

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
JEAN-FRANÇOIS PARÉ

L'ACCOMPAGNEMENT DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE  
DANS LA RELATION MENTORALE

AOUT 2018

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

*« Personne ne peut rien faire si ce n'est par rapport à ce que d'autres peuvent ou ne peuvent pas faire. »*

*John Dewey*

## **REMERCIEMENTS**

Grâce à la présence de certaines personnes, je m'apprête bientôt à réussir le défi que je m'étais lancé il y a quelques années.

Ainsi, dans un premier temps, j'aimerais remercier tous les professeurs qui m'ont nourri dans mon parcours universitaire. J'ai beaucoup appris et je suis assurément un meilleur praticien depuis ce temps.

Dans un deuxième temps, merci à tous mes parents et ami(e)s qui m'ont encouragé et qui m'ont questionné sur mon sujet. Je leur en sais gré aussi d'avoir stimulé leur intérêt pour un sujet aussi loin de leur réalité.

Dans un troisième temps, un énorme remerciement à mon directeur de mémoire, François Guillemette. Dès notre première rencontre, nous avons découvert les nombreux points que nous avions en commun. Malgré mes moments de découragement, mes doutes, tu as toujours su y intégrer du positif. Il est clair que je n'aurais jamais pu terminer ma maîtrise sans ton appui indéfectible. Tu as été un catalyseur continual et exceptionnel. Merci mille fois!

Dans un quatrième temps, je me dois de remercier Jason Luckeroff pour son idée de faire une maîtrise en éducation plutôt qu'en communication sociale. À un moment où je cherchais une voie, ses conseils ont porté ses fruits et j'en suis très heureux. De plus, ses commentaires judicieux et constructifs ont été fort appréciés pour la correction de mon mémoire.

Dans un cinquième temps, merci à Stéphane Martineau qui a aussi commenté mon mémoire. La justesse et la qualité de ses commentaires m'ont fait prendre conscience du travail accompli et de celui qu'il reste à accomplir. C'est la clé de l'apprentissage.

Dans un dernier temps, je ne pourrais passer sous silence la contribution exceptionnelle de ma famille. D'abord, Lou-Andréa et Eléonore, vous avez dû parfois vous priver de ma présence pendant que je me plongeais dans mes études. Malgré tout, vous avez compris et vous m'avez encouragé à ne pas lâcher. Ensuite, sans ma conjointe Geneviève, il m'aurait été impossible de même envisager d'entamer ce projet. Tes nombreux sacrifices et tes encouragements nourris m'ont permis de traverser des périodes creuses. Il fallait que tu sois là!

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	iii
Table des matières.....	iv
RÉSUMÉ .....	vi
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE PREMIER.....	7
problématique.....	7
1.1 Constat .....	7
1.2 Pertinence scientifique .....	9
1.3 Pertinence sociale.....	10
Questions de recherche .....	13
CHAPITRE DEUXIÈME .....	14
CADRE CONCEPTUEL .....	14
2.1 Le mentorat .....	14
2.2 La pratique réflexive .....	19
CHAPITRE TROISIÈME.....	22
Méthodologie .....	22
2.1 Interrelation entre la théorie et la pratique .....	22
2.2 Traitement et analyse des données.....	27
2.3 sélection des écrits.....	29
CHAPITRE QUATRIÈME.....	35
Résultats .....	35
4.1 Les racines de la pratique réflexive chez John Dewey .....	36
4.2 Les liens entre la pratique réflexive et la recherche-action de Kurt Lewin .....	40
4.3 L'application expérimentuelle de la pensée : Chris Argyris .....	41

4.4 Le praticien réflexif selon Donald Schön .....	44
4.5 Le modèle d'apprentissage expérientiel de David Kolb .....	47
4.6 Accompagnement de la pratique réflexive.....	51
4.6 L'entretien d'explicitation et la pratique réflexive.....	53
4.6.1 Les origines de l'entretien d'explicitation.....	54
4.6.2 la singularité de l'expérience .....	60
4.6.3 La position de la parole incarnée .....	61
4.6.4 Ressouvenir et revécu .....	64
4.6.5 L'entretien d'explicitation comme méthode d'accompagnement.....	66
4.6.6 Le guidage .....	67
CONCLUSION .....	76
LISTE DES RÉFÉRENCES .....	80

