



---

## Appropriation d'un savoir délibératif en formation à l'enseignement à partir d'une approche d'analyse de récits en groupe

Serge Desgagné, Hélène Larouche, Matthias Pepin, Marie-Josée Dumoulin  
et Geneviève Audet

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/753>

DOI : 10.4000/ripes.753

ISSN : 2076-8427

### Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

### Référence électronique

Serge Desgagné, Hélène Larouche, Matthias Pepin, Marie-Josée Dumoulin et Geneviève Audet,  
« Appropriation d'un savoir délibératif en formation à l'enseignement à partir d'une approche d'analyse  
de récits en groupe », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 29(2) |  
2013, mis en ligne le 10 décembre 2013, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/753> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.753>

---

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

---

# Appropriation d'un savoir délibératif en formation à l'enseignement à partir d'une approche d'analyse de récits en groupe

Serge Desgagné, Hélène Larouche, Matthias Pepin, Marie-Josée Dumoulin et Geneviève Audet

---

## 1. Introduction

- 1 Bien qu'on puisse jeter un regard critique sur les usages qu'on a faits, depuis une trentaine d'années, du modèle du praticien réflexif de Schön (1983), plus spécifiquement en éducation (Tardif, Borges & Malo, 2012), il y a certainement encore lieu de s'y appuyer, en l'approfondissant, pour continuer à penser et à éclairer la formation des enseignants. C'est ici ce que nous proposons de faire en analysant, à l'appui et dans le prolongement de ce modèle réflexif, ce que s'approprient, en contexte de formation initiale universitaire, de futurs enseignants du préscolaire/primaire d'un savoir délibératif rendu accessible par l'intermédiaire de récits de pratique d'enseignants expérimentés.
- 2 Pour ce faire, dans la problématique générale, nous situons le contexte dans lequel les récits ont été reconstruits puis utilisés à des fins de formation. Dans la problématique spécifique, nous fondons théoriquement notre objet de recherche, soit l'appropriation du savoir délibératif dans le cadre de la formation proposée. Après avoir déployé, dans les considérations méthodologiques, les procédures d'analyse, nous présentons les résultats. Trois modes d'appropriation du savoir délibératif sont présentés, c'est-à-dire à la fois conceptualisés, illustrés et interprétés pour mieux en faire ressortir la

spécificité. Une discussion des résultats permet, enfin, une mise en perspective de l'éclairage porté au savoir délibératif.

## 2. Problématique générale

### 2.1. Le savoir délibérer au fondement du praticien réflexif

- 3 Il peut, en effet, paraître surprenant que le modèle du praticien réflexif de Schön (1983, 1987) ait eu autant d'audience, voire d'influence, en formation des enseignants et que, du même coup, les programmes de formation aient si peu misé sur la formation au savoir délibératif. Ce « savoir juger » de ce qui convient dans une situation d'indétermination nécessite une avancée en contexte, c'est-à-dire un choix d'action éclairé par une analyse des enjeux en présence dans ladite situation (Ladrière, 1990). C'est bien ce qui définit, pour Schön (1992) la « conversation réflexive » du praticien avec la situation d'indétermination. Le savoir d'expérience, tel que le conçoit Schön, ce savoir construit dans l'action, est le résultat de ce travail délibératif qui a conduit le praticien à se construire un répertoire de compréhensions disponibles et d'actions possibles lui permettant de « savoir y faire » (Delbos & Jorion, 1984) dans un contexte professionnel donné. Sans doute la formation en stage a-t-elle forcé cet apprentissage de la délibération pour les futurs enseignants. Mais elle s'est faite en bonne partie sur le tas, au fil des situations qui se présentaient, et on ne s'est pas nécessairement arrêté aux exigences de cette démarche délibérative. Pourtant, on peut considérer que le savoir délibératif, dans des professions « de relation » et « d'interaction », comme l'enseignement (Durand, 1994 ; Tardif et Lessard, 1999), où les situations devant conduire à des décisions comportent une grande part d'indétermination, constitue un savoir essentiel à ne pas négliger dans une formation qu'on souhaite professionnalisante (Altet, 1994 ; Lang, 1999 ; Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 1999 ; Chevrier, Gohier, Anadon & Godbout, 2007). Sans doute peut-on penser qu'on doit d'abord épuiser le savoir technique disponible (les modèles d'action applicables) pour mieux en voir les limites et ainsi accepter d'entrer, par la délibération, dans la complexité des situations d'indétermination (St-Arnaud, 1993). Sans doute peut-on aussi penser qu'il faut un bon bagage de savoir académique (une culture théorique élargie) pour bien « armer le regard » de celui qui délibère (Perrenoud, 1993). En ce sens, on a tendance à considérer l'apprentissage à la délibération comme un apprentissage de formation avancée, soit de fin de formation initiale ou de formation à l'entrée dans la profession (Lang, 1999), au moment, au fond, où cet apprentissage s'impose par la complexité des situations vécues en pratique et par l'autonomie et la responsabilité professionnelles (Deslauriers & Jutras, 2006) que le novice est tenu d'assumer à cette étape.

### 2.2. Le récit exemplaire comme accès au savoir délibérer

- 4 Pour donner accès au savoir délibératif, il convient de l'aborder sous formes de « cas », c'est-à-dire sous forme d'expériences singulières reconstruites. En effet, la délibération, on l'a dit, prend naissance dans une situation de pratique complexe et indéterminée. Elle se déploie dans le tissu enchevêtré des composantes du contexte. De plus, elle nécessite l'accès au point de vue de l'acteur qui délibère, à sa pensée en contexte. En ce sens, elle ne se laisse voir et saisir que dans l'expérience singulière reconstruite. C'est

dire que la formation au savoir délibératif impose ainsi une « pensée par cas » (Legendre, 1998 ; Merseeth, 1996 ; Mucchielli, 1968 ; Passeron & Revel, 2005 ; Tripp, 1993). Nos travaux de recherche antérieurs sur lesquels s'appuie le présent projet nous ont permis de reconstruire de tels « cas », sous forme de récits exemplaires. En effet, dans une perspective de livrer un héritage à la relève, des enseignants d'expérience se sont engagés à revisiter, sous un mode narratif, une expérience de pratique significative. Cette expérience devait être ancrée dans une situation-obstacle ou situation-problème et ils devaient livrer, par leur narration, les méandres de leur pensée délibérative autour de leur manière de composer avec ce qui arrive pour faire en sorte que la situation se dénoue. Par ce récit, ils se trouvaient ainsi à exposer leur savoir délibératif en contexte, sur la base d'une expérience qu'ils considéraient comme « exemplaire » de leur pratique (Desgagné, 2005 ; Desgagné, Gervais & Larouche, 2001 ; Larouche, 2004, 2005 ; Legendre, Desgagné, Gervais & Hohl, 2000). Grâce à ce travail de reconstruction narrative, nous disposons maintenant d'une banque de cas permettant de donner à voir une pratique délibérative et, éventuellement, d'ancrer une formation au savoir délibératif<sup>1</sup>. Mais on aura bien compris que ce n'est pas parce qu'on dispose de cas illustratifs d'une pratique délibérative qu'on est en mesure de « faire cas » auprès des futurs enseignants à partir de ces témoignages. Car pour faire cas auprès des novices, il faut que la pratique en cause puisse ouvrir sur un questionnement, qu'elle ouvre sur une investigation de la part de l'apprenant. Et cette ouverture est d'autant plus difficile à provoquer que la démarche délibérative de l'enseignant du récit est complétée et donc, d'une certaine façon, fermée sur sa propre logique.

### 2.3. Former au savoir délibératif par le récit exemplaire

- 5 D'un point de vue formatif, le présent projet visait à prendre ancrage dans les récits exemplaires et à leur donner un statut de cas à soumettre à l'analyse par un groupe de futurs enseignants. Sans trop élaborer sur la manière dont on s'y est pris pour inverser le mouvement de « fermeture du sens » en un mouvement de « réflexivité du sens » (Kaufmann, 2004) autour du récit et dont nous avons témoigné, par ailleurs, dans un autre texte (Desgagné, Larouche, Audet, Dumoulin & Pepin, 2012), il convient tout de même de situer brièvement et plus largement la méthode d'analyse de récits en groupe qui a été développée et à l'intérieur de laquelle se définit un objet d'investigation plus spécifique sur lequel nous souhaitons nous concentrer dans cet article. La méthode comporte trois approches à la fois distinctes et complémentaires :

- Dans la première que nous appelons l'approche dialogique, et sur laquelle nous allons porter notre attention dans cet article, le mouvement de réflexivité du sens est amené par la mobilisation des positionnements des membres du groupe sur les choix posés par l'enseignant du récit. L'idée est de faire en sorte que les futurs enseignants s'arrêtent sur certains choix d'intervention que l'enseignant du récit a posés et sur les raisons de ces choix et qu'ils délibèrent entre eux, soit argumentent et se positionnent, individuellement et collectivement, sur le bien-fondé de ces choix. Nous y reviendrons ;
- Dans la seconde que nous appelons l'approche compréhensive, le mouvement de réflexivité est amené par la mobilisation de cadres d'analyse existants. L'idée est de faire en sorte que l'apport de certaines propositions théoriques puisse servir aux futurs enseignants de filtre analytique pour mieux comprendre les choix d'intervention posés par l'enseignant du récit ;
- Dans la troisième que nous appelons l'approche investigatrice, le mouvement de réflexivité est amené par la mobilisation, chez les membres du groupe, de questions soulevées par

l'analyse du récit qui suscitent un besoin de s'informer plutôt que de débattre. L'idée est de faire en sorte que les futurs enseignants aillent enquêter sur des thématiques éducatives qui les rejoignent et pour lesquelles ils souhaitent être éclairés.

