties» dans son corps et donc plus justes de la réalité et plus ajustées à sa réalité. Elle lui permet «de mieux prendre conscience de son identité, de se réinventer comme professionnel, voire de se révéler à soi-même comme personne, d'établir avec émotion des ponts avec la vie privée sans que ce but fût le premier de l'exercice de réflexivité engagée» (Paquay et Sirota, 2001, p. 171). À cet effet,

St-Arnaud (2001) évoque le cas de figure de la praticienne-chercheuse ou du praticien-chercheur, celle ou celui qui tire parti de chaque situation réelle, qui renonce aux certitudes et aux éternelles techniques routinières et s'investit dans la recherche de solutions continuellement adaptées et intégrées aux situations de vie.

Comme nous le verrons dans les sections qui suivent, la production de retours réflexifs écrits ainsi que les échanges avec les membres d'un groupe de formation enrichissent la pratique réflexive des personnes étudiantes qui sont amenées à clarifier et élargir leurs différents points de vue respectifs sur elles-mêmes, les autres, les environnements de travail et de formation, le monde.

2.3.1 La production de retours réflexifs écrits

C'est notamment par la production de retours réflexifs écrits (individuels, à l'intérieur et à l'extérieur des rencontres) que les personnes en formation expérientielle arrivent à se contacter, s'observer, se raconter et à investiguer leur expérience en vue de mieux se connaître, de s'améliorer et de trouver ce qui fait sens pour elles. Dès lors, ces personnes doivent non seulement «prendre conscience de leurs conceptions, croyances et connaissances préalables qui influencent leurs décisions pédagogiques» (Butler, 2005, p. 61), mais aussi s'approprier les savoirs théoriques pour être en mesure de bien les situer et de les confronter à leurs propres conceptions et leur agir. Il s'agit d'une pratique enracinée dans l'expérience même de la personne qui est toujours en dialogue avec d'autres (les membres du groupe de formation) et avec divers types de savoirs. Les retours réflexifs rédigés individuellement ont pour objectif de soutenir le développement professionnel par un travail de mise en conscience de l'expérience de la personne étudiante (Galvani, 2006), ce qui est tout à fait en cohérence avec les buts de la formation expérientielle. Leur production amène également la personne à découvrir ses angles morts et se décentrer de ses habitudes et des évidences subjectives qui peuvent être inconsciemment au centre de sa vie. Une des fonctions de ce type d'écriture au «Je» est de rendre compte, de témoigner et de communiquer sa compréhension relative à soi-même, à sa propre expérience, à l'expérience de l'autre, aux connaissances acquises, aux ateliers vécus, aux échanges collectifs. Une autre fonction, tout aussi importante, est celle de découvrir, voire de fabriquer cette compréhension. C'est ce que Paré (2003) appelle l'écriture concrète et matérielle vue comme un acte de création de sens qui a pour visée de rendre l'expérience intelligible et cohérente. Pour Bouchard (2013),

le travail d'écriture permet d'identifier les passages bloqués, là où la vie a cessé de couler. Il repose sur le dépassement de soi; il parle de réussites, de potentialités, de départs et de traversées. Il ne s'agit pas ici de s'adonner à un exercice de séduction ou d'autoproclamation, mais bel et bien de reconnaître le courage nécessaire à la personne responsable de sa vie, qui ose prendre la parole, une parole sur soi, une parole pour décrire des événements qui l'ont constituée, en tissant la trame de son devenir tout en prenant le risque de rencontrer véritablement l'autre et d'être à son tour rencontrée (p. 57).

Par le biais de la production de retours réflexifs écrits, la personne étudiante se distancie de ses problèmes, de ses difficultés, de ses « trop » ou « trop peu », de ses impulsions, de ses états d'âme, et, par le fait même, elle se rapproche d'elle-même et des autres. Cette dynamique distanciation-rapprochement l'amène à notamment 1) voir au-delà ce qu'elle perçoit au premier coup d'oeil, 2) rencontrer sa réalité intérieure, 3) se découvrir avec profondeur et authenticité et 4) produire le sens de son existence et de son expérience. Dans ce processus d'écriture, Bah (2008) considère que la personne doit éviter d'entrer dans « la platitude du compte rendu que cultive le monde professionnel » (p. 78) et, de préférence, plutôt chercher à se dire au plus juste et au plus près de ce qu'elle vit véritablement.

Malgré tous les bénéfices liés à la production de retours réflexifs, il faut savoir qu'à certains moments, cette activité peut s'avérer frustrante et confrontante, surtout lorsque la personne étudiante se retrouve devant l'inertie de sa page blanche ou encore qu'elle a passé trop d'heures à cogiter le texte qui semble ne pas vouloir aboutir vers sa forme finale. Lors de ces moments pouvant s'avérer décourageants, il peut être salutaire de laisser « refroidir » le texte quelques heures, voire quelques jours, afin de permettre le compostage des idées et de prendre du recul face à l'expérience investiguée. Ces moments de compostage peuvent grandement nourrir la réflexion ainsi que la production des retours réflexifs écrits, l'acte d'écrire se faisant très souvent à travers le découpage de plusieurs moments d'écriture (la première version étant rarement la bonne et souvent peu satisfaisante). En outre, il faut savoir que l'écriture n'est pas le seul moyen qui soutienne la pratique réflexive en contexte de formation expérientielle à l'enseignement et que d'autres, comme les échanges collectifs, peuvent également être profitables.

2.3.2 Des échanges collectifs créateurs de richesses

«On ne peut sortir de soi que lorsqu'on s'est visité soi-même pour être capable de concevoir l'autre comme autre. La vie et la création sont ainsi dans le rapport à l'autre»,

affirment Gohier et Anadòn (2000, p. 25). L'être humain est un être créateur de sens et il crée notamment ce sens autour de diverses rencontres (Rogers, 1966). Il le fait au cœur d'une tension perpétuelle entre «une perception subjective de soi et une image sous le regard d'autrui» (Lipiansky, 1990, p. 186). Le groupe de formation ou, comme je l'appelle, la communauté réfléchissante, est une richesse inestimable qui amène chaque personne étudiante à s'engager dans une démarche réflexive partagée et à ainsi s'observer, s'investir, vivre des confrontations, négocier et (s')interroger avec autrui. Cette communauté soutient la personne dans la production d'un autoportrait (p. ex., besoins, valeurs, convictions, adhésions, compétences, aspirations) plus clair, plus juste et plus authentique, alimenté par le regard de l'autre et l'environnement dans lequel elle interagit. Elle l'encourage aussi 1) à mettre en évidence des habitudes ou des «schèmes incorporés» (Kaufmann, 2008) peut-être inconscients ou devenus un peu trop confortables au quotidien, 2) à s'enrichir de la diversité des expériences partagées par ses membres et 3) à vivre une certaine confrontation, par exemple, avec ses valeurs, ses convictions, ce qu'elle connaît déjà, la manière dont elle agit. Elle incite chaque personne étudiante à faire entendre sa voix et à trouver sa propre voie, mais toujours, aux dires de Kaufman (2008) et Dubar (2000), en prenant appui sur son désir d'appartenir à un groupe, de se faire entendre et accepter respectueusement par ses membres et, surtout de se faire reconnaître comme étant à la fois semblable et différente. Pour Bouchard (2013), la qualité d'une démarche de formation qui implique le développement de la personne «repose sur la capacité [de cette dernière] à s'intégrer et à faire confiance [aux personnes] en présence» (p. 58). Mucchielli (2002) parle d'une «participation affective à la communauté d'appartenance» (p. 82) et ajoute qu'une personne «ne peut affirmer son identité individuelle que si [elle] peut à la fois se sentir appartenir à un groupe de ses semblables et se sentir autonome par rapport à l'entreprise collective» (p. 75). Il s'agit, de «pouvoir affirmer tous les aspects de son identité, sans que ceux-ci représentent une menace pour l'identité de l'autre, voire en étant un soutien pour celle-ci» (Sibille, 2009, p. 96). Comme l'affirment Humpich et Rugira (2013):

Entrer dans la découverte de soi et de l'autre, c'est prendre le risque d'être altéré, métissé, de perdre l'image idéalisée de soi, voire même de mettre en mouvement ses repères identitaires. La mise en dialogue de l'identité et de l'altérité ne va pas sans créer des étincelles de reconnaissance, créatrices de véritables rencontres, mais aussi de mises en tension et de friction. Cela ne va pas non plus sans dévoiler les dissonances et les malentendus, sans mettre à nu les quêtes d'unité et de similarités qui trouvent sur leur chemin la magie de la différence inaliénable de l'autre, tout comme l'obstacle qu'il incarne quand, par sa parole, sa posture ou ses actes, il ne se laisse pas réduire à ce que l'on

attend de lui et nous force à ouvrir plus grand notre regard sur nous, sur les autres et sur le monde, en d'autres mots, à élargir nos points de vue (p. 8).

On pourrait parler d'un pas-à-pas de l'autre vers soi, l'ouverture de l'autre se transposant ainsi dans un retour vers soi où, comme le dirait Grosjean (2013), «c'est l'échange qui crée la richesse» (p. 144).

2.4 Le rôle médiateur de la personne formatrice

Être formatrice ou formateur en contexte de formation expérientielle, c'est s'engager à accompagner les personnes étudiantes à créer et transformer leurs croyances, leurs interprétations et leurs intentions. Accompagner, c'est « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui, [c'est] aller de compagnie avec, [c'est] entourer et soutenir (Le Petit Robert, 2012, p. 17). Accompagner, selon Rogers (1958/2001), c'est d'abord entrer en relation avec soi et l'autre:

Une relation dans laquelle l'une au moins des parties prenantes a pour objectif d'encourager l'autre (individu ou groupe) à s'épanouir, à se développer, à mûrir, à mieux se porter et à mieux faire face à la vie. En d'autres termes, c'est une relation dont l'un des membres s'efforce de faire advenir, chez l'autre et/ou chez lui, une meilleure appréciation, une meilleure expression et un meilleur usage de ses ressources intérieures latentes (p. 140).

L'accompagnement, qui peut être vu comme un filet de sécurité (Papazian-Zohrabian et al., 2015), s'inscrit ainsi dans une logique d'aide au cheminement et en tant que soutien psychologique et social face à des situations difficiles et complexes (Jutras et Rondeau, 2019). En ce sens, les espaces de formation expérientielle doivent être caractérisés par le développement de relations de confiance et par la bienveillance (Cochran-Smith & Lytle, 1996; Mezirow, 2000, 2001). Ils doivent favoriser l'engagement volontaire de la personne étudiante ainsi que l'implication active de tous les membres du groupe quant au partage d'idées et à la recherche de solutions. Ainsi, la voix de toutes et tous doit être entendue et respectée (Day, 1999). Pour la personne formatrice, il s'agit d'arriver à établir « un climat de liberté, de pratique démocratique, d'égalité et de réciprocité, amener les personnes étudiantes à apprendre à évaluer les informations pour ce qu'elles sont, à produire et à comprendre des arguments pertinents, à développer le jugement critique et à s'engager dans la réflexion critique » (Mezirow, 2001, p. 214). Dans son étude sur le processus de transformation intérieure des personnes éducatrices,

Doyon (2002) indique que le passage vers un apprentissage et un agir significatifs « implique la création d'un climat de liberté et l'instauration d'un contexte où les individus peuvent être eux-mêmes et se diriger par eux-mêmes, afin d'assurer leur développement » (p. 5). Le Bossé, Bilodeau et Vandette (2006) rapportent, quant à eux, l'importance de la disponibilité et de l'accessibilité des ressources offertes, de même que des délais d'intervention dont la personne étudiante dispose pour réfléchir sur son expérience et ainsi arriver à en produire le sens. Il est ainsi préférable que le groupe se rencontre sur une assez longue période de temps (p. ex., une journée par mois sur une période de plusieurs mois) pour permettre de réels apports à ses membres (Cochran-Smith & Lytle, 1996). En abordant la question de l'espace-temps, Daloz (2000) ainsi que Cochran-Smith et Lytle (1996) recommandent à la personne formatrice d'augmenter les moments d'explicitation de l'expérience vécue tout en privilégiant des valeurs de base comme le respect de soi et de l'autre, la confidentialité, l'écoute active et l'ouverture à la différence. Ces valeurs sont aussi communes au courant humaniste dont il a été question un peu plus tôt.

La personne formatrice a ainsi pour mission d'amener les personnes étudiantes à ouvrir sensiblement un espace sécurisé en elle et autour d'elle, stimulant l'émergence, voire l'émancipation de soi, facilitant le processus de transformation et améliorant la qualité de présence à soi et à l'autre. En ce sens, il observe attentivement, écoute activement, fait preuve d'une présence sincère et accueillante, intervient assez peu, ne tente pas de résoudre à tout prix les situations problématiques soulevées par le groupe et pose beaucoup de questions génératrices qui favorisent la réflexion, nourrissent les échanges et encouragent les apprentissages transformateurs singuliers et collectifs. La personne formatrice doit elle-même s'ouvrir généreusement, chaleureusement et avec discernement à la diversité des parcours et des personnalités en étant capable d'un certain lâcher-prise lorsqu'elle le juge nécessaire (notamment sur les contenus académiques). Elle gagne, aux dires de Gaboury (1996), à elle aussi s'engager dans un travail sur elle-même pour apprendre à mieux se connaître et à ne jamais cesser de découvrir autrement la (sa) réalité:

C'est dans la mesure où l'enseignant se connaît en profondeur et [...] vit dans l'ouverture et l'apprentissage émerveillés que cette même réalité pourra se manifester, se révéler chez l'enseigné. C'est ce qui est semblable qui agit ici, ce que les deux ont en commun au niveau de leur racine, dans leur Être. C'est donc une question d'osmose, de résonance, d'unisson: on ne peut enseigner le chant que si on est soi-même musique et, tout d'abord, si l'on sait chanter juste. L'éducateur est celui qui avant tout s'éduque lui-même, celui qui se maintient en

apprentissage continu, sans le blocage du mental, des croyances et des préjugés – tout le stockage paralysant du passé. C'est un individu qui demeure ouvert parce qu'il sait qu'il ne sait pas et qu'il a toujours à apprendre. Quelqu'un qui vit en état de découverte et non dans la mémoire des concepts-figés (p. 7; 9).

On peut donc dire que l'apprentissage transformateur et émancipateur doit nécessairement passer par un réel désir de croître et de s'engager dans une démarche réflexive à la fois individuelle et collective.

2.5 *L'engagement (pro)actif de la personne étudiante*

L'engagement des personnes étudiantes qui s'inscrivent dans une formation expérientielle doit être volontaire (Mezirow, 2000). Celles-ci doivent avant tout se sentir libres de témoigner de leur propre réalité, en plus d'être portées par un désir de croissance.

La personne s'ouvre alors davantage à sa propre expérience et devient plus tolérante vis-à-vis de parties d'elle-même qu'elle ne supportait pas auparavant. Cette transformation implique, de la part du formateur, l'attitude d'acceptation inconditionnelle de l'autre qui est à la base de la relation d'aide selon la tradition humaniste (Daval, 2008, p. 11).

L'établissement du cadre respectueux et sécurisant dont il est question dans la section précédente prend ici toute son importance, car il doit permettre à la personne étudiante de s'ouvrir à elle-même et à autrui. Un certain degré d'autonomie est néanmoins nécessaire pour 1) qu'elle puisse entrer concrètement et profondément dans ce matériau expérientiel; 2) qu'elle devienne capable d'analyser son expérience tout en confrontant, avec soi et avec l'autre, ses préconceptions, ses croyances, ses valeurs et 3) qu'elle intègre et personnalise ses propres perspectives de sens toujours dans le but de vivre des transformations significatives et durables. S'il y a transformation de perspective, affirme Balleux (2000), l'expérience même peut, en effet, être «considérée comme significative» (p. 277) pour la personne étudiante, c'est-à-dire que ce sera, premièrement, une expérience validée par celles-ci et, deuxièmement, dont il sera possible de percevoir les effets sur son développement professionnel.

Il peut paraître utopique de demander un tel engagement en contexte de formation.. Mais, si je me réfère à certaines de mes enquêtes (2011, 2017) ainsi qu'à l'étude de Pilon (2005) sur les pratiques de formation et d'accompagnement des adultes inscrits à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski, «plusieurs adultes désirent

prendre une plus grande place dans le processus de formation et se voient davantage comme acteurs plutôt que consommateurs de savoirs» (p. 3), ce qui va tout à fait dans le sens de ce qu'offre la formation expérientielle.

2.6 Certaines précautions à considérer

Dans le cadre de toute formation expérientielle, certaines précautions sont à considérer en vue de s'assurer de la qualité de la formation et du soutien adéquat des personnes étudiantes. Par exemple, il se peut que ce type de formation provoque des résistances au changement, des tensions intérieures ou encore de la confusion chez la personne étudiante. Il est conséquemment important que chacune puisse facilement disposer de ressources pertinentes susceptibles de les soutenir adéquatement dans leur cheminement (p. ex. centres d'écoute et de référence et service de soutien psychologique en milieux éducatifs). Il importe également que la personne formatrice cultive des attitudes aidantes et mette en place des conditions facilitatrices (présentées précédemment) favorisant l'accueil et l'acceptation des expériences partagées, de même que les remises en question et les prises de conscience desquelles sont susceptibles d'émaner des transformations durables et significatives.

Conclusion

Si l'on peut dire qu'ouvrir le chemin du sens et se former en contexte de formation expérientielle, c'est s'engager dans une quête et une enquête de soi au cœur de la rencontre avec l'autre, on peut dire que se transformer dans ce même contexte, c'est s'ouvrir à soi et à l'autre par le biais d'un travail de conscientisation permettant de mieux comprendre son existence et son expérience pour en trouver le sens et développer son propre pouvoir d'agir. Pour le reste, on peut supposer que chaque personne fait ce qu'elle peut avec ce qu'elle a/est au moment où elle le fait en sachant très bien que la vie est pleine d'aboutissements et de recommencements. Comme affirme Rogers (1957/2001), « le chemin qui conduit à la vie pleine est plus riche, plus large, que l'existence étriquée de la plupart d'entre nous. Il nous engage dans un vécu tantôt inquiétant, tantôt satisfaisant, mais empreint de sensibilité, plus ouvert, plus divers, plus prospère » (p. 446).

Selon Clénet (2005), « la conception et les pratiques d'accompagnement en formation et leur modélisation [...] restent encore largement à inventer et présentent un intérêt cardinal pour aider l'apprenant à gérer la complexité inhérente à sa situation » (*Ibid.*, p. 43). La

production de ce texte n'en est que plus justifiée. Il y a certes beaucoup de formations offertes, mais peu de connaissances sur ce que peut constituer une formation expérientielle et sur ce que vivent les personnes étudiantes et formatrices s'engageant dans un tel contexte. La question de la formation expérientielle mérite ainsi d'être davantage étudiée pour que les chercheuses et les chercheurs, les formatrices et les formateurs ainsi que les praticiennes et les praticiens puissent l'approfondir et bonifier leurs réflexions et leurs interventions.



RÉFÉRENCES

- Argyris, C. (1985). *Strategy, change, and defensive routines*. New York, NY: Harper Business.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bah, H. (2008). *L'écriture thérapie*. Paris: Eyrolles.
- 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.
- Bouchard, N. (2013). Une expérience de passage. In L.A. Gomez Gonzalez, D. Léger, L. Bourdages & H. Dionne (dir.), *Sens & projet de vie* (p. 50-62). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.
- Cauterman, M.-M., Demailly, L., Suffys, S. & Bliez-Sullerot, N. (1999). *La formation continue des enseignants est-elle utile?* France: PUF.
- Clénet, J. (2005). Accompagnement et formations d'adultes en alternance. Complexité et modélisations de pratiques dans l'enseignement supérieur. In C. Landry & J.-M. Pilon (dir.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs. Quête de savoirs, de compétences ou de sens?* (p. 11-40). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1996). Communities for teacher research: Fringe or forefront? In M. W. McLaughlin & I. Oberman (dir.), *Teacher Learning: New Policies, New Practices* (p. 92-114). New-York, NY: Teachers College Press.
- Côté, R. (2003). *Apprendre. Formation expérientielle stratégique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Cros, F. (2006). *Écrire sur la pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Daloz, L.A. (2000). Transformative learning for the common good. In J. Mezirow (dir.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (p. 103-124). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Daval, R. (2008). Les fondements philosophiques de la pensée de Carl Rogers. *Approche Centrée sur la Personne*, 2(8), 5-20.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. Londres: Palmer Press.
- Delory-Momberger, C. (2019). Expérience. In C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 81-85). Toulouse: Éditions érès.

- Desaulniers, M.-P, Fortin, P., Jean, M., Jutras, F., Larouche, J.-M., Legault, G.A. Parent et al. (2003). Le professionnalisme. Vers un renouvellement de l'identité professionnelle. In G. A. Legault (dir.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme* (p. 183-226). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation*. Paris: Armand Colin.
- Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation*. Paris: Bourrelie.
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation: introduction à la philosophie de l'éducation*. Paris: Armand Colin.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Doyon, A. (2002). Au cœur du cœur: *Constituants et sens du processus de transformation intérieure chez des éducateurs engagés dans une démarche collective d'analyse de leur agir professionnel*. Thèse de doctorat en éducation, Université Laval, Québec.
- Dubar, C. (2003). Se construire une identité. *Sciences Humaines*, 40, p. 44-45.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Eneau, J., Bertrand, E. & Lameul, G. (2012). Se former et se transformer: perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1), 1-12.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New-York, NY: Continuum.
- Freire, P. (1978). *L'éducation: pratique de la liberté*. France: Cerf (1^{re} éd. 1967).
- Gaboury, P. (1996). *Éduquer avec son cœur*. Boucherville: Éditions de Mortagne.
- Galvani, P. (2006). L'exploration des moments d'autoformation: prise de conscience réflexive et compréhension dialogique. *Education Permanente: L'autoformation actualité et perspectives*, 168, 59-73.
- Gendlin, E. (2006). *Focusing. Au centre de soi*. Montréal: Éditions de l'Homme.
- Gohier, C. & Anadon, M. (2000). Le sujet, un posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant: Au-delà d'un modèle sociologique du sujet. In C. Gohier & C. Alin (dir.), *Enseignant-formateur: la construction de l'Identité professionnelle. Recherche et formation* (p. 17-28). Paris: L'Harmattan.
- Grosjean, D. (2013). Développer son impact personnel et devenir créateur de richesses en entreprise. In D. Bois, J.-P. Gauthier, M. Humpich & J.-M. Rugira (dir.), *Identité, altérité*

et réciprocité. Articulation au cœur des actions d'accompagnement et de formation (p. 137-144). Québec: Ibuntu.

- Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*. Paris: L'Harmattan.
- Humpich, M. et Rugira, J.-M. (2013). Avant-propos. In D. Bois, J.-P. Gauthier, M. Humpich & J.-M. Rugira (dir.), *Identité, altérité et réciprocité. Articulation au cœur des actions d'accompagnement et de formation* (p. 7-23). Québec: Ibuntu.
- Jennings, P. (2019). L'école en pleine conscience. Des outils simples pour favoriser la concentration, l'harmonie et la réussite scolaire.
- Jutras, F. et Rondeau, K. (dir.) (2019). *L'accompagnement du développement personne et professionnel en éducation. S'accompagner, accompagner, être accompagné*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Kaufmann, J.-C. (2008). *Quand Je est un autre. Pourquoi et comment ça change en nous*. Paris: Armand Colin.
- Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches Qualitatives*, 24, 19-56.
- Lamboy, B. (2009). *Trouver les bonnes solutions par le Focusing. À l'écoute du ressenti corporel*. France: Le Souffle D'or.
- Larrosa, J. (1998). *Apprendre et être: Langage, littérature et expérience de formation*. Paris: E.S.F. Éditeur.
- Le Bossé, Y., Bilodeau, A. & Vandette, L. (2006). Les savoirs d'expérience: un outil d'affranchissement potentiel au service du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités? *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 183-204.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal: Guérin (1^{re} éd. 1986).
- Le Petit Robert (2012). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: LeRobert.
- Lepp, I. (1953). *La philosophie chrétienne de l'existence*. Paris: Éditions Mouton.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New-York, NY: New republic.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adults Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow (dir.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (p. 3-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience. Développer l'autoformation* (Trad. de D. Bonvalot et G. Bonvalot). Lyon: Chronique Sociale.
- Millet, L. et Mourral, I. (1995). *Petite encyclopédie philosophique*. Sarrebruck: Éditions Universitaires.
- Mucchielli, A. (2002). *L'identité* (5^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Papazian-Zohrabian, G., Rousseau, C., Roy, D. Arauz, M.J. et Laurin-Lamothe, A. (2015). La santé mentale à l'école: apprivoiser la complexité! Évaluation d'une formation-accompagnement. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-24.
- Paquay, L. et Sirota, R. (2001). La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants: le praticien réflexif. *Recherche et Formation*, 36, 5-15.
- Paré, A. (2003). *Le journal. Instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Pilon, J.-M. (2005). Vers de nouvelles pratiques de formation et d'accompagnement des adultes aux cycles supérieurs. In C. Landry & J.-M. Pilon (dir.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs. Quête de savoirs, de compétences ou de sens?* (p. 1-9). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pineau, G. (2005). Le sens du sens. In P. Paul (dir.), *Transdisciplinarité et formation* (p. 83-104). Paris: l'Harmattan.
- Rogers, C. R. (1957/2001). La personne totalement intégrée: image de la vie pleine aux yeux du thérapeute. In H. Kirschenbaum & V. L. Henderson (dir.), *L'approche centrée sur la personne: anthologie de textes* (p. 437-447). Lausanne: Éditions Randin.
- Rogers, C. R. (1968/2001). Des sciences du comportement et de leurs présupposés. In H. Kirschenbaum & V. L. Henderson (dir.), *L'approche centrée sur la personne: anthologie de textes* (p. 297-312). Lausanne : Éditions Randin.
- Rogers, C. R. (1966). *Le développement de la personne* (Trad. par D. Le Bon). Paris: Dunod.
- Rogers, C. R. (1968/2005). *Le développement de la personne* (Trad. par D. Le Bon). Paris: InterEditions.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, OH: Merrill.
- Rogers, C. R. (1972). *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod.
- Rondeau, K. (2011). L'autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire. *Recherches qualitatives*, 30(2), 48-70.
- Rondeau, K. (2015). Le journal réflexif comme outil de construction identitaire. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 4(2), 28-32.