## RÉSUMÉ

La relation mentorale est un type d'accompagnement complexe qui ne doit pas se limiter à une simple relation de dépendance entre un mentor et un mentoré. Pour ce faire, il demeure impératif que cette relation s'exerce dans un cadre structuré qui tienne compte de la contribution des écrits scientifiques. Cependant, l'un des aspects les plus importants du mentorat, en l'occurrence la façon de former un futur praticien réflexif, comporte plusieurs questionnements à explorer par la recherche scientifique. Donc, dans un premier temps, il reste pertinent d'arriver à comprendre davantage la complexité de la pratique réflexive au sens où l'ont développée les chercheurs Schön, Algyris, Kolb et Dewey. Ensuite, il faut mieux comprendre comment cette posture réflexive que le mentor doit développer chez le mentoré favorisera l'autonomie professionnelle de ce dernier. Dès lors, il incombe de déterminer comment contribuer et enseigner la réflexivité dans l'accompagnement mentorale afin de favoriser l'autonomisation du mentoré. La pratique réflexive peut ainsi contribuer à former de futurs professionnels capables de procéder à une analyse et à une résolution de problème dans l'exercice de leurs fonctions. De plus, dans tout ce processus réflexif, l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch vient jouer un rôle important dans sa pertinence à expliciter ce qui est implicite chez le mentoré afin qu'il arrive à réguler ses actes professionnels et ainsi procéder à une résolution de problèmes efficiente. Cette prise de conscience est fondamentale dans l'adoption d'une posture réflexive. Dès lors, c'est l'accompagnement mentorale qui se verra bonifié par l'explicitation dans le processus complexe de la pratique réflexive.

## INTRODUCTION

Le mentorat est aujourd’hui une pratique commune qui s’étend dans un très grand nombre de sphères professionnelles. Autant privilégié au sein des entreprises privées et des services publics que dans le monde de l’éducation, ce type d’accompagnement a pour but de faire bénéficier à une personne novice les conseils et l’expertise d’un professionnel d’expérience afin de pouvoir, elle aussi, exercer une pratique professionnelle efficace. Or, ce partage de connaissances se voit bonifié lorsque l’accompagnement mentoral se déploie de façon structurée et qu’il repose sur une assise théorique solide. Or, ce n’est pas d’hier que le terme mentorat existe. Au contraire, à l’aube de la littérature occidentale, c'est-à-dire chez les Grecs, ce terme ressort d’une réalité mythologique qui en définira plus tard, de façon beaucoup plus complexe, son sens intégral et précis.

Initialement, le terme mentor origine du sanskrit *mantrin* signifiant à la fois conseiller et magicien (Huet, 2006). Par la suite, ce terme a su évoluer parmi les langues indo-européennes. On le retrouve d’ailleurs dans *L’Odyssée* attribuée au poète Homère, sous la forme du mot *Méntôr* en grec ancien. Ulysse, le personnage principal de ce poème antique, confie l’éducation de son fils à son ami Mentor. Il devient alors celui qui accompagne Télémaque dans son apprentissage. C’est même sous les traits de ce perceuteur qu’Athéna, la déesse de la sagesse, apparaîtra à Ulysse pour le guider et le protéger dans sa quête. En effet, tout au long du périple d’Ulysse, Athéna saura le conseiller sur sa façon d’agir et elle le protégera de ceux qui tentent de lui nuire. Reconnue et admirée pour son intelligence et pour son ingéniosité, la déesse annonce ainsi quelques-unes des qualités requises chez le mentor efficace.

Ce n’est donc pas un hasard si ce terme fut entériné dans les milieux francophones au début des années 80 pour représenter ce type d’accompagnement spécifique.

(Houde, 2010) Cependant, c'est d'abord dans les années 70 que les premiers programmes de mentorat apparaissent dans le secteur public. À la suite des résultats positifs ressortant de ce type d'accompagnement, les institutions scolaires se sont ralliées à la mise en place d'un système de mentorat dans la formation (Barette, 2000). Dès ce moment, les principes au fondement des pratiques de mentorat s'inscrivent davantage dans une perspective d'accompagnement.

Une distinction entre le mentorat, d'un côté, et le coaching ou le tutorat, d'un autre côté, s'élabore alors (Barette, 2000). Dans le cas d'un accompagnement mentorale, ce qui est mis de l'avant, c'est une démarche de communication des apprentissages et des connaissances empiriques d'un senior à un junior. L'objectif demeure que ce dernier parvienne à développer des compétences et une expertise. Or, ce type d'accompagnement s'est élargi au-delà du système scolaire, puisque plusieurs entreprises y voyaient une façon efficiente de former les futurs travailleurs. Il importait donc à ce moment que le mentor comprenne son rôle et les complexités d'exécution qui s'y rattachent.

Par conséquent, davantage près du guide et moins du magicien des origines sanskrites, le mentor conseille et accompagne le mentoré dans son apprentissage. C'est ainsi que la définition du mentorat, c'est-à-dire la relation entre un mentor et un mentoré, évoluera à travers le temps. En plus de vouloir la définir, on lui attribuera aussi des caractéristiques précises grâce aux différents chercheurs qui se sont attardés à la question. Parmi les auteurs qui ont contribué à l'enrichissement des connaissances et à la compréhension du mentorat se retrouvent des chercheurs comme Barette, Gold, Houde, Martineau et Portelance.