- 6 D'un point de vue de recherche, c'est l'approche dialogique qui va constituer, pour les besoins de cet article, notre point d'intérêt. Notre objectif est de rendre compte d'une analyse des positionnements négociés d'un groupe de futurs enseignants autour des choix d'intervention de l'enseignant du récit. Que remettent-ils en jeu de la démarche délibérative de l'enseignant ? Que s'approprient-ils d'un savoir délibératif ?

### 3. Problématique spécifique et cadre conceptuel

- 7 En se demandant ce que les futurs enseignants remettent en jeu de la démarche délibérative de l'enseignant ou ce qu'ils s'approprient d'un savoir délibératif, on pourrait tout de suite penser qu'on va s'intéresser aux contenus mêmes sur lesquels portent cette appropriation : les conceptions de l'apprentissage, les manières d'enseigner ou les procédures didactiques que cet enseignant met en oeuvre. Bien qu'elle ait son intérêt, ce n'est pas par cette voie que nous allons entrer dans l'analyse. Nous allons tenter d'en rester au concept même de savoir délibératif, d'éclairer ce qui fait sa spécificité. Que veut dire s'approprier un savoir de type délibératif ? Il nous faut pour cela fonder théoriquement cet art de la délibération pour en faire un objet d'exploration en soi.

#### 3.1. Le savoir délibératif comme déploiement d'une « intelligence de l'agir »

- 8 Aborder l'agir professionnel de l'enseignant par le savoir délibérer, c'est l'aborder par ce que d'aucuns appellent « sa posture insaisissable » (Gomez, 2007), celle de l'essayeur, de l'avancée en contexte, du cas par cas, précisément. Il nous faut pourtant saisir, du moins théoriquement, pour lui donner consistance, comme projet d'investigation, cette « posture insaisissable ». Nous convoquons pour ce faire l'idée d'une « intelligence de l'agir » (Ryle, 1978), au fondement d'un art de la délibération. L'intelligence de l'agir, précise Ryle tient d'un « savoir comment », c'est-à-dire que c'est dans l'accomplissement qu'il se révèle, par la pensée en acte. Plus que cela, ce « savoir comment » ne s'appuie pas simplement sur un « savoir que » préalable, mais requiert ses propres critères pour que l'agir soit qualifié d'intelligent. En d'autres mots, la compétence à agir (le savoir pratique) n'est pas le sous-produit ou la simple application d'un bagage de connaissances préalables (le savoir théorique). Cette compétence à agir fait intervenir ses propres critères d'intelligibilité pour que l'acte s'accomplisse dans le sens souhaité. « Agir est source de savoir », dira plus tard Schön (1983), dans la même perspective, faisant lui-même allusion aux travaux de Ryle. Ainsi, en tant que manifestation d'un agir intelligent, l'art de délibérer sur une situation problématique peut nous interpeller, en tant que chercheur, moins en fonction de repérer le fond de connaissances que cet enseignant détient sur la pratique (« savoir que »), mais beaucoup plus en fonction d'identifier les composantes spécifiques de sa compétence à juger de ce qui convient en contexte (« savoir comment »). Peut-on, dans le rapport que les futurs enseignants établissent avec le récit, dans la remise en jeu qu'ils font des choix posés par l'enseignant, saisir quelque chose de ce savoir délibérer qu'ils

s'approprient ? Mais peut-on s'y intéresser non pas dans la perspective d'y repérer le fond de connaissances qu'ils réinvestissent dans leur propre délibération autour des choix posés par l'enseignant du récit (une conception de l'apprentissage à laquelle ils adhèrent chez l'enseignant, une approche didactique qu'ils endossent, etc.), mais bien dans la perspective d'y découvrir sur quoi repose l'acte même de délibérer à travers ce qui, pour eux, « fait délibération » dans les choix posés par l'enseignant ?

### 3.2. Le savoir délibératif comme déploiement d'un « art de la conjecture »

- 9 Pour accéder à ce qui « fait délibération » pour le groupe, au fil de la démarche délibérative de l'enseignant du récit, il faut pouvoir repérer là où le groupe reconnaît une part d'indétermination derrière les choix qui ont été posés par l'enseignant. Reconnaître, somme toute, la part de « conjecture » (Champy, 2009) inhérente aux enjeux de la profession et conduisant à poser ces choix : Qu'est-ce qui a guidé son choix d'agir ainsi ? A-t-il bien agi ? Aurait-il pu agir autrement ? Agir autrement au nom de quoi ? Se poser ces questions, comme groupe, c'est remettre en jeu la « conjecture », c'est refaire la démarche délibérative ; non pas comme on pense que l'enseignant l'a vécue, mais bien comme on la vit soi-même, individuellement et collectivement, comme groupe, avec ce point de vue bien arrêté de futurs enseignants qui se penchent réflexivement et de manière critique sur un agir enseignant d'expérimenté qu'on leur présente, à travers le récit, comme un agir exemplaire, soit un agir susceptible de « porter enseignement » sur la pratique professionnelle. Accéder à ce qui « fait délibération » pour le groupe, c'est, à partir de cette conjecture collective, analyser les critères à partir desquels, comme groupe, ils négocient une entente possible, cherchent, en fait, à déterminer ce qu'ils ont ramené dans l'indéterminé, sans nécessairement, cela dit, devoir à tout prix arriver à un accord. Car la conjecture, qu'elle soit individuelle, comme chez l'enseignant du récit, ou collective, comme c'est le cas pour notre groupe de futurs enseignants, vise à juger de « l'action qui convient » en contexte (Thévenot, 1990), vise à délimiter le « convenable » comme agir enseignant. En remettant en jeu l'agir de l'enseignant du récit et en conjecturant sur ce qu'il convenait de faire, dans une telle situation, les futurs enseignants redéfinissent un agir « qui convient » pour eux, de leur point de vue de futurs enseignants. À nous, chercheurs, de retracer, au fil de cette démarche de conjecture collective, les critères d'intelligibilité qui les guident vers « ce qui convient ». Car c'est derrière ces critères d'intelligibilité que se cache leur manière à eux de se réapproprier un savoir délibératif.

## 4. Considérations méthodologiques

- 10 D'un point de vue méthodologique, il nous faut maintenant situer comment a été constitué le matériau d'analyse pour donner accès à ce qui « fait délibération » pour le groupe de futurs enseignants et établir les paramètres de l'analyse. Il nous faut, pour cela, revenir un peu au cadre de formation dans lequel les données ont été constituées et s'inscrire dans une tradition méthodologique qui nous permet de relever le défi de l'analyse d'un discours issu d'une interaction, puisque c'est bien de cela qu'il s'agit quand on parle d'un groupe qui délibère.