- Rondeau, K. (2017). Le travail de nature identitaire d'acteurs du milieu préscolaire et primaire en contexte de formation continue. Un processus de mise en conscience de soi et de production de sens. *Revue des sciences de l'éducation de McGill/McGill Journal of Education*, 52(2), 313-334.
- Rondeau, K. (2019a). La réflexivité au cœur du travail de nature identitaire de personnes enseignantes en formation continue en enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 36-54.
- Rondeau, K. (2019b). La présence au service de l'accompagnement de soi, source de mieux-être-et-vivre. In K. Rondeau & F. Jutras (dir.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation. S'accompagner, accompagner, être accompagné* (p. 7-27). Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Rondeau, K. (2019c). Présence attentive (Mindfulness). In C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 375-377). Toulouse : Éditions érès.
- Rugira, J.-M. (2004). *La souffrance comme expérience trans-formatrice. Récit autobiographique d'inspiration phénoménologico-herméneutique*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- Sibille, M.-J. (2009). La peur de l'autre: quand la différence devient menace. In J. Aïn (dir.), *Identités. Entre être et avoir: qui suis-je?* (p. 79-96). Toulouse: Éditions Érès.
- St-Arnaud, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action, un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17-27.
- Taylor, E. W. (2008). Transformative Learning Theory. *New direction for adult and continuing education*, 119, 5-15.
- Tillich, P. (1967). *Le courage d'être*. Bruxelles: Casterman.

Les auteurs identifiés ci-dessous se déclarent responsables de l'élaboration de ce travail. La contribution individuelle a été faite comme suit:

Identification des auteurs	Description des contributions
Auteur 1	Étant la seule auteure, j'ai réalisé l'ensemble des tâches liées à la production de cet article.

LE DÉPLACEMENT EN CONTEXTE DE PROTECTION DE L'ENFANCE: QUELS SAVOIRS PRATIQUES À L'ŒUVRE CHEZ LES FAMILLES D'ACCUEIL QUÉBÉCOISES?¹²

Deslocamento no contexto da proteção da criança: Que conhecimentos práticos existem entre as famílias de acolhimento no Québec?

Displacement in the child protection context: What is the practical knowledge of foster families in Quebec?

El traslado en contexto de protección de la infancia: ¿cuáles son los saberes prácticos implementados en las familias de acogida quebequenses?

Martine Guénette³ 

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Mont-Laurier, Québec, Canada⁴

Isabelle Chouinard⁵ 

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Val-d'Or, Québec, Canada.

Résumé

Des auteurs dénoncent le vide scientifique important quant à la réalité des familles d'accueil (FA) (Boyer & Noël, 2008), mais plus spécifiquement sur le plan des pratiques qui leur sont propres (Cébula, 2011; Turbiaux, 2010). Leur travail se réalise pourtant grâce à une médiation entre plusieurs acteurs impliqués au sein de la protection de l'enfance, qui reste encore méconnue. Recenser les savoirs au cœur de cette médiation est fort pertinent, à la fois pour mieux comprendre et reconnaître le travail des FA qui peine à être socialement légitimé et pour influencer positivement le processus de déplacement en contexte de protection de la jeunesse. Cet article vise à présenter les résultats d'une recherche de maîtrise qui s'est inscrit dans le courant de l'analyse des pratiques professionnelles et qui a cherché à dégager les savoirs pratiques que déploient les FA québécoises sur le déplacement d'enfants. En appui sur une méthodologie qualitative, de nature descriptive et exploratoire, des entretiens semi-dirigés ont

¹ Editor responsável pela avaliação: Prof. Dr. Anderson Araújo-Oliveira.

² Copyright © 2020 Guénette et al. Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da Licença Creative Commons Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado

³ martine.Guenette2@uqat.ca

⁴ 700 Rue Parent, Mont-Laurier, QC J9L 2K1.

⁵ isabelle.chouinard3@uqat.ca

été réalisés auprès de huit FA. Les résultats suggèrent que celles-ci médient trois formes de savoirs lors de déplacement: des savoirs de nature théorique, technique et d'expérience. Une modélisation de ces savoirs permet d'identifier quatre types d'intervention spécifiques aux FA: les interventions techniques, d'accueil, déontologiques et institutionnelles.

Mots-clés: Familles d'accueil; Déplacement; Médiation; Savoirs pratiques, Professionnalisation.

Resumo

Alguns autores denunciam o significativo vazio científico em relação à realidade das famílias de acolhimento (FA) (Boyer & Noël, 2008), mas mais especificamente em relação às práticas específicas delas (Cébula, 2011; Turbiaux, 2010). Contudo, o seu trabalho é realizado através de uma mediação entre vários atores envolvidos na proteção da criança, o que ainda é pouco conhecido. A identificação dos conhecimentos no centro desta mediação é altamente relevante, tanto para melhor compreender e reconhecer o trabalho das FA, que se esforçam para ser socialmente legitimadas, como para influenciar positivamente o processo de deslocamento no contexto de proteção infantil. O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de um projeto de pesquisa de mestrado que fez parte da análise das práticas profissionais e que procurou identificar os conhecimentos práticos que as FA do Quebec empregam sobre o deslocamento de crianças. Utilizando uma metodologia qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito FA. Os resultados sugerem que eles medeiam três formas de conhecimento sobre deslocamento: conhecimentos de natureza teórica, técnica e experimental. Uma modelização destes conhecimentos permite identificar quatro tipos de intervenção específicos às FA: intervenções técnicas, de acolhimento, éticas e institucionais.

Palavras-chave: Famílias de acolhimento; Deslocamento; Mediação; Conhecimentos práticos; Profissionalização.

Abstract

Authors denounce the significant scholarly vacuum surrounding the realities of foster families (FFs) (Boyer & Noel, 2008), and more specifically their own practices (Cébula, 2011, Turbiaux, 2010). This is in spite of the fact that their work relies on a mediation between a number of child protection stakeholders, about which little remains known. Identifying the knowledge at the core of this mediation is highly relevant, both to better understand and recognize the work of FFs, which has struggled to acquire social legitimacy, and to positively influence the displacement process in the youth protection context. This article presents the results of a master's thesis situated in the current of analysis of professional practices and that set out to pinpoint the practical knowledge of Quebec FFs regarding the displacement of children. To support the qualitative (descriptive and exploratory) methodology, semi-structured interviews were conducted with eight FFs. The results suggest that these families mediate three forms of knowledge during displacement, namely theoretical, technical and experiential knowledge. Modelling this knowledge helps identify four types of intervention specific to FFs: technical, reception-related, ethical and institutional interventions.

Keywords: Foster families; Displacement; Mediation; Practical knowledge, Professionalization.

Resumen

Autores denuncian el vacío científico importante en cuanto a la realidad de las familias de acogida (FA) (Boyer y Noel, 2008), pero más específicamente a nivel de las prácticas propias de ellas (Cébula, 2011; Turbiaux, 2010). Sin embargo, su trabajo se realiza gracias a una mediación entre varios actores involucrados dentro de la protección de la infancia, la cual sigue siendo desconocida. Inventariar los saberes en el medio de esta mediación resulta ser muy pertinente, a la vez para entender mejor y reconocer el trabajo de las FA que logran difícilmente ser socialmente legitimadas y para influir positivamente en el proceso de traslado en contexto de protección de la juventud. Este artículo se propone presentar los resultados de una tesis de maestría que se inscribió en la corriente del análisis de las prácticas profesionales y que buscó poner de relieve los saberes prácticos que despliegan las FA quebequeses con relación al traslado de niños. Apoyándose en una metodología cualitativa, de índole descriptiva y exploratoria, se realizaron entrevistas semiestructuradas con ocho FA. Los resultados sugieren que éstas apelan a tres formas de saberes durante los traslados: saberes de índole teórica, técnica y experiencial. Una modelización de estos saberes permite identificar cuatro tipos de intervención específicos a las FA: las intervenciones técnicas, de acogida, deontológicas e institucionales.

Palabras claves: Familias de acogida; Traslado; Mediación; Saberes prácticos; Profesionalización.

Introduction

Une caractéristique habituelle des métiers relationnels est l'importance de la médiation se trouvant au cœur de leur pratique (Lenoir, 1993). La composante relationnelle dans laquelle se déploie cette médiation, de par son apparente banalité pour les professionnels et son rapprochement avec des formes de relations humaines au sens large, complexifie toutefois la reconnaissance accordée à la spécificité de l'activité professionnelle médiatrice de ces métiers (Chouinard, Couturier & Lenoir, 2009). C'est le cas notamment pour le travail de famille d'accueil⁶ (FA). Fréquemment comparées aux pratiques des parents naturels (Bloch, 2010), celles des FA québécoises peinent à se faire reconnaître professionnellement et socialement, et ce, en dépit de la voie de la professionnalisation que l'État a ouverte en adoptant la Loi sur la représentation des ressources de type familial et de certaines ressources intermédiaires en 2009. Bien que cette loi autorise dorénavant la syndicalisation des FA, les modalités de reconnaissance ont principalement porté sur les conditions qui encadrent leur travail. Une meilleure définition du rôle et des pratiques des FA, ainsi que des savoirs qui leur sont inhérents

⁶ La FA québécoise est définie comme une «entité constituée d'une ou deux personnes adultes qui accueillent à leur lieu principal de résidence au maximum neuf enfants en difficulté qui leur sont confiés par un établissement public afin de répondre à leurs besoins et de leur offrir des conditions de vie favorisant une relation de type parental dans un contexte familial» (*Cadre de référence sur les RI-RTF*, 2014, p. 47).

dans le système de la protection de la jeunesse (PJ) n'a toutefois pas découlé de l'adoption de cette loi. Pourtant, des auteurs dénoncent le manque de connaissances sur les FA en général (Boyer & Noël, 2008) et plus spécifiquement sur les pratiques qui leur sont propres (Cébula, 2010; Turbiaux, Ramon et Boucher, 2010). Chercher à mieux comprendre et définir ce travail, par la recension des savoirs imbriqués à leur pratique, apparaît donc pertinent à l'avancement du processus de reconnaissance professionnelle des FA québécoises.

Le déplacement d'enfants constitue un contexte particulièrement fertile au déploiement de l'action médiatrice des FA. Défini comme «le passage d'une ressource à une autre au cours d'un même placement» (Carrier & Beaudoin, p. 265), le déplacement est vécu par des centaines d'enfants québécois chaque année. Les recherches sont unanimes quant à un aspect du déplacement: ce dernier a de nombreuses conséquences, à la fois pour les enfants (Gauthier, Fortin & Jéliu, 2004; Unrau, 2007), les parents (Carignan, Moreau & Malo, 2009; Poirier, Chamberland & Ward, 2006) et les FA (Buehler, Cox & Cuddeback, 2003; Edelstein, Burge & Waterman, 2000; Hebert, Kulkin & McLean, 2013). Bien que nombreuses sur le sujet, les études se sont surtout intéressées à l'aspect psychoaffectif du déplacement pour les FA, c'est-à-dire aux sentiments de pertes et de deuils vécus par ces acteurs lors d'un déplacement, plutôt que sur la dimension professionnelle des pratiques que les FA mettent en œuvre dans ces moments. Quel est le rôle des FA lors de ces déplacements? Quels savoir-faire utilisent-elles auprès des acteurs impliqués dans les déplacements? Quelle est la spécificité professionnelle de leur pratique? Afin de favoriser une meilleure compréhension de la nature du travail des FA dans le cas de déplacements d'enfants, une recherche de maîtrise en travail social s'est intéressée à la question suivante: Quelles sont les caractéristiques des savoirs pratiques que possèdent les FA québécoises sur le déplacement d'enfants? C'est donc autour de l'analyse des pratiques professionnelles et du concept de savoirs pratiques que cette recherche a été menée.

La prochaine section permettra de situer la question du déplacement à la lumière des études actuelles qui mettent en exergue les causes et les conséquences de ce phénomène. Il sera dès lors possible de mieux saisir la nature complexe du travail que doivent effectuer quotidiennement les FA dans ce contexte. La trame conceptuelle, fondée sur la notion de savoir pratique, sera ensuite étayée, avant de définir les méthodes de recherche ayant été adoptées pour la réalisation de cette étude. De nature qualitative et exploratoire, cette dernière s'est construite autour d'entretiens semi-directifs effectués auprès de huit FA. Enfin, les différents savoirs pratiques des FA dégagés de l'analyse des données seront modélisés, ce qui permettra de faire ressortir quatre types d'intervention typiques des FA. Ceux-ci seront réfléchis à la lumière du processus de reconnaissance actuel du travail des FA.

1 Le déplacement: un terrain fertile au déploiement des savoirs pratiques des FA

Bien que dénoncé par les scientifiques, notamment à l'égard des ruptures de liens affectifs qu'il provoque et les nombreux impacts psychologiques en découlant chez les acteurs impliqués (enfants qui vivent le déplacement, autres enfants présents dans la FA, parents biologiques, FA, etc.), le déplacement reste fréquent chez les enfants placés par le système de PJ. En 2011, le Québec enregistrait une moyenne de 2,23 déplacements pour l'ensemble des enfants placés (Turcotte, Drapeau, Hélie et al., 2011) et ces derniers consistaient « surtout en des déplacements entre les milieux substituts » (Carignan, 2011, p. 1). Loin d'être le propre du Québec, les chercheurs d'autres pays tels que la Norvège (Christiansen, Havik & Anderssen, 2010) et la France (Potin, 2009) constatent également cette réalité.

Pour expliquer le déplacement, plusieurs études (Buehler et al., 2003; Christiansen et al., 2010; Esposito, Trocmé, Chabot et al., 2014; James, 2004; Mulling, Hayes & Lietz, 2013; Oosterman, Schuengel, Wim Slot et al., 2007; Savard, 2009; Ward, 2009) soulignent le caractère complexe de ce phénomène qui met en interrelation une multitude de facteurs individuels, familiaux et organisationnels. Ces derniers concernent les différents acteurs du placement, soit l'enfant accueilli, les parents biologiques, l'institution de la PJ et les FA. Concernant l'enfant placé, des caractéristiques personnelles augmenteraient le risque de déplacement, telles que l'âge et le sexe des enfants (Carignan, 2011; Esposito et al., 2014; Turcotte et al., 2011), les troubles de comportement et les maltraitances sexuelles vécues (Carignan, 2011; Christiansen et al., 2010; Esposito et al., 2014; Savard, 2009). Les parents biologiques sont également impliqués dans le déplacement, principalement en lien avec leur possible difficulté à accepter le placement, ce qui peut contribuer à nourrir des tensions entre les partenaires de la PJ (Carignan, 2011; Poirier et al., 2006). Chez l'institution de la PJ, les facteurs liés à la difficulté à planifier efficacement les placements (Gauthier et al., 2004), à un manque de ressources adaptées aux besoins des jeunes vivant en FA (Carrier & Beaudoin, 1994; Esposito et al., 2014; Ward, 2006) et à la difficulté d'offrir aux FA le soutien et la collaboration nécessaires pour la réalisation de leur travail (James, 2004; MacGregor, Rodger., Cummings & Leschied, 2006; Mulling et al., 2013) influencent l'augmentation annuelle du nombre d'enfants vivant un déplacement. Enfin, les FA seraient durement blâmées par les autres acteurs du système de PJ face à leur incompréhension du rôle qu'elles ont à jouer, leur perception erronée quant à leur propre capacité d'accepter l'enfant accueilli tel qu'il est, de l'aimer autant que leurs enfants biologiques (Christiansen et al., 2010) et leurs difficultés à interagir avec les parents biologiques (Beaumier, 2011; Poirier et al., 2006).

Tel qu'il est permis de le constater à la lumière de la documentation scientifique, les FA constituent des intervenants clés des déplacements. Leur position à l'intersection des divers systèmes participant à la PJ met de l'avant une composante médiatrice essentielle à leur travail, puisqu'elles doivent articuler leur rôle socioéducatif avec celui du parent biologique et celui de la PJ, ainsi qu'organiser leurs univers privé et professionnel au quotidien avec ces mêmes acteurs, en ajoutant également l'enfant accueilli et les autres personnes gravitant dans leur vie personnelle. Or, l'ignorance de la réalité vécue et des tâches effectuées par les FA et la tendance de l'institution à naturaliser leur rôle, l'apparentant à celui d'un parent naturel, ne semblent pas favoriser le travail de collaboration essentiel à toute action de protection dans les situations de déplacement d'enfants. En ce sens, chercher à documenter cette composante médiatrice dans le travail de la FA pourrait permettre d'améliorer les échanges entre ces ressources et les autres acteurs ayant un rôle à jouer dans le processus de la PJ. Une meilleure connaissance de la spécificité du travail des FA, notamment par la recension des savoirs pratiques qui lui sont inhérents, apparaît d'autant plus importante que les études indiquent que les déplacements occasionnent des conséquences importantes chez les enfants placés et les FA. Connaître et valoriser les savoirs pratiques que les FA confrontées au déplacement ont développés et mettent en œuvre afin de faciliter l'étape du déplacement pourrait donc contribuer à diminuer ces conséquences, entre autres par une meilleure formation des nouvelles FA.

Les conséquences des déplacements sont importantes pour les enfants et les FA impliqués. Les déplacements font par exemple vivre aux enfants de nombreux sentiments de pertes significatives, laissent chez eux une empreinte de sentiments négatifs, une difficulté à faire confiance aux autres, à construire une relation saine avec autrui, à maintenir cette relation dans le temps, des difficultés d'adaptation sociale et augmentent leur risque d'avoir des démêlés avec la justice dans le futur (Gauthier et al., 2004; Esposito et al., 2014). Pour les FA, les déplacements ont un impact sur la composante psychoaffective de leur travail. Celles-ci vivent des sentiments s'apparentant au deuil (Buehler et al., 2003; Edelstein, et al., 2000; Hebert et al., 2013) qui, si mal gérés, peuvent avoir un impact sur leur disponibilité affective lors de l'arrivée d'un autre enfant dans le milieu (Hebert et al., 2013). La non-reconnaissance de la PJ à l'égard des émotions douloureuses que peuvent vivre les FA lors d'un déplacement peut même se transformer en blâmes, voire en questionnements sur leur capacité à faire leur travail (Hebert et al., 2013). Cette difficulté de reconnaissance de la dimension psychoaffective présente dans la relation des FA avec les enfants accueillis a un impact non négligeable sur la rétention des FA qui décident souvent de quitter le métier après avoir vécu un déplacement (Hebert et al., 2013; Newquist, 2012; Rodger, Cummings & Leschied, 2006).

La détresse et le sentiment de non-reconnaissance vécus par les FA peuvent s'apparenter au phénomène de la souffrance au travail dénoncé par plusieurs auteurs s'intéressant aux métiers relationnels (Couturier & Chouinard, 2008). Pour diminuer les conséquences vécues par les FA face aux déplacements, des pistes de solutions ont été identifiées, telles qu'avoir un réseau de soutien, consulter un psychothérapeute, préparer le départ de l'enfant, rassurer la FA sur le bien-être de l'enfant dans son nouveau milieu, garder contact avec les enfants, ne pas remplacer l'enfant trop rapidement, être croyant (Hebert et al., 2013). Bien qu'essentielles d'un point de vue individuel, ces solutions font toutefois obstacle à l'émergence de stratégies d'adaptation collectives et entravent le processus de reconnaissance professionnelle pour les FA québécoises, dans la mesure où l'action médiatrice au cœur de leur travail et ses composantes sociologiques et professionnelles demeurent occultées.

Tel qu'il est possible de le constater à la lumière de la complexité du phénomène du déplacement, les FA accueillent et interviennent au quotidien auprès d'enfants présentant différents profils, mais également dans une relation de médiation avec les autres acteurs du système de PJ. Elles ont indéniablement développé des façons de faire qui leur permettent de mettre en place des stratégies professionnelles particulières pour faciliter les déplacements. En ce sens, il va sans dire que la recension de leurs propres savoirs pratiques sur le déplacement d'enfants s'avère une avenue de recherche pertinente à la fois pour une meilleure compréhension du rôle de cet acteur au sein du système PJ et pour donner un éclairage nouveau quant au phénomène du déplacement. En plus de mieux outiller les FA quant à l'explicitation de leur travail, l'objectivation des savoirs contenus dans leur pratique sur le déplacement d'enfants peut contribuer au processus de reconnaissance professionnelle. C'est donc pour favoriser une meilleure compréhension de la nature du travail quotidien des FA auprès d'enfants en situation de déplacement que cette recherche de maîtrise en travail social a été menée. L'objectif de cette recherche était de documenter les savoirs pratiques qu'ont développés les FA sur le déplacement.

2 Au cœur du métier de FA: les savoirs pratiques

Cette recherche s'est inscrite dans le champ de l'analyse des pratiques professionnelles et est fondée sur le postulat selon lequel les FA, avec le temps et l'expérience, ont développé des savoirs qui sont propres à leur champ de pratique, mais qui, jusqu'à maintenant, sont restés dans l'ombre; le processus de professionnalisation de ce travail s'étant déployé sans en tenir compte. Or, une véritable professionnalisation ne peut s'achever complètement sans que la

recension, la diffusion et la légitimation des savoirs propres à un métier ne soient effectuées (Bourdoncle, 1991; Dubar, 1996; Lenoir & Vanulle 2006).

Dans le cas des FA, la notion de savoir pratique est apparue décrire de manière pertinente le cœur de leur travail, non encore formalisé autour d'un savoir objectivé. Les savoirs pratiques se réfèrent à «l'ordre du contingent, du local, de ce qui est à la fois intuitif, complexe et incertain» (Barbier, 1996, p. 15). Il ne s'agit pas ici d'«une entreprise de codification technique cherchant à réglementer l'usage de cette pratique» (Soulet, 2003, p. 128), mais plutôt de chercher à faire émerger le rapport au monde professionnel (Charlot, 1997) que les FA vivent au moment d'un déplacement. Ce dernier représente en réalité la logique guidant les actions et l'univers de sens relatif au monde professionnel (Dubar, 1996) des FA confrontées à un déplacement. Le concept de savoir pratique comprend deux savoirs distincts, soit les savoirs d'expérience et les savoirs d'action (Galvini, 1999).

Les savoirs d'expérience sont définis comme une expérience qui est déterminée par «les différents principes culturels et sociaux qui organisent les conduites» (Dubet, 1994, p. 15). Ainsi, l'expérience est critique et construite puisqu'elle puise sa source dans la subjectivité de l'acteur qui intègre ces principes. Les savoirs d'expérience sont acquis par les réactions et émotions qui ont été vécues et perçues par l'individu dans une situation donnée, qu'il ait vécu lui-même la situation, qu'il y assiste ou se la fasse raconter. Cette personne se référera, par la suite, à cette expérience afin d'agir dans une situation similaire.

Quant aux savoirs d'action, ils sont «développés dans l'interaction pratique et sensorimotrice de la personne et de l'environnement» (Galvani, 1999, p. 28). Lors d'une situation problème, une action est posée afin que la difficulté disparaisse. Les connaissances qui naîtront de cette action pourront porter sur l'action elle-même ou, de façon globale, sur la situation.

C'est donc par une réflexion sur la nature de ces actions qu'il est possible de dégager des formes d'objectivité plus théoriques permettant l'explication de ces actions. Cette objectivation permet alors de rendre explicites ces savoirs pratiques, jusqu'alors tacites. La Figure 1 illustre cette conceptualisation de la notion de savoirs pratiques sur laquelle s'est appuyée cette recherche.

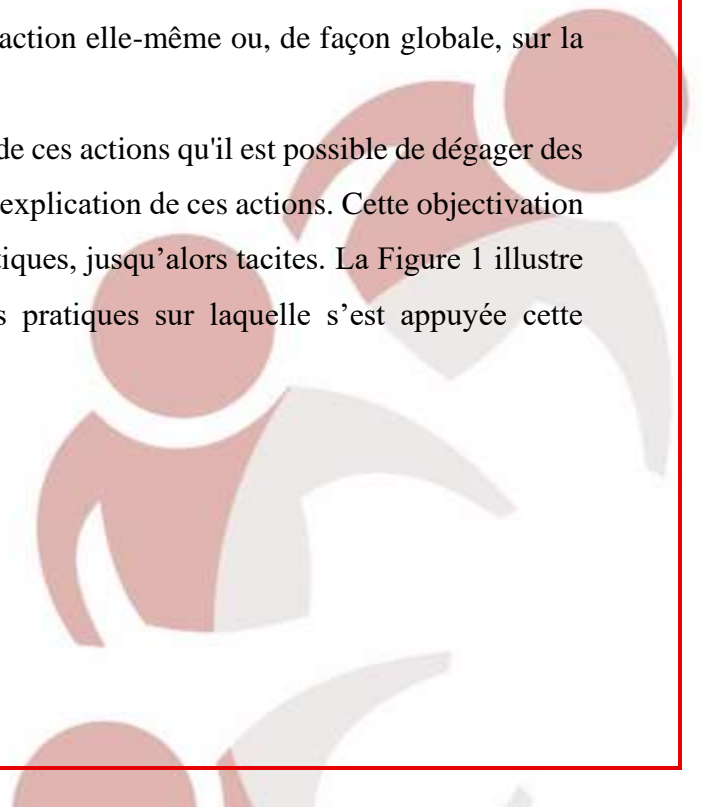
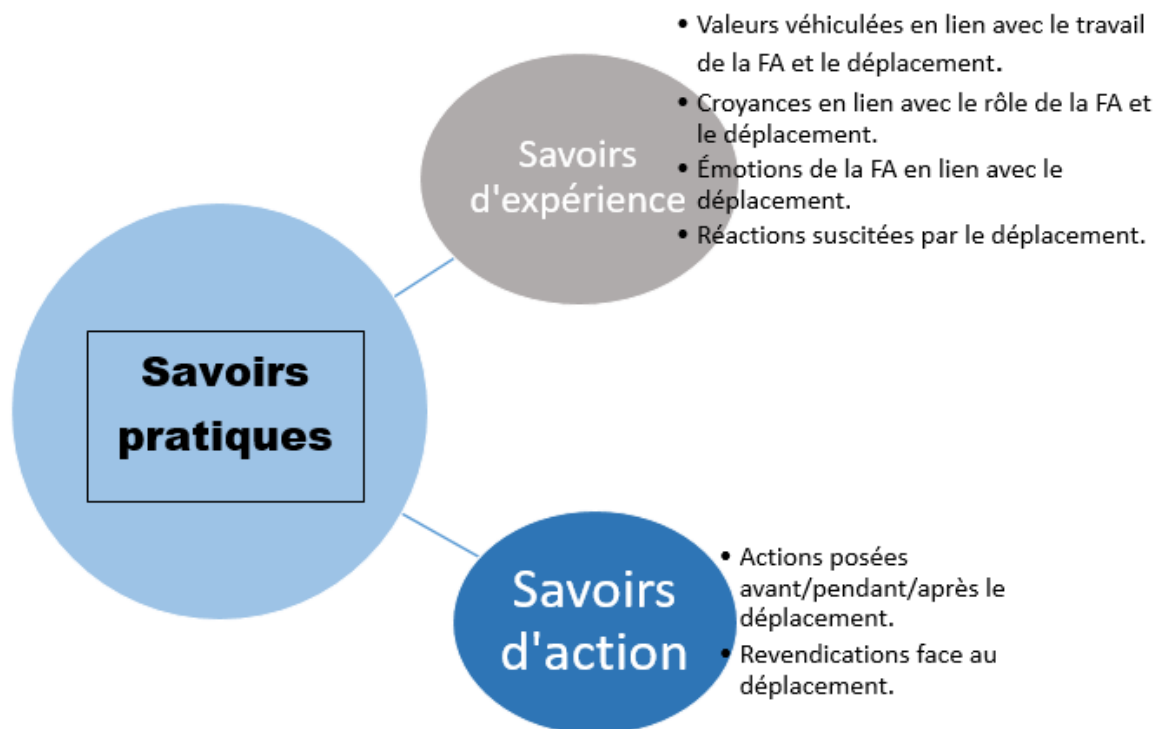


Figure 1:*Les savoirs pratiques des FA.*

3 Aspects méthodologiques

Cette recherche qualitative, de nature exploratoire et descriptive (Fortin, 1996), a été réalisée auprès d'un échantillon de huit FA québécoises régulières⁷ résidant dans la région des Laurentides.