Dans ce mémoire, au départ, pour ce qui est de la problématique, il sera question de la pertinence scientifique et de la pertinence sociale de notre projet de recherche qui porte sur la pratique réflexive comme outil d'apprentissage dans le mentorat. D'une part,

bien que la pratique réflexive soit reconnue comme essentielle dans l'accompagnement mentoral, à notre avis, il est nécessaire d'approfondir les connaissances sur la manière avec laquelle le mentor peut arriver à soutenir le mentoré dans la capacité réflexive de sa pratique. Ainsi, prendre le temps de circonscrire les écrits sur la pratique réflexive allait de pair avec l'enrichissement des écrits scientifiques sur le sujet. De plus, dans la formation mentorale, les impacts des connaissances théoriques devraient rejoindre sur la pratique, qui à son tour, permettra de nourrir la théorie. Cette perspective s'inscrit dans la démarche praxéologique de St-Arnaud (1992, 1993, 1999, 2001, 2003) dans laquelle théorie et pratique doivent se nourrir l'une et l'autre. De cette façon, l'objectif d'autonomisation du mentoré pourra être atteint et celui-ci restera en mesure de savoir comment corriger une situation problématique dans le cadre de sa pratique professionnelle. Tout cela mènera vers un questionnement qui se ramifiera en deux volets : la pratique réflexive dans l'accompagnement mentoral et l'entretien d'explicitation comme outil dans le processus réflexif.

Par la suite, le cadre conceptuel servira à définir le mentorat en tenant compte de ce qui caractérise cette pratique, l'objectif étant de s'éloigner des idées reçues sur le sujet. C'est là que réside la problématique du sujet. Il incombe de ne pas confondre mentorat et coaching ou tutorat, puisque les deux derniers termes ne poursuivent pas les mêmes objectifs que le mentorat. Dans le cas du coaching, il importe peu que le coach ait une expérience significative dans le domaine du coaché. « En fait, le coach assure le rôle de gardien du processus et le coaché demeure l'expert de son contenu. Ainsi, le coaching constitue une aide au coaché pour qu'il maximise sa performance. » (Ménard, 2016)

Quant au tutorat, il demeure davantage centré sur un accompagnement dont l'objectif est l'acquisition de savoir-faire d'une tâche.

Ainsi, l'expert et le tuteur se concentrent plutôt sur des éléments de savoir et de savoir-faire. Ils possèdent une expertise dans un domaine spécifique et aident l'accompagné à réaliser, à court terme, un objectif lié directement à leur champ d'expertise. (Thevenard-Puthod, Picard et Chollet, 2014, pp. 83-84)

Le mentorat, comme il le sera précisé plus tard, s'attarde davantage à une expérience où savoir-faire et savoir-être s'imbriquent afin de développer l'autonomisation du mentoré.

[...] le mentorat est une relation interpersonnelle de soutien d'échanges et d'apprentissage, dans laquelle une personne d'expérience investit la sagesse acquise et son expertise afin de favoriser le développement d'une autre personne qui a des compétences à acquérir et des objectifs professionnels à atteindre. (Mentorat Québec, 2016)

Or, il ressort des écrits scientifiques que la capacité du mentoré à porter un regard réflexif sur ses actions demeure une condition sine qua non à sa réussite et à son but de devenir autonome et efficace dans sa pratique future. Il apparaît donc intéressant et pertinent d'approfondir la manière avec laquelle la pratique réflexive peut être enseignée par un mentor à son mentoré. C'est la raison pour laquelle, à partir des écrits sur le sujet, la pratique réflexive selon Schön et Argyris, entre autres, sera présentée dans son ensemble afin d'expliquer comment enseigner la pratique réflexive dans l'accompagnement mentorat.

Il y a ici un lien entre l'enseignement et le mentorat. Ainsi, notre recherche se situe dans un mouvement plus large et qui a pris naissance dans la décennie de 1980 alors qu'une synthèse a été faite autour des ouvrages de Schön (sur la pratique réflexive) et de Kolb (sur l'apprentissage expérientiel). Les deux ouvrages sont bien ancrés dans la ce que l'on pourrait appeler un arbre théorique dont les racines se trouvent chez Dewey. Ce n'est pas le lieu ici de refaire l'arbre généalogique de ce mouvement théorique ou philosophique; ce serait trop long et non pertinent. Qu'on nous permette de référer à une publication récente qui est une riche banque de références sur cette synthèse. Il

s'agit de l'article d'Olivier Champagne-Poirier (2016). Par contre, cette réserve nous permet de clarifier l'objectif de notre recherche qui est de profiter de cette synthèse charnière autour de Schön et de Kolb pour mieux comprendre comment le mentor peut accompagner l'apprentissage de la pratique réflexive du mentoré.