## 4.1. La délimitation du matériau d'analyse de recherche

11 De quel corpus de données dispose-t-on pour analyser cette appropriation d'un savoir délibératif ? Pour répondre à cette question, il nous faut revenir brièvement au cadre formatif à l'intérieur duquel ces données ont été recueillies. Notre méthode d'analyse de récits en groupe, selon la triple approche décrite plus haut dans cet article, a été expérimentée dans le cadre de cours optionnels du programme de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, spécifiquement élaborés pour les besoins du projet de recherche, l'un dispensé à l'Université de Sherbrooke, l'autre à l'Université Laval, dans les facultés d'éducation respectives. Nous avons dit, aussi plus haut, que ce projet d'analyse spécifique concerne les données issues de l'approche dialogique, soit l'approche qui consiste à créer les conditions, pour le dire simplement, d'un débat de groupe autour de récits exemplaires. Ces conditions se résument à peu près à ceci :

- Des animateurs étudiants (équipes de deux ou trois) étaient responsables de choisir un récit dans la banque constituée sur le site Internet évoqué plus haut et d'animer le débat, au moment de la rencontre de groupe ; cela voulait dire de proposer eux-mêmes, au besoin, des sujets à débat, soit des occasions de remettre en jeu les choix de l'enseignant du récit, si cette remise en jeu ne venait pas des membres du groupe ;
- L'ensemble des étudiants devait se préparer au débat en lisant le récit préalablement et en identifiant, globalement, des choix d'intervention, chez l'enseignant du récit, avec lesquels ils étaient plus ou moins en accord ou en désaccord, les incitant ainsi à se positionner individuellement avant d'arriver à la rencontre ;
- Dans leur préparation, on les invitait, pour éventuellement soulever le débat, à assumer un point de vue particulier, le point de vue du parent, de la direction, de l'élève, du collègue, à leur discrétion. Dans les deux cours, un certain nombre de récits choisis par les étudiants, six pour le site de Sherbrooke et huit pour le site de Laval, ont ainsi été l'objet d'une analyse en groupe (ce qui n'exclut pas qu'un même récit puisse être choisi dans les deux cours), constituant ainsi, pour l'ensemble, quatorze débats de groupe (environ une heure chacun) enregistrés audio et retranscrits sous forme d'un discours d'interaction qui suit fidèlement les tours de parole.

## 4.2. La perspective méthodologique orientant l'analyse

12 Par ce projet d'analyse, nous nous situons, méthodologiquement parlant, dans la tradition dite qualitative de l'interactionnisme symbolique (Le Breton, 2004), c'est-à-dire que notre objet, l'appropriation d'un savoir délibératif par les futurs enseignants, est conçu comme le produit d'une coconstruction de sens entre les membres du groupe. Pour utiliser un concept bien connu des interactionnistes, en remettant en jeu les choix de l'enseignant du récit, les futurs enseignants coconstruisent une re-» définition de la situation » délibérative. C'est par cette re-» définition de la situation » délibérative que nous nous donnons un accès à ce que le groupe s'approprie. Plus spécifiquement, dans cette tradition interactionniste, nous puisons à ce qu'il est convenu d'appeler l'analyse de conversations (Bange, 1992 ; Traverso, 1999) ou, dit autrement et plus largement, à l'analyse du discours en interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2005), pour ce qui nous concerne une interaction verbale (retranscrite à l'écrit) située dans un contexte de formation à l'enseignement. Mais il nous faut préciser que, dans ce choix d'analyse du discours en interaction, c'est bien le contenu des conversations ou le thème de

l'échange qui est à l'avant-plan de l'analyse ici concernée plutôt que la forme des conversations ou les règles de l'échange, bien qu'on ne puisse complètement séparer les deux. Car comprendre comment les participants re-définissent la situation délibérative passe, pour nous, par la reconstruction et l'analyse du « sens » de leur conversation, une conversation amorcée par un questionnement autour d'un aspect de l'agir de l'enseignant du récit et qu'ils remettent en jeu, une conversation structurée autour d'arguments négociés entre eux à propos du bien-fondé de cet agir et, enfin, une conversation orientée vers la recherche d'un « agir qui convient ». Ce sont là les trois ancrages de contenu conversationnel à partir desquels nous sommes en mesure de reconstruire ce qu'il convient d'appeler, dans le langage interactionniste, la « coordination de sens » du groupe, une coordination de sens à partir de laquelle on est susceptible de se donner un accès à leur appropriation d'un savoir délibératif.

### 4.3. Une démarche comportant trois niveaux d'analyse

13 La « coordination de sens » du groupe par laquelle nous nous donnons accès à l'appropriation du savoir délibératif traverse trois niveaux analytiques :

- À un premier niveau, il s'agit d'abord d'organiser le discours autour des thèmes de l'échange qui sont donnés par le récit. Autour de quoi échange-t-on ? Parce que, pour un même récit exemplaire, plusieurs sujets peuvent être abordés selon qu'on s'arrête à tel ou tel aspect de l'agir de l'enseignant du récit. Souvent le changement de thème se fait explicitement, entre autres, par un animateur ou par un simple membre qui va proposer de changer de sujet, clôturant ainsi l'échange à propos de tel aspect discuté de l'agir de l'enseignant. Nous sommes ici au niveau du simple découpage des parties de discours ;
- Une fois le discours découpé en de telles unités thématiques, il s'agit ensuite, à un deuxième niveau d'analyse, de reconstruire la structure sémantique de l'échange pour chaque unité thématique. Quelle logique délibérative emprunte l'échange du groupe ? C'est là qu'on peut s'appuyer sur nos trois ancrages de contenu conversationnel donnant accès à la coordination du sens proprement dite dans notre contexte : d'abord repérer ce qui est questionné dans l'agir de l'enseignant et qui justifie qu'on délibère à nouveau sur cet agir, comme groupe, ensuite suivre la logique de négociation du bien-fondé de cet agir, à partir du repérage des principaux arguments qui sont apportés par les uns et les autres et, enfin, voir où conduit cette négociation, à savoir si elle suit un certain parcours de sens, reflétant ainsi, dans le groupe, ce qu'on a appelé la recherche d'un agir qui convient. Pour résumer, à ce deuxième niveau, la coordination de sens se structure, pour chaque découpage thématique, à travers le repérage de la problématisation, de la négociation et de l'orientation du sens par le groupe, formant ainsi ce qu'on pourrait appeler une séquence délibérative ;
- Au troisième niveau, enfin, il s'agit d'amorcer un processus comparatif, de poser un regard transversal à ces séquences délibératives, selon leurs structures de coordination de sens : Est-ce que toutes les séquences délibératives se ressemblent dans leurs structures de coordination de sens ? N'y a-t-il pas des recoupements entre ces structures de sorte qu'il se dégage certains schémas typiques de coordination du sens témoignant d'autant de manières de s'approprier un savoir délibératif ?<sup>2</sup>



## 5. Présentation de résultats

- 14 Nous présentons trois schémas typiques de coordination de sens, ceux qui nous paraissent recouper le plus de séquences délibératives analysées et refléter ainsi trois manières d'aborder et de s'approprier un savoir délibératif chez les futurs enseignants. Nous adoptons, pour chacun de ces schémas, un mode de présentation en trois volets :
1. Nous offrons d'abord une conceptualisation du schéma-type, c'est-à-dire une définition théorique permettant de comprendre la logique délibérative qui préside à la coordination de sens du groupe, logique qui est commune à un ensemble de séquences délibératives ;
  2. Nous offrons ensuite une illustration du schéma-type en reconstruisant un exemple-type de séquence délibérative, c'est-à-dire un exemple qui représente les paramètres de coordination de sens (problématisation, négociation et orientation du sens) propres au schéma-type ;
  3. Nous offrons enfin une interprétation du schéma-type en tentant d'établir une mise en correspondance entre la séquence illustrative et la définition théorique. La complémentarité de ces trois volets, conceptualisation, illustration et interprétation, reflète un souci d'assumer, dans la présentation, le mouvement dynamique entre la singularité et la généralité du sens (Quéré, 2000), refléter à la fois ce qui se dit dans l'échange et ce qu'on peut comprendre de ce qui se dit, aux fins d'intelligibilité du discours en interaction analysé.

### 5.1. S'approprier une zone de responsabilité dans l'agir

- 15 Nous présentons ici une conceptualisation, une illustration et une interprétation de ce schéma-type de coordination de sens autour de l'appropriation d'une zone<sup>3</sup> de responsabilité dans l'agir.

#### 5.1.1. Conceptualisation

- 16 Certains choix d'intervention de l'enseignant sont remis en jeu par les futurs enseignants parce qu'ils sont questionnés par eux comme des choix qui ébranlent leur conception de la limite de responsabilité attendue d'un enseignant, des choix qui brouillent les frontières du rôle professionnel, tel qu'ils le conçoivent. Tout se passe comme si leur argumentation tournait autour du questionnement type suivant : « Est-ce à nous de faire ça ? » au sens de « Est-ce qu'il nous appartient de faire ça ? », tentant ainsi de justifier le bien-fondé de ne pas s'engager au-delà d'une certaine frontière qui déborderait de leur rôle ou, au contraire, de justifier et de valoriser une prise de responsabilité plus engageante dans une situation qui l'exige et qui en vaut la peine. Dans la délibération autour de ce questionnement, ils vont chercher à se délimiter un espace de responsabilisation qui leur convient, une manière de se définir un juste engagement dans le rôle en lien avec la situation concernée.
- 17 La « responsabilisation de soi », dans la conception qu'en développe Genard (1992) nous offre une clé interprétative pour comprendre l'angle par lequel les futurs enseignants abordent le savoir délibératif à partir de ce schéma-type de coordination de sens. Selon l'auteur, la prétention à « répondre de soi » se développe en investissant des « lieux de responsabilités » ou, dit autrement, des espaces symboliques de responsabilisation. Mais ces lieux de responsabilité sont investis, chez la personne, dans une dynamique entre un engagement personnel à définir (pôle subjectif) et une assignation au rôle à respecter (pôle objectif). Vu sous cet angle, la remise en jeu des choix de l'enseignant

du récit par les futurs enseignants équivaut ici à se réapproprier un lieu de responsabilisation, celui concerné dans la situation, une réappropriation qui se joue dans une négociation entre la juste part d'engagement personnel à donner et le respect des frontières du rôle professionnel qu'on se représente devoir assumer.