L'entretien semi-dirigé a été privilégié comme méthode de collecte des données. Sur les huit entretiens réalisés, six ont été effectués avec un seul responsable et deux ont été réalisés avec le couple responsable de la FA. En totalité, ce sont donc huit femmes et deux hommes qui ont composé l'échantillon.

Les FA rencontrées possédaient en moyenne 19 années d'expérience, oscillant entre 3 et 35 années. La moyenne du nombre d'enfants accueillis est de 112 par FA, variant entre 12 et 300 enfants. Concernant les motifs amenant les FA à faire ce métier, deux ont expliqué que ce désir était lié à la difficulté d'avoir des enfants, deux ont évoqué leur intention de redonner parce

⁷ Par famille d'accueil régulière, le système québécois de PJ entend une famille ayant été accréditée pour un nombre de places donné sans avoir préalablement choisi ou été choisie pour un ou des enfants avec qui elle avait des liens avant son accréditation (Cadre de référence Ri-RTF, 2014).

qu'elles avaient aussi vécu en FA pendant leur enfance et quatre autres voulaient travailler avec les enfants tout en ayant un métier leur permettant de rester à la maison. Le Tableau 1 présente le profil des FA ayant participé aux entretiens.

Tableau 1 :

Le profil des FA ayant participé aux entretiens.

FA	Nb. années expérience	État civil	Nb. de participants à l'entretien	Nb. d'enfants accueillis	Motivations à devenir FA	Nb. de déplacements discutés à l'entretien
1	3	Marié	1	12	Avoir des enfants	3
2	13	Conjoint de fait	2	20	Redonner à la société ce qu'on a reçu	4
3	28	Marié	2	49	Travailler à la maison avec des enfants	4
4	27	Marié	1	200	Travailler à la maison avec des enfants	3
5	11	Marié	1	40	Travailler avec des enfants sans avoir de formation académique	5
6	35	Conjoint de fait	1	200	Travailler à la maison avec des enfants	3
7	30	Célibataire	1	300	Redonner à la société ce qu'on a reçu	2
8	12	Mariée	1	80	Avoir des enfants	3

Les entretiens semi-dirigés d'environ 90 minutes ont porté sur: 1) la vision des FA quant au déplacement; 2) leur rôle dans le processus de déplacement; 3) leur vécu quant au phénomène du déplacement; 4) les relations entre les FA et les différents acteurs en lien avec le déplacement et 5) l'impact que le déplacement a eu sur leur travail et sur leur milieu familial.

Lors des entretiens, les FA ont évoqué en moyenne trois situations de déplacement vécues. Ces déplacements ont été faits dans des contextes de retour dans la famille biologique, d'un transfert vers un centre de réadaptation ou une autre FA. Dans certains cas, c'est la FA qui

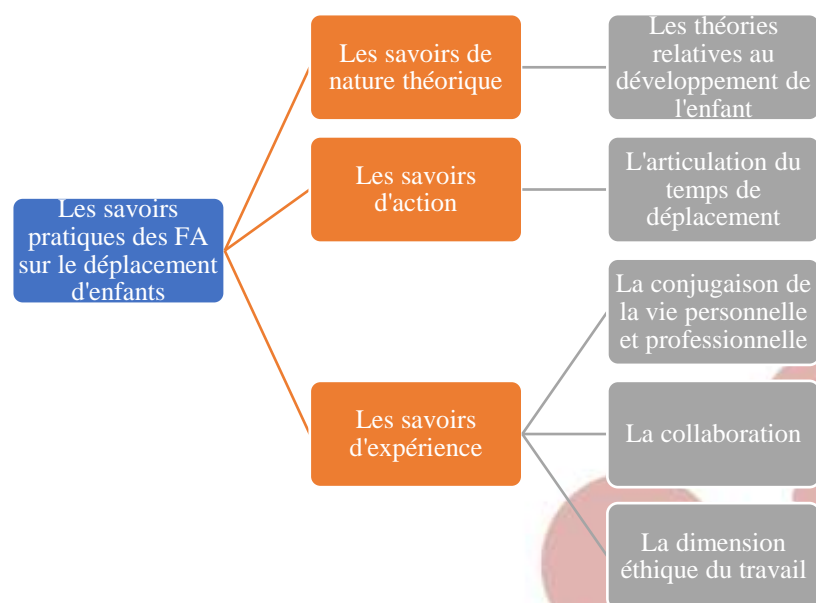
avait décidé de demander un déplacement, dans d'autres cas, c'est le jeune placé, un juge (lors d'un retour dans la famille d'origine) ou l'intervenant de la PJ. L'ensemble des situations possibles de déplacement a été couvert lors des entretiens. Les données ont ensuite été traitées à partir de la méthode d'analyse thématique (Paillé & Mucchelli, 2013) afin de dégager les savoirs pratiques à partir du discours des participants.

4 Les savoirs pratiques au cœur du travail des FA

L'analyse des entretiens a permis de recenser plusieurs savoirs pratiques se trouvant au cœur des actions posées par les FA en contexte de déplacement. Par ces savoirs, il est possible de constater que les FA utilisent de nombreuses pratiques médiatrices dans le cadre de leur fonction. Trois composantes de ces savoirs pratiques ont été plus spécifiquement dégagées, soit les savoirs de nature théorique, les savoirs d'action et les savoirs d'expérience. La Figure 2 illustre chacun des savoirs précités.

Figure 2:

Les savoirs pratiques des FA quant au déplacement d'enfants.



4.1 *Les savoirs de nature théorique des FA en lien avec le déplacement*

Les savoirs de nature théorique renvoient aux différentes théories utilisées par le système de PJ que les FA adoptent dans leur pratique. Plus spécifiquement, il est ressorti que

la théorie sur les besoins des enfants et la théorie de l'attachement sont les plus évoquées par les FA. Lorsqu'elles abordent les finalités de leur pratique, les FA indiquent de façon spontanée les besoins universels des enfants (exemples: être aimés, protégés, respectés, etc.), ainsi que des besoins plus spécifiques chez les enfants en situation de déplacement, les FA différenciant alors les besoins des enfants déplacés (leur besoin de connaître les limites du milieu avant de procéder à un déplacement, de prévisibilité [d'être informés qu'un déplacement est envisagé] et d'être soutenus, conseillés et rassurés si un déplacement se produit) et ceux des enfants qui resteront dans le milieu d'accueil suite au déplacement (besoin d'être protégés d'un enfant ayant des comportements agressifs, informés de ce qui arrivera à l'enfant suite à son départ, rassurés sur la sécurité de l'enfant qui part et sur sa propre possibilité de vivre un déplacement, de participer aux préparatifs du déplacement, d'être reconnus et soutenus émotionnellement suite au déplacement). Cette tendance à différencier les besoins de chacune des catégories d'enfants et à médier la tension pouvant se créer quant à la demande d'une réponse à ces besoins ressort comme un élément important de leur pratique.

Quant à la théorie de l'attachement, il a été possible de constater que les FA en maîtrisent bien les principes directeurs. Ce savoir se manifeste par les explications qu'elles donnent à l'égard de certains comportements adoptés par les enfants ayant un trouble d'attachement, leurs explications des besoins spécifiques de ces enfants et de l'impact du trouble de l'attachement sur leur structure relationnelle. À ce propos, les FA identifient et modulent leur réponse au besoin d'attachement de l'enfant selon sa situation. Ainsi, selon le type de placement, la présence ou non des parents biologiques, l'âge de l'enfant et la durée du placement, les FA adapteront leur pratique. Elles auront par exemple tendance à rester impliquées dans la vie d'un enfant déplacé si elles sont dans une suppléance substitutive (Chapon Crouzet, 2005), comme le nomme la FA2 «*son attachement c'est nous autres, on en est conscients*». Les FA tenteront davantage de garder le lien lorsque les enfants ont été placés chez elles pendant une longue période ou lorsque les enfants n'ont aucun lien avec leur famille biologique. Elles organiseront alors des visites avec ces derniers et tenteront d'avoir de leurs nouvelles. Elles tarderont souvent avant de demander un déplacement pour ne pas blesser psychologiquement l'enfant.

Les savoirs de nature théorique utilisés par les FA, en tant que composante des savoirs pratiques, constituent en fin de compte l'argumentation que les FA utilisent pour expliquer les gestes qu'elles posent et justifier leurs actions en contexte de déplacement. Ils influencent donc les différents savoirs d'action et d'expérience qu'elles mettent en œuvre quotidiennement auprès des enfants accueillis. De plus, ils démontrent une forme de médiation des FA entre les besoins

des enfants selon le type de placement, la place du parent biologique et le besoin du système de PJ.

4.2 *Les savoirs d'action des FA lors des déplacements*

Le deuxième savoir pratique ayant émergé de l'analyse des entretiens concerne les savoirs d'action. Ceux-ci se définissent par l'ensemble des gestes et savoir-faire permettant la réalisation d'une action. Il s'agit de ce que les FA font concrètement lorsqu'elles sont confrontées au déplacement. Il est ressorti que ce dernier est divisé en trois temps distincts, soit la période précédant le déplacement, le moment du déplacement lui-même et la période post-déplacement. Il a été possible de constater que l'éventualité du déplacement est toujours présente pour les FA, puisqu'elles mentionnent devoir intégrer rapidement la visée temporaire de leur travail, et ce, peu importe l'ordonnance qui a été prononcée. La FA3 souligne à ce sujet que le rôle d'une FA est de « *prendre soin des enfants un temps, dans le but qu'ils retournent dans leur famille* ». Cette citation permet d'observer que le travail de la FA se déploie à l'intérieur d'un rapport de médiation entre l'enfant, la famille biologique et le système de PJ. Afin de se préparer à un éventuel déplacement, les FA analysent de façon systématique les différentes situations en portant une attention particulière aux indices suivants: la fréquence des visites avec le parent et sa capacité à travailler sur ses problèmes, un proche parent qui s'investit dans le dossier et un changement de comportement chez le jeune. Par exemple, la FA3 explique

Quand elle a grafigné le bureau [...], elle voulait être entendue, puis c'était correct aussi parce qu'elle ne comprenait pas pourquoi je ne suis pas chez maman. C'était cela. Maman avait fait un gros, gros travail. Il n'y avait plus de conjoint violent.

Cette capacité à analyser les éléments favorisant un déplacement leur permet d'ajuster leur pratique, en aménageant un espace de transition pour le jeune et le reste de la FA lors d'un déplacement. Par exemple, la FA5 mentionne avoir demandé à la travailleuse sociale responsable du dossier à la PJ pour que les enfants restent quelques jours de plus afin préparer un souper de départ « *Ça s'est fait naturellement. Les enfants se sont parlé. Tu sais, au moins le dernier souper était là, [...] puis après, c'était correct* ». Ce type de demande permet encore une fois de bien comprendre la fonction médiatrice que les FA doivent assumer afin de permettre que les besoins de chacun des acteurs concernés par le déplacement soient pris en compte.

Lors de la journée du déplacement, les savoirs déployés par les FA sont centrés sur l'enfant qui part. Pour donner sens à cette expérience, elles donneront parfois un souvenir (photos, animal en peluche), rassureront l'enfant sur l'avenir et la possibilité de garder le contact avec elles.

Après le déplacement, les FA prendront habituellement soin d'elles et des personnes les entourant. Les savoirs mobilisés visent à favoriser une adaptation post-déplacement. Si certaines FA parlent d'un sentiment d'échec et de deuil, d'autres expliquent miser sur ce qu'elles ont pu apporter à l'enfant. Pour faciliter ce processus, les FA se focaliseront sur les besoins des enfants présents et elles tenteront de garder contact avec l'enfant par l'intermédiaire de l'intervenant de la PJ, du nouveau milieu d'accueil ou de la famille biologique.

Les FA ont donc réussi à amasser un corpus de savoirs d'action leur permettant d'adapter leurs interventions à la singularité de chaque situation de déplacement, et ce, tout en médiant les besoins de chacun des acteurs vivant ce processus.

4.3 Les savoirs d'expérience

Le dernier savoir pratique s'étant dégagé de l'analyse concerne les savoirs d'expérience. À titre de rappel, ceux-ci se réfèrent à l'expérience et sont donc critiques et construits (Dubet, 1994). Chez les FA rencontrées, ils s'articulent autour de savoirs en lien avec la conjugaison de la vie professionnelle et personnelle, de savoirs sur la collaboration et de savoirs relatifs à la dimension éthique présente dans leur travail.

L'enchevêtrement des sphères personnelle et professionnelle rend le travail de FA difficile à caractériser. À cet effet, les FA ont expliqué l'importance d'intégrer toute leur famille dans ce choix de carrière puisqu'elle sera partie prenante de ce travail. Les FA mentionnent en outre l'importance de conscientiser la famille élargie à l'aspect de la confidentialité et à l'importance de ne pas exposer leur vie personnelle sur la place publique afin de diminuer le risque de plaintes de la part des parents biologiques. Bien qu'étant limitées dans l'élaboration de frontières professionnelles de par l'étroite proximité avec leur vie privée, les FA mentionnent rester vigilantes quant à leurs comportements dans les endroits publics et quant aux informations partagées sur les réseaux sociaux.

Les FA soulèvent que l'instauration d'une bonne collaboration avec les parents biologiques facilite le déplacement ou diminue les risques d'en vivre un. Cette collaboration permet de diminuer les conflits de loyauté que l'enfant peut vivre entre ses deux milieux de vie, contribue à légitimer certaines interventions que les FA font auprès de l'enfant et diminue aussi

le risque de recevoir des plaintes de la part des parents. Cette bonne collaboration favorise le maintien des liens avec l'enfant lors d'un déplacement. Pour établir une telle collaboration avec les parents biologiques, les FA expliquent utiliser des savoirs d'expérience tels qu'adopter une attitude de non-jugement, reconnaître la place du parent biologique dans la vie de l'enfant et être transparente envers ce dernier. Le fait d'expliquer leur rôle et les différences entre le travail de la FA et celui de l'intervenant de la PJ seraient aussi des savoirs d'expérience auxquels elles ont recours.

La collaboration est également importante entre la FA et l'intervenant social désigné de la PJ. La communication y est essentielle et doit être empreinte de respect, de confiance et d'écoute. Ce type de collaboration permettrait à la FA de se sentir à l'aise de discuter de ses observations et émotions, d'avoir un soutien pour évaluer la situation et d'avoir des nouvelles de l'enfant suite au déplacement. Pour le bon fonctionnement de cette collaboration, les FA doivent être en mesure d'avoir un recul émotionnel permettant une certaine objectivité. Lorsque la collaboration entre la FA et l'intervenant n'est pas optimale, les FA expliquent qu'elles misent sur leur capacité à s'exprimer pour être entendues. De plus, elles soulignent l'importance d'imposer leurs propres limites aux intervenants. La FA8 mentionne: *«il y a des fois qu'ils essaient d'étirer cela un peu trop sur [...] nos capacités»*. De même, les FA dénoncent la tendance de la PJ à embellir la situation de l'enfant pour les convaincre de le prendre à leur domicile.

L'étude a permis de dégager une dimension professionnelle dans le discours des FA sur le plan de l'éthique et du cadre normatif entourant leur travail. Il a été possible en effet de constater que les FA sont sensibles à toutes les situations qui pourraient créer une blessure physique ou psychologique à un enfant accueilli ou de briser l'une des normes énumérées dans le *Cadre de référence pour les ressources intermédiaires et les ressources de type familial*. Elles ont nommé l'importance que chacune des FA connaisse ses forces et sa spécialité en intervention afin de diminuer les déplacements. L'importance d'aller chercher de l'aide quand la situation dépasse leurs compétences est également ressortie comme un savoir éthique les aidant à mieux s'adapter au processus de déplacement et à diminuer le sentiment de culpabilité pouvant être ressenti, comme l'illustre la FA2: *«Il faut être rationnel. Quand ça déborde dans toute la chimie familiale, il faut être capable de se dire: Je ne m'épuiserai pas»*. *«Que tu n'as plus les outils pour l'aider»*. De plus, certaines FA expliquent avoir mis au point un système de protection contre les plaintes (exemple: rédiger une liste afin de faire état des biens matériels de l'enfant, demander à un témoin de vérifier le contenu de la valise lors d'un déplacement, solliciter la présence d'une tierce personne lors d'une intervention délicate, etc.). Ces

mécanismes démontrent que les FA ont conscience de la possibilité d'évaluation de leur pratique en cas d'allégations de non-respect d'une norme du *Cadre de référence pour les RI-RTF*. Enfin, les FA mentionnent croire que les usagers de la PJ, autant les enfants que les parents, méritent le respect et qu'il importe de continuer à croire en leur capacité de changer, ce qui démontre une certaine considération pour cette population et une distanciation avec les enjeux psychoaffectifs habituellement vécus dans la tâche de parent naturel.

Bref, l'exploration des savoirs pratiques inhérents au travail des FA en contexte de déplacement a permis de faire ressortir trois types de savoirs, soit les savoirs de nature théorique, les savoirs d'action et les savoirs d'expérience. L'analyse de ces savoirs a mis en lumière l'aspect médiateur au cœur du travail des FA au quotidien. À la lumière de ces savoirs pratiques, il est possible d'identifier quatre types d'interventions représentant la pratique spécifique des FA.

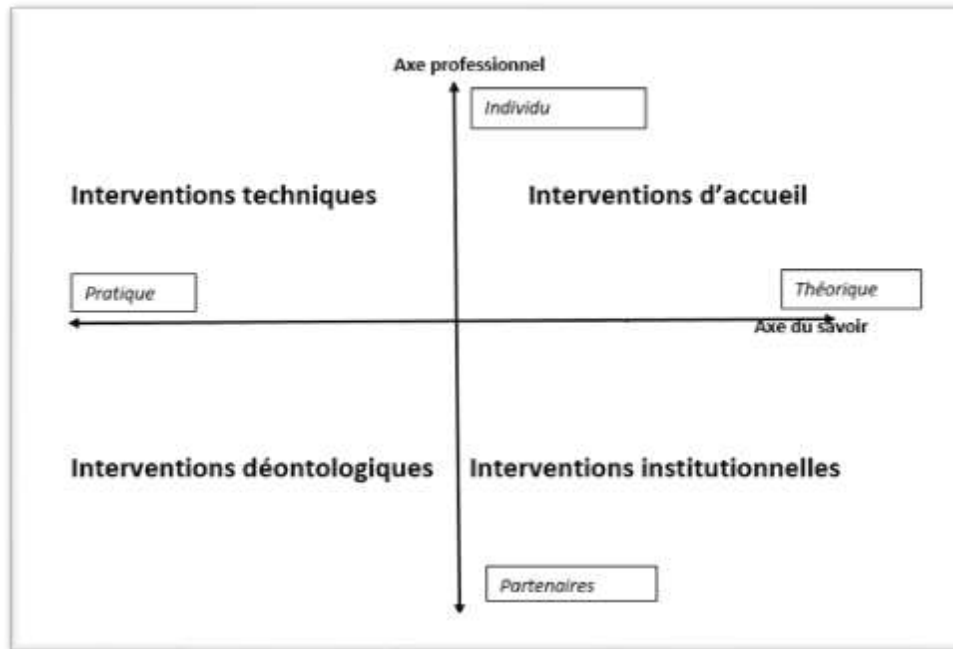
5 La modélisation des savoirs pratiques des fa concernant le phénomène du déplacement

Les résultats de cette recherche ont permis de constater que les FA utilisent de multiples formes de savoirs pratiques dans leurs interventions au quotidien, mais également en contexte plus précis de déplacement. Il a été possible également de découvrir qu'au-delà des formes de savoirs pratiques ressorties, les FA utilisent un langage spécialisé se rapprochant des termes employés par les intervenants des institutions de PJ: déplacement, désorganisation, normes d'accueil, pairage, problématique, révision, signalement, théorie de l'attachement, trouble de l'attachement, trouble de l'opposition, etc. La combinaison de tous ces résultats a permis de dégager quatre types d'interventions distinctes, caractérisant le travail de l'accueil familial. Ces types d'interventions sont illustrés dans la figure suivante.



Figure 3:

La modélisation des savoirs pratiques des FA en lien avec le déplacement d'enfants.



Le croisement de ces axes permet de dégager divers types d'interventions qui définissent le métier de FA, soit les interventions d'accueil, techniques, déontologiques et institutionnelles.

Comme illustré dans la Figure 3, les interventions ressorties sont articulées autour de deux principaux axes: l'axe professionnel et l'axe des savoirs. L'axe professionnel se réfère à la nature des interventions effectuées par la FA, soit, d'un côté, une intervention faite de manière individuelle (exemple: écouter le désir du jeune de retourner chez son parent) par les responsables de la FA et conduite dans la sphère familiale, soit, d'un autre côté, une intervention faite dans un contexte de collaboration ou de partenariat entre le responsable de la FA et différentes instances (la PJ, le milieu de l'éducation, le champ scolaire ou médical) (exemple: une rencontre entre le jeune, son intervenant associé de la PJ, la FA et les intervenants du centre de réadaptation).

L'axe du savoir renvoie aux savoirs que la FA doit mobiliser pour réaliser ses interventions. Ceux-ci peuvent être de nature pratique, dans la mesure où ils orientent des interventions plus techniques par lesquelles les FA agissent concrètement (exemples: donner une peluche à un enfant qui sera déplacé, donner les soins à un jeune en bas âge, intervenir lors de conflits avec un autre membre de la famille, etc.). Ces savoirs peuvent également s'insérer dans un registre théorique, quand il s'agit, d'une part, d'expliquer un comportement ou une action à partir d'un courant théorique (exemple: souligner l'importance de maintenir le lien

avec un enfant en situation de placement en raison de la figure d'attachement que la FA représente désormais pour lui) et, d'autre part, de justifier ses interventions auprès d'instances ou de partenaires associés (exemple: invoquer la théorie de l'attachement pour soutenir des marques d'affection données à un enfant).

5.1 *Les interventions d'accueil*

L'intervention d'accueil se réfère à l'utilisation théorique des savoirs que les FA ont acquis, principalement ceux relatifs aux théories psychologiques du développement, et adaptés au contexte de leur réalité professionnelle quotidienne: le milieu familial.

Ce recours à un savoir théorique déjà objectivé et validé par des instances scientifiques reconnues permet à la FA de connaître les besoins des enfants afin qu'ils s'épanouissent et s'actualisent dans le cadre d'une situation de placement. Les FA utilisent donc ce cadre théorique pour expliquer et donner un sens à leurs interventions. Par exemple, elles prendront le temps d'expliquer à l'enfant ce qui se passera le jour du tribunal, puisqu'elles connaissent le besoin de prévisibilité de l'enfant.

5.2 *Les interventions techniques*

Les interventions techniques sont des savoirs pratiques que les FA utilisent dans leur sphère familiale lorsqu'elles sont confrontées au déplacement d'enfants. Ces savoirs guident les actions concrètes qu'elles effectuent de manière individuelle lorsqu'un processus de déplacement s'enclenche (exemples: saisir le bon moment pour contacter l'intervenant, annoncer le déplacement aux autres enfants, etc.). Dans le cadre de ce type d'intervention, une grande partie du processus du déplacement d'enfants est piloté par les FA et met de l'avant leur capacité d'adaptation au regard des différentes étapes à déployer en fonction du temps dont elles disposent, des délais à respecter, du besoin de l'enfant qui sera déplacé, des besoins des autres enfants présents dans le milieu familial, etc.

5.3 *Les interventions déontologiques*

Les interventions déontologiques renvoient à toutes les actions posées par les FA pour se protéger contre d'éventuelles plaintes de la part des enfants accueillis, de leurs parents ou de la PJ. Ce type d'intervention s'est développé principalement à partir d'un réflexe professionnel

où les actions des FA font l'objet d'une sorte de surveillance institutionnelle et où il leur faut garantir leur caractère éthique et en conformité des normes attendues en matière de PJ. Les interventions déontologiques renvoient donc à des savoirs pratiques mobilisés par les FA pour répondre aux différentes normes et prescriptions institutionnelles pesant sur leur pratique.

Il importe de rappeler que le travail des FA au Québec est encadré par le *Cadre de référence pour les RI-RTF* adopté en 2014. De plus, un intervenant de la PJ est attitré à l'évaluation et au contrôle de la qualité des ressources et doit, annuellement, s'assurer que chaque FA réponde aux différents critères définis par ce cadre de référence. Lorsque les FA ont été rencontrées, elles ont démontré une connaissance théorique de ces différents critères et ont soulevé l'importance de les appliquer. Elles ont aussi explicité plusieurs moyens mis en place afin de prouver qu'elles respectent ce cadre et elles ont nommé plusieurs stratégies afin de diminuer la possibilité de faire l'objet de plaintes relatives à leur pratique. Cette capacité de comprendre les normes encadrant leur travail et de trouver des moyens concrets pour se protéger se réfère à un aspect professionnel important. Selon les FA, la conscience de ces normes et les moyens mis en place pour s'assurer de leur respect les aideraient à diminuer le nombre de déplacements et les protégeraient professionnellement.