Après avoir dressé le portrait des principaux concepts qui seront développés dans le texte, la démarche méthodologique utilisée pour tenter de répondre aux deux questions de la problématique sera expliquée. Dans un premier temps, il sera question de la pertinence de la recherche théorique comme outil de compréhension et de critique d'un sujet précis. Dans ce type de recherche, la collecte d'informations ne repose pas sur des données expérimentales, mais bien sur un corpus de lecture vaste et diversifié. L'objectif demeure donc de circonscrire les écrits pertinents sur le sujet et de faire des liens entre les éléments qui en ressortent. Une posture critique est souhaitable pour le chercheur afin de faire ressortir les lacunes et les incompréhensions quant aux données recueillies sur le sujet. Dans un deuxième temps, le journal du chercheur viendra expliquer la démarche sous-jacente à la recherche théorique. Comme il le fut mentionné précédemment, le chercheur se sert des écrits pour établir des liens et mettre en lumière certains points qui gagneraient à être davantage approfondis. Ainsi, de manière plus spécifique, il sera expliqué de quelle façon les recherches se sont orientées vers la pratique réflexive à travers la découverte des auteurs qui ont contribué à l'élaboration de ce processus complexe qu'est la pratique réflexive. Par la suite, il sera question de la même démarche de recherche dans les publications de Pierre Vermersch et dans ses travaux sur l'entretien d'explicitation. Cette méthode s'inscrit dans le processus de réflexivité du mentoré, d'où sa pertinence dans l'exploration de la pratique réflexive dans l'accompagnement mentoral.

Enfin, la partie la plus substantielle de ce mémoire tentera de cerner comment la pratique réflexive peut être intégrée dans l'accompagnement mentoral. Primo, la pratique réflexive sera présentée comme étant un outil intrinsèque à un mentorat

efficace. À partir des publications de John Dewey, en passant par Schön et Argyris, avec l'enrichissement de Vermersch et de St-Arnaud et à l'aide de la structuration de Kolb, la réflexivité s'inscrit dans un processus complexe, précis, mais efficace. En effet, grâce à la contribution collective de tous ces auteurs, la pratique réflexive devient une démarche qui ne peut s'exercer dans le mentorat qu'avec une compréhension précise de chaque aspect du processus. Ainsi, à l'aide d'un retour chronologique sur les auteurs ayant concouru à son élaboration et à l'aide d'une édification logique, la pratique réflexive sera abordée comme outil pour favoriser l'autonomisation du mentoré. Secundo, dans l'optique d'exploiter un des volets de la microstructure de la pratique réflexive, l'apport de Vermersch devient fort pertinent. Conséquemment, il est apparu qu'approfondir l'entretien d'explicitation et sa contribution dans le processus réflexif du mentoré semblait une voie intéressante. À partir du regard sur soi, du retour sur le passé, de la reconstruction d'un souvenir, le mentoré devient à même de prendre conscience de sa pratique et de ce qui a failli dans l'exercice de celle-ci. Il incombaît donc d'ausculter la pertinence de la démarche de Vermersch dans le processus complexe de la pratique réflexive. À la lumière de ce regard global sur la pratique réflexive et sur le mentorat, une récapitulation et un retour critique viendront conclure l'ensemble de cette recherche théorique.

## **CHAPITRE PREMIER**

### **PROBLÉMATIQUE**

#### **1.1 CONSTAT**

Dans les écrits sur la relation mentorale, il existe une forme d'unanimité chez les chercheurs qui considèrent l'autonomie du mentoré comme étant la finalité du mentorat. Par ailleurs, la recherche sur le développement professionnel montre que la stratégie la plus favorable pour l'atteinte de cette finalité demeure la pratique réflexive. Ainsi, il en résulte l'idée que le mentorat doit aider le professionnel mentoré à développer la pratique réflexive.

Si le terme mentorat semble être à la mode actuellement, il n'en demeure pas moins que sa polysémie entretient une certaine confusion quant à son sens précis. Parfois confondu avec les termes coaching et parrainage (Houde, 2010), les écrits scientifiques mettent majoritairement l'accent sur le rôle de conseiller comme posture à adopter chez le mentor (Martineau, Portelance & Presseau, 2010). Ce dernier se donne donc pour objectif de ne pas uniquement favoriser l'acquisition d'un savoir-faire chez le mentoré, mais aussi celui d'un développement du savoir et du savoir-être (Martineau et Mukamurera, 2012). Ces objectifs multiples confirment la complexité de l'exercice d'un mentorat complet et efficient.

Pourtant, dans le corpus d'écrits consultés, une dimension du mentorat reste peu approfondie. Il s'agit en fait du rôle d'accompagnateur que devrait exercer le mentor avec le mentoré. Toutefois, cet accompagnement se précise de la façon suivante : le

mentor doit jouer un rôle d'accompagnateur dans l'apprentissage de la pratique réflexive chez le mentoré. La difficulté de cerner les caractéristiques du mentorat ne résulte donc pas de sa nouveauté ni de son abstraction. Le défi provient plutôt de l'amalgame de données et d'informations qui tentent de déterminer les particularités et les finalités de la relation mentorale, en faisant très peu mention de l'accompagnement mentorat dans la compréhension de la pratique réflexive chez le mentoré. Il n'est donc pas seulement question du « pourquoi », mais bien du « comment ». Tout au long de ce texte, les termes mentorat et accompagnement mentorat seront utilisés comme des vocables représentant une réalité similaire. De plus, l'intention d'y intégrer une démarche mettant en place une pratique réflexive, au sens précis du terme tel que défini par Donald Schön, fera ressortir le besoin d'un éclairage plus large sur ce point précis, à partir des écrits traitant de ce sujet.