### 5.1.2. Illustration

- 18 Voyons comment, dans cette séquence délibérative rattachée au récit *Il faut se mettre ensemble pour l'aider*, les futurs enseignants cherchent à s'approprier une zone de responsabilité dans l'agir. Attardons-nous, pour cela, à reconstruire la coordination de sens du groupe dans cette séquence...

#### **S'approprier une zone de responsabilité dans l'agir : un exemple**

##### **Ancre au récit exemplaire : Il faut se mettre ensemble pour l'aider**

Dans le récit *Il faut se mettre ensemble pour l'aider*, une enseignante témoigne de son défi d'intervention auprès d'un enfant présentant des troubles sérieux de comportement en classe. Une participante convoque le moment du récit où l'enseignante, lors d'une rencontre avec les parents, conseille de voir un médecin, suggérant ainsi un problème d'hyperactivité.

##### **Est-ce à nous de faire ça ? (problématisation du sens)**

Cette participante questionne « la manière dont c'est amené » par l'enseignante, laissant entendre qu'elle suggère un peu vite qu'il s'agit d'hyperactivité... Il y a d'autres solutions que la médication. Lorsqu'une autre participante reprend sur un autre registre : « On n'est pas médecins, on n'est pas censés faire des diagnostics de ça ! », amorçant ainsi une discussion, à savoir à qui il appartient de diagnostiquer... voire de proposer une médication.

##### **Se situer entre engagement personnel et assignation de rôle (négociation du sens)**

On s'entendra assez vite sur le fait que c'est au médecin à faire ce diagnostic. « On n'est pas formés pour ça, on n'est pas en droit de faire ça », souligneront certaines participantes. Mais le questionnement se poursuit à savoir si l'enseignante a une responsabilité dans la démarche qui conduit à ce diagnostic, car « ça fait partie de nos responsabilités d'en parler aux parents », objectera une participante. L'enseignante doit « collaborer » au dépistage, appuiera une autre, conseiller les parents qui ont besoin d'éclairage.

##### **Vers un engagement « qui convient » (orientation du sens)**

Graduellement, on en vient à préciser que le rôle de l'enseignante, c'est de noter ses observations et d'en faire part aux parents, leur refléter « ce qui se passe en classe ». Mais alors le faire « avec tact », sans suggérer la médication, se contenter d'exprimer « un doute » et proposer éventuellement de « consulter un médecin ». La participante du début reviendra à la charge pour suggérer de regarder aussi les alternatives à la médication et au diagnostic lui-même d'hyperactivité... Il peut s'agir d'autre chose...

### 5.1.3. Interprétation

- 19 Il est intéressant de voir que la première réaction des participantes, face à ce type de questionnement, pour la situation ici concernée autour de l'hyperactivité : « Est-ce à nous de faire ça ? », est de clarifier l'assignation de rôle, la frontière de la responsabilité : « On n'est pas médecins, on n'est pas censés faire des diagnostics de ça », et cela étant, de clarifier du même coup, soulignons-le, à qui il appartient de le faire : au médecin. Autrement dit, l'établissement des frontières du rôle incite à se situer par rapport aux autres acteurs de l'intervention autour de l'enfant concerné. Il est intéressant aussi de remarquer sur quoi on appuie une telle limite de

responsabilité : « On n'est pas formés pour ça, on n'est pas en droit de faire ça ! » Les critères de compétence et de légitimité sont ainsi convoqués. La frontière étant posée, on réouvre l'espace de responsabilité qu'on vient de fermer, mais du côté de l'engagement personnel, c'est-à-dire du côté de l'appel à « répondre de soi » dans une telle situation : l'enseignante doit collaborer au dépistage... elle a un rôle à jouer, précise-t-on, remobilisant ainsi à la fois un sens du « vouloir » et du « devoir » agir, pour utiliser les termes de Genard (1992). Se construit et se définit alors graduellement, dans l'interaction du groupe, un « lieu de responsabilité » spécifique à l'enseignant et dans ce lieu de responsabilité, un engagement qui convient : « faire part de ses observations, refléter aux parents ce qui se passe en classe ». Car c'est bien du lieu de la classe qu'elle fait au quotidien que l'enseignante peut contribuer, ce « lieu » à la fois concret et symbolique où elle a tout le loisir d'observer les enfants dans leurs activités d'apprentissage. En fait, autant on reconnaît que la compétence à poser un diagnostic d'hyperactivité n'appartient pas à l'enseignante, autant est-on préoccupé à reconnaître qu'elle a un rôle à jouer et qu'elle peut recentrer ce rôle, dans la démarche qui conduit au diagnostic, sur la compétence spécifique qui est la sienne : faire part de ses observations sur les élèves qu'elle côtoie au quotidien dans leurs activités d'apprentissage. Et puis ces observations peuvent conduire à voir qu'il s'agit d'autre chose que d'hyperactivité et que la médication n'est pas la seule solution. Autrement dit, on conçoit que la responsabilisation de soi, à travers le rôle d'observation, n'est pas étroitement au service du diagnostic d'hyperactivité, mais plus largement au service de l'enfant et de ses besoins spécifiques. On ajoute ici à la définition du « lieu de responsabilité » la dimension de la visée que doit poursuivre le rôle d'observation qu'on s'attribue.

## 5.2. S'approprier un zone de contrôle dans l'agir

- 20 Nous présentons ici une conceptualisation, une illustration et une interprétation de ce schéma-type de coordination de sens autour de l'appropriation d'une zone de contrôle dans l'agir.

### 5.2.1. Conceptualisation

- 21 Certains choix d'intervention de l'enseignant du récit sont remis en jeu par les futurs enseignants parce qu'ils sont questionnés par eux comme des choix comportant des risques, c'est-à-dire des choix d'intervention dont on ne contrôle pas complètement les conséquences ou les effets produits. Au fil de la délibération, tout se passe comme si leur argumentation tournait autour d'évaluer la part de risque, autrement dit évaluer « ce qui aurait pu arriver » et qui, dans l'intervention menée, aurait pu échapper éventuellement au contrôle de l'enseignant ; explorer, au besoin, une intervention moins risquée, au sens de plus prévisible, et cela, en préservant le sens de l'intervention. Ce faisant, dans la délibération autour de ce questionnement, ils vont chercher à délimiter les conditions de ce qu'on pourrait appeler un contrôle professionnel dans l'intervention, délimiter, en somme, les conditions d'une prise de risque qui leur convient.
- 22 Le concept d'« intelligence pratique » nous offre une clé interprétative pour comprendre l'angle par lequel les futurs enseignants abordent le savoir délibératif à partir de ce schéma-type de coordination de sens. Dans la conception qu'en développe

Mendel (1998), l'intelligence pratique renvoie à l'« acte », à ce qui, en fait, ne peut être anticipé, ce avec quoi on ne peut que composer en contexte, d'où le titre de son ouvrage : *L'acte est une aventure*. Et l'aventure implique une part de risque à assumer, c'est-à-dire une part d'imprévisible. « On s'engage et on voit... » (p. 84), dira Mendel dans son ouvrage. C'est cette part de risque inhérente à l'acte que les futurs enseignants remettent en jeu dans leur délibération de groupe. Et tout l'enjeu de cette délibération consistera, pour eux, à voir si le risque en vaut le coup, de leur point de vue, à se situer quelque part entre ce que Mendel appelle une « culture du risque » et une « culture de sûreté ».

### 5.2.2. Illustration

- 23 Voyons comment, dans cette séquence délibérative rattachée au récit *Être bien dans sa peau*, les futurs enseignants cherchent à s'approprier une zone de contrôle dans l'agir. Attardons-nous pour cela à reconstruire la coordination de sens du groupe dans cette séquence...