5.4 Les interventions institutionnelles

De nature discursive, les interventions institutionnelles conduites par les FA recourent au cadre langagier de la PJ pour légitimer leur pratique et leur appartenance au système de PJ. Ce type d'interventions est positionné dans le pôle des interventions faites avec les partenaires puisqu'elles témoignent de tentatives des FA pour accéder à une certaine reconnaissance professionnelle de la part de l'institution de la PJ. Elles se font donc habituellement dans un cadre formel, lors de rencontres multidisciplinaires par exemple, et visent une plus grande acceptation institutionnelle des FA au sein de l'équipe de la PJ. L'adoption et l'adhésion à un vocabulaire s'apparentant à l'univers langagier propre aux intervenants relationnels de la PJ, comme le recours aux termes arrêt d'agir, plan d'intervention, théorie de l'attachement, normes d'accueil, etc. illustrent les efforts d'affiliation des FA à ce champ d'expertise. Ils témoignent en même temps des assises théoriques de la pratique des FA. Cette identification à cet univers professionnel partagé par l'institution constitue un pôle de construction identitaire important chez ce groupe professionnel.

Conclusion

En conclusion, la question du déplacement d'enfants demeure un sujet préoccupant pour les chercheurs ainsi que pour l'ensemble des acteurs œuvrant en PJ, incluant les FA. Cette recherche a souhaité mettre en lumière les savoirs pratiques que les FA détiennent sur ce phénomène et l'importance de leur rôle médiateur. Les résultats de cette étude ont permis de découvrir que c'est précisément la capacité de médiation et de transformation des savoirs théoriques se retrouvant adaptés au contexte de l'accueil en milieu familial qui forme la singularité des savoirs pratiques du travail de FA. Cette transformation sert principalement de justification pour légitimer les actions que ces dernières posent en contexte de déplacement.

Cet article a également permis de mettre en relief l'enjeu de reconnaissance professionnelle auquel les FA québécoises sont toujours confrontées, et ce, en dépit du processus législatif de 2009. C'est principalement l'enchevêtrement complexe de la vie professionnelle et personnelle (Tassin, 2004; Turbiaux et al., 2010) qui différencie le métier de FA des autres types de métiers relationnels et qui semble faire obstacle à sa reconnaissance sociale et professionnelle. D'ailleurs, les connaissances estimées obligatoires par la société pour accomplir ce métier renvoient à des connaissances dites « naturelles » (Bloch, 2010), ne s'apparentant pas à des connaissances académiques ou professionnelles pouvant être développées. Or, cette recherche a permis de souligner que l'importance des savoirs pratiques et de composante médiatrice au cœur du travail des FA nécessite des compétences précises, voire spécialisées. Les résultats tendent à démontrer que les FA ont développé des savoirs théoriques et pratiques se référant spécifiquement à des connaissances enseignées dans les cursus académiques d'une grande majorité de métiers relationnels. Il serait dénaturant pour le travail des FA de taire l'importance de cette médiation qu'elles assument entre l'enfant accueilli, les parents biologiques, les intervenants d'organismes externes associés à l'enfant placé, tels son enseignant, son médecin, son intervenant de la PJ, etc. et les normes institutionnelles à respecter. Dans cette optique, le travail de l'accueil dépasse largement le rôle de parent naturel et met de l'avant tout un savoir-faire méritant une reconnaissance au même titre que celui de bon nombre d'autres métiers relationnels. La recension des savoirs pratiques des FA semble, dans cette perspective, être une voie intéressante à développer afin de mettre en lumière la singularité du travail que ces ressources accomplissent et les savoirs qui leurs sont propres et qui présentent une importante fonction médiatrice contribuant au bon fonctionnement du système de la PJ.

RÉFÉRENCES

- Aballéa, F. (2005). La professionnalisation inachevée des assistantes maternelles. *Recherches et Prévisions*, 80, Dossier Petite Enfance, 55-65.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action. Introduction*. Paris: PUF, pp.1-17.
- Beaumier, I. (2011). *Les représentations sociales des parents d'accueil concernant leur rôle auprès des enfants et leur famille*. (Mémoire de maîtrise en service social). Université Laval, Québec.
- Bloch, F. (2010). Prendre soin d'un enfant, un travail comme un autre? *Paedagogica and Social Theory*. Savage, MD: Rowman and littlefield.
- Bourdoncle, R. (1991). Note de synthèse (La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines). In: *Revue Française de pédagogie*, 94, 73-91
- Boyer, A. & Noël, R. (2018). Les parents funambules: entre désir d'enfant et désir d'accueil, un équilibre à négocier dans la famille d'accueil régulière. *Enfances, Familles Générations*.
- Buehler, C., Cox, M. E., & Cuddeback, G. (2003). Foster parents' perceptions of factors that promote or inhibit successful fostering. *Qualitative Social Work*, 2(1), 61-83.
- Byrne, B. A., & Lemay, R. (2005). Parole aux jeunes: ils nous disent ce qu'il faut pour assurer le succès du placement résidentiel. *Reflets: Revue ontarioise d'intervention sociale et communautaire*, 11(1), 196-213.
- Carignan, A.-J. (2011). La stabilité des enfants placés: qu'est-ce qui a changé depuis les nouvelles dispositions de la Loi sur la protection de la jeunesse? *Mémento: un aperçu de la recherche*. Centre jeunesse de Montréal, Institut Universitaire, 29 mars 2011.
- Carignan, L., Moreau, J., Malo, C. (2009). *Vivre en famille jusqu'à mes 18 ans. Voir ou ne pas voir mes parents?* (vol.43) Québec: PUQ.
- Carrier, G. & Beaudoin, S. (1994). *La situation familiale des enfants déplacés*. Comprendre la famille. Actes du 2e Symposium québécois de recherche sur la famille, 3 au 5 nov. 1993, Université du Québec à Trois-Rivières. Trois-Rivières, 263-282.
- Cébula, J.C. (2010). Assistants familiaux: des théoriciens du quotidien. *Empan*, 80 (4), 54-57.
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Chapon-Crouzet, N. (2005). Un nouveau regard sur le placement familial: relations affectives et mode de suppléance: Parentalité et famille d'accueil. *Dialogue*, 17-27.
- Christiansen, Ø., Havik, T., & Anderssen, N. (2010). Arranging stability for children in long-term out-of-home care. *Children and Youth Services Review*, 32(7), 913-921.
- Couturier, Y., & I. Chouinard (2008). La relation est-elle soluble dans la didactique? La *relationnalité* dans les métiers relationnels comme objet d'une didactique des savoirs

- professionnels. In Y. Lenoir & P. Pastré (dir.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires. Un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (p. 213-223). Toulouse, Octarès Éditions.
- Chouinard, I., Couturier, Y., & Lenoir, Y. (2009). Pratique de médiation ou pratique médiatrice?: La médiation comme cadre d'analyse de la pratique professionnelle des travailleurs sociaux. *Nouvelles pratiques sociales*, 21(2), 31-45.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Arman/Colin/Masson.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Éditions du Seuil.
- Edelstein, S. B., Burge, D. & Waterman, J. (2000). Helping Foster parents cope with separation, loss, and grief. *Child Welfare*, 80 (1), 5-25.
- Esposito, T., Trocmé, N., Chabot, M., Shlonsky, A., Collin-Vézina, D., Sinha, V. (2014). Family reunification for placed children in Quebec: Canada. A longitudinal study. *Children and Youth Services Reviews*, 44, 278-287.
- Fortin, M.-F. (1996). Le mémoire de recherche. Dans Fortin, M-F., Côté, J. & Fillion, F. (2006) *Fondements et étapes du processus de recherche*. (p.131-145), Montréal, Chenelière, Éducation.
- Galvani, P. (1999). Fertilisation croisée des savoirs et ingénierie d'alternance socio- formative. Le programme de recherche-formation-action Quart Monde/Université. *Revue Française de Pédagogie*, 128, 25-34.
- Gauthier, Y., Fortin, G. & Jéliu, G. (2004). Applications cliniques de la théorie de l'attachement pour les enfants en famille d'accueil: importance de la continuité. *Devenir*, 2 (16), 109-139.
- Hebert, C., Kulkin, H.S. & McLean, M. (2013). Grief and Foster parents: How do Foster parents feel when a Foster child leaves their home? *Adoption & Fostering*, 37, 253-267.
- James, S. (2004). Why Do Foster Care Placements Disrupt? An Investigation of Reasons for Placement Change in Foster Care. *The Social Service Review*, 78(4), 601-627.
- Le Labourier, S. (2009). Les assistants familiaux; entre droits salariaux et intérêt de l'enfant, des travailleurs sociaux en quête de reconnaissance. UFR Sciences de l'Éducation et Sciences Sociales. Université Paris XII-Val de Marne: France.
- Lenoir, Y. & VanHulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes pour compétences*, 193-245.
- Lenoir, Y. (1993). Entre Hegel et Descartes: de quels sens peut-il être question en didactique ?, dans P. JONNAERT & Y. LENOIR (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 29-99.

- MacGregor, T. E., Rodger, S., Cummings, A. L. & Leschied, A. W. (2006). The needs of Foster parents. A qualitative Study of Motivation, Support, and retention. *Qualitative social work*, 5(3), 351-368.
- Moore, J.(2003). *Études quantitative et qualitative des attachements multiples et des stratégies de coping chez les adolescents placés en famille d'accueil.*(Thèse de doctorat en psychologie). Université du Québec à Trois-Rivière, Trois-Rivière, Québec.
- Mulling, G. J., Hayes, J. M.& Lietz, A. C. (2013). Should I stay or should I go? A mixed methods study examining the factors influencing Foster parents' decision to continue or discontinue providing foster care. *Children and Youth Services Review*, 35, 1356-1365.
- Newquist, J. (2012). *How foster parents experience and perceive the loss of foster children through the lens of contextual family stress theory.* (Thèse de Doctorat en philosophie). Woman's University, Texas.
- Oosterman, M., Schuengel, C., Wim Slot, N., Bullens, R. A. & Doreleijers, T. A. (2007). Disruptions in foster care: A review and meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 29 (1), 53-76.
- Paillé, P. & Mucchielli, S. (2006). L'analyse thématique. *Dans L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris: Armand Colin.
- Poirier, M. A., Chamberland, C., & Ward, H. (2006). La collaboration lors d'un placement en famille d'accueil: une étude sur les interactions entre les adultes qui prennent soin d'un enfant placé. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (2), 51-85.
- Potin, E. (2009). Entre expériences des enfants et écrits institutionnels: des histoires de placement. *Revue d'histoire de l'enfance «irrégulière». Le Temps de l'histoire.* 11 [En ligne], Numéro 11 | 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 03 juillet 2019. URL: <http://rhei.revues.org/3067>
- Rodger, S., Cummings, A., & Leschied, A. W. (2006). Who is caring for our most vulnerable children?: The motivation to foster in child welfare. *Child abuse & neglect*, 30 (10), 1129-1142.
- Savard, A- C. (2009). *Trajectoires de placement, déplacements et facteurs associés: portrait d la situation des jeunes du Centre jeunesse du Québec.* (Mémoire de Maîtrise en service sociale). Université Laval, Québec.
- Soulet, M.H. (2003). Penser l'action en contexte d'incertitude: une alternative à la théorisation des pratiques professionnelles? *Nouvelles pratiques sociales*, 16 (2), 125-141.
- Tassin, M. (2004). Des femmes et des hommes dans l'accueil familial permanent. *Empan*, 1 (53), 12-22.
- Turbiaux, C., Ramon, V. & Boucher, A. (2010). Accueil familial et professionnalisation. *Empan*, (4), 22-31.
- Turcotte, D., Drapeau, S., Hélie, S., Bigras, M., Brousseau, M., Dessureault, D., Gagné, M. H., Goyette, M. et al. (2011). *Évaluation des impacts de la nouvelle loi sur la protection de*

jeunesse au Québec. Programme Actions concertée. Rapport synthèse. Récupéré le 23 octobre 2015 de www.jefar.ulaval.ca

Unrau, Y. A. (2007). Research on placement moves: Seeking the perspective of foster children. *Children and Youth Services Review*, 29 (1), 122-137.

Ward, H. (2009). Patterns of instability: Moves within the care system, their reasons, contexts and consequences. *Children an Youth Services Review*, 31, 1113-1118.

Les auteurs identifiés ci-dessous se déclarent responsables de l'élaboration de ce travail.

La contribution individuelle a été faite comme suit:

Identification des auteurs	Description des contributions
Auteur 1	Recherche, Analyse, Rédaction
Auteur 2	Rédaction, Supervision, Révision



ANÁLISE PSICOMÉTRICA DE DUAS ESCALAS DE MEDIDA ASSOCIADAS À PROFISSÃO DOCENTE¹²

Evidence for the validity of two measurement scales related to the teaching profession

Preuves de validité de deux échelles de mesure associées à la profession enseignante

Evidencia de validez de dos escalas de medición relacionadas con la profesión docente

Carla Barroso da Costa³ 

Université du Québec à Montréal
Montreal, Québec, Canadá⁴

Nathalie Loye⁵ 

Université de Montréal
Montreal, Québec, Canadá

Resumo

O presente estudo visa analisar duas escalas de medida associadas ao engajamento no trabalho de professores quebequenses em início de carreira – a satisfação no trabalho e a autoeficácia profissional, bem como examinar as propriedades psicométricas do instrumento utilizado. Análises de Rasch foram desenvolvidas para estudar as duas referidas escalas, assim como o efeito do gênero e do nível de ensino nas variáveis em análise, utilizando amostra de 184 novos professores. As escalas em estudo apresentam unidimensionalidade e independência local, resultados que indicam bom ajustamento dos dados aos dois modelos. No entanto, uma maior quantidade de itens é necessária para melhor estimar a localização das pessoas nas escalas de medida, sobretudo no que tange à autoeficácia profissional.

Palavras-chave: Engajamento no trabalho; Satisfação no trabalho; Autoeficácia profissional; Análise de Rasch.

¹ Editor responsável pela avaliação: Prof. Dr. Anderson Araújo-Oliveira.

² Copyright © 2020 Barroso da Costa et al. Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da Licença Creative Commons Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

³ barroso_da_costa.carla@uqam.ca

⁴ 1205, rue Saint-Denis, Pavillon Paul-Gérin-Lajoie, UQAM, H2X 3R9, Montréal, Québec, Canada.

⁵ nathalie.loye@umontreal.ca

Abstract

This study aims to analyze two measures associated with the work engagement of early-career teachers in Quebec, namely job satisfaction and professional self-efficacy, as well as to examine the psychometric properties of the instrument used. Rasch analysis was performed to study the two measurement scales and the effect of gender and education level in the variables analyzed, using a sample of 184 novice teachers. Unidimensionality and local independence were respected for both scales under study and the results show good adjustment of the data to the two models. However, a larger number of items is needed to better determine where people lie on the scales, particularly with regard to professional self-efficacy.

Keywords: Job satisfaction; Professional self-efficacy; Item response theory.

Résumé

Cette étude vise à analyser deux échelles de mesure associées à l'engagement dans le travail des enseignants québécois en début de carrière – la satisfaction au travail et l'autoefficacité professionnelle – ainsi qu'à examiner les propriétés psychométriques de l'instrument utilisé. Des analyses de Rasch ont été développées pour étudier les deux échelles mentionnées ainsi que l'effet du genre et du niveau d'éducation sur les variables analysées, en utilisant un échantillon de 184 enseignants en début de carrière. L'unidimensionnalité et l'indépendance locale ont été respectées dans le cas des deux échelles à l'étude et les résultats indiquent une bonne adéquation des données aux deux modèles. Cependant, une grande quantité d'éléments est nécessaire pour mieux estimer la position des personnes sur les échelles de mesure, notamment en ce qui concerne l'autoefficacité professionnelle.

Mots-clés: Satisfaction au travail; Autoefficacité professionnelle; Théorie de réponse aux items.

Resumen

El presente estudio tiene como propósito analizar dos medidas asociadas con el compromiso laboral de docentes al inicio de su carrera en Quebec – satisfacción en el trabajo y autoeficacia – y examinar las propiedades psicométricas del instrumento utilizado. Se realizaron análisis mediante el modelo de Rasch para estudiar las dos escalas de medición mencionadas, así como el efecto del género y del nivel de educación en las variables analizadas utilizando una muestra de 184 docentes al inicio de su carrera. La unidimensionalidad y la independencia local fueron respetadas para las dos escalas de estudio y los resultados muestran el ajuste adecuado de los datos a los dos modelos. Sin embargo, se necesita una gran cantidad de ítems para estimar mejor la ubicación de las personas en las escalas, en particular respecto a autoeficacia profesional.

Palabras claves: satisfacción laboral; autoeficacia profesional; teoría de la respuesta al ítem.

Introdução

Na província do Québec (Canadá), a educação nos anos 1990 caracterizou-se por várias reformas que visavam a uma adaptação eficaz às tendências da vida moderna, tais como a velocidade na qual se processa o progresso tecnológico e a complexidade das relações humanas na sociedade atual (Duchesne, Savoie-Zajc & St-Germain, 2005). O surgimento de uma nova economia do conhecimento gerou grandes mudanças nas condições de trabalho dos professores nessa província francófona do Canadá. Novas formas de emprego, distintas das ditas "convencionais", surgiram e se estabeleceram de modo irreversível. É o caso dos contratos temporários, dos empregos ocasionais e, muitas vezes, a tempo parcial. Essas são algumas das questões que hoje enfrentam os professores em início de carreira no Québec.

Para lidar com essa realidade, as instituições de ensino realizaram profundas mudanças em relação às suas políticas e práticas educativas. A formação por competências substituiu o tradicional ensino por objetivos, trazendo uma série de mudanças teóricas e práticas. O impacto dessas mudanças atingiu e ainda atinge a trajetória profissional dos professores, os quais devem adquirir permanentemente novas habilidades e estar devidamente preparados para exercer suas funções numa abordagem construtivista, tendo como um dos pilares fundamentais a tecnologia da informação e da comunicação. Tal cenário impõe diversos desafios para os professores, em especial para os que iniciam na profissão. Estes, em especial, têm que demonstrar habilidades nas relações interpessoais, capacidade de planejar e organizar as aulas, bem como autonomia e capacidade de resolver problemas e gerenciar a classe. Nesse contexto, é plausível imaginar que o início da carreira de um professor pode ser complexo, cercado de dificuldades e intensas emoções.

Na verdade, a construção do seu futuro na profissão pode depender de sua reação emocional ao seu trabalho e de seu interesse pessoal em continuar a desempenhar as funções de ensino com inspiração e motivação (Mukamurera, 2014). Se para os professores experientes a adaptação às transformações é acompanhada por novos e importantes desafios, para os novos professores que não dominam completamente todos os aspectos da profissão, a integração nas escolas pode ser extremamente difícil ou mesmo insuportável, ao ponto de alguns abandonarem a profissão. Segundo Karsenti e Collin (2009), 30% dos docentes canadenses abandonam a profissão nos primeiros anos de carreira. Quanto à província do Québec, uma análise recente feita por Letourneau (2014) indica que a taxa de abandono dos professores nos cinco primeiros anos de profissão não fica longe da média nacional, estando entre 25% e 30% no primeiro ano de carreira e podendo mesmo atingir 50% de abandono nos cinco primeiros anos de carreira,

em regiões menos favorecidas. No entanto, apesar dos desafios traduzidos nas estatísticas de abandono de carreira, uma importante porcentagem dos professores persevera e atravessa as barreiras impostas pelas atividades docentes, engajando-se no trabalho e permanecendo na carreira.

Diversas são as variáveis encontradas como preditoras da decisão dos professores em prosseguir na sua carreira. Entre elas, a satisfação no trabalho (Caldas, Somensari, Costa, Siqueira & Claro, 2013; Huang & Waxman, 2009) e a autoeficácia profissional (Bennett, 2010; Klassen & Chiu, 2010) são constantemente citadas em estudos que se dedicam a analisar o engajamento no trabalho dos novos professores. Na associação indivíduo-trabalho, é de se esperar que aqueles que se identificam com as suas atividades laborais tendem a ter uma trajetória de trabalho mais prazerosa e harmoniosa do que aqueles que dizem não se identificar com seu trabalho.

A presente pesquisa⁶ analisa dois fatores importantes e constantemente associados ao engajamento no trabalho: a satisfação relacionada ao contexto trabalho e a autoeficácia profissional. Ressalta-se, no entanto, que no campo da educação, outros fatores não menos importantes já foram apontados como preditores do engajamento profissional do docente e que não são objeto de estudo da presente pesquisa, como, por exemplo, as experiências emocionais vividas em classe (Parker, Martin, Colmar & Liem, 2012), a motivação (Martin & Dowson, 2009) e o locus de controle (Ng, Eby, Sorensen & Feldman, 2006).

1 Satisfação no trabalho

A satisfação no trabalho é tradicionalmente definida como um estado emocional positivo resultante da percepção pessoal sobre o trabalho ou sobre um dos aspectos ligados ao trabalho. Em outras palavras, é a expressão do prazer do indivíduo em relação ao trabalho que ele exerce (Lent & Brown, 2006).

A literatura científica aborda a satisfação no trabalho como um construto multidimensional, distinguindo ao menos duas dimensões: uma intrínseca e outra extrínseca (Chong & Low, 2009). A dimensão intrínseca refere-se às percepções resultantes de análises sobre os desafios intelectuais impostos pela profissão, a sensação de realização pessoal e reconhecimento social da profissão. A satisfação extrínseca está relacionada ao contexto em

⁶ Pesquisa realizada graças ao apoio financeiro do Fundo de pesquisa Sociedade e Cultura du Québec - Fonds de recherche Société et culture du Québec –FRQSC, (141288).

que os professores exercem suas atividades profissionais. Assim, as percepções associadas às relações interpessoais e ao ambiente de trabalho são aspectos típicos desta dimensão extrínseca. Resultados de diferentes estudos indicam que o contexto de trabalho é um aspecto diretamente ligado à satisfação e à retenção dos profissionais na ocupação (Ingersoll & Smith, 2004). Os salários e as vantagens sociais (OECD, 2005), a autonomia do trabalho (Skaalvik & Skaalvik, 2014) e a grande quantidade de trabalho (Maroy, 2006) são alguns exemplos de indicadores ligados a esta dimensão. A presente pesquisa estuda exatamente a dimensão extrínseca da satisfação no trabalho, na percepção dos novos professores.

2 Autoeficácia profissional

No que tange à autoeficácia profissional, a teoria social cognitiva de Bandura (1997) descreve-a como uma percepção pessoal sobre a própria capacidade de organizar e executar tarefas específicas de um trabalho, tendo em vista um determinado nível de desempenho desejado. No caso dos professores em início de carreira, a autoeficácia profissional pode estar relacionada com a capacidade de liderar o processo de ensino e aprendizagem, o sentimento de pertencer a uma organização e a percepção de contribuir para a vida da escola, sentindo-se parte dos processos sociais e políticos da organização (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

De acordo com Bandura (1997), uma elevada autoeficácia profissional contribui para uma intenção de alcançar metas complexas e laboriosas, e a percepção de sucesso aumenta a motivação e perseverança no trabalho. No caso dos novos professores, aqueles que se sentem competentes a exercer as funções do ensino tendem também a se sentir mais motivados, são mais persistentes e mais envolvidos com a profissão do que aqueles que não se sentem competentes. Os resultados de algumas pesquisas apoiam a afirmação de Bandura, como os de Canrinus, Beijaard, Buitinik e Hofman (2012) e de Chan, Lau, Nie, Lim e Hogan (2008).

Nesse contexto, pontua-se que o objetivo do presente estudo é analisar duas medidas associadas ao engajamento no trabalho de novos professores: a satisfação no trabalho e a autoeficácia profissional, levando em consideração o gênero e o nível de ensino no qual os novos professores atuam. O estudo examina as propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados para medir os construtos supracitados e aborda limites e sugestões para futuras pesquisas.

do Québec, nenhuma pesquisa com objetivos semelhantes foi repertoriada. Ressalta-se que as pesquisas que buscam analisar a qualidade psicométrica de escalas de medida sobre a satisfação no trabalho e a autoeficácia profissional de professores em início de carreira utilizam,

na grande maioria, a teoria clássica dos testes, valendo-se raramente da teoria de resposta ao item, como se observa nesta pesquisa, no caso específico da província.

3 Método

Participantes

A amostra do estudo é composta por 184 novos professores quebequenses, sendo 62 (33,7%) professores do ensino primário, 120 (65,2%) professores do secundário e 2 (1,1%) professores que não especificaram o nível de ensino em que atuam. Do total de professores, 39 (21,2%) são do sexo masculino, 144 (78,3%) do sexo feminino e um não respondeu a pergunta (0,5%).

Instrumentos

Duas escalas de tipo Likert – satisfação no trabalho e autoeficácia profissional - foram retiradas da “Pesquisa nacional junto a professores de escolas primárias e secundárias”⁷ (Kamanzi et al., 2008). A pesquisa original, realizada em todo o território canadense no ano de 2006, visava estudar as transformações e a evolução do sistema educativo canadense sob a ótica dos docentes, apresentando, assim, em seu questionário auto-administrado, questões relativas a situações concretas de trabalho. No caso da presente pesquisa, as análises secundárias utilizaram as respostas dos docentes a duas das seis escalas apresentadas na pesquisa original.

A escala "satisfação no trabalho" é composta por 20 itens contendo 6 categorias de resposta, variando entre (1) insatisfatório e (6) satisfatório. A segunda escala "autoeficácia profissional" é composta por 9 itens com 6 categorias de resposta, que variam entre (1) mal preparado e (6) bem preparado. A tabela 1 apresenta os 29 itens que compõem as duas escalas que entraram nas análises do presente estudo.

⁷ Título original da sondagem: «Enquête pancanadienne auprès des enseignants d'écoles primaires et secondaires».

Procedimentos de análise dos dados

Análises fatoriais exploratórias foram realizadas inicialmente visando identificar grupos de variáveis que formavam conjuntos coerentes e consistentes de informação. As análises foram efetuadas a partir do método de extração fatorização por eixos principais e rotação ortogonal varimax, que simplifica a interpretação dos fatores, uma vez que a solução permite visualizar claramente qual variável está associada a qual fator (Tabachnick & Fidell, 2012). Os resultados das análises evidenciam uma estrutura de dois fatores, sendo “satisfação no trabalho” ($\alpha = 0,894$) e “autoeficácia profissional” ($\alpha = 0,795$). A tabela 1 apresenta a média, desvio-padrão de cada item, assim como a saturação dos itens que entraram nas análises.