En fait, nombreux sont les écrits qui font part de l'importance d'inclure la pratique réflexive dans le cadre de l'exercice d'une profession. Même le ministère de l'Éducation du Québec fait allusion à la réflexivité dans le cadre de la formation des maîtres lorsqu'il invite le professionnel de l'enseignement à « réfléchir sur sa pratique (...) et à réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. » (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2001, p. 127). Comme dans un grand nombre d'écrits sur l'accompagnement, qu'il soit de l'ordre du mentorat, du coaching ou du tutorat, la pratique réflexive est citée comme étant un procédé efficace dans la formation. Or, bien que Dewey ou Schön soient souvent cités, il est plutôt rare de voir un approfondissement de ce qu'est la pratique réflexive dans son ensemble. Il semblerait qu'il soit pris pour acquis que le lecteur connaisse les différents mécanismes entourant cette façon d'exercer un regard critique sur sa propre pratique, sur ses actions.

Plus encore qu'une simple réflexion sur soi et sur ses actions, la pratique réflexive est un processus complexe qui doit être enseigné avec beaucoup de doigté par le mentor si l'on veut que le mentoré puisse l'utiliser judicieusement dans sa quête d'autonomie

professionnelle. Dès lors, il devenait intéressant de se pencher sur l'ensemble du processus de la pratique réflexive et d'essayer de dégager en quoi elle pouvait optimiser l'efficacité d'un accompagnement mentorat.

## 1.2 PERTINENCE SCIENTIFIQUE

La théorie peut jouer un rôle important dans la formation des mentors afin de s'assurer qu'ils respectent une façon de faire fondée sur les résultats de la recherche et sur l'expérimentation documentée. C'est d'ailleurs dans sa pertinence qu'elle deviendra un outil pour guider la pratique. Le mentor peut ainsi comprendre son rôle et éviter de développer des comportements allant à l'encontre de l'atteinte des objectifs liés au mentorat. Ce sera d'ailleurs un enjeu majeur en ce qui a trait à la juste compréhension de ce qu'est réellement la pratique réflexive. Cet élément sera défini de façon plus explicite ultérieurement dans le texte.

En plus de mettre l'accent sur le mentor, plusieurs écrits font état de l'insertion de la pratique réflexive dans ce type d'accompagnement mentorat. À plus forte raison, le mentor doit détenir les habiletés nécessaires dans la capacité à intégrer un exercice de réflexivité chez le mentoré (Gold, 1996). En revanche, peu d'écrits cernent le processus qui permet de le faire. Et puisque le mentor est responsable de la relation mentorale, il demeure important que l'on comprenne bien le « comment » plutôt que le « pourquoi ». Il pourrait sembler étrange qu'une recherche théorique s'attarde au « comment », puisqu'il s'agit davantage du caractère procédural de la démarche. Or, à travers les différents écrits qui seront explorés ultérieurement, le caractère procédural, c'est-à-dire le « comment », devrait se construire progressivement et servir de pierre d'assise d'une méthode dans l'accompagnement de la pratique réflexive. Il s'agit ici d'une composante essentielle quant à la capacité pour le mentoré de pouvoir réfléchir sur sa propre pratique. C'est la raison pour laquelle des auteurs comme Schön, Argyris, Kolb,

Vermersch et Dewey peuvent être utiles. Il paraît donc justifié de tenter de définir la pratique réflexive dans sa complétude et de cerner comment arriver à ce que le mentoré puisse la mettre à profit de façon autonome. En d'autres termes, il est primordial de tenter d'expliquer de quelle façon le mentor peut arriver à pousser le mentoré à développer cette compréhension de la réflexivité pour favoriser son autonomie professionnelle.

### 1.3 PERTINENCE SOCIALE

Arriver à dégager les caractéristiques fondamentales du mentorat et de la structure favorisant une meilleure intégration de la pratique réflexive pourrait avoir une incidence sur les mentors. Ils profiteraient de la théorie sur le sujet pour enrichir leurs connaissances et développer un cadre rigoureux et logique favorisant une meilleure pratique du mentorat.

Les individus invités à agir comme mentors par les organisations communautaires et les institutions scolaires pourraient être davantage enclins à s'engager s'ils étaient exposés aux évidences scientifiques sur les bénéfices du mentorat pour les mentorés. De plus, la connaissance de ces évidences pourrait avoir des incidences importantes sur les besoins à combler au moment de la formation et de la supervision des mentors. (Châteauvert, 2011, p.4)

Si la recherche sur l'accompagnement mentoral peut nourrir les réflexions sur la façon d'articuler la formation des mentors, elle peut aussi jouer un rôle plus empirique.