#### S'approprier une zone de contrôle dans l'agir : un exemple

**Ancrage au récit exemplaire : *Être bien dans sa peau*** Dans le récit *Être bien dans sa peau*, un enseignant témoigne de son mode d'intervention auprès d'un enfant rejeté par le groupe, entre autres, pour des raisons d'hygiène ; l'enfant sent mauvais et les autres lui renvoient une image négative. Une participante convoque le moment du récit où l'enseignant, profitant d'une absence du petit Michel, ce jour-là, décide de confronter le groupe pour le conscientiser sur son attitude de rejet.

#### N'est-ce pas risqué de faire ça ? (problématisation du sens)

Cette participante questionne le fait que l'enseignant intervienne en l'absence de Michel. « Ça aurait pu finir d'une autre façon », dira-t-elle, laissant entendre par là que les élèves auraient pu le dire à Michel après coup, remettant alors en question la relation de confiance avec l'enseignant, voire donnant de l'eau au moulin aux élèves qui auraient pu se servir de cet événement pour se moquer. C'est dire, précisera une autre participante, qu'il fallait vraiment que l'enseignant connaisse bien son groupe, qu'il lui fasse confiance, pour prendre ce risque.

#### Se situer entre le risque et la sûreté (négociation du sens)

Dans l'interaction autour de cette problématique, les participantes vont tenter de voir s'il y avait une façon de diminuer le risque, entre autres, en explorant l'idée, pour certaines, de faire cette confrontation du groupe en présence de Michel, un peu comme on le ferait en conseil de coopération dans une classe, ou, sinon, à tout le moins, pour une autre, retenir l'idée d'informer Michel après coup de ce qui s'est passé en son absence par souci d'honnêteté.

#### Vers une prise de risque « qui convient » (orientation du sens)

Mais l'exploration de ces deux manières de diminuer le risque amènera des participantes à considérer ce qu'on perdra de l'effet souhaité de la confrontation : en présence de Michel, les élèves ne se livreront pas en toute liberté ; si Michel l'apprend après coup, l'intervention va perdre de son « effet magique » ; au fil de l'interaction, on en viendra à mettre en évidence qu'il faut surtout préserver l'effet de conscientisation du groupe sur Michel. Car après tout, l'intervention a réussi.

### 5.2.3. Interprétation

- 24 De quel risque s'agit-il dans l'exemple ? Du risque que les élèves en parlent à Michel et que cela aggrave le rejet. Pour les futurs enseignants, l'enseignant ne peut contrôler cette part d'imprévisible dans l'acte. « Ça aurait pu finir d'une autre façon ! » précisera

l'un d'eux avec insistance ! Mais, en même temps, ils reconnaissent que l'enseignant n'a probablement pas agi à l'aveugle ; il devait connaître son groupe et le savait digne de confiance. Autrement dit, son intelligence pratique, sa lecture du contexte, dans l'acte, était sans doute à l'oeuvre et lui permettait de prendre un risque... plus calculé qu'on peut le penser ! C'est là tout le sens de la phrase de Mendel (1998) pour évoquer l'intelligence pratique : « on s'engage et on voit ! » En somme, on admet, pour certains, que, dans une telle situation, lorsqu'on est enseignant, on puisse « voir » et calculer son risque, que la lecture du contexte entre dans la délibération. Mais cela n'empêche pas des participants d'explorer des interventions potentiellement moins risquées pour eux, soit de faire la confrontation en présence de Michel ou encore de dire à Michel après coup qu'on a parlé de lui. D'un autre côté, d'autres amèneront au groupe l'idée qu'en diminuant ainsi le risque que « ça tourne mal », soit en faisant en sorte que Michel soit inclus, d'une manière ou d'une autre, dans la démarche de confrontation, on risque de perdre l'effet de conscientisation du groupe sur Michel. Et l'effet de conscientisation du groupe, c'est ce qu'on reconnaît qu'il faut préserver à tout prix, car c'est ce qui a fait de l'intervention, selon eux, une intervention réussie dans le récit. Ainsi, le risque en vaut peut-être le coup. On voit donc, dans cette séquence de délibération, osciller les participants entre le risque et la sûreté, tout en cheminant peut-être, dans cette oscillation, pour certains, vers un apprivoisement du risque inhérent à l'acte, d'abord parce qu'il est peut-être plus calculé qu'on ne le pense, dû à la lecture en contexte qu'en a probablement fait l'enseignant du récit, ensuite parce qu'il en vaut peut-être le coup pour réussir l'intervention à mener. C'est du moins là, sous l'angle du risque inhérent à l'acte, une manière de s'approprier par le récit un savoir délibératif.

### 5.3. S'approprier une zone de vertu dans l'agir

- 25 Nous présentons ici une conceptualisation, une illustration et une interprétation de ce schéma-type de coordination de sens autour de l'appropriation d'une zone de vertu dans l'agir.

#### 5.3.1. Conceptualisation

- 26 Certains choix d'intervention de l'enseignant sont remis en jeu par les futurs enseignants parce qu'ils sont questionnés par eux comme des choix aux vertus douteuses, c'est-à-dire qui ébranlent ce qu'ils considèrent comme des choix acceptables du point de vue du « Bien » qu'ils visent ou qu'ils procurent. Tout se passe comme si leur argumentation tournait autour du questionnement suivant : « Est-ce acceptable de faire ça ? » au sens de « Est-ce bien de faire ça ? » Et ce questionnement, ils vont le mener en tentant de s'appuyer sur le Bien qui est souhaitable, dans la situation, tout en confrontant cet idéal du Bien souhaité aux contraintes du réel, à ce qui est possible en fonction de ces contraintes. Ce faisant, dans la délibération autour de ce questionnement, ils vont chercher à délimiter les contours d'une sorte de morale professionnelle, en d'autres mots, une zone de vertu dans l'agir en fonction d'un Bien qui leur convient et qui touche, bien sûr, les élèves qu'ils ont la responsabilité d'instruire et d'éduquer.
- 27 Le concept de « sagesse pratique » correspond tout à fait à cette délibération orientée sur le Bien visé et nous offre, en ce sens, une clé interprétative pour comprendre l'angle par lequel les futurs enseignants abordent le savoir délibératif à partir de ce schéma-

type de coordination de sens. À la différence de l'intelligence pratique centrée sur l'« acte » pensé dans son imprévisibilité (Mendel, 1998), la sagesse pratique est centrée sur l'« action », c'est-à-dire l'acte pensé dans sa finalité. Dans la conception qu'en donne Ladrière (1990) et derrière lui Aubenque (1963), la sagesse pratique ou prudence de l'agir se conçoit dans un rapport de moyens à fins ; s'il faut choisir les moyens pour atteindre la fin, il arrive aussi qu'il faille choisir entre des fins plus ou moins compatibles. Dans tous les cas, « le jugement sur les moyens implique un jugement sur la fin » (p. 31). Et la fin renvoie à une conception du Bien souhaité. Dans la délibération, ce Bien souhaité sera mis en balance avec les contraintes de la réalité. Pour utiliser les mots des auteurs, la délibération autour du Bien se jouera dans une négociation entre le souhaitable et le possible.

### 5.3.2. Illustration

- 28 Voyons comment, dans cette séquence délibérative rattachée au récit *L'enfant teflon*, les futurs enseignants cherchent à s'approprier une zone de vertu dans l'agir. Attardons-nous, pour cela, à reconstruire la coordination de sens du groupe dans cette séquence...

### S'approprier une zone de vertu dans l'agir : un exemple

#### Ancrage au récit exemplaire : L'enfant teflon

Dans le récit *L'enfant teflon*, un enseignant témoigne de sa manière d'accueillir, en début d'année, un élève qui s'est fait une réputation de trouble-fête. De réprimandes en punitions, il finira pas l'isoler du reste du groupe, entre deux étagères, dans la classe, et cela, pour le reste de l'année. Une participante convoque le moment du récit où l'enseignant se justifie en disant avoir privilégié la vie du groupe plutôt que mettre son énergie à récupérer cet élève. « Ça n'allait pas dans mes valeurs », dira-t-elle en réaction à ce choix de l'enseignant...

#### Est-ce acceptable de faire ça ? (problématisation de sens)

En fait, la délibération ne se fera pas beaucoup autour de l'idée d'isoler l'élève. Un consensus va s'établir autour de l'idée qu'isoler l'élève toute l'année est une stratégie pédagogique « inacceptable ». L'isoler, peut-être « temporairement », mais l'enseignant aurait dû prévoir une manière de le réintégrer dans le groupe. La délibération va plutôt s'orienter sur la justification que donne l'enseignant de sa stratégie d'isolement, soit l'idée de privilégier le groupe au détriment de l'élève. En d'autres mots, est-ce acceptable de choisir le groupe et délaisser un élève ? C'est autour de ce questionnement que la délibération va se poursuivre...