No que concerne às modelizações de Rasch, as análises foram desenvolvidas com base no modelo de Escalas de Classificação (rating scale), uma extensão para itens politômicos do modelo de Rasch no qual os itens são calibrados de forma idêntica, apresentando, assim, a mesma escala (Engelhard & Wind, 2018). No total, duas análises de Rasch foram realizadas utilizando o software RUMM2030 (Andrich, Sheridan & Luo, 2008): a primeira para analisar os itens relacionados à satisfação no trabalho e a segunda para analisar os itens associados à autoeficácia profissional.

Tabela 1:

Tamanho da amostra, média, desvio-padrão e saturação dos itens ligados às duas dimensões em análise.

Item	Descrição do item	N	M (DP)	Satisfação no trabalho ($\alpha = 0,894$)	Autoeficácia profissional ($\alpha = 0,795$)
NPC	Número de preparações de curso	177	3,22 (1,652)	0,554	-
NHE	Número de horas de ensino semanais	176	4,16 (1,593)	0,462	-
HCC	Heterogeneidade da classe	174	2,72 (1,629)	0,335	-
PPE	Planejamento e preparação do ensino (material didático, preparação pedagógica, etc)	178	3,05 (1,407)	0,673	-
ETE	Avaliação dos trabalhos dos alunos	175	3,00 (1,330)	0,473	-
RAP	Encontro com pais dos alunos	173	3,75 (1,374)	0,499	-

RPC	Encontros pedagógicos formais e informais com colegas	175	3,73 (1,375)	0,518	-
PAF	Participação em atividades formais e informais de aperfeiçoamento (jornada pedagógica, por exemplo)	171	3,57 (1,541)	0,493	-
SEM	Segurança do emprego	181	3,74 (1,970)	*	-
SAS	Salário e vantagens sociais	181	2,94 (1,497)	0,446	-
EPC	Estado físico da sua classe	181	2,66 (1,387)	0,520	-
NEC	Número de alunos em sua classe	178	2,78 (1,654)	0,471	-
DMR	Disponibilidade de material e de recursos para as aulas (livros, bibliotecas, equipamentos, informática, etc)	181	2,43 (1,399)	0,450	-
STE	Suporte técnico na escola (assistência técnica, fotocópia, telefone, etc.)	181	3,71 (1,584)	0,417	-
APR	Autonomia profissional	179	4,25 (1,320)	0,581	-
NRE	Nível de responsabilidade na escola	179	4,13 (1,268)	0,510	-
CTV	Carga de trabalho	181	3,01 (1,489)	0,730	-
PPM	Possibilidades de promoção	178	2,78 (1,571)	0,332	-
CTE	Clima de trabalho na escola	181	3,87 (1,599)	0,446	-
FEC	Funcionamento da sua escola	181	3,73 (1,467)	0,546	-
XMCE	Domínio dos conteúdos ensinados	183	3,20 (1,616)	-	0,451
XMDE	Gestão da disciplina em classe	183	2,89 (1,556)	-	0,650
XEAE	Avaliação da aprendizagem	182	3,04 (1,469)	-	0,646
XCAE	Comunicação com os alunos dentro ou fora da classe	183	3,97 (1,490)	-	0,595
XCAA	Colaboração com os pais dos alunos	183	2,91 (1,431)	-	0,671
XUTC	Utilização das tecnologias de informação e da comunicação (TIC) em classe	183	3,22 (1,636)	-	0,380
XTEE	Trabalho de equipe com outros professores	182	3,92 (1,532)	-	0,430

XMAA	Domínio dos aspectos administrativos do seu trabalho	183	2,46 (1,485)	-	0,542
XPCO	Planejamento dos cursos	183	4,23 (1,348)	-	0,555

Análise dos dados

O modelo Rasch é baseado em duas hipóteses fundamentais: a independência local (independência nas respostas entre os itens) e a unidimensionalidade (propriedade de medir um único traço latente). Quanto à hipótese de independência local, correlações superiores a 0,30 ou inferiores a -0,30 foram vistas como indicativos de dependência entre variáveis (Andrich *et al.*, 2012). A existência dessa associação entre duas ou mais variáveis sugere a presença de mais de um traço latente (mais de um construto), assim como a existência de viés na estimativa de parâmetros. No que tange à hipótese de unidimensionalidade, comparações entre dois subgrupos de itens com resíduos positivos e negativos elevados foram efetuadas a partir de testes t de Student. Esses subgrupos de itens são definidos pelas estimações positivas acima de 0,30 e negativas abaixo de -0,30, ligadas ao primeiro fator extraído da análise residual de componentes principais. Segundo Ramp, Khan, Misajon e Pallant (2009), a unidimensionalidade é indicada quando menos de 5% dos testes t são significativos (ou que ao menos o limite inferior do intervalo de confiança não ultrapasse 5%).

Os limiares das categorias (thresholds) foram considerados nas análises. No caso do modelo de Rasch, espera-se que as categorias de resposta sejam ordenadas. Uma disfunção nos limiares das categorias significa a presença de respostas ambíguas ou uma quantidade muito elevada de categorias de resposta na escala. Um distúrbio dos limiares das categorias pode ser resolvido a partir da retirada de algumas categorias da escala. No presente estudo, vários itens evidenciaram este problema, que foi solucionado mantendo-os com 3 categorias (001122).

Um aspecto importante considerado nas análises visando à verificação do ajuste dos dados ao modelo consistiu no exame de resíduos, estes existentes em razão de uma diferença entre o valor observado e o valor esperado pelo modelo. A versão padronizada de resíduo é a mais utilizada, constituindo uma distribuição normal reduzida, com média 0 e desvios-padrão de 1. Dessa forma, valores entre -2,5 e 2,5 foram considerados aceitáveis, indicando um bom ajuste dos dados ao modelo proposto. Segundo Penta *et al.* (2005), resíduos muito elevados, maiores que 2,5, sugerem violação da dimensionalidade, medindo um outro fator presente na análise (underfit). Ao contrário, resíduos muito baixos, menores que -2,5, podem ser indicativos

da presença de itens redundantes (overfit). Assim, nesta pesquisa, os itens que não se encaixaram no modelo estudado foram candidatos a modificação ou eliminação.

O ajustamento geral dos dados aos modelos foi examinado através da estatística do qui-quadrado (χ^2). Os valores desse índice podem ser comparados com a distribuição teórica de χ^2 , em que um valor mais baixo representa melhor ajuste dos dados ao modelo. Segundo Bond e Fox (2007), valores χ^2 muito elevados e estatisticamente significativos ($p < 0,05$) sugerem problemas no ajuste dos dados ao modelo, o que foi considerado por esta pesquisa quando da obtenção de seu modelo final.

A invariância das escalas de medida foi verificada à partir da análise de funcionamento diferencial do item (FDI). No modelo de Rasch, quando os dados se ajustam ao modelo, os valores representativos das localizações (logits) na escala de medida devem ser apenas dependentes da habilidade do sujeito e da dificuldade do item. Assim, os valores não devem ser influenciados por outros fatores, como o sexo e o nível de ensino em que os novos professores atuam.

Existem duas formas de FDI: uniforme e não-uniforme. Embora a diferença constante e sistemática entre os grupos (FDI uniforme) não seja uma causa para invalidar o modelo, o mesmo não pode ser dito para o FDI não-uniforme, em que os valores não evoluem da mesma maneira nos grupos de análise (Andrich & Hagquist, 2004). Análises do FDI foram feitas em todos os modelos estudados nesta pesquisa.

Finalmente, o índice de separação de pessoas (ISP) foi utilizado para avaliar a consistência interna das escalas analisadas e interpretado de maneira similar ao alfa de Cronbach, em que valores superiores a 0,7 são considerados aceitáveis (Pallant, Misajon, Bennett & Manderson, 2006).

4 Resultados

Satisfação no trabalho

Dos 20 itens inicialmente contidos na escala, 12 apresentavam problemas de desordem de categorias. A retirada de categorias, a partir da utilização do método de Escalas de classificação (rating scale), mostrou-se eficaz para 18 itens. Os itens “SEM - segurança do emprego” e “HCC - heterogeneidade na classe”, inicialmente contidos nas análises, foram excluídos, uma vez que a desordem dos limiares das categorias persistiu, mantendo resíduos elevados, acima de 2,5. Um total de 16 pessoas foram retiradas do modelo por apresentarem

resíduos superiores a 2,5 ou inferiores a -2,5. O modelo final, contendo 18 itens (ver tabela 2), mostrou-se adequado ($\chi^2 = 163,803$, $gl = 162$, $p = 0,446$). O índice de separação item-pessoa de 0,841 sugeriu um bom ajustamento dos itens ($M = 0,000$, $DP = 0,656$) e das pessoas ($M = -0,075$, $DP = 1,001$) ao modelo final proposto, reforçando sua qualidade. A tabela 2 mostra os índices de ajustamento dos itens ao modelo final.

Uma correlação média ($r = 0,441$) entre os resíduos dos itens “CTE - clima de trabalho em sua escola” e “FEC - funcionamento da sua escola” sugeriu a possibilidade de dependência local. Entretanto, o teste de unidimensionalidade não identificou problemas maiores e os dois itens permaneceram tanto nas análises, quanto no modelo final. Nesse teste, os resíduos superiores a 0,30 e inferiores a -0,30 constituíram dois grupos diferentes: um apresentando resíduos positivos e outro, negativos. A comparação das estimações geradas por esses dois grupos de resíduos elevados indicou que 8 dos 164 testes t efetuados (4,94%) apresentaram uma diferença estatística significativa. Assim, no caso do presente estudo, os resultados supracitados sugeriram a unidimensionalidade da escala.

A análise da distribuição da localização das pessoas e dos itens mostrou valores próximos de zero ($M = -0,075$, $DP = 1,009$). Isso significa que a distribuição é relativamente simétrica, à exceção de alguns poucos novos professores cujas localizações indicaram grande insatisfação no trabalho ou extrema satisfação no trabalho.

Nenhum problema de FDI foi encontrado no estudo do conjunto dos itens. Entretanto, em relação às análises realizadas em função do sexo e do nível de ensino em que os professores atuam, verificou-se uma diferença entre os novos professores do ensino primário e os do secundário ($F(1, 163) = 8,880$, $p = 0,003$). Essa diferença sugere que os novos professores que atuam no ensino primário ($M = 0,240$, $DP = 1,000$) têm maior tendência a se sentirem mais satisfeitos com o contexto de trabalho que os novos professores do ensino secundário ($M = -0,242$, $DP = 0,990$). Esses resultados corroboram estudos precedentes que analisam a dimensão extrínseca da satisfação no trabalho (Lison & De Ketele, 2007).

Tabela 2:

Índices de ajustamento dos itens ao modelo final – satisfação no trabalho.

Item	Descrição do item	Localização (logit)	Desvio padrão	Resíduo	Graus de liberdade	Chi2	Graus de liberdade	Probabilidade
NPC	Número de preparações de curso	0,229	0,120	0,026	149,870	8,125	9	0,522
NHE	Número de horas de ensino semanais	-0,772	0,124	1,101	148,940	13,816	9	0,129

PPE	Planificação e preparação do ensino (preparação do material didático, preparação pedagógica das lições etc.)	0,526	0,134	-1,417	150,800	11,727	9	0,229
ETE	Avaliação dos trabalhos dos alunos	0,581	0,136	0,624	148,000	9,941	9	0,355
RAP	Encontros com pais de alunos	-0,302	0,129	0,392	146,140	4,863	9	0,846
RPC	Encontros pedagógicos formais e informais com colegas	-0,412	0,128	0,007	148,000	4,675	9	0,862
PAF	Participação em atividades formais e informais de formação ou de aperfeiçoamento (jornada pedagógica, por exemplo)	-0,240	0,126	1,609	145,210	4,052	9	0,908
SAS	Salário e vantagens sociais	0,450	0,120	0,295	153,590	8,762	9	0,459
EPC	Estado físico de sua classe	0,839	0,130	0,070	153,590	7,394	9	0,596
NEC	Número de alunos em sua classe	0,502	0,117	1,159	150,800	10,946	9	0,279
DMR	Disponibilidade do material e dos recursos para a classe (livros, bibliotecas, centro de documentação, equipamentos e recursos de informática etc.)	1,033	0,130	0,899	153,590	15,631	9	0,075
STE	Suporte técnico na escola (assistência, fotocópias, fax, telefone etc.)	-0,366	0,113	1,018	153,590	10,839	9	0,287
APR	Autonomia profissional	-1,196	0,133	-1,440	153,590	8,880	9	0,448
NRE	Nível de responsabilidade na escola	-0,958	0,131	-0,903	151,730	10,583	9	0,305
CTV	Carga de trabalho	0,444	0,124	-1,916	153,590	15,654	9	0,074
PPM	Possibilidades de promoção	0,607	0,121	1,664	150,800	9,870	9	0,361
CTE	Clima de trabalho na escola	-0,548	0,117	1,076	153,590	1,795	9	0,994
FEC	Funcionamento da escola	-0,416	0,118	-0,554	153,590	6,250	9	0,715

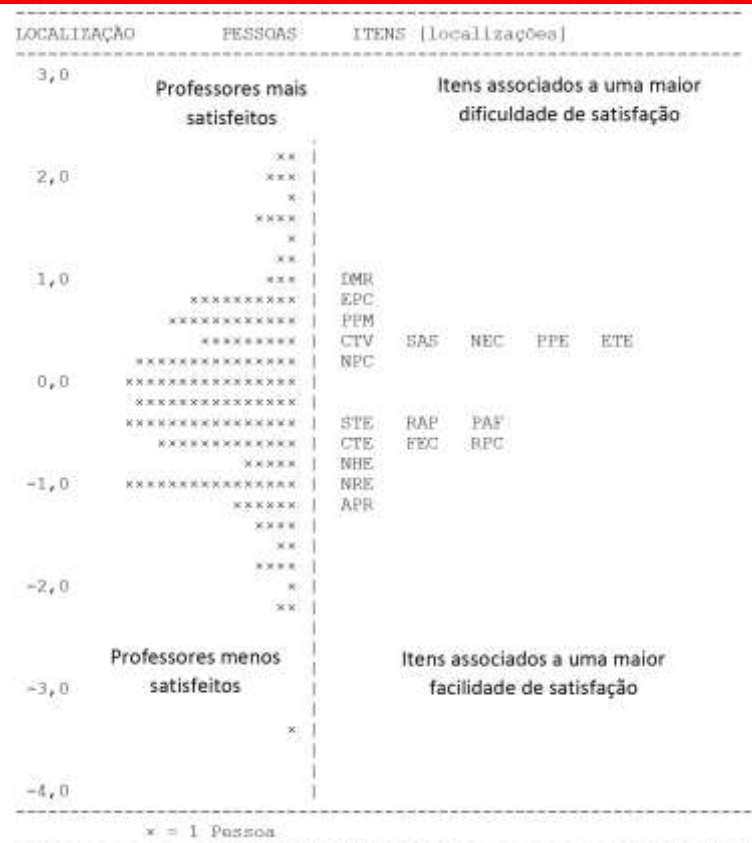
No que concerne à localização dos itens na escala de medida, observa-se pela carta de Wright (ver figura 1) que valores positivos e mais elevados do continuum estão associados a um maior grau de dificuldade para sentir satisfação no trabalho. Ao contrário, itens cujos valores são negativos e mais baixos na escala de medida associam-se a uma maior facilidade para sentir satisfação no trabalho. Quanto à localização dos novos professores no continuum, observa-se que uma localização mais elevada é associada a professores mais satisfeitos, ao passo que valores mais baixos do continuum significam professores menos satisfeitos com o

contexto de trabalho. Assim, a figura 1 indica que “APR - autonomia profissional”, “NRE - nível de responsabilidade na escola” e “NHE - número de horas de ensino semanais” são itens que mais facilmente satisfazem os novos professores. Ao contrário, os itens “DMR - disponibilidade de material e recursos”, “EPC - estado físico da classe” e “PPM - possibilidades de promoção” são aqueles associados a menores graus de satisfação por parte dos novos professores quebequenses do primário e do secundário.

A carta de Wright (figura 1) indica que a distribuição dos itens é relativamente central, não havendo itens extremos que representem grande dificuldade ou facilidade de satisfazer os professores. No entanto, ela também indica a necessidade de se construírem itens que possam melhor classificar alguns grupos de novos professores na escala de medida. Pode-se verificar, pela figura 1, que os grupos de professores acima e abaixo na escala não estão associados a nenhum item, o que dificulta a estimação mais precisa de suas localizações na escala. Nesse sentido, itens que representam maior facilidade ou dificuldade de satisfazer os novos professores podem ser incluídos em pesquisas futuras, visando a melhor estimação da posição das pessoas na escala.

Figura 1:

Carta de Wright - localização das pessoas e dos itens na escala de medida.



A figura 1 indica igualmente que vários itens possuem níveis muito próximos no que diz respeito à dificuldade de satisfação dos novos professores, como se observa nos itens “STE - suporte técnico na escola”, “RAP - encontro com pais de alunos” e “PAF - participação em atividades formais e informais de formação”. Nesses casos, sugere-se uma análise detalhada dos itens, visando modificá-los para melhor diferenciar suas localizações na escala de medida.

Tabela 03:

Índices de ajustamento dos itens ao modelo final – autoeficácia profissional.

Item	Descrição do item	Localização (logit)	Desvio padrão	Resíduo	Graus de liberdade	Chi2	Graus de liberdade	Probabilidade
XMCE	Domínio dos conteúdos ensinados	0,181	0,113	0,264	150,080	4,497	9	0,876
XMDE	Domínio da disciplina entre os alunos	0,439	0,115	-0,325	150,080	12,696	9	0,177
XEAE	Avaliação da aprendizagem	0,442	0,124	-0,646	149,210	11,245	8	0,188
XCAE	Comunicação com os alunos (em classe ou fora da classe)	-0,734	0,122	0,401	150,080	7,564	9	0,579
XCAP	Colaboração com os pais dos alunos	0,536	0,126	-0,583	150,080	12,106	9	0,207
XUTC	Utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em classe	0,084	0,110	2,068	150,080	16,802	9	0,052

XTEE	Trabalho de equipe com outros professores	-0,691	0,123	0,902	149,210	6,414	9	0,698
XMAA	Domínio dos aspectos administrativos do seu trabalho	1,010	0,128	0,038	150,080	5,184	9	0,818
XPCO	Planejamento de cursos	-1,267	0,137	-0,471	150,080	10,799	9	0,290

Autoeficácia profissional

Dos 9 itens que compuseram o modelo inicial, 3 apresentavam problemas de desordem de categorias. A retirada de categorias, a partir da utilização do método de Escalas de classificação (rating scale), mostrou-se eficaz para todos os itens do modelo. Nenhum item apresentou valores residuais elevados e, dessa forma, todos eles foram conservados no modelo. Entretanto, 6 pessoas foram retiradas das análises por apresentarem valores residuais superiores a 2,5. A tabela 3 indica os índices de ajustamento dos itens ao modelo final.

O modelo final contendo 9 itens mostrou-se adequado ($\chi^2 = 87,307$, $gl = 80$, $p = 0,270$). O índice de separação item-pessoa de 0,705 sugeriu um bom ajustamento dos itens ($M = 0,000$, $DP = 0,738$) e das pessoas ($M = -0,121$, $DP = 1,024$) ao modelo final proposto, reforçando sua qualidade. A tabela 3 mostra os índices de ajustamento dos itens ao modelo final. Para o teste de unidimensionalidade, os resíduos superiores a 0,30 e inferiores à -0,30 constituíram dois grupos diferentes. A comparação das estimações geradas por esses dois grupos indicou que somente 1 dos 177 testes t efetuados (0,56%) apresentou uma diferença estatística significativa, sugerindo assim a unidimensionalidade da escala.

A análise da distribuição da localização das pessoas e dos itens mostrou uma ligeira assimetria tanto das pessoas como dos itens ($M = -0,201$, $DP = 1,195$). Isso significa que os novos professores tendem a se perceber relativamente pouco preparados para a atividade docente. Observa-se igualmente a presença de um pequeno grupo de novos professores que se sentem muito mal preparados e outro grupo que se sente muito bem preparado para atuar na profissão, ambos os grupos sem correspondência de itens.

Nenhum problema de FDI foi encontrado no estudo dos itens. Em relação às análises realizadas em função do sexo e do nível de ensino em que os novos professores atuam, nenhuma

diferença foi detectada: sexo ($F(1, 174) = 0,004, p = 0,948$) e nível do ensino ($F(1, 173) = 0,194, p = 0,661$).

No que concerne à localização dos itens na escala de medida, observa-se, pela carta de Wright (ver figura 2), que valores positivos e mais elevados do continuum estão associados a um nível mais elevado de dificuldade em se sentir preparado para exercer a função docente. Ao contrário, itens cujos valores são negativos e mais baixos na escala de medida associam-se a uma maior facilidade em se sentir preparado para a tarefa docente. Quanto à localização dos novos professores no continuum, observa-se que uma localização mais elevada é associada a profissionais que se sentem mais bem preparados, ao passo que valores mais baixos do continuum significam novos professores que se sentem menos preparados para a tarefa docente. Assim, a figura 2 indica que “XPCO – planejamento dos cursos” é o item considerado, pelos professores, como o que reflete um maior sentimento de preparo, ao passo que “XMAA - domínio dos aspectos administrativos do trabalho” é o item considerado como aquele que reflete a sensação de menor preparo por parte dos novos professores.

A análise da carta de Wright (figura 2) indica uma leve tendência dos novos professores a se sentirem relativamente pouco preparados para a função docente. Pode-se perceber, observando a figura 2, uma maior concentração de professores com localizações negativas no continuum. A carta de Wright indica igualmente a necessidade de se construírem itens que possam melhor classificar alguns grupos de novos professores na escala de medida. Observando a distribuição, podem-se verificar grupos de novos professores sem correspondência com itens. Para eles, a estimação da localização tende a ser menos exata.



Figura 2:

Carta de Wright - localização das pessoas e dos itens na escala de medida.



Finalmente, vários itens possuem níveis de dificuldade muito próximos, como é o caso dos itens “XMDE – domínio no que tange a disciplina entre os alunos”, “XEAE – avaliação da aprendizagem” e “XCAP – colaboração com os pais dos alunos”. Sugere-se, assim, uma análise dos itens em pesquisas futuras, buscando modificá-los para melhor diferenciar as localizações das pessoas na escala de medida.

5 Discussão conclusiva

Pelas análises propostas e expostas, tem-se que o presente estudo constitui um importante passo na demonstração de como a satisfação no trabalho e a autoeficácia profissional podem ser medidos junto aos novos professores (homens e mulheres) que atuam em níveis diferentes do ensino, mais especificamente nos níveis primário e secundário. A análise

psicométrica sugere a presença de dois construtos, sendo a satisfação no trabalho o construto mais robusto. Acredita-se que o número maior de itens deste construto, se comparado ao da autoeficácia profissional, tenha contribuído para o resultado alcançado.

Os resultados desta pesquisa, por outro lado, não evidenciam nenhuma diferença estatisticamente significativa entre homens e mulheres no que tange à satisfação no trabalho, diferentemente da pesquisa de Klassen e Chiu (2010). Os resultados por eles apresentados indicam que os professores apresentam maior tendência a se sentirem satisfeitos com o contexto de trabalho que as professoras. Assim, acredita-se que pesquisas futuras, não só quantitativas, mas também qualitativas, poderão enriquecer as discussões sobre eventuais diferenças de satisfação no trabalho entre os gêneros.

Os resultados desta pesquisa indicam o efeito do nível de ensino quanto à satisfação relacionada ao contexto de trabalho, o que corrobora resultados de pesquisas anteriores, como os de Chan et al. (2008), que afirmam que os laços entre professores e alunos são mais fortes no primário, o que contribui para aumentar a satisfação no trabalho dos que atuam neste nível de ensino.

Ao contrário de estudos anteriores, o presente estudo não identificou nenhum efeito do gênero e do nível de ensino sobre a autoeficácia profissional dos novos professores. No que tange ao efeito do gênero na autoeficácia profissional, pesquisas anteriores apontam resultados ligados principalmente ao sentimento de eficácia relacionado ao uso de TIC nas classes tanto por parte dos professores, quanto por parte das professoras. É o caso da pesquisa de Rey e Coen (2012), que indica uma maior autoeficácia profissional dos professores do sexo masculino que das do sexo feminino quando se trata da utilização de TIC visando à aprendizagem dos alunos. Quanto ao efeito do nível de ensino em que os novos professores atuam, nenhum estudo foi encontrado com o objetivo maior de efetuar tal relação, reforçando a importância de se desenvolverem pesquisas futuras nesse sentido.

Um limite importante da pesquisa relaciona-se à base de dados de que foram retiradas as informações que fundamentam o estudo. Isso porque não se trata de uma base de dados inicialmente construída para confirmar modelos teóricos, tal como o modelo de Rasch, utilizado no desenvolvimento deste trabalho. Mesmo que os modelos tenham se mostrado válidos do ponto de vista estatístico, apresentando ajustamentos adequados, a quantidade reduzida de itens foi uma realidade na análise dos modelos que não foi possível realizar alterações.

Finalmente, os resultados contribuem para identificar balizas de orientação para futuras pesquisas: sugere-se a utilização das atuais escalas de medida em novos estudos com professores em início de carreira, com a adição de novos itens para melhor estimar a posição

das pessoas nas escalas de medida. Sugere-se, também, a utilização de uma amostra maior, objetivando uma melhor estimativa dos itens nas escalas em análise.