Toutefois, toute pertinence pratique demeure intimement liée à la justesse de ce qui ressort de la théorie sur le mentorat et sur la pratique réflexive. D'une part, les écrits sur l'accompagnement mentoral se confondent parfois avec les notions de coaching ou de parrainage, ce qui pourrait vicier les façons de faire d'un mentor efficace. D'autre

part, l'absence d'écrits satisfaisants sur la façon d'apprendre à un mentoré comment arriver à développer une posture réflexive dans sa pratique pourrait aussi avoir des incidences sur sa capacité à utiliser la réflexivité dans ses actes professionnels. Ainsi, d'un côté comme de l'autre, dans le cadre d'une pratique saine où le mentor guide de façon efficace le mentoré, où la relation mentoriale est définie de façon claire par des écrits scientifiques pertinents, les deux parties verront des résultats probants dans ce processus de formation. Il en résultera une meilleure autonomisation du mentoré dans sa capacité à réfléchir sur sa pratique et, conséquemment, une efficience plus accentuée dans le cadre de l'exercice de sa profession.

Bien entendu, les écrits scientifiques étant en constante évolution, il est important de considérer l'interrelation entre la théorie et la pratique. Pour ce faire, il demeure primordial de ne pas les considérer comme deux composantes évoluant en vases clos. En fait, l'interdépendance entre la théorie et la pratique en contexte de mentorat mettra l'une au service de l'autre, afin qu'elles se nourrissent mutuellement. Car si la théorie vient à changer et à améliorer des pratiques mentoriales, de cette même pratique rejailliront des éléments utiles et disposés à être théorisés.

Par conséquent, pour le mentor, une connaissance de la théorie lui sert de guide dans l'accompagnement qu'il fait auprès du mentoré. Sachant qu'il doit s'appuyer sur la théorie pour comprendre les démarches qu'il entreprend avec le mentoré, le mentor se doit d'agir comme un pont entre l'apprenant et le savoir. C'est ce que St-Arnaud (2001) illustre dans la complémentarité entre la théorie pratiquée et la théorie professée. Le mentor, par sa capacité à avoir un regard global sur la situation, peut demander au mentoré ce qui le pousse à agir d'une telle façon. Il peut aussi, dès lors, l'aider à faire des liens avec les objectifs qu'il voulait atteindre, soit pousser son mentoré à développer un réflexe réflexif lors de sa pratique afin qu'il développe son autonomie. Cette façon de faire aura comme bénéfice de guider le mentoré afin qu'il puisse se révéler à lui-même (Houde 2010) et aussi comprendre de quelle façon il doit agir.

Dès lors, s'il ne connaît pas bien son rôle ou s'il en a une perception erronée, le mentor risque de commettre des erreurs. Entre autres, s'il tente de jouer un rôle d'évaluateur et non un rôle de soutien, d'aide, d'écoute (Martineau, Portelance & Presseau, 2010), le mentor risque d'imposer une pression indue sur le mentoré. Ce dernier risque donc de ne pas s'accomplir à partir de son potentiel et de sa propre réflexion en intégrant dans sa pratique les théories de manière autonome. Le danger provient alors du fait que le mentor, plutôt que de guider le mentoré à devenir un praticien réflexif autonome, pourrait imposer sa façon de faire et engendrer une forme de mimétisme chez le mentoré. Dans ce cas, ce dernier ne serait que le reproducteur des comportements de son mentor et il deviendrait plus difficile qu'il parvienne à développer une autonomie professionnelle.

L'accompagnement pourrait être nuisible si une certaine distance n'est pas maintenue entre les parties, créant alors une relation de dépendance ou de soumission à l'accompagnateur, surtout si ce dernier tente de contrôler la relation ou de se poser en sauveur (Laurencis, 2010). Certains auteurs vont plus loin en affirmant que l'accompagnement peut déboucher sur des effets pervers, comme l'acceptation sans remise en question de la culture professionnelle et sa reproduction (Ballantyne et Hansford, 1995 ; Blaya et Baudrit, 2006). (Vivegnis, 2016, p. 20)

Il n'est donc pas à souhaiter qu'une relation de dépendance aveugle se développe entre le mentor et le mentoré. Au contraire, l'intégration de la pratique réflexive dans l'accompagnement mentoral favorise cet aboutissement d'indépendance du mentoré envers son mentor. En définitive, impliquer le mentor dans la recherche d'autonomie chez le mentoré par une posture réflexive efficiente augmentera la capacité de ce dernier à comprendre ses actions professionnelles. De plus, il sera à même de maîtriser le mécanisme à mettre en place pour qu'il puisse s'ajuster et pour qu'il parvienne à corriger ce qui ne fonctionne pas dans sa pratique professionnelle.