#### Se situer entre le souhaitable et le possible (négociation du sens)

On essaiera d'abord de justifier qu'il y avait moyen de faire quelque chose pour l'élève, mais que l'enseignant n'y croyait pas, qu'il aurait suffi de créer un lien de confiance ; certaines participantes maintiendront cette position jusqu'à la fin. Cela dit, dans l'ensemble, on justifiera la visée d'« un juste milieu » souhaitable entre s'investir auprès de l'élève et auprès du groupe. Ensuite, une participante avouera que, dans une même situation, elle serait probablement tombée dans l'excès contraire : trop miser sur l'élève et délaisser le groupe. Cela amènera d'autres participantes, à l'appui de leur expérience de stagiaires, à prendre conscience de la difficulté à garder « un juste milieu », un « équilibre » entre l'énergie à consacrer à l'élève qui a besoin d'aide et celle à consacrer au groupe.

#### Vers un bien « qui convient » (orientation du sens)

La discussion s'orientera alors sur le constat que le juste milieu est un « idéal », mais la réalité rend l'équilibre difficile à assurer. « Le bel équilibre », soulignera une participante, « oui », mais « la réalité, c'est que ce n'est pas toujours ça », bien qu'on ramènera encore l'idée qu'il aurait peut-être suffi d'y croire et de miser sur un lien de confiance avec l'élève. Cela dit, avanceront d'autres participantes, on peut comprendre que c'est parfois un choix déchirant de choisir le groupe, mais qu'il faut parfois faire dans « des cas extrêmes » ; l'enseignant a peut-être fait un choix « déchirant » pour lui. Peut-être ne se sentait-il pas capable de miser sur les deux à la fois. Peut-être était-ce une manière de « se protéger », sinon il n'aurait peut-être pas « survécu » à son année. Il est certain « qu'on va être confrontées à ça dans notre carrière » conclura une participante.

### 5.3.3. Interprétation

- 29 Dans cette séquence délibérative, la vertu de l'agir est d'abord appréciée au niveau du moyen choisi par l'enseignant : l'isolement de l'élève du groupe. Est-ce acceptable de faire ça ? Pour répondre à cette question, il faut déjà mettre le moyen utilisé en rapport avec le Bien visé : le Bien de l'élève. Et il semble que cet exercice les conduit à rejeter le moyen, du moins à en modifier les paramètres : certains avanceront qu'il serait peut-être acceptable de l'isoler temporairement car après tout, on reconnaît que cet élève crée des problèmes à l'enseignant et à la classe, en général, mais pas l'isoler pour le reste de l'année. Cela ne peut constituer, pour eux, un Bien pour l'élève. Par la suite, on voit très bien la délibération transiter du moyen vers la fin, soit le Bien visé : peut-on choisir le Bien du groupe au détriment du Bien de l'élève ? Car c'est ce choix que fait

l'enseignant du récit et par lequel il justifie son moyen d'isolement de l'élève. Comme le suggère l'esprit de la sagesse pratique, la vertu ou le Bien souhaitable est dans le juste milieu, la « médiété » (Ladrière, 1990). Et c'est vers ce juste milieu que les futurs enseignants s'orientent lorsqu'ils s'entendent pour dire qu'il faut à la fois s'investir auprès de l'élève et auprès du groupe, ne négliger ni l'un ni l'autre. Ils parlent, en ce sens, de « bel équilibre » à garder entre les deux, de « juste milieu ». Mais c'est là que, dans leur délibération, le souhaitable est confronté au possible, l'Idéal à la réalité. Leur réalité, entre autres, de stagiaires, pour certaines, leur a montré qu'on peut tomber dans l'excès contraire : trop s'occuper d'un seul élève et délaisser le groupe, et cela, malgré soi. Cela les conduit à prendre conscience que le bel équilibre, s'il correspond à un « Idéal » n'est pas toujours possible dans la réalité. Entre le souhaitable et le possible, il y a parfois un choix déchirant pour l'enseignant et c'est peut-être un choix déchirant qu'a dû faire l'enseignant du récit. Autrement dit, leur délibération, orientée vers une sagesse pratique, les amène à approcher le choix de l'enseignant non plus dans la perspective d'un Bien idéal (ce qui leur fait concevoir son choix d'avoir privilégié le groupe comme inacceptable), mais dans la perspective d'un Bien idéal qui tient compte d'un Bien possible (ce qui leur fait concevoir son choix comme pouvant avoir été déchirant).

## 6. Discussion sur les résultats

- 30 Dans la présentation de résultats, nous avons tenté de délimiter (conceptualiser, illustrer et interpréter) trois schémas-types de coordination de sens. Ces schémas-types évoquent trois manières de s'approprier un savoir délibératif, soit par l'appropriation d'une zone de responsabilité dans l'agir, d'une zone de contrôle dans l'agir et, enfin, d'une zone de vertu dans l'agir. Prenons maintenant un recul sur cette présentation et tentons d'apprécier l'éclairage qu'elle porte sur notre objet de recherche.

### 6.1. Une appropriation du savoir délibératif plus complexe qu'il ne semble

- 31 Les séquences délibératives choisies pour illustrer chaque schéma-type de coordination de sens sont ce que nous avons appelé des exemples-types. En fait, elles ont été choisies parce qu'elles sont des représentants illustratifs respectivement de chacune des trois perspectives délibératives sous-jacentes aux schémas-types. Mais il arrive que, dans une même séquence délibérative, ces perspectives délibératives se croisent dans l'argumentation des participantes. Il se peut, en fait, que, dans une même séquence où est remis en jeu un choix d'intervention de l'enseignant du récit, certaines participantes adoptent, dans leur argumentation, une perspective de contrôle de l'agir, alors que d'autres adoptent une perspective de vertu ou encore de responsabilité. Prenons un exemple pour mieux voir... Dans le récit déjà évoqué *Être bien dans sa peau*, l'enseignant témoigne de son mode d'intervention auprès d'un enfant rejeté par le groupe, entre autres, pour des raisons d'hygiène. Dans sa démarche d'intervention, outre la confrontation du groupe en l'absence du petit Michel, l'enseignant décide d'aller rencontrer les parents à la maison. Le groupe de participantes remet en jeu ce choix de l'enseignant et dans cette remise en jeu se croisent les perspectives. Certaines abordent cette remise en jeu dans une perspective de responsabilité : « Est-ce le rôle



d'un enseignant d'aller à la maison rencontrer les parents ? » D'autres poursuivent dans une perspective de contrôle et s'inquiètent de « ce qui aurait pu arriver » à l'enseignant d'imprévisible ; car, évoquera-t-on, le milieu est défavorisé et on ne sait pas sur quoi on peut tomber. Par exemple, argumentera une participante, la mère aurait pu être droguée ; comment gérer ce genre de situation ? Au moins, se donner une sécurité en prévenant la direction de cette visite. Cela dit, d'autres encore vont miser sur le Bien attendu de cette visite pour l'élève et s'inscrivent ainsi dans une perspective de vertu ; il est certain que cette visite est susceptible de sensibiliser la mère aux besoins de l'enfant et de faire en sorte qu'elle collabore avec l'enseignant. C'est dire que ces perspectives jouent, dans ce genre d'exemple où on les voit se croiser, le rôle de logiques délibératives qui s'enrichissent l'une l'autre dans la démarche délibérative des participantes. Il faut donc aussi les voir, sous cette facette plus dynamique de leur entrecroisement, comme des logiques contributoires à l'appropriation d'un savoir délibératif chez les participantes. Et c'est là un prolongement éventuel de notre analyse.