REFERÊNCIAS

- Andrich, D. & Hagquist, C. (2004). *Detection of Differential Item Functioning Using Analysis of Variance*. Apresentada na 2nd International Conference on Measurement in Health, Education, Psychology and Marketing: Developments with Rasch Models, Murdoch University, Perth, Australia.
- Andrich, D., Sheridan, B. & Luo, G. (2008). *Rasch Unidimensional Measurement Model* [Computer software]. Perth: RUMM Laboratory, 2030.
- Andrich, D.; Humphry, SM. & Marais, I. (2012). Quantifying local, response dependence between two polytomous items using the Rasch model. *Applied Psychology Measurement*, 36, 309–324.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bennet, P. (2010). *Self-efficacy and Perceptions of Community: How They Relate to New Teachers' Commitment*. Thèse de doctorat inédite, University of Virginia, Virginia, United States.
- Bond, T. G. & Fox, C. M. (2007). *Applying the Rasch model. Fundamental measurement in the Human sciences* (2 ed). New York: Routledge.
- Caldas, C. B., Somensari, P., Costa, S. N., Siqueira, M. M. M. & Claro, A. C. S. (2013). Satisfação e engajamento no trabalho: docentes temáticos e auxiliares da EAD de universidade privada brasileira. *Gerai: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 225-237.
- Canrinus, E. T., Beijaard, D., Buitinik, J. & Hofman, A. (2012). Self-identity, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationship between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- Chan, W.-Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S. & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment : the mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45(3), 597-630.
- Chong, S. & Low, E.-L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching - formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8, 59-72.
- Duchesne, C., Savoie-Zajc, L. & St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignants du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 497-518.
- Engelhard, G. & Wind, S. (2018). Invariant measurement with raters and rating scales: Rasch models for rater-mediated assessments. New York, NY: Routledge.
- Huang, S-Y L. & Waxman, H. C. (2009). The association of school environment to student teachers' satisfaction and teaching commitment. *Teaching and Teacher Education*, 25, 235-243.
- Ingersoll, R. M. & Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88(638), 28-40.

- Kamanzi, P. C., Lessard, C., Riopel, M.-C., Blais, J.-G., Larose, F., Wright, A. & Bourque, J. (2008). *Les enseignants et les enseignantes au Canada: contexte, profil et travail*. Enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires au Canada (2006). Montréal: Université de Montréal.
- Karsenti, T. & Collin, S. (2009). L'autre décrochage scolaire. *Formation et profession*, mars, 2-6.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114-129.
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 236-247.
- Létourneau, E. (2014). *Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec*. Repéré à http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014_ACFAS/Esther%20L%C3%A9tourneau.pdf
- Lison, C. & De Ketele, J-M. (2007). De la satisfaction au moral professionnel des enseignants: étude de quelques déterminants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 33(1), 179-207.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignants en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Martin, A. J. & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement : Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement: éclairage théorique et étas des lieux. In: S. Martineau, L. Portelance & J. Mukamurera (Ed.), *Constats et perspectives pour soutenir le développement et la persévérance professionnels en enseignement., Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui mais comment?.* (pp. 9-34). Québec: PUQ.
- Ng, T. W. H., Eby, L. T., Sorensen, K. L. & Feldman, D. C. (2006). Predictors of objective and subjective career success : a meta-analysis. *Personnel Psychology*, 58(2), 367-408.
- Organisation de Coopération et Développement Économiques - OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris: OCDE, Direction de l'éducation.
- Pallant, J. F., Misajon, R. A., Bennett, E. & Manderson, L. (2006). Measuring the impact and distress of health problems from the individual's perspective : Development of the Perceived Impact of Problem Profile (PIPP). *Health and Quality of Life Outcomes*, 4(36), 1-13.
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S. & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28, 503-513.

- Penta, M., Arnould, C. & Decruynaere, C. (2005). *Développer et interpreter une échelle de mesure*. Belgique: Mardaga.
- Ramp, M., Khan, F., Misajon, R. A. & Pallant, J. F. (2009). Rasch analysis of the Multiple Sclerosis Impact Scale (MSIS-29). *Health and Quality of Life Outcomes*, 7(58), 1-10.
- Rey, J. & Coen, P-F. (2012). Évolution des attitudes motivationnelles des enseignants pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication. *Formation et Profession*, 20(2), 19-32.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotion exhaustion. *Psychological Reports*, 114 (1), 68-77.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6^a ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Les auteurs identifiés ci-dessous se déclarent responsables de l'élaboration de ce travail. La contribution individuelle a été faite comme suit:

Identification des auteurs	Description des contributions
Auteur 1	Élaboration du texte, analyses statistiques
Auteur 2	Analyses statistiques



CARACTERÍSTICAS DIDÁTICAS DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE FUTUROS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CONTEXTO DE ESTÁGIO¹²

Didactic characteristics of the teaching practices of future primary teachers in a trainee context

Caractéristiques didactiques des pratiques d'enseignement de futurs enseignants du primaire en contexte de formation initial en milieu de pratique

Características didácticas de las prácticas de enseñanza de futuros docentes de primaria en contexto de formación en el ámbito de práctica

Anderson Araújo-Oliveira ³ 

Université du Québec à Montréal
Montréal, Québec, Canadá⁴

Resumo

O artigo apresenta a análise de observações diretas realizadas junto a dez alunos do 4º ano do programa de formação inicial para o ensino fundamental de uma universidade de língua francesa no Québec (Canadá). Para os fins desta apresentação, a análise será focalizada nos aspectos didáticos da prática docente, enfatizando o lugar dos saberes nas práticas efetivas observadas. Após uma breve descrição do contexto no qual o ensino e a formação de professores ocorrem no Québec, bem como das características das práticas de ensino a serem implementadas, apresentaremos sumariamente os procedimentos metodológicos aos quais recorreremos. Em seguida, após a apresentação dos principais resultados, identificaremos alguns elementos de interpretação.

Palavras-chaves: Práticas de ensino; Formação docente; Didática; Ensino fundamental.

Abstract

This article presents an analysis of direct observations of 10 students in the fourth and final year of the initial primary education program of a Francophone university in Quebec, Canada. For the purposes of this contribution, the analysis focuses on the didactic aspects of their teaching

¹ Editora responsável pela avaliação: Prof. Dra. Liliam Deisy Ghizoni

² Copyright © 2020 Araújo-Oliveira. Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da Licença Creative Commons Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

³ araujo-oliveira.anderson@uqam.ca

⁴ Case postale 8888, succursale Centre-ville, Montréal (Québec) Canada, H3C 3P8.

practice, paying special attention to the role of knowledge in the observed practices. After a brief description of the context of education and more specifically teacher education in Quebec, along with the characteristics of expected teaching practices, the article summarily presents the methodological procedures used. The key results are reported, and a few interpretative elements identified.

Keywords: Teaching practices; Teacher education; Didactics; Primary school.

Résumé

L'article présente l'analyse d'observations directes effectuées auprès de dix étudiants de 4^e et dernière année du programme de formation initiale à l'enseignement primaire d'une université francophone du Québec (Canada). Pour les besoins de cette contribution, l'analyse portera sur les aspects didactiques de la pratique d'enseignement, en insistant sur la place des savoirs dans les pratiques observées. Après une brève description du contexte dans lequel l'enseignement et la formation des enseignants se déroulent au Québec, ainsi que des caractéristiques des pratiques d'enseignement attendues, nous présenterons sommairement les procédures méthodologiques utilisées. Enfin, après avoir présenté les principaux résultats de cette étude, nous identifierons quelques éléments interprétatifs.

Mots-clés: Pratiques d'enseignement; Formation des enseignants; Didactique; Enseignement au primaire.

Resumen

El artículo presenta el análisis de observaciones directas realizadas con diez estudiantes de cuarto y último año del programa de formación inicial a la enseñanza primaria de una universidad francófona de Quebec (Canadá). A efectos de esta contribución, el análisis tratará de los aspectos didácticos de la práctica de enseñanza, poniendo acento en el lugar de los saberes en las prácticas observadas. Tras una breve descripción del contexto en el cual la enseñanza y la formación docente tienen lugar en Quebec, así como de las características de las prácticas docentes esperadas, presentaremos brevemente los procedimientos metodológicos utilizados. Finalmente, tras la presentación de los principales resultados de este estudio, identificaremos algunos elementos interpretativos.

Palabras-claves: Prácticas de enseñanza; Formación docente; Didáctica; Escuela primaria.

1 Contexto da pesquisa

Um duplo contexto de reforma curricular baliza o sistema escolar do Québec desde o início dos anos 2000. No que concerne à reforma do ensino fundamental (Gouvernement du Québec, 2001a), preconiza-se, entre outras coisas, novas finalidades socioeducativas (instruir, socializar e qualificar), novas contribuições dos saberes escolares disciplinares que devem contribuir para o desenvolvimento de um saber-agir mobilizável em situações complexas e variadas e uma nova concepção do processo de ensino-aprendizagem de inspiração

construtivista. De fato, o currículo do ensino fundamental é baseado em uma abordagem construtivista que atribui ao aluno um papel ativo na realização das suas aprendizagens e considera o professor como um mediador externo. Como pode ser lido na documentação oficial, em uma perspectiva construtivista, “a aprendizagem é considerada como um processo cujo aluno é o primeiro artesão” (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 5). Tal aprendizagem somente é possível por meio de situações de ensino-aprendizagem que representem um desafio para o aluno, isto é, “situações que os conduzam a questionar seus conhecimentos e suas representações pessoais” (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 5). Nesta perspectiva, menciona Araújo-Oliveira (2018), a intervenção educativa do professor deve estabelecer as condições mediadoras, organizacionais, didáticas e pedagógicas mais favoráveis para permitir o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Ao professor compete organizar sua ação com base nos conhecimentos prévios dos alunos e promover situações de conflito intelectual nas quais os alunos serão levados a empreender um determinado processo de aprendizagem. Sua tarefa não é mais transmitir conhecimentos considerados essenciais, mas organizar e criar situações que permitam aos alunos construir, com base na problematização do real natural, humano ou social, uma relação com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo.

No que diz respeito à reforma da formação de professores, novas diretrizes foram instituídas em estreita relação ao currículo do ensino fundamental. Essas novas diretrizes preconizam o desenvolvimento por parte dos futuros professores de uma compreensão aprofundada dos diferentes tipos de saberes que devem ser ensinados e a capacidade de torná-los acessíveis aos alunos (Gouvernement du Québec, 2001b). A concretização desta formação toma com base os fundamentos de uma abordagem de formação profissionalizante dos professores, por meio do desenvolvimento de diferentes competências profissionais. Como nos lembram Mellouki e Gauthier (2005), formar um profissional nessa perspectiva equivale a “rejeitar o modelo clássico que postulava que o aprendizado dos saberes disciplinares é a condição necessária e suficiente para a aprendizagem da profissão docente e que, conseqüentemente, todo o resto é adquirido diretamente na prática” (p. 35). Como resultado, o governo estabelece um conjunto inter-relacionado de 12 competências profissionais que os futuros professores devem dominar no final do seu processo de formação. Dentre essas competências profissionais, a concepção e a realização de situações de ensino-aprendizagem relacionadas aos saberes escolares disciplinares (competências 3 e 4) bem como a avaliação da progressão das aprendizagens relativas aos saberes escolares disciplinares (competência 5) constituem um componente importante do processo de profissionalização docente. Assim, ao término da formação inicial, o futuro professor deve ser capaz, entre outras coisas, de: 1)

“planejar e desenvolver adequadamente uma variedade de atividades de ensino-aprendizagem com um nível razoável de complexidade que permitam aos alunos constante progressão” (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 141); 2) “criar condições favoráveis para que os alunos se engajem em situações problemáticas, tarefas ou projetos significativos, levando em consideração suas características cognitivas, afetivas e sociais” (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 143); 3) “disponibilizar os recursos necessários à realização das atividades de ensino-aprendizagem propostas” (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 143); 4) planificar e desenvolver modalidades de avaliação que permitam acompanhar a progressão das aprendizagens dos alunos.

As questões subjacentes à formação inicial de professores e às práticas que os futuros professores implementarão em contexto escolar como parte da formação prática são muito importantes. Situados na encruzilhada entre a reflexão sobre a prática, elemento característico da formação universitária, e a experiência específica da formação em contexto escolar (estágio de formação inicial), eles determinam em grande parte as características das situações de ensino-aprendizagem que serão implementadas em sala de aula. São eles ainda que, através da sua intervenção educativa, contribuirão - ainda que parcialmente e dentro dos limites da margem de manobra que possuem em contexto de estágio - para alimentar a relação dos alunos com a escola, com o conhecimento e com o mundo no qual eles se desenvolvem e buscam alcançar as metas curriculares. Assim, após quase duas décadas de implantação desses currículos de ensino e de formação docente, currículos que foram projetados para garantir um vínculo estreito entre eles, uma dupla questão permanece:

- Como os futuros professores, que estão sendo formados para aplicar em suas classes o currículo do ensino fundamental, interpretam e implementam as orientações oficiais em sala de aula?
- Qual é o lugar que eles atribuem aos saberes escolares disciplinares em suas práticas?

2 Metodologia da pesquisa

Para a realização deste estudo, contamos com a participação voluntária de dez estudantes do 4º ano do programa de formação inicial docente para o ensino fundamental de uma universidade de língua francesa no Québec. Trata-se de uma amostra de conveniência, de tipo não aleatória, composta por sujeitos que, livre e voluntariamente, consentiram em participar da pesquisa.

A coleta de dados ocorreu em três tempos consecutivos entre janeiro e abril de 2013. Primeiro, os futuros professores participaram de entrevistas semi-dirigidas visando, com auxílio de um guia de entrevistas, obter informações sobre uma atividade de ensino-aprendizagem por eles planejada. Em uma segunda etapa, a observação direta em sala aula da atividade planejada foi realizada. A observação da atividade docente foi assim registrada com auxílio de uma câmera de vídeo (videocópia). Por fim, após a observação direta, os futuros professores participaram de entrevistas de explicitação sobre a atividade observada. Para os escopos deste artigo, usaremos apenas os dados oriundos da análise dos registros das observações em sala de aula.

Os dados audiovisuais coletados por meio da videocópia foram submetidos a uma análise descritiva tradicional, que consistiu em decompor, numa perspectiva diacrônica, os procedimentos didáticos realizados por cada futuro professor em sua prática de ensino e em identificar as características comuns (Araújo-Oliveira, 2015). São esses elementos comuns que serão apresentados e discutidos nas seções a seguir.

A leitura e interpretação dos resultados devem ser realizadas observando um certo número de elementos importantes relacionados ao contexto de planejamento e implementação das práticas observadas. As práticas que foram o foco de nossa análise são práticas planejadas e implementadas como parte de um estágio de formação obrigatório. Nesse sentido, temos consciência que os futuros professores não podem ignorar as condições ligadas ao acompanhamento do supervisor de estágio ou as exigências específicas ao professor e à escola que os acolhem. Por conseguinte, a prudência da interpretação é indispensável.

3 Resultados

Os futuros professores organizam suas práticas em torno de três momentos distintos: uma fase introdutória que eles qualificam como preparação para a atividade; uma fase central qualificada de realização ou desenvolvimento; uma fase final que eles nomeiam de retroação sobre a atividade ou avaliação. É com base nessa divisão funcional identificada pelos futuros professores no âmbito das entrevistas semi-dirigidas, mas também observada durante a análise das videocópias, que apresentaremos nesta seção as características das práticas docentes observadas. Elas englobam o conjunto das ações implementadas pelos futuros professores e constituem o elemento central da análise.

A fase de preparação é realizada principalmente pelo futuro professor em um contexto de grande grupo e ocupa aproximadamente 30,2% do tempo total alocado para a realização da

atividade. Se, em geral, os futuros professores nomeiam a atividade que será realizada (observado em sete atividades), a apresentação dos objetivos de aprendizagem visados é ignorada por mais da metade dos participantes. São ignorados também a justificação dos objetivos e a relevância de uma tal atividade para o aluno. Apenas três futuros professores apresentam explicitamente aos alunos a intenção da atividade em termos de aprendizagens a serem realizadas.

Embora a maioria dos participantes recolham espontaneamente informações sobre as percepções iniciais dos alunos (observado em seis atividades), essas informações são, na maioria das vezes, de ordem muito geral, mesmo anedótica, e raramente são reinvestidas ou reutilizadas em seguida. Por outro lado, os sujeitos raramente evocam as aprendizagens anteriores desenvolvidas em outras disciplinas escolares ou em outras situações de ensino-aprendizagem. Apenas um participante revisou o conteúdo visto em aulas anteriores para vinculá-lo ao novo conteúdo. Um inventário dessas aprendizagens anteriores que permitiria estabelecer um diagnóstico dos conhecimentos prévios e, se necessário, ajustar o planejamento é também inexistente.

Quatro participantes propuseram aos alunos como elemento desencadeador uma certa “situação problemática”, com o objetivo de gerar um desequilíbrio cognitivo ou provocar interesse nos alunos e, desse modo, envolvê-los na atividade em questão. No entanto, essas situações problemáticas se referem geralmente a um problema fictício cuja resolução não conduz necessariamente ao aprendizado esperado.

Enfim, mesmo se em geral os futuros professores apresentam as características da atividade que será realizada, esta apresentação diz respeito principalmente às etapas de realização (observado em seis atividades), bem como aos elementos contextuais, como os recursos disponíveis e os obstáculos potenciais (observado em seis atividades). Esta apresentação quase nunca expõe os critérios e indicadores que permitirão obter o sucesso esperado pela atividade proposta (observado apenas em três atividades). Além disso, o tempo previsto para a realização das tarefas/atividades raramente é indicado (observado apenas em três atividades).

Conduzida principalmente pelos alunos num contexto de trabalho em equipe, a segunda fase (fase de realização) constitui a execução da tarefa proposta pelo futuro professor. Ela representa o coração da atividade observada, compreendendo 58,3% do tempo total reservado à atividade. Seis participantes apresentam ao grupo uma demonstração da tarefa a ser realizada ou ainda um exemplo a ser seguido pelos alunos. Assim, o futuro professor primeiro permite

que os alunos observem e depois pratiquem durante um certo tempo até poder começar o trabalho.

Concluída a explicação da atividade em questão ou a demonstração de um exemplo, os futuros professores colocam os alunos imediatamente em ação a fim de realizarem a tarefa proposta (identificado no conjunto das atividades observadas). Trata-se aqui de colocar os alunos em condições de realizar as aprendizagens desejadas, como destacaram os futuros professores durante as entrevistas de explicitação. A realização da tarefa pelos alunos é feita em equipe na maioria das vezes, mesmo se em determinados momentos, os futuros professores acompanham as equipes, ajudam alguns alunos a concluírem suas tarefas ou oferecem a outros as respostas.

A realização da tarefa pelos alunos é geralmente acompanhada de uma discussão/apresentação em contexto de grande grupo animada pelo futuro professor (observado em cinco atividades). Esse momento de discussão que segue a tarefa realizada pelos alunos consiste, de fato, em uma espécie de validação do trabalho dos alunos de três maneiras: sancionando a veracidade das informações/respostas encontradas pelos alunos; apresentando o conteúdo de forma expositiva; apresentando o “verdadeiro saber” que substituirá as informações/respostas encontradas pelos alunos. Por fim, para mais da metade dos futuros professores, esta segunda fase da atividade é finalizada com a realização, pelos alunos, de um exercício destinado a verificar se as aprendizagens previstas foram adquiridas.

Uma retroação sobre os diferentes aspectos da atividade, permitindo concluí-la, constitui a terceira e a última fase das atividades observadas. Ela é geralmente realizada pelos futuros professores e leva apenas uma ínfima parte do tempo total alocado à atividade (em média 11,5% do tempo total). Essa retroação se traduz, entre outras coisas, pelo questionamento dos alunos sobre o que eles aprenderam ou podem dizer resumidamente sobre o assunto estudado (retroação relacionada às aprendizagens, observado em duas atividades), sobre o que eles gostaram na atividade (retroação sócio-afetiva, observado em cinco atividades) e sobre as dificuldades encontradas na execução da tarefa (retroação sobre o desenvolvimento da atividade, observado em duas atividades). A retroação reflexiva é geralmente realizada oralmente e em contexto de grande grupo (observada em seis atividades).

Ainda que a avaliação da aprendizagem represente um aspecto difícil a ser identificado por meio de observações diretas, pois a intenção de avaliar nem sempre é explícita, encontramos fragmentos sugestivos de processo de avaliação na atividade realizada por três participantes. Essa avaliação é feita apenas pelo professor (o participante indica que verificará se os alunos entenderam os conceitos apresentados) ou apenas pelos alunos (o participante fornece aos

alunos uma ficha de auto-avaliação a ser preenchida). Ela se centra nos aspectos sócio-afetivos (observado em duas atividades) e nas aprendizagens (observado em uma única atividade). A modalidade privilegiada é a discussão em grande grupo e a ficha de avaliação que deve em seguida ser inserida no portfólio. Finalmente, nenhuma conexão entre os aspectos examinados por essa avaliação e as intenções da atividade pôde ser identificada nas atividades observadas.

4 Discussão

Os resultados destacam o fato de que, embora os futuros professores recorram a situações concretas, criativas e, muitas vezes, inusitadas podendo fazer sentido para os alunos e suscitar nestes últimos o interesse e a motivação a se engajarem no processo de aprendizagem proposto, os saberes que devem ser adquiridos e que devem estar no centro das situações vividas é, na maioria das vezes, pouco explícitos ou mesmo ausentes. Nas práticas analisadas, as intenções cognitivas das atividades propostas são raramente enunciadas pelos futuros professores.

Além disso, o tempo dedicado a “colocar os alunos em ação” prevalece sobre o tempo realmente consagrado à aprendizagem. Exceto raríssimas exceções, além dos momentos de trabalho individual ou coletivo realizado pelo aluno, não parece haver momentos explícitos de aprendizagem (inventário das aprendizagens, confrontação entre percepções iniciais e conhecimentos adquiridos, retroação relacionada às aprendizagens, etc.). Por um lado, mesmo se alguns futuros professores levam em conta as percepções iniciais dos alunos ou as aprendizagens anteriores, elas jamais são mencionadas ou reinvestidas posteriormente. Nenhum vínculo é estabelecido entre as novas aprendizagens e as aprendizagens anteriores. Por outro lado, pouco tempo é dedicado à verificação do conhecimento realmente aprendido. A retroação metacognitiva é pouco presente, ou mesmo inexistente, e denotamos uma total ausência de sínteses e inventários das aprendizagens realizadas. Os futuros professores fazem raramente conexões entre os elementos tratados pela avaliação e as intenções anunciadas no início da atividade.

Um outro elemento de análise destaca a natureza pouco problematizada dos saberes em jogo nas atividades implementadas pelos futuros professores. Os dados revelam um rápido engajamento do aluno numa fase de realização (atividades do aluno, resolução de um problema apresentado, tarefas para realizar a atividade) após uma etapa que alterna com frequência entre um elemento desencadeador pouco ou mal contextualizado e a demonstração da tarefa a ser executada. Passa-se, assim, da explicação da atividade - em particular em termos de material

disponível para sua realização e instruções a seguir - a uma etapa de realização (prática, exercício, jogo, etc.) sem necessariamente construir uma situação-problema, muito menos ancorá-la no contexto social do aluno.

Mesmo se a ideia de um aluno ativo em seu aprendizado seja reivindicada pelos futuros professores, esse aluno é deixado, na maioria das vezes, em si mesmo em um processo de aprendizagem pouco explícito, mal estruturado ou regulado pelo professor. Nesse sentido, recorre-se mais a um dispositivo didático do tipo “observação-compreensão-aplicação” (Rey, 2001), que a um dispositivo no qual a problematização representa o ponto de partida e de chegada de toda e qualquer aprendizagem. Como ressalta Rey (2001), a natureza verdadeiramente ativa da aprendizagem, tal como concebida no bojo de um dispositivo do tipo “observação-compreensão-aplicação”, é bastante questionável. É verdade que quando um aluno é solicitado a observar um exemplo ou um procedimento, ele é inexoravelmente colocado em uma situação de despertar intelectual, direcionando sua atenção e pedindo que ele procure alguma coisa. No entanto,

não se sabe ao certo se, dessa maneira, [os alunos] possam realmente construir seus saberes, pois uma situação ou um objeto a ser observado comporta sempre uma infinidade de características. Pedir a um aluno que observe pode levar a um impasse, se ele não souber de antemão quais aspectos da situação são relevantes e precisam de fato ser abordados para chegar àquilo que está sendo procurado (Rey, 2001, p. 33).

O que vemos é que subjacente à ideia de um aluno ativo em seu aprendizado se encontra um sujeito ativo mais do ponto de vista “físico” do que do ponto de vista das ações intelectuais que permitam construir representações do real.

Perante ao saber desenvolve-se assim uma postura epistemológica de tipo realista, onde o conhecimento está longe de ser fruto de uma construção por parte de um sujeito humano e histórico, mas sim uma realidade preexistente dada ao aprendiz. Como enfatiza Lenoir (1993), o realismo que caracteriza o pensamento positivista leva a considerar a realidade como uma entidade independente dos seres humanos e deste modo à sua reificação, ou seja, a coisificação da realidade. Neste sentido, os objetos ganham propriedades que pertencem ao sujeito e à relação de objetivação que o constitui como tal. O processo de reificação se embasa na convicção de que os saberes preexistem aos seres humanos e que sua existência é dos seres humanos independente.

Por fim, um último elemento que emerge dos dados analisados, e que também se reflete em diversos escritos e pesquisas anteriores (Araújo-Oliveira 2010; Lebrun 2014; Maubant & Lenoir 2008), refere-se ao fato de que as práticas de ensino analisadas são definidas prioritariamente por seus aspectos relacionais e, portanto, pelos componentes psicopedagógicos nos quais a afetividade ocupa um espaço importante. Como vimos, a retroação reflexiva, nos raríssimos casos onde ela é realizada, está mais centrada nos aspectos sócio-afetivos (as impressões do aluno sobre a atividade realizada, seus sentimentos e emoções em relação a ela, etc.) que nas aprendizagens supostamente adquiridas ou nos procedimentos intelectuais implementados pelo aluno para construir seus conhecimentos. De fato, o questionamento do sujeito sobre as aprendizagens, sobre os meios utilizados e os resultados obtidos não fazem parte do processo preconizado nas atividades observadas. A retroação reflexiva identificada funciona assim como uma espécie de validação, para o futuro professor, do prazer experimentado pelo aluno durante a realização da atividade proposta. Trata-se de uma forma de reconhecimento do seu trabalho e, eventualmente, das aprendizagens dos alunos. É verdade que todo professor utiliza, em suas interações com os alunos, um conjunto de meios organizacionais, relacionais e sócio-afetivos, que são considerados como tendo um efeito positivo nas condições de aprendizagem. Ainda que essenciais, esses meios, que Lenoir (2006, 2009) classifica como facilitadores, poderiam inibir por várias razões os processos de aprendizagem, tomando-os como fins e negligenciando os conteúdos do ensino (os saberes escolares disciplinares), conforme destacado por diferentes estudos (Lenoir 2006, Oser & Baeriswyl 2001). Essa tendência também poderia ser reforçada pela falta de compreensão por parte dos futuros professores das expectativas em termos de desenvolvimento profissional e pelas orientações relativas à formação inicial docente que supervalorizariam tais dispositivos. Essa hipótese carece, todavia, de ser explorada do ponto de vista científico.