## QUESTIONS DE RECHERCHE

Des constats préalablement élaborés, plusieurs interrogations émergent. Afin de cerner adéquatement comment faire comprendre ce qu'est la pratique réflexive dans l'accompagnement mentorale, il demeure important de poser les bonnes questions. Pour ce faire, deux axes principaux pourraient aiguiller le regard sur tout ce qui touche l'intégration efficiente de la pratique réflexive par un mentor chez un mentoré. D'une part, il s'agit du caractère procédural d'enseignement de ce qu'est la pratique réflexive. D'autre part, il s'agit de comprendre quels outils peuvent servir la compréhension du mécanisme de la pratique réflexive. Dans ce cas, deux questions ressortent comme pistes initiales d'une recherche théorique sur ces sujets :

- Comment le mentor doit-il accompagner le mentoré dans son apprentissage de la pratique réflexive?
- Comment le mentor peut-il intégrer l'entretien d'explicitation dans la relation mentorale pour que le mentoré adopte une posture réflexive plus approfondie et plus efficace par rapport à sa pratique?

## CHAPITRE DEUXIÈME

### CADRE CONCEPTUEL

#### 2.1 LE MENTORAT

Définir le mentorat n'est pas une tâche facile. Bien au-delà d'une simple interaction entre un mentoré et un mentor, la relation mentorale se caractérise par une complexité relationnelle, où chacun des deux individus engagés dans la relation endosse des responsabilités particulières. Constatant la difficulté ou même l'impossibilité pour le mentoré d'acquérir seul ce savoir, il devient conséquent d'instaurer pour le mentoré un suivi sous forme d'accompagnement mentorat. De cette façon, il aura la capacité de s'épanouir et d'évoluer dans son milieu professionnel, car l'appui du mentor lui apportera une sécurité dans son nouveau milieu.

Ainsi, dans une société de plus en plus marquée par la surabondance d'informations et l'individualisme, le mentorat contribue à la formation de liens sociaux, à la création d'un sentiment d'appartenance avec le milieu ainsi qu'à l'appropriation individuelle des informations nécessaires pour bien fonctionner dans tel ou tel milieu. (Martineau et Mukamurera, 2012, p.52)

Ainsi, parfois submergé dans un milieu où tout est à apprendre, le mentoré retirera de l'accompagnement mentorat une méthode. Celle-ci a pour objectif de favoriser une meilleure compréhension de la multitude d'informations qu'il a à assimiler et qui est propre à son nouveau milieu. Cependant, l'acquisition de tout ce savoir doit s'exercer dans une perspective globalisante qui met en relief différents processus menant à la maximisation de l'efficience de la relation mentorale. Ainsi, sous quelles facettes le

mentorat devrait-il s'exercer? Selon Martineau, Portelance & Presseau, (2010), le mentorat peut être défini comme un processus d'accompagnement, un processus d'enseignement ou un processus d'interaction et un processus relationnel (Martineau et Mukamurera, 2012). Le mentorat s'inscrit alors dans une perspective coopérative entre une personne expérimentée et un novice afin de développer son potentiel personnel et professionnel (Lusignan, 2003).

Dans une même expérience mentoriale, tous les processus précédemment énumérés tiennent compte d'une finalité importante : former le mentoré pour qu'il développe son autonomie professionnelle. Cet accompagnement doit s'inscrire dans une perspective logique et cohérente à l'aide d'un programme structuré d'intervention (Kram, 1985). Ainsi, l'accompagnement mentoral ne s'improvise pas.

Lorsque les fonctions de chacun sont déterminées adéquatement, le mentoré peut bénéficier de la richesse d'un tel accompagnement. Selon Houde (2010), trois facteurs renforcent l'importance du mentorat comme méthode arrivant à soutenir l'épanouissement personnel et professionnel d'un mentoré.

Premier facteur : Sans une collaboration et un contact avec autrui, puisqu'il est avant tout un être relationnel, le mentoré ne peut atteindre un plein épanouissement.

Deuxième facteur : Devant le phénomène d'individualisation, l'être humain ressent le besoin d'expérimenter un sentiment d'appartenance dans sa vie professionnelle.

Troisième facteur : Devant la myriade d'informations disponibles et confronté à la complexité des systèmes organisationnels des institutions, l'être humain ressent le besoin d'avoir ce que Houde (2008, p. 136) nomme « un fil d'Ariane qui permet à la personne de s'approprier une formation formelle et informelle de manière

personnalisée, de se sentir accompagnée et de s'y retrouver plus aisément ». (Houde, 2008, p. 136)

Outre l'aspect technique et procédural du mentorat, il doit aussi coexister un aspect relationnel entre le mentoré et le mentor. Ce dernier représente l'expérience et le point d'ancre. Quant au mentoré, il doit accepter de faire confiance au mentor; il doit se montrer ouvert, c'est-à-dire disposé à s'instruire. Selon Gold (1996), le sens du mentorat s'exprime par l'interaction émotionnelle entre une jeune personne et une personne plus âgée dans laquelle cette dernière favorise la progression et le développement de la plus jeune. Par conséquent, la relation mentorale s'inscrit implicitement entre un senior et un junior, le premier possédant les connaissances et l'expérience à faire découvrir au second, toujours dans une perspective de partage et de réciprocité dans cet apprentissage..