## 6.2. Une amorce de théorisation des angles d'approche du savoir délibératif

- 32 On a vu aussi que notre conceptualisation des trois schémas-types de coordination de sens nous faisaient entrer dans des mondes théoriques complexes : la zone de responsabilité nous fait entrer dans la théorisation de Genard (1992) autour de l'appel à « répondre de soi » au service d'un engagement dans l'agir, la zone de contrôle nous fait entrer dans la théorisation de Mendel (1998) autour d'une « intelligence pratique » au service d'une prise de risque dans l'agir et la zone de vertu nous fait entrer dans la théorisation de Ladrière (1990) et Aubenque (1963) autour d'une « sagesse pratique » au service d'un Bien à assumer dans l'agir. Nous n'avons fait qu'entrer dans ces mondes complexes pour les besoins de notre théorisation du savoir délibératif. Mais il faudra certainement y entrer plus avant pour mieux comprendre ce qui les unifie, d'un point de vue épistémologique. Chose certaine, ces zones sont toutes trois compatibles avec une entrée dans la délibération parce qu'elles nous renvoient à trois manières d'approcher l'indétermination, soit celle de l'engagement, celle du risque et celle du Bien en vue d'un « agir qui convient » (Thévenot, 1990). Chose certaine aussi, elles fournissent les outils théoriques pour comprendre les enjeux de la négociation de sens autour de cette indétermination en termes de tensions dynamiques : l'engagement se joue, selon l'éclairage de Genard (1992) dans la tension dynamique entre « l'engagement personnel » et « l'assignation de rôle » ; la prise de risque se joue, selon l'éclairage de Mendel (1998), dans la tension entre « culture du risque » et « culture de sûreté » ; le délimitation du Bien se joue, pour Ladrière (1990) et Aubenque (1963) dans la tension entre « le souhaitable » et « le possible ». Au-delà de ces éléments unificateurs, d'autres ponts sont à établir : entre autres, on sait que « l'intelligence pratique » et la « sagesse pratique » sont les deux faces d'une même réalité : l'agir en contexte. La première renvoie à la *métis* grecque, soit à l'exploitation des opportunités du contexte. C'est le rapport de la personne à l'imprévisibilité de l'acte dont parle Mendel (1998) avec la prise de risque qui en découle. La seconde renvoie à la *phronésis* grecque, soit à l'agir finalisé. C'est le rapport de la personne à l'action dont parle Mendel pour le différencier du rapport à l'acte. Et l'action, par définition, est finalisée et renvoie à un Bien visé dont il faut aussi juger en contexte. D'autres travaux puisent à

ces sources combinées pour comprendre l'agir « situé » des acteurs du monde du travail dans différents métiers ou professions (Dejours, 1993), dont ceux et celles de l'éducation (Gomez, 2007). Il y a donc de quoi enrichir et élargir notre sensibilité théorique autour de cette analyse encore exploratoire<sup>4</sup>.

### 6.3. Une contribution à la formation au savoir délibératif à partir de récits

- 33 L'appropriation d'un savoir délibératif, notre objet d'analyse, se situe dans un cadre de formation initiale, il ne faut pas l'oublier. Quel éclairage notre analyse apporte-t-elle à la formation au savoir délibératif à partir de récits de pratique ? La réponse à cette question se situe au niveau des tensions dynamiques qui sont en jeu dans la démarche de délibération des futurs enseignants : la tension entre engagement personnel et assignation de rôle pour établir une zone de responsabilité qui convient ; la tension entre culture de risque et culture de sûreté pour établir une zone de contrôle qui convient ; la tension entre le souhaitable et le possible pour établir une zone de vertu qui convient. La convenance est d'autant plus riche, pour chaque participant, qu'elle est le produit du dynamisme de cette tension dans la démarche délibérative du groupe. On a vu s'exprimer cette tension dans chacun des exemples-types de séquence délibérative et nous l'avons commentée abondamment dans le propos interprétatif qui a suivi, en complément. Inutile de le reprendre ici. Mais il arrive, dans certaines séquences délibératives, que la tension vacille d'un côté au détriment de l'autre. Dans la zone de responsabilité, cela peut vouloir dire que les participants vont aller dans le sens de l'assignation de rôle au détriment de l'engagement personnel ; en conclusion, somme toute, que « ce n'est pas à nous de faire ça ! » C'est un peu ce danger de glissement vers un pôle de la tension qu'on peut constater dans une séquence délibérative rattachée au récit *Le sourire dans les yeux*, lorsque les participantes remettent en jeu le choix de l'enseignante de garder avec elle, le midi et à certaines récréations, un élève qui bouscule les autres en dehors de la classe, prétextant qu'elle a besoin de lui pour des tâches grâce auxquelles elle va le valoriser. La délibération ira dans le sens de se demander si un enseignant est responsable de tout ce qui se passe en dehors de sa classe et si son implication en dehors des heures scolaires, soit le midi et aux récréations, est nécessaire. Elles discuteront autour du danger de trop s'impliquer et de la nécessité d'une forme de détachement. Cela dit, certaines participantes, vers la fin de la délibération, ramèneront la tension et une participante en particulier invoquera ce qui semble représenter pour elle un principe d'engagement personnel : « Je pense que ça revient à chacun de voir au bon fonctionnement, dans le fond, de l'école... je pense que c'est notre responsabilité en tant qu'adulte responsable ». D'un point de vue formatif, la tension est nécessaire pour assurer la diversité des points de vue dans la délibération, une diversité qui enrichit d'autant la démarche des participants pour juger d'un agir « qui convient ». Et notre analyse permet de mieux cerner ces tensions spécifiques à chaque manière de s'approprier un savoir délibératif et qui peuvent servir d'autant de repères permettant d'assurer une diversité de points de vue dans un cadre formatif donné.

## 7. Conclusion

34 D'aucuns seront surpris qu'on puisse prétendre que le groupe de futurs enseignants s'approprient une intelligence de l'agir, concept par lequel nous avons défini au départ le savoir délibératif, c'est-à-dire plus spécifiquement coconstruisent entre eux une zone de responsabilité, un zone de contrôle et une zone de vertu dans l'agir, alors qu'ils ne sont pas dans l'agir, mais bien dans un cadre de réflexion sur l'agir. D'abord, c'est précisément ce qui est visé par la formation ici concernée, c'est-à-dire permettre à de futurs enseignants de s'exercer à délibérer autrement que dans l'urgence de l'action, l'urgence du stage, par exemple, soit dans un cadre de réflexion sur l'agir. Par ailleurs, le raisonnement délibératif, sous-jacent au développement d'une intelligence de l'agir, peut s'exercer en dehors de la pratique immédiate, à partir de situations réelles qui se prêtent à une telle activité de délibération ; c'est ce que propose la tradition de la méthode des cas à laquelle nous nous rattachons avec l'exploitation de nos récits. De plus, ces récits sont des récits d'expérimentés porteurs d'une intelligence de l'agir à transmettre, si l'on peut dire, et que les futurs enseignants viennent remettre en jeu, de manière critique, pour mieux se la réapproprier. Le récit joue donc un peu le rôle de passeur d'une intelligence de l'agir. Enfin, il y a l'idée de s'exercer à une délibération de groupe, pas si fréquente dans la pratique courante en milieu scolaire<sup>5</sup>, et pourtant propice à développer une « intelligence collective », pourrait-on dire, autour des situations proposées par le récit, à coconstruire une représentation d'un « agir qui convient » dans la diversité des points de vue. Chose certaine, ce que notre analyse permet de dire, c'est que nos récits, en tant que cas délibératifs, conduisent les futurs enseignants à exercer leur raisonnement délibératif dans la perspective d'une responsabilisation de soi (ce qui veut dire conjecturer sur l'engagement à prendre dans l'agir), dans la perspective d'une intelligence pratique (ce qui veut dire conjecturer sur le risque à assumer dans l'agir) et dans la perspective d'une sagesse pratique (ce qui veut dire conjecturer sur le Bien à poursuivre dans l'agir). C'est déjà là un potentiel formateur sur lequel il vaut la peine de s'appuyer... et un premier pas dans l'appropriation d'un savoir délibératif à transposer éventuellement dans la pratique réelle.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Aubenque, P. (1963). *La prudence chez Aristote*. Paris : Presses universitaires de France.
- Audet, G. (2006). *Une altérité en acte. Recueil de récits*. Document inédit. Québec : Université Laval. Repéré à <http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca/>
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Les éditions Didier.
- Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris : Presses universitaires de France.

- Chevrier, J., Gohier, C., Anadon, M., & Godbout, S. (2007). Construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes. Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (p. 137-168). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Davidson Wasser, J., & Bresler, L. (1996). Working in the Interpretive Zone: Conceptualizing Collaboration in Qualitative Research Teams. *Educational Researcher*, 25(5), 5-15.
- Dejours, C. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Éducation permanente*, 116, 47-70.
- Delbos, G., & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éditions de la maison des sciences de l'homme.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. & Gervais, F. (2000). *Pour un héritage de la profession enseignante : récits exemplaires de pratique*. Tomes 1 et 2. Document inédit. Québec : Université Laval. Repéré à <http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca/>
- Desgagné, S., Gervais, F., & Larouche, H. (2001). L'utilisation du « récit » de « pratique » : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire. Dans A. Beauchesne, S. Martineau & M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 203-223). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Desgagné, S., Larouche, H., Audet, G., Dumoulin, M.-J., & Pepin, M. (2012). Utilisation de récits de pratique en formation à l'enseignement : développement d'une méthode d'analyse en groupe. Dans L. Bélair (dir.), *Quelle université pour demain ? Actes du 27<sup>e</sup> Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)*. Partie 2 (p. 475-482). Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).
- Deslauriers, M.-P., & Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*. Québec : Presses universitaires du Québec.
- Durand, M. (1994). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Genard, J.-L. (1992). *Sociologie de l'éthique*. Paris : L'Harmattan.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine.
- Gohier, C. (2009). Le soi et les autres en enseignement : vers une éthique du lien. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 7-29). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio & G. Parent (dir.), *L'enseignant un professionnel* (p. 21-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gomez, J.-F. (2007). L'acte éducatif revisité ou la posture insaisissable. *Vie sociale et traitements*, 93, 88-100.