Conclusão

A natureza dos dados coletados e a composição da amostra impedem qualquer conclusão precipitada. No entanto, é importante salientar que as práticas efetivas analisadas traduzem as orientações atuais do Ministério da Educação do Québec colocando os alunos em ação sem que estes sejam acompanhados pelo professor. É certo que uma abordagem didática de inspiração construtivista não pode ser implementada sem uma participação ativa do aluno que assume o controle e a responsabilidade de um conjunto de momentos importantes da aula (construção da situação-problema, coleta e tratamento de dados, síntese, etc.). No entanto, seria

ingênuo acreditar que o aluno (ou um grupo de alunos trabalhando em equipe) pode construir seu conhecimento sem ser guiado e sustentado por um conjunto de ações implementadas pelo professor. Sem afirmar que a transformação das práticas em função das diretrizes e orientações ministeriais está longe de ser uma realidade para os futuros professores observados, preferimos levantar a hipótese segundo a qual mesmo que os futuros professores sigam tais orientações, eles as interpretam e as adaptam de acordo com vários fatores, incluindo o contexto de trabalho, as práticas daqueles que os acolhem na escola e as expectativas de outros formadores. Isso revela que a formação docente numa perspectiva de profissionalização deve, além das mudanças e ajustes dos conteúdos da formação inicial, criar uma estrutura que integre os diferentes componentes da formação. Como apontado por Tardif, Lessard e Gauthier (1998), sob o selo da profissionalização, a formação deve estar centrada no desenvolvimento do profissional reflexivo, articulando ainda mais a formação epistemológica, pedagógica e didática à formação prática em meio escolar, esta última constituindo a passagem obrigatória do processo de profissionalização.



REFERÊNCIAS

- Araújo-Oliveira, A. (2010). *Caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences humaines chez de futurs enseignants du primaire en contexte de stage*. Thèse de doctorat. Université de Sherbrooke.
- Araújo-Oliveira, A. (2015). Un modèle d'analyse pour caractériser les pratiques d'enseignement effectives en sciences humaines et sociales au primaire. In Y. Lenoir & R. Esquivel (dir.), *Méthodes en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement* (p. 223-253). Longueuil: Groupéditions.
- Araújo-Oliveira, A. (2018). Le processus de problématisation dans l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. In A. Araújo-Oliveira, I. Chouinard & G. Pellerin (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels: perspectives plurielles* (p. 187-210). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Lenoir, Y. (1993). Regard sur les rapports entre savoirs et didactiques: différents sens pour les didactiques. In P. Jonnaert & Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactiques du sens* (p. 367-417). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignantes québécoises du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Raisons éducatives*, 10, 119-141.
- Lenoir, Y. (2009). En éducation, tout commence par la fin..., mais de quelle fin est-il question? Le cas du Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1-4, 101-130.
- Maubant, P. & Lenoir, Y. (2008). Nouveau curriculum et professionnalité chez des enseignants québécois du primaire: résultats d'une recherche. In G. Baillat et A. Hasni (dir.), *L'école primaire et les savoirs scolaires: perspectives actuelles* (p. 91-122). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Mellouki, M. & Gauthier, C. (2005). La politique de la formation des enseignantes au Québec: vers l'institutionnalisation du modèle professionnel. In M. Merllouki & C. Gauthier (dir.), *Débutants en enseignement: quelles compétences? Comparaison entre Américains et Québécois* (p. 23-40). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Oser, F.K. & Baeriswyl, F.J. (2001). Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 1031-1065). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Lebrun, J. (2014). Les conceptions disciplinaires véhiculées dans le discours des futurs enseignants et des manuels scolaires. La survalorisation de la mise en activité de l'élève. In Larouche, M.-C. et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire*

québécoise. *Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 107-124). Québec: PUQ presses de l'Université du Québec.

Rey, B. (2001). *Manuels scolaires et dispositifs didactiques*. In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy & J. Lebrun (dir.). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 25-40). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). Introduction générale. In M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p. 7-70). Paris: PUF.

Les auteurs identifiés ci-dessous se déclarent responsables de l'élaboration de ce travail. La contribution individuelle a été faite comme suit:

Identification des auteurs	Description des contributions
Auteur 1	Financement, administration, méthodologie, rédaction, traduction



**L'ARTICULATION THÉORIE-PRATIQUE DANS LA FORMATION
UNIVERSITAIRE EN TRAVAIL SOCIAL: CONTRIBUTION DE LA DIDACTIQUE
PROFESSIONNELLE¹²**

A articulação teórico-prática na formação universitária em trabalho social: contribuição da didática profissional

The theory-practice connection in university training for social work: the contribution of professional didactics

La articulación teoría-práctica en la formación universitaria en trabajo social: contribución de la didáctica profesional

Isabelle Chouinard³ 

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Val-d'Or, Québec, Canada⁴

Résumé

Pour assurer la capacité de la relève à répondre à l'accroissement des besoins sociaux, les institutions d'enseignement en travail social doivent favoriser une meilleure adéquation entre théorie et pratique. Ceci constitue un vaste défi, puisque l'articulation théorie-pratique dans le champ des métiers socioéducatifs pose des contraintes particulières en raison de la dimension relationnelle inhérente à leur intervention. La transposition des savoirs professionnels découlant de cette dimension du côté de la formation exige, dès lors, des outils rigoureux de réflexion et d'analyse pour rendre justice à sa complexité. Dans le champ de l'éducation s'est développé un courant de pensée apparaissant pertinent pour le renouvellement des débats autour du rapport théorie-pratique: la didactique professionnelle. S'intéressant à l'analyse du travail effectif de professionnels, cette approche vise une meilleure compréhension des axes structurants des pratiques professionnelles afin d'en dégager les savoirs empiriques qui y sont associés. Les connaissances pratiques peuvent alors être décomposables en objets de formation et transposables dans les programmes. Avant d'exposer les fondements de la didactique professionnelle, cet article contextualisera les débats actuels en matière de formation en travail

¹ Editor responsável pela avaliação: Prof. Dr. Anderson Araújo-Oliveira

² Copyright © 2020 Chouinard. Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da Licença Creative Commons Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

³ isabelle.chouinard3@uqat.ca

⁴ Centre d'études supérieures Lucien-Cliche, 1re Avenue, 675, Val-d'Or, Québec, Canada.

social. Les apports que peut fournir cette approche théorique au champ de la formation aux métiers relationnels seront finalement soulevés.

Mots-clés: Travail social; Dimension relationnelle; Formation; Didactique professionnelle; Rapport théorie-pratique.

Resumo

Para assegurar a capacidade de resposta das crescentes necessidades sociais, as instituições de ensino em trabalho social devem promover uma melhor adequação entre teoria e prática. Este é um grande desafio, já que a articulação entre teoria e prática no campo das profissões sócio-educativas coloca limitações particulares devido à dimensão relacional inerente à sua intervenção. A transposição dos conhecimentos profissionais derivados desta dimensão do lado da formação requer, portanto, ferramentas rigorosas de reflexão e análise para fazer justiça à sua complexidade. No campo da educação, desenvolveu-se uma corrente de pensamento que parece ser relevante para a renovação do debate sobre a relação entre teoria e prática: a didática profissional. Com foco na análise do trabalho efetivo dos profissionais, esta abordagem visa uma melhor compreensão dos eixos estruturantes das práticas profissionais, a fim de identificar os conhecimentos empíricos associados a elas. Os conhecimentos práticos podem então ser decompostos em objetos de formação e transpostos para os programas. Antes de delinear os fundamentos da didática profissional, este artigo irá contextualizar os debates actuais na educação para o trabalho social. Finalmente, serão discutidas as contribuições que esta abordagem teórica pode fazer para o campo da formação no trabalho social.

Palavras-chave: Trabalho social; Dimensão relacional; Formação, Didática profissional, Relação teoria/prática.

Abstract

To ensure the ability of the up-and-coming generation to meet growing social needs, social work education institutions must foster a better match between theory and practice. This constitutes a vast challenge, given that there are certain constraints associated with connecting theory and practice in the socio-educational occupations because of the relational dimension inherent to this work. Indeed, transposing the professional knowledge arising from this dimension in training requires rigorous reflective and analytical tools in order to do justice to its complexity. The field of education has seen the emergence of a current of thought that appears promising for renewing the debates surrounding the theory-practice relationship. This current is professional didactics, which focuses on analyzing the actual work of professionals in order to shed light on the key facets of professional practices with a view to identifying their associated empirical knowledge. Practical knowledge can then be broken down into educational objects that are transferable to programs. This article begins by contextualizing the current debates on social work training before explaining the foundations of professional didactics. Finally, it addresses the potential contributions of this theoretical approach to the field of training in the relational professions.

Keywords: Social work relationship; Social work training; Professional didactics; Theory-practice relationship.

Resumen

Para asegurar la capacidad de la sucesión de responder al incremento de las necesidades sociales, las instituciones de enseñanza que ofrecen formación en trabajo social deben de favorecer una mejor adecuación entre teoría y práctica. Esto constituye un desafío importante dado que la articulación teoría-práctica en el campo de las profesiones socioeducativas implica limitaciones particulares debido a la dimensión relacional inherente a su intervención. La transposición de los saberes profesionales derivados de esta dimensión en la formación exige, por lo tanto, poder contar con rigurosas herramientas de reflexión y de análisis para reflejar su complejidad. En el área de la educación emerge una corriente de pensamiento que aparece pertinente para alimentar los debates alrededor de la relación teoría práctica: se trata de la didáctica profesional. Mediante el análisis del trabajo real de los profesionales, este enfoque tiene por finalidad lograr una mejor comprensión de los ejes estructurantes de las prácticas profesionales, destacando de ellos los saberes empíricos asociados a los mismos. Pues bien, los conocimientos prácticos pueden ser descomponibles en objetos de formación y extrapolables en los programas. Antes de exponer los fundamentos de la didáctica profesional, este artículo pretende contextualizar los debates actuales en relación con la formación en trabajo social. Para concluir, se plantearán los aportes que puede proporcionar este enfoque teórico en el campo de la formación de las profesiones relacionales.

Palabras claves: Trabajo social; Dimensión relacional; Formación; Didáctica profesional; Relación teoría-práctica.

Introduction

Les transformations sociopolitiques qui influencent les contextes de pratique ont toujours directement interpellé les formations universitaires, dont celles des métiers relationnels comme le travail social. Les institutions doivent en effet adapter leurs dispositifs d'enseignement pour assurer la convergence entre l'offre de formation et les besoins sociaux en matière de travail social. De façon à favoriser cet arrimage, des efforts importants sont sans cesse déployés par les acteurs, notamment en ce qui a trait à une meilleure adéquation entre théorie et pratique. Vaste défi, puisque *théorie* et *pratique* sont sans doute parmi les notions les plus difficiles à concevoir en sciences sociales en raison de leur caractère polysémique. Ce défi est d'autant plus grand que le rapport entre théorie et pratique se caractérise trop souvent par une difficulté à penser ce rapport. Dans les métiers relationnels comme le travail social, cette difficulté se révèle d'une complexité plus grande encore, puisque la cruciale dimension relationnelle caractéristique de toute intervention sociale ou socioéducative pose des contraintes supplémentaires à la réflexion. En raison du caractère hautement subjectif et difficilement appréhendable de manière rationnelle de la relation professionnelle qui se noue entre un travailleur social (TS) et un usager, la transposition des savoirs professionnels associés à cette

composante relationnelle du côté de la formation initiale exige des outils rigoureux de réflexion et d'analyse.

Dans le champ de l'éducation, une approche théorique, la didactique professionnelle (DP), a été développée et apparaît pertinente pour le renouvellement des débats quant à ce rapport théorie-pratique en travail social. Inspirée à la fois de l'ergonomie cognitive, qui fait de son objet d'étude l'activité humaine, et de certains courants de la psychologie du développement s'intéressant aux mécanismes cognitifs d'apprentissage, la DP se distingue des usages classiques de la notion de didactique en ce qu'elle ne cherche pas à identifier des formes stables ou positives permettant de didactiser un rapport précis entre des théories et des pratiques. Ce champ de recherche n'a, en effet, pas pour intention d'identifier le *vrai* et de le prescrire dans une formation. La DP adopte plutôt une posture analytique en s'intéressant, d'une part, à la compréhension des pratiques telles qu'elles sont réalisées dans les faits afin d'en dégager les éléments structurants et, d'autre part, aux processus d'apprentissage des compétences professionnelles qui donnent accès aux savoirs d'expérience contenus dans la pratique. Le recours aux outils conceptuels et méthodologiques développés dans le cadre de cette approche peut en ce sens permettre une analyse approfondie de la pratique professionnelle des TS ainsi qu'un transfert des connaissances qui soit plus fidèle à la réalité de cette pratique dans les milieux de formation.

Cet article vise à présenter ce champ de recherche ainsi que les apports qu'il peut fournir au champ de la formation en travail social. Avant d'exposer les fondements théoriques et méthodologiques de la DP, une mise en contexte des débats actuels en matière de formation en travail social sera effectuée. Les caractéristiques relationnelles du travail social et les difficultés que celles-ci soulèvent pour la formation seront ensuite exposées. Enfin, quelques concepts clés issus du champ de la DP pouvant se révéler utiles à une analyse de la pratique empirique des TS et, conséquemment, à un enseignement qui reflète davantage la réalité du travail social au quotidien concluront cet article.

1 Les préoccupations actuelles du champ de la formation en travail social: une volonté d'arrimage entre connaissances théoriques et expérience pratique

Dans le but de connaître les principaux objets de préoccupations ayant trait à la formation initiale en travail social en Amérique du nord, une analyse d'articles scientifiques a été réalisée. Ces articles ont été recensés à partir de la banque de données Social Work Abstract (SWAB) et recherchés à partir des mots clés suivants: social work education, social work

training, social work curriculum et social work program. Parmi les articles sélectionnés, ceux dont la date de publication était antérieure à 2015 ont été éliminés afin de demeurer centré sur les réflexions récentes du champ de la formation. Au total, un nombre de 57 articles a constitué le corpus documentaire.

L'analyse de la documentation scientifique retenue a permis de faire ressortir que les préoccupations qui alimentent les réflexions de la formation initiale en travail social concernent trois principaux domaines, lesquels sont détaillés dans les sections suivantes.

1.1 Premier domaine de préoccupations : intégrer des contenus spécifiques aux formations

Dans le cadre du premier domaine de préoccupations, qui est celui s'étant le plus démarqué en termes de nombre d'écrits sur la question, un souci a émergé à l'effet d'incorporer, aux formations, des contenus touchant de près à l'intervention sociale du TS, aux éléments qui l'encadrent et l'influencent, ainsi qu'à ses conditions de réalisation. L'ajout de tels contenus vise ultimement le développement, chez les étudiants, des compétences requises à une action professionnelle adaptée aux caractéristiques des organisations de services sociaux actuelles et attendues par les employeurs. L'objectif est ainsi d'assurer une adéquation entre les besoins du milieu en termes d'intervention auprès de populations précises, de maîtrise d'approches fréquemment utilisées par les TS en exercice et de connaissance des contextes de pratique du travail social moderne et la capacité de la relève à y répondre. Concernant les populations ciblées, les études proposent que les programmes assurent l'enseignement de méthodes permettant de rendre les étudiants aptes à intervenir auprès des personnes aux prises avec des problèmes de santé mentale (Sampson, 2017), des problèmes d'abus de drogues ou d'alcool (Senreich et al., 2017), des difficultés financières (Frey, *et al.*, 2017) ou encore les personnes présentant un handicap (Cheatham *et al.*, 2015). La nécessité d'intégrer l'enseignement de méthodes d'intervention émergentes ou estimées mal représentées dans les programmes de formation telles les pratiques basées sur les données probantes (Leathers & Strand, 2018; Shapiro, 2018; Lery *et al.*, 2015; Parrish & Oxhandler, 2015), les approches visant la protection de l'environnement (Androff *et al.*, 2017), l'intervention en protection de la jeunesse (Leake *et al.*, 2015), l'évaluation de programmes (Holbrook & Chen, 2017) a également été soulignée. Enfin, certains auteurs ont suggéré l'ajout de contenus abordant les différents contextes propres au travail social dans la formation initiale, comme le contexte de travail social international

(Thampi, 2017; Kahn & Sussman, 2015; Ranz *et al.*, 2015) et les contextes de soins intégrés de santé et services sociaux (Rishel & Hartnett, 2017).

1.2 Deuxième domaine de préoccupations: atténuer les difficultés rencontrées par les étudiants

Le second domaine concerne les étudiants qui cheminent dans la formation et qui, pour différentes raisons, nécessitent une attention particulière. Sur cette question, les textes se sont intéressés, d'une part, à identifier les difficultés auxquelles risquent d'être confrontés les étudiants et qui peuvent influencer négativement leur parcours universitaire, comme des difficultés financières (Pottick *et al.*, 2015), des difficultés à conjuguer plusieurs rôles sociaux lors des stages (Petrla *et al.*, 2015), des lacunes liées aux modes de cotation des programmes en travail social aux États-Unis (McLeod, 2014). D'autre part, pour favoriser l'apprentissage des habiletés requises chez ces étudiants ayant des besoins spécifiques, la documentation a souligné la nécessité que les formateurs soient dotés de qualités telles que le leadership et la capacité de médiation (Jones & Phillips, 2016), l'importance du soutien (mentorat) apporté aux formateurs (Ellison & Raskin, 2014), l'accompagnement différencié en fonction des besoins des étudiants pendant les études (Jensen, 2017) et le développement chez les étudiants de compétences à prendre soin de soi comme futur TS (Grise-Owens *et al.*, 2018).

1.3 Troisième domaine de préoccupations : améliorer le transfert des connaissances

Enfin, le troisième domaine révélé par l'analyse repose sur le postulat qu'un rapprochement entre l'espace académique et l'espace de la pratique soutient une meilleure adéquation de la formation aux besoins sociaux, que ce soit ceux des employeurs ou ceux des *usagers*. Plusieurs éléments sont estimés détenir le potentiel de soutenir un tel arrimage, par exemple le développement de partenariats ou de collaborations avec les milieux de pratique ou d'autres champs professionnels (Canada *et al.*, 2018; Pierce *et al.*, 2015; Gilbert, 2014), la mise en place de projets pilotes ou d'initiatives ayant porté fruit, notamment les communautés de pratique (Richards-Schuster *et al.*, 2015), les pratiques à fort impact (high-impact practices) (Cotten & Thompson, 2017) ou encore certaines pratiques innovantes en protection de la jeunesse (Strand *et al.*, 2015; Berrick & Durst, 2014). Le recours à des dispositifs de formation permettant le développement de la réflexion critique des étudiants à (Theobald *et al.*, 2017) et un apprentissage expérientiel (Clem *et al.*, 2014) a aussi été mentionné comme façon de

favoriser le transfert des connaissances vers les milieux de pratique. Cette préoccupation à l'égard de l'articulation entre théorie et pratique est ressortie également chez les auteurs s'intéressant aux programmes de formation en ligne (Lapidos & Ruffolo, 2017; Moore *et al.*, 2015; Shorkey & Uebel, 2014).

De manière générale, cette analyse d'articles scientifiques permet de constater que les préoccupations au regard de la formation en travail social concernent toutes, d'une manière ou d'une autre, la question de l'articulation théorie-pratique. Qu'il soit recommandé l'ajout de contenus spécifiques à la formation initiale, qu'il soit recherché la résolution de certaines difficultés pouvant être rencontrées par les étudiants en cours de trajectoire académique, ou encore que des efforts soient investis dans la recherche de moyens permettant le transfert des connaissances théoriques dans les milieux de pratique, il appert qu'une attention importante est portée sur la recherche de façons nouvelles de rapprocher l'enseignement de l'intervention. On cherche par là à signifier, dans l'acte d'enseignement, le comment de l'agir professionnel pour contribuer à une meilleure articulation possible entre le savoir théorique et l'expérience pratique.

Un second constat général méritant d'être souligné concerne la forme narrative des textes recensés. Plus de 70% de ceux-ci prennent la forme de discours normatifs, axiologiques ou idéologiques sur la bonne formation universitaire. Il s'agit en réalité d'articles qui, plutôt que de résulter d'une analyse empirique de la pratique effective de TS ou de formateurs en travail social, proposent une réflexion sur l'une ou l'autre de ces dimensions, ce qui traduit une certaine carence de méthode. Il appert ainsi que ce qui fonde l'essentiel de la réflexion sur la formation en travail social relève davantage d'un ensemble d'arguments généraux basés sur des normes de pratique, des valeurs inhérentes à la profession, ou encore des croyances guidant les pratiques professionnelles des TS plutôt que d'un corpus de connaissances empiriques découlant d'une analyse de la pratique telle qu'elle est réalisée dans les faits.

2 L'articulation théorie-pratique: d'une approche normative vers une approche réflexive et analytique

À la lumière des éléments précédents, les préoccupations du travail social semblent s'analyser surtout selon un mode normatif visant à prescrire les bonnes pratiques du TS. La problématique du lien entre les connaissances théoriques et celles découlant de la pratique apparaît par ailleurs tributaire de la distance entre la formation et la pratique et non relative au rapport entre les deux. Dans cette perspective, un meilleur arrimage pourrait être atteint par la

réduction de l'éloignement et donc par le rapprochement des étudiants de la pratique telle qu'elle se déploie sur le terrain. Pourtant, conçue plus largement, la difficulté de l'articulation théorie-pratique ne relève pas tant d'un rapport conçu en termes de géographie (distance ou proximité), mais plutôt d'un rapport didactique entre la théorie et la pratique. Ce type de rapport, entendu ici au sens d'une mise en interrelation des divers éléments en présence, théoriques, conceptuels, pratiques, professionnels, etc. qui sont pertinents pour l'enseignement et l'acquisition des divers savoirs, ne renvoie dès lors plus à la capacité des programmes à modeler les formations sur le modèle du mimétisme expérientiel, mais à celle d'identifier les savoirs imbriqués à la pratique professionnelle et à les exposer dans leur étroite relation avec, à la fois, les normes de pratique, les diverses approches théoriques et la réalité des pratiques professionnelles. Une telle approche didactique permet ainsi le développement d'un réflexe d'analyse critique chez les étudiants et donc d'un nouveau rapport aux savoirs contenus dans la pratique professionnelle, dans la mesure où ils s'exercent à déceler, à travers les différents aspects de cette dernière, les objets de savoirs à décoder, à comprendre et à acquérir. Il s'agit en fait de donner à ces savoirs une fonction dans un triangle didactique engageant, dans un rapport dynamique, des formateurs, des étudiants et des objets de savoirs professionnels tirés de la pratique. La recherche d'une telle mise en rapport dans la formation peut alors permettre de détourner l'apprentissage professionnel basé sur le *comment* de l'intervention vers la compréhension du *quoi*, des incorporés inhérents à toute pratique empirique. Une telle perspective encourage chez les futurs professionnels le développement d'une réflexion critique quant aux divers aspects de la pratique complexe du travail social. Une approche didactique les engage en outre dans un processus d'objectivation de cette pratique permettant l'adoption d'un mode d'appréhension des savoirs empiriques fondé sur une posture réflexive et analytique. L'acquisition d'habiletés génériques en intervention sociale devient en ce sens favorisée, puisque l'accès aux éléments structurants de l'intervention, jumelé à une activité de questionnement de la pratique, rendent plus facile l'adaptation de l'intervention sociale aux différents contextes et aux diverses situations de pratique que l'approche actuelle des savoirs professionnels, plus normative, peut le faire.

Pourtant, comme il a été possible de le constater, il appert que le rapport entre théorie et pratique soit difficile à établir de façon optimale dans les milieux de formation. Ce rapport apparaît d'abord et avant tout se caractériser par une tension entre une approche normative et une approche didactique de la pratique professionnelle des TS, tension découlant principalement d'un manque d'accès à leur pratique empirique, fondée sur une cruciale dimension relationnelle. Si la relation est essentielle à toute intervention sociale, voire même à

l'identité de la profession, il demeure que son côté hautement complexe, abstrait et fortement teinté de subjectivité fait que cette dimension reste difficilement appréhendable de manière rationnelle et, par voie de conséquence, décomposable en objet de formation.

3 Un objet de formation qui résume la tension entre une approche normative et une approche didactique: la dimension relationnelle au cœur de l'intervention sociale du TS

Si la professionnalité au sein des professions sociales en général se justifie selon deux principaux axes sémantiques, un axe technique et un axe relationnel (Chouinard, 2013; Soulet, 1997), l'activité professionnelle du TS est surtout structurée selon le second. Cet axe sémantique se réfère à la nécessité d'une composante transactionnelle essentielle à la réalisation de l'action (Chouinard, 2013) et, dès lors, renvoie à une part d'indétermination rendant difficile l'évaluation des productions des TS (De Montmollin, 1986) et l'énonciation de la pratique sous forme de règles (Soulet, 1997).

Le discours structurant l'identité professionnelle des TS s'articule alors autour de trois principes fondamentaux:

- Principe 1 - Les pratiques dans les métiers relationnels sont insécables des situations dans lesquelles elles se réalisent et sont donc inappréhendables par la seule raison;
- Principe 2 - Bien qu'a priori langagières, ces pratiques relationnelles se caractérisent par une indicibilité fondamentale et donc par une indiscutabilité constitutive;
- Principe 3 - Puisque le cœur de l'action est inappréhendable par la raison et indicible à autrui, la formation doit porter en priorité sur l'ethos professionnel comme principe directeur de l'agir professionnel plutôt que sur une forme ou l'autre de didactique des savoirs professionnels (Couturier & Chouinard, 2008, p. 214).

Un tel récit fondateur commande des technologies soutenant l'accomplissement d'une transaction relationnelle toujours située dans le temps et l'espace (Dondeyne, 2002). Les TS constituent d'ailleurs l'un des groupes professionnels dont les technologies sont les plus discursives et psychoaffectives qui soient (Ravon, 2009; Soulet, 1997), la compétence de savoir-dire va même jusqu'à être considérée essentielle au TS pour revendiquer sa professionnalité.

