

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 deux, 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/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.