- Jutras, F. (2009). L'apport du cadre de l'éthique appliquée à la conceptualisation de l'éthique professionnelle du personnel enseignant. Dans F. Jutras & C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 53-74). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Ladrière, P. (1990). La sagesse pratique. Dans P. Pharo & L. Quéré (dir.), *Les formes de l'action* (p. 15-37). Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Larouche, H. (2004). Le récit de pratique comme mode de formation professionnalisante : un exemple de recherche collaborative. Dans G. Debeurme & J.-C. Kalubi (dir.), *Identités professionnelles et interventions scolaires. Contextes de formation de futurs enseignants* (p. 19-41). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Larouche, H. (2005). Partager le savoir à partir du récit de pratique. Dans C. Gervais & L. Portelance (dir.) *Des savoirs partagés au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 305-325). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Larouche, H. (2006a). *Un rapport à la famille. Recueil de récits*. Document inédit. Québec : Université Laval. Repéré à <http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca/>
- Larouche, H. (2006b). *Un savoir à reconnaître. Recueil de récits*. Document inédit. Québec : Université Laval. Repéré à <http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca/>
- Le Breton, D. (2004). *L'interaction symbolique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Legendre, M.-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 379-406.
- Legendre, M.-F., Desgagné, S., Gervais, F., & Hohl, J. (2000). La méthode des cas comme approche pédagogique en formation initiale : sur quoi fondons-nous nos pratiques ? Dans D. Martin, C. Garant, C. Gervais & C. St-Jarre (dir.), *Recherche et pratiques de formation de maîtres : vers des pratiques réfléchies et argumentées* (p. 17-44). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure*. Paris : Éditions La découverte.
- Merseth, K.K. (1996). Cases and case method in teacher education, dans J.P. Silula, T.J. Buttery & E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators* (p. 722-744). New York : Macmillan.
- Morrisette, J. (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste*. Thèse de doctorat inédite. Université Laval : Québec.
- Mucchielli, R. (1968). *La méthode des cas*. Paris : ESF Éditeur.
- Nunez, M. A. (2009). *Le raisonnement pédagogique dans l'identification des difficultés scolaires et son évolution en situation d'interaction professionnelle*. Thèse de doctorat inédite. Université Laval : Québec.
- Passeron, J.-C. & Revel, J. (2005). Penser par cas. Raisonner à partir de singularités. Dans J.-C. Passeron & J. Revel (dir.), *Penser par cas* (p. 9-44). Paris : Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.

Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76.

Ryle, G. (1978). *La notion d'esprit*. Paris : Payot.

Quéré, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. Dans Centre de recherche sur la formation du CNAM (dir.). *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 147-169). Paris : Presses universitaires de France.

Saint-Arnaud, Y. (1993). Pratique, formation et recherche : une histoire de poupées russes. Dans F. Serre (dir.), *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes* (p. 405-419). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.

Schön, D.A. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119-139.

Tardif, M., Borges, C., & Malo, A. (dir.) (2012). *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Thévenot, L. (1990). L'action qui convient. Dans P. Pharo & L. Quéré (dir.), *Les formes de l'action* (p. 39-69). Paris : École des hautes études en sciences sociales.

Traverso, V. (1999). *L'analyse de conversations*. Paris : Éditions Nathan.

Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching. Developing professional judgement*. London: Routledge.

## NOTES

1. voir le site Internet [www.recitdepratique.fse.ulaval.ca](http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca) et les projets de reconstruction et d'analyse de récits de Audet, 2006 ; Desgagné et Gervais, 2000 ; Larouche, 2006a, 2006b
2. L'émergence de ces schémas typiques de coordination de sens renvoie à une démarche inductive d'analyse visant une théorisation des modes d'appropriation du savoir délibératif. Cela dit, cette démarche inductive, recoupant l'esprit de l'analyse par théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 1967), suppose que, dans l'analyse, le chercheur fasse preuve de « sensibilité théorique » (Glaser, 1978), c'est-à-dire qu'il soit habité par son objet théorique, ici la délibération, et qu'il établisse un lien dynamique et fécond entre, d'une part, la structuration de sens qui émerge de la comparaison des séquences délibératives et, d'autre part, ce qu'on pourrait appeler un réservoir de concepts disponibles, eux-mêmes structurants, gravitant autour de son objet théorique. Par exemple, on le verra plus loin, dans l'émergence de l'un des schémas types, le concept de « sagesse pratique » contribuera, un peu comme une clé interprétative, à conforter l'idée que plusieurs séquences délibératives se recoupent autour d'un questionnement sur le « Bien » visé dans la situation concernée.
3. En cohérence avec la perspective interactionniste et à l'instar de Morrissette (2009), on parle ici de « zone » comme d'un espace symbolique de sens coconstruit par le groupe. Par ailleurs, on n'est pas loin de ce que Davidson Wasser et Bresler (1996) entendent par « zone interprétative ».
4. La délibération ouvre aussi sur la construction d'une éthique professionnelle. En effet, les trois zones de délibération présentées ont en commun de témoigner de questionnements autour de la conduite à adopter envers l'autre (Gohier, 2009), dont principalement l'élève, une conduite

d'enseignant régulée par sa valeur éducative, valeur qui fonde sa responsabilité et sur laquelle vient s'appuyer sa délibération (Jutras, 2009).

5. À ce propos, Nunez (2009), dans sa thèse doctorale, fournit un bel exemple d'analyse de délibération de groupe. Dans le cadre d'une recherche collaborative, il analyse le raisonnement pédagogique d'enseignants du secondaire réunis autour de cas d'élèves.

---

## RÉSUMÉS

Cet article traite de la formation à la délibération chez de futurs enseignants du préscolaire et du primaire à partir d'une approche d'analyse de récits de pratique en groupe. Y a-t-il une pertinence à faire de la délibération un objet spécifique de formation ? Peut-on contribuer à établir cette pertinence, d'un point de vue de la recherche, en tentant d'éclairer le savoir que cette démarche délibérative permet de construire à propos de la pratique ? En réponse à ce questionnement de recherche, nous présentons les résultats d'une analyse de séquences délibératives autour de récits de pratique utilisés comme des « cas », une analyse d'inspiration interactionniste, qui a conduit à dégager trois modes d'appropriation d'un savoir délibératif chez les futurs enseignants. L'appropriation y est ainsi présentée sous l'angle d'une coordination de sens du groupe autour d'une zone de « responsabilité » dans l'agir, d'une zone de « contrôle » dans l'agir et d'une zone de « vertu » dans l'agir. Cet éclairage porté sur la délibération des futurs enseignants s'inscrit dans la continuité du modèle du praticien réflexif dont Schön (1983) a établi les fondements et sur lesquels le présent projet prend appui, en contexte de formation à l'enseignement.

This article focuses on training in deliberation amongst future pre-school and primary-level teachers based on group analysis of experienced teachers' narratives. Is deliberation relevant for pre-service teacher training? Can we establish the relevance from the point of view of research, whilst highlighting what future teachers learn from the process? In order to address this issue, we present results analysing deliberation sequences, based on experienced teachers' narratives that have been used as "case studies". The interactionist analysis leads to three ways of building up deliberation capacities. Knowledge on deliberation is discussed in terms of a collective meaning regarding a zone of "responsibility", a zone of "control", and a zone of "virtue". This insight on future teachers deliberation process is captured by Schön's reflective practitioner model (Schön, 1983).

## INDEX

**Mots-clés :** délibération, formation à l'enseignement, pratique réflexive, récits de pratique, savoir professionnel

## AUTEURS

### **SERGE DESGAGNÉ**

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage  
Université Laval  
Serge.Desgagne@fse.ulaval.ca

### **HÉLÈNE LAROUCHE**

Département d'enseignement préscolaire et primaire  
Université de Sherbrooke  
Helene.Larouche@USherbrooke.ca

### **MATTHIAS PEPIN**

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage  
Université Laval  
matthias.pepin@fse.ulaval.ca

### **MARIE-JOSÉE DUMOULIN**

Département d'enseignement préscolaire et primaire  
Université de Sherbrooke  
Marie-Josée.Dumoulin@USherbrooke.ca

### **GENEVIÈVE AUDET**

Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité  
Commission scolaire Marguerite-Bourgeois  
Genevieve.Audet@csmb.qc.ca