La dimension relationnelle comporte pourtant des référents constitutifs de l'agir professionnel du TS, référents qui vont bien au-delà de son caractère psychoaffectif. La relation professionnelle est en réalité performative, c'est-à-dire qu'elle a des effets opératifs dans

l'action (Couturier & Chouinard, 2008). *En fait*, le travail social se caractérise davantage par une habileté relationnelle à engager des comportements chez autrui que par l'application de savoirs théoriques validés à des objets d'intervention (Soulet, 1997). Il appert cependant que le cœur de cette habileté demeure difficilement accessible. En raison de la primauté de son caractère psychoaffectif sur son caractère performatif, la compétence relationnelle se prête ainsi moins bien à un travail de transposition didactique, dans la mesure où le travail d'objectivation des savoirs qui y sont liés et leur décomposition en objets de formation qu'implique une telle transposition ne représentent pas la spécificité professionnelle du travail social. Elle représente le processus de transformation, d'interprétation et de réélaboration didactique du savoir scientifique constitué dans de différents domaines de connaissance. La représentation didactique résulte de la chaîne de toutes ces transformations et ré-élaborations.

Il est certes aisé de comprendre la relative facilité de saisir cognitivement la dimension psychoaffective de la relation plutôt que sa véritable fonctionnalité. Les caractéristiques particulières du travail social, telles que le « bricolage comme forme concrète de travail » (Soulet, 1997, p. 45), les « tâches sans critères évidents de réussite » (De Montmollin, 1986, p. 32) ou encore le travail hautement symbolique (Autès, 1998) rendent difficile l'accès au cœur du travail concret du TS. Celles-ci peuvent d'ailleurs expliquer en partie le fait que la majorité des TS éprouvent de la difficulté à se définir clairement ou à se décrire aisément aux autres (Pelchat et al., 2005). Pourtant, il se produit *dans* et *par* la relation professionnelle, la transformation d'un rapport individu-social (Chouinard, Couturier & Lenoir, 2009) qui ne saurait se réduire en termes de psychoaffectivité. C'est en fait au cœur même de la relation que se trouvent la spécificité et l'identité du travail social.

Si les composantes relationnelles fondamentales de l'intervention sociale sont si difficilement accessibles rationnellement, il devient aisé de comprendre toute la complexité du défi auquel est confronté le champ de la formation, soit celui d'abstraire du réel des savoirs pratiques et de les transposer en objets de formation afin de parvenir, ultimement, à une meilleure articulation théorie-pratique.

4 Les programmes de formation initiale au Québec: une faible représentation de la dimension relationnelle inhérente à toute pratique professionnelle des TS

La cruciale dimension relationnelle du travail social est d'autant plus difficile à énoncer et à appréhender comme objet didactique qu'un flou conceptuel semble planer sur cette notion dans les programmes en travail social au Québec. Une analyse des objectifs de formation et des

descriptions générales des programmes définis par les unités de formation universitaire en travail social de la province a été effectuée afin de comprendre la structuration des contenus et de déterminer la place accordée à la dimension relationnelle, en tant qu'objet d'enseignement, au sein des programmes de formation initiale.

Il ressort de cette analyse que la formation est organisée selon trois principaux volets, chacun visant l'acquisition chez les étudiants d'habiletés particulières.

Le premier volet aborde les éléments plus théoriques permettant aux étudiants de se familiariser avec le travail social, d'en comprendre ses origines multiples, ses contextes diversifiés, les éléments ayant marqué son évolution, ses enjeux, etc. Il est ici question des apports des disciplines telles que la sociologie, la psychologie, les sciences politiques, la psychanalyse, l'économie, le Droit, etc. dans la constitution du travail social, des caractéristiques propres à la profession, des normes et principes guidant la pratique du travail social, des populations et des cibles d'intervention des TS, des éléments en lien avec l'organisation d'une société: des programmes, des services, des problèmes et des faits sociaux, des modes de gouvernance, etc.

Le second volet va plus en profondeur en permettant aux étudiants d'utiliser ces éléments théoriques pour analyser les contextes sociaux ou ceux de la pratique. Ce dernier les incite en réalité à développer une analyse critique des faits sociaux, à être en mesure de problématiser divers phénomènes, à acquérir une capacité d'évaluation des situations sociales, etc. Pour y parvenir, ceux-ci sont encouragés à recourir aux théories et aux éléments sur le travail social pour analyser la pratique, les populations à qui s'adresse le travail social et la société en général. Les connaissances générales acquises dans le cadre du premier volet sont alors toujours pensées en fonction de leurs effets sur un contexte ou un cadre particulier (professionnel, institutionnel, organisationnel, éthique, social, etc.) ou de leurs relations avec ces cadres et contextes. Elles servent en outre à caractériser les différents rapports (de force, d'exploitation, de pouvoir, d'oppression entre groupes d'individus, entre société et citoyens, etc.) sur lesquels les TS sont amenés à intervenir. Ceci permet, d'une part, l'acquisition d'une capacité d'analyse globale des contextes et des situations, et, d'autre part, la mise en application de l'*ethos* de la profession.

Enfin, le dernier volet porte sur la pratique concrète du travail social. Il est ici visé l'acquisition, chez les étudiants, d'habiletés d'intervention sociale auprès de personnes, de familles, de groupes ou de collectivités. L'ensemble des documents souligne la place importante des stages en milieux de pratique dans la formation qui permettent l'apprentissage de ces nécessaires compétences professionnelles grâce à une « entrée » dans la pratique concrète.

La lecture de cette structure générale de formation permet en fin de compte d'observer que les éléments spécifiques à la pratique du travail social, notamment ses objectifs, ses finalités, ses objets, etc. se retrouvent davantage dans les deuxième et troisième volets des programmes, soit ceux de l'analyse et de la pratique, plutôt que dans le premier volet, plus théorique. Les principales théories dont il est question dans ce volet se réfèrent davantage aux théories des disciplines-mères telles que la sociologie et la psychologie, auxquelles le travail social a beaucoup emprunté, et à leurs apports pour la profession, plutôt qu'à un ensemble intégré de savoirs théoriques reconnus. Peu d'arguments découlant d'une véritable conceptualisation de la pratique y sont évoqués. En réalité, tout porte à croire que le travail social *s'analyse* à partir d'une articulation de théories diverses et, surtout, *se pratique*. Cette faible représentation sur le plan conceptuel de théories unifiées sur la profession peut contribuer à expliquer la difficulté d'énonciation de la spécificité de la pratique du travail social que rencontrent certains TS. Si les arguments invoqués peuvent certainement permettre de décrire les finalités et les valeurs de la profession et, à terme, d'accéder à l'*ethos* professionnel du travail social, ils permettent cependant plus difficilement une explicitation, d'un point de vue conceptuel, de la pratique professionnelle du TS.

Si le cœur de la profession ne peut se dire qu'à partir de connaissances empruntées à d'autres disciplines, le recours à une telle approche normative, basée sur l'apprentissage de l'*ethos* de la profession, apparaît en ce sens compréhensible. Ceci rejoint les propos de Zuñiga (1993) lorsqu'il avance que les TS tendent à légitimer leurs interventions à partir d'arguments empruntés soit à la science (Raison), aux priorités ministérielles (l'État) ou encore aux demandes faites par les clientèles (l'individu). L'auteur signale que ces arguments demeurent cependant «dans la périphérie de la vitalité des pratiques» (Zuñiga, 1993, p. 35) et que les intervenants s'y réfèrent pour justifier la nécessité externe d'agir plutôt que pour soutenir leur décision d'agir et d'argumenter les raisons pour lesquelles ils interviennent dans les faits. En plus de déposséder le travail social de sa propre rationalité (Zuñiga, 1993), ce type d'organisation rationnelle du social tend à masquer le sens symbolique, les contradictions et l'hétérogénéité qui en font nécessairement partie (Renaud, 1990). L'usage de la théorie appuie dans ce cas-ci surtout une logique de légitimation plutôt qu'une logique d'objectivation (Zuñiga, 1993). Le recours aux divers courants théoriques vient certes éclairer la compréhension des effets des cadres, des structures, des contextes sur le travail social, les individus, le social en général, mais ce dernier ne participe toutefois pas nécessairement à la construction d'une théorie spécifique sur le travail social qui puisse rendre compte de sa complexité et de sa particularité. Dans cette optique, il est facile de comprendre l'importance

d'une conceptualisation de la pratique du travail social, pratique fondée sur une composante relationnelle fondamentale, qui puisse fournir des arguments soutenus théoriquement.

Par ailleurs, l'analyse des documents relatifs à la formation a également permis de constater une faible présence de la dimension relationnelle dans la description des programmes. Cette dernière peut en réalité être décelée à travers l'utilisation des notions d'*intervention* et de *pratique*. Celles-ci ne se retrouvent cependant pas définies de manière explicite, à l'exception du processus d'intervention sociale qui est décrit dans ses grandes lignes, en termes d'étapes techniques.

S'il semble impératif, à la lumière des éléments précédents, de mettre à jour la structure fondamentale de l'intervention en travail social pour appuyer à la fois son énonciation et son apprentissage, le recours au courant de la DP peut s'avérer très pertinent.

5 La didactique professionnelle: un champ de recherche pertinent et novateur pour la formation en travail social

La DP consiste en l'«analyse du travail en vue de la formation des compétences professionnelles» (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p. 145). S'intéressant aux mécanismes d'apprentissage et de transmission des compétences professionnelles, ce champ de recherche vise à comprendre la façon dont est structurée l'activité de travail afin d'en saisir les processus et les savoirs pratiques en jeu et de les utiliser comme appuis à la formation. Ayant émergé d'un contexte d'ingénierie de formation amorcé par le champ de la Formation Professionnelle Continue en France (Pastré, 2002), ce domaine d'études s'est développé dans les années 1990 (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) dans le but de mettre en œuvre des outils permettant une véritable analyse du travail. La DP a alors opéré un déplacement de point de vue de l'analyse des besoins en matière de main-d'œuvre vers une analyse du travail effectif de professionnels afin de permettre une meilleure compréhension des caractéristiques des tâches à effectuer et des activités professionnelles réalisées au sein des entreprises (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Pour parvenir à une analyse suffisamment rigoureuse du travail, des outils méthodologiques et conceptuels ont été empruntés à deux principaux courants théoriques. Le premier est celui de la psychologie du travail, qui comprend les travaux sur l'ergonomie (Leplat, 2000; Savoyant, 1979), sur les situations dynamiques (Amalberti, 1996; Hoc; 1996; Rogalski, 1995) et sur la psychologie russe du travail (Ochanine, 1981) et qui a fourni à la DP des outils méthodologiques d'analyse du travail effectif de professionnels. Le second est celui de la conceptualisation dans l'action. Développé par Vergnaud (1992), ce dernier s'inspire de théories psychologiques du

développement (Piaget, Vygotsky) (Pastré, 2002, 2006) et permet de saisir les processus cognitifs à l'œuvre dans l'apprentissage d'un métier. Pour la DP, les apports de ces courants théoriques résident dans l'attention accordée à la dimension cognitive inhérente à toute activité professionnelle et dans le développement d'outils pertinents pour l'analyser.

5.1 Les invariants opératoires: la recherche des savoirs pratiques inhérents à l'intervention sociale des TS

Parmi ces outils, le recours au concept d'invariants opératoires peut s'avérer particulièrement utile dans le cas de la formation en travail social. Signalons d'abord que les invariants ne reflètent pas le contenu des pensées, mais constituent plutôt des outils de pensée, la logique à partir de laquelle la pensée est orchestrée. Ceux-ci guident l'action en cours de réalisation par une analyse cognitive des éléments qui la composent (Pastré, 2002). Ce sont en fait les invariants opératoires qui permettent une adaptation de l'action aux différentes caractéristiques de la situation de travail. Leplat (2000) indique en ce sens que les mouvements, gestes et productions langagières pouvant être observés chez des professionnels en situation de travail découlent des décisions qu'ils ont prises en regard du contexte de la situation. Ces décisions relèvent d'un travail de diagnostic et d'évaluation consistant à donner du sens et à interpréter les divers éléments de cette situation et à orienter leur action. Par l'analyse des invariants opératoires, la DP vise ainsi la recherche d'une forme stable de l'activité de travail. Elle permet alors la compréhension de la logique d'organisation de l'action d'un professionnel et le dégagement des savoirs pratiques qui y sont reliés.

Tel qu'il a été constaté, les écrits recensés sur la formation en travail social revêtent surtout un caractère normatif et les travaux basés sur la pratique effective des TS sont rares. Parmi ceux-ci, Couturier (2005) et Soulet (1997) ont identifié des invariants praxéologiques⁵ à partir d'une analyse de l'intervention sociale de TS telle qu'elle se réalise concrètement. Pour Couturier (2005)⁶, une analyse des invariants chez les TS « permet de mettre des mots sur

⁵ Bien qu'ayant la même signification que les invariants opératoires, ces auteurs ont plutôt utilisé le concept d'invariants praxéologiques.

⁶ Les invariants praxéologiques identifiés par Couturier (2005) concernent trois grands points: l'un a trait à l'établissement de la relation clinique (établir et soutenir la relation, agir sur la motivation pour susciter l'engagement de l'utilisateur, créer la continuité relationnelle), le second concerne la légitimité d'intervenir (avoir une nécessité d'intervenir, déterminer le statut du mandat ou de la demande, prendre appui sur l'utilisateur, viser le changement, s'arrimer avec des objectifs, porter l'intervention sur un problème), et le troisième se réfère à la façon d'intervenir (faire de façon ordonnée et stratégique, faire montre d'une commune humanité,

nombre d'évidences de l'action professionnelle qui s'expriment mal » (p. 171). Comme ces invariants témoignent d'une connaissance praxéologique et en représentent sa logique structurante, ils permettent d'éclairer la dimension pratique, si difficilement exprimable, du TS (Couturier, 2005). Dans le même sens, Soulet (1997)⁷ indique que les invariants praxéologiques offrent la possibilité de comprendre les fondements pratiques qui guident toute réalisation de l'intervention sociale puisque ceux-ci rendent compte des « axes concrets transversaux qui matérialisent chaque intervention en réalisation et qui, en même temps, dépassent sa singularité » (p. 116). L'auteur ajoute que les invariants praxéologiques renvoient à la fois à des attitudes normatives du TS et à des modalités techniques.

À la lumière de ces éléments, il apparaît clairement que *les visées de la DP* interpellent directement les préoccupations de la formation en travail social. Le recours à cette approche théorique pour analyser la pratique effective des TS peut, en effet, constituer un précieux soutien dans le développement des aptitudes professionnelles requises chez les futurs TS, lesquelles se déploient dans le cadre d'une relation établie avec un usager. Par l'identification d'invariants structurant l'intervention sociale des TS, l'accroissement des connaissances empiriques sur leur pratique serait encouragé, ce qui, par voie de conséquence, rendrait plus aisée leur décomposition en objets de formation. L'introduction, dans les contenus de formation, des axes transversaux de l'intervention sociale telle qu'elle est réalisée sur le terrain, pourrait soutenir le développement de la capacité d'analyse réflexive et critique des étudiants à l'égard des référents professionnels du travail social. En adoptant une approche didactique en formation initiale, tel que le propose la DP, l'articulation des connaissances théoriques avec celles issues de la pratique effective pourrait être favorisée et les apprentissages en découlant rendraient davantage justice à toute la complexité de la profession.

Conclusion

En guise de conclusion, il importe de rappeler que le type d'analyse privilégié par le champ de la DP favorise un meilleur arrimage des objets et méthodes de formation au *faire* de

interpréter et donner sens à la complexité de la situation clinique, produire différents récits, catégoriser, participer d'une division du travail, engager la conservation d'une mémoire par l'archivage).

⁷ Pour Soulet (1997), les invariants praxéologiques du travail social consistent en: gagner la confiance et faire émerger la demande, responsabiliser par un travail d'association continue, rompre la stigmatisation, restaurer la communication au sein du réseau de proximité, être un repère, faire acquérir un raisonnement stratégique.

la pratique professionnelle. L'apprentissage de la pratique professionnelle dans les métiers relationnels pose des difficultés et des défis particuliers pour la formation que la conception classique de la didactique ne saurait à elle seule résoudre, la complexité du savoir en jeu au sein des pratiques professionnelles des métiers relationnels commandant une autre perspective d'analyse qui puisse permettre de le considérer dans son intégralité. Il en va de l'apprentissage et de la maîtrise d'une profession hautement complexe. La DP, du fait qu'elle porte une attention particulière aux pratiques effectives de professionnels en situation réelle de travail, en postulant que celles-ci contiennent des savoirs qui peuvent être analysés et, par le fait même, être enseignés, peut en ce sens permettre un meilleur rapprochement des univers théoriques et pratiques. Le rapport entre théorie et pratique s'avère ainsi réfléchi non pas à partir d'une posture normative affirmant la nécessité d'un *faire* identifié à partir de finalités ou de légitimités justifiées, mais bien à partir d'une méthodologie rigoureuse.



RÉFÉRENCES

- Amalberti, R. (1996). *La conduite de systèmes à risques*. Paris: PUF.
- Androff, D., Fike, C. and Rorke, J. (2017). Greening Social Work Education: Teaching Environmental Rights and Sustainability in Community Practice. *Journal of Social Work Education*, 53(3), 399-413.
- Autès, M. (1998). Le travail social ou la relation de service sans service. *Lien social et politiques-RIAC*, 40, 47-53.
- Berrick, J.D. and Durst, W. (2014). CASA Volunteerism: Preparing MSW Students for Public Child Welfare Practice. *Journal of Social Work Education*, 50(1), 176-183.
- Canada, K.E. Freese, R. and Stone, M. (2018). Integrative Behavioral Health Clinic: A Model for Social Work Practice, Community Engagement, and in Vivo Learning. *Journal of Social Work Education*, 54(3), 464-479.
- Cheatham, L.P., Abell, N. and Kim, H. (2015). Development and Validation of the Social Workers's Attitudes toward Disability Scale. *Journal of Social Work Education*, 51(2), 379-397.
- Chouinard, I. (2013). Entre valeurs humanistes et modèles d'intervention: réflexions théoriques sur le sentiment de non reconnaissance des travailleurs sociaux. *Reflets*, 19(2), 164-179.
- Chouinard, I., Couturier, Y. & Lenoir, Y. (2009). Pratique de médiation ou pratique médiatrice? La médiation comme cadre d'analyse de la pratique professionnelle des travailleurs sociaux. *Nouvelles pratiques sociales*, 21(2), 31-45.
- Clem, J.M., Mennicke, A.M. and Beasley, C. (2014). Development and Validation of the Experiential Learning Survey. *Journal of Social Work Education*, 50(3), 490-506.
- Cotten, C. and Thompson, C. (2017). High-Impact Practices in Social Work Education: A Short-Term Study-Aboard Service-Learning Trip to Guatemala. *Journal of Social Work Education*, 53(4), 622-636.
- Couturier, Y. & Chouinard, I. (2008). La didactique est-elle soluble dans la relation? La relation dans les métiers relationnels comme objet d'une didactique des savoirs professionnels. In Pastré, P. & Lenoir, Y. (dir.). *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels et didactique des disciplines: quelles relations pour une formation à l'enseignement?* (p. 213-223). Toulouse: Octarès Éditions.
- Couturier, Y. (2005). La collaboration entre travailleuses sociales et infirmières. Éléments d'une théorie de l'intervention interdisciplinaire. Paris: L'Harmattan.
- De Montmollin, M. (1986). *L'ergonomie*. Paris: Éditions La Découverte.
- Dondeyne, C. (2002). Professionnaliser le client: le travail du marché dans une entreprise de restauration collective. *Sociologie du travail*, 44, 21-36.

- Ellison, M.L. and Raskin, M.S. (2014). Mentoring Field Directors: A National Exploratory Study. *Journal of Social Work Education*, 50(1), 69-83.
- Frey, J.J., Hopkins, K., Osteen, P., Callahan, C., Hageman, S. and Ko, J. (2017). Training Social Workers and Human Service Professionals to Address the Complex Financial Needs of Clients. *Journal of Social Work Education*, 53(1), 118-131.
- Gilbert, D.J. (2014). Social Work and Engineering Collaboration: Forging Innovative Global Community Development Education. *Journal of Social Work Education*, 50(2), 292-304.
- Grise-Owens, E., Miller, J., Escobar-Ratliff, L. and George, N. (2018). Teaching Self-Care and Wellness as a Professional Practice Skill: A Curricular Case Example. *Journal of Social Work Education*, 54(1), 180-186.
- Hoc, J.M. (1996). *Supervision et contrôle de processus: la cognition en situation dynamique*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Holbrook, A.M. and Chen, W.-Y. (2017). Learning by doing: an experiential approach to program evaluation. *Social Work Education*, 36(1), 62-74.
- Jensen, D. (2017). Mentoring in a Distributed Learning Social Work Programm. *Journal of Social Work Education*, 53(4), 637-650.
- Jones, B. and Phillips, F. (2016). Social Work and Interprofessional Education in Health Care: A Call for Continued Leadership. *Journal of Social Work Education*, 52(1), 18-29.
- Kahn, S. and Sussman, T. (2015). Claiming a Space for International Social Work: Voices from the Field. *Social Work Education*, 34(7), 751-770.
- Lapidos, A. and Ruffolo, M. (2017). Access to Interprofessional Continuing Education in Integrated Cadre through Digital Instructional Technology. *Journal of Social Work Education*, 53(1), 540-546.
- Leake, R., de Guzman, A., Rienks, S., Archer, G., and Potter, C. (2015). NCWWI Traineeships: A National Cross-Site Evaluation of Child Welfare Stipend Programs for Ethnically Diverse Students. *Journal of Social Work Education*, 51(2), S299-S316.
- Leathers, S.J. and Strand, T.C. (2018). Social Work Training in the Use of Evidence-Based Treatments for Children: What Works? *Journal of Social Work Education*, 54(1), S41-S55.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse: Octares éditions.
- Lery, B., Wiegmann, W. and Berrick, J.D. (2015). Building an Evidence-Driven Child Welfare Workforce: A University-Agency Partnership. *Journal of Social Work Education*, 51(2), S283-S298.
- McLeod, D.A. (2014). Examining the Ethical Utility of Social Work Program Rankings in the US: Are We Measuring One Thing and Selling Another? *Social Work Education*, 33(8), 1088-1100.

- Moore, S.E., Golder, S., Sterrett, E., Faul, A.C., Yankeelov, P., Weathers Mathis, L., and Barbee, A.P. (2015). Social Work Online Education: A Model for Getting Started and Staying Connected. *Journal of Social Work Education*, 51(3), 505-518.
- Ochanine, D. (1981). *L'image opérative, Actes du séminaire et recueil d'articles*. Paris: Université Paris 1.
- Parrish, D.E. and Oxhandler, H.K. (2015). Social Work Field Instructors' Views and Implementation of Evidence-Based Practice. *Journal of Social Work Education*, 51(2), 270-286.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 130, 9-17.
- Pelchat, Y., Malenfant, R., Côté, N. & Bradette, J. (2005). Les intervenants sociaux en CLSC: regards sur leurs stratégies identitaires. *Intervention*, 122, 122-129.
- Petrila, A., Fireman, O., Fitzpatrick, L.S., Hodas, R.W. and Taussig, H.N. (2015). Student Satisfaction with an Innovative Internship. *Journal of Social Work Education*, 51(1), 121-135.
- Pierce, B., Mcguire, L.E. and Howes, P. (2015). Ready, Set, Go... Again: Renewing an Academy-Agency Child Welfare Partnership. *Journal of Social Work Education*, 51(2), S239-S251.
- Pottick, K.J., Giordano, S. and Chirico, D.E. (2015). Creating a Culture of Student Philanthropy to Address Financial Challenges in Universities. *Journal of Social Work Education*, 51(2), 207-221.
- Ranz, R., Nuttman-Shwartz, O. and Thachil, G. (2015). International Encounters: Experiences of Visitors and Hosts in a Cross-Cultural Program. *Journal of Social Work Education*, 51(2), 343-358.
- Ravon, B. (2009). Repenser l'usure professionnelle des travailleurs sociaux. *Informations sociales*, 2(152), 60-68.
- Renaud, G. (1990). Travail social, crise de la modernité et post-modernité. *Revue canadienne de travail social*, 7(1), 27-48.
- Richards-Schuster, K., Ruffolo, M.C. & Nicoli, K.L. (2015). Integrating Social Work into Undergraduate Education through a Community Action and Social Change Multidisciplinary Minor. *Journal of Social Work Education*, 51(2), 329-342.
- Rishel, C.W. & Hartnett, H.P. (2017). Meeting the Challenge of Preparing Social Workers for Integrated Health Practice: Evidence from Two MSW Cohorts. *Journal of Social Work Education*, 53(1), S27-S39.
- Rogalski, J. (1995). From real situations to training situations: conservation of functionalities. In Hoc, J.-M., Cacciabue, C. & E. Hollnagel (Dir.). *Expertise and Technology: Cognition*

and *Human-Computer Cooperation* (p. 125-137). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sampson, M. (2017). Meeting the Demand for Behavioral Health Clinicians: Innovative Training through the GLOBE Project. *Journal of Social Work Education, 53*(4), 744-750.

Savoyant, A. (1979). Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité: quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Cahiers de psychologie, 22*, 29-42.

Senreich, E., Ogden, L.P. & Greenberg, J.P. (2017). Enhancing Social Work Students' Knowledge and Attitudes Regarding Substance-Using Clients through SBIRT Training. *Journal of Social Work Education, 53*(2), 260-275.

Shapiro, C.J. (2018). Centers of Excellence: An Opportunity for Academic Training in Social Work. *Journal of Social Work Education, 54*(1), S65-S75.

Shorkey, C.T. & Uebel, M. (2014). History and Development of Instructional Technology and Media in Social Work Education. *Journal of Social Work Education, 50*(2), 247-261.

Soulet, M.-H. (1997). Petit précis de grammaire indigène du travail social. Règles, principes et paradoxes de l'intervention sociale au quotidien. Fribourg: Éditions Universitaires Fribourg Suisse.

Strand, V.C., Dettlaff, A.J. & Counts-Spriggs, M. (2015). Promising Innovations in Child Welfare Education: Findings from a National Initiative. *Journal of Social Work Education, 51*(2), S195-S208.

Thampi, K. (2017). Social work education crossing the borders: a field education programme for international internship. *Social Work Education, 36*(6), 609-622.

Theobald, J., Gardner, F. & Long, N. (2017). Teaching Critical Reflection in Social Work Field Education. *Journal of Social Work Education, 53*(2), 300-311.

Vergnaud, G. (1992). Qu'est-ce que la didactique? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés? *Éducation permanente, 111*, 19-31.

Zuñiga, R. (1993). La théorie et la construction des convictions en travail social. *Travail social, 42*(3), 33-54.

Les auteurs identifiés ci-dessous se déclarent responsables de l'élaboration de ce travail. La contribution individuelle a été faite comme suit:

Identification des auteurs	Description des contributions
Auteur 1	Gestion du projet, conceptualisation, rédaction