Faire prendre conscience au jeune adulte qu'il a des ressources, lui permettre de se déployer comme personne dans “la richesse, la variété et les multiples facettes de son être” et d'occuper, si je puis dire, l'espace de sa propre grandeur, voilà ce à quoi un mentor convie le jeune adulte. (Houde 2010, p.6)

Pour Walker (1992), le mentor devra agir en toute collégialité afin de favoriser l'indépendance du mentoré pour que celui-ci atteigne les buts personnels et professionnels qu'il s'est fixés. L'aspect premier n'est pas de générer une relation fondée sur l'imitation, mais bien le développement de l'autonomie et les processus qui participeront à sa mise en œuvre. Pour ce faire, Houde (1995, p. 103-106) indique qu'il incombe au mentor d'être en mesure de mettre en œuvre douze fonctions à travers lesquelles le mentoré, qui est ici nommé protégé, développe son autonomie :

<b>Douze fonctions du mentor selon Houde (1995)</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. «Accueillir le protégé dans le milieu, le présenter aux autres membres»;</li> <li>2. «Guider le protégé dans le milieu en lui faisant part des normes, des valeurs et des tabous de la culture organisationnelle»;</li> <li>3. «Enseigner au protégé»;</li> <li>4. «Entraîner le protégé à acquérir des habiletés précises reliées à la pratique d'un travail»;</li> <li>5. «Répondre du protégé auprès des autres membres du milieu [ . . . ]»;</li> <li>6. «Favoriser l'avancement du protégé dans ce milieu»;</li> <li>7. «Être le modèle du protégé [ . . . ]»;</li> <li>8. «Présenter des défis au protégé et lui fournir l'occasion de faire ses preuves»;</li> <li>9. «Conseiller le protégé sur une question ou l'autre»;</li> <li>10. «Donner du feedback direct, utile et constructif»;</li> <li>11. «Soutenir moralement le protégé, particulièrement en période de stress»;</li> <li>12. «Sécuriser le protégé».</li> </ol> <p>Tiré intégralement de la thèse de Barette (2000, p.114).</p>

Ces nombreuses caractéristiques ratissent largement les responsabilités du mentor. S'il parvient à mettre en œuvre l'ensemble de ces fonctions, il favorise progressivement le développement d'une plus grande autonomie chez le mentoré. Cependant, la mise en place de ce fonctionnement requiert des capacités précises que le mentor se doit de posséder. Afin que le mentor puisse superviser et encadrer adéquatement le mentoré, Gold (1996, p. 574) met l'accent sur quatre critères essentiels que le mentor doit détenir :

- 1- le mentor est considéré comme expert par ses collègues de travail;
- 2- il démontre des habiletés dans l'analyse et la pratique réflexive;

- 3- il démontre un ardent désir d'être un mentor et de travailler avec des nouveaux collègues;
- 4- il démontre un engagement dans son rôle de leader.

Le deuxième critère est ce qui sera au centre de notre mémoire, puisque cet aspect reste peu développé dans les écrits scientifiques sur le mentorat. Au-delà de l'accompagnement et de l'intégration, le processus d'autonomisation du mentoré doit s'accomplir à travers sa capacité à exercer un regard réflexif sur sa pratique. Dès lors, il importe au mentor d'orienter le mentoré pour que ce dernier puisse appliquer une pratique réflexive sur ses actions. Et, de façon générale, si le mentor répond à tous ces critères d'expertise et s'il déploie adéquatement les fonctions énumérées précédemment (Houde, 1995), l'accompagnement mentoral saura enrichir le mentor autant que le mentoré. Selon Châteauvert (2011, p.7), le mentor dans son « accompagnement du mentoré pourrait développer son empathie, son ouverture aux autres et ses comportements de soutien ». Ainsi, le mentor empathique et à l'écoute, aisé à faire des retours pertinents, pourra développer ses propres compétences de mentor, de même que ses compétences professionnelles (Châteauvert, 2011).

Pour Vallerand et Martineau (2006), le mentor doit assumer six grands rôles :

- 1- Accueillir les mentorés;
- 2- aider, guider, soutenir et conseiller les mentorés;
- 3- offrir du soutien pédagogique;
- 4- offrir du soutien psychologique;
- 5- servir de modèle aux mentorés;
- 6- rendre la culture institutionnelle explicite.

Tout comme Gold (1996) et Barette (2000), Vallerand et Martineau (2006) croient en une forme de polyvalence complexe du mentor. Il est à la fois acteur, observateur et

modèle, tout en conservant l'idée que le mentoré se devra d'agir comme un professionnel autonome à la fin de l'accompagnement mentoral.

## 2.2 LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

Dans le cadre de l'exercice d'une profession, le mentorat et l'accompagnement de la pratique réflexive demeurent intimement liés. Ce sont deux moyens privilégiés pour le développement des compétences professionnelles.

La pratique réflexive est une notion qui est très connue depuis la publication du livre de Donald Schön en 1983, *The Reflexive Practitioner* (Schön, 1983; Voir aussi Schön, 1987, 1988, 1991, 1996). Schön avait réalisé une thèse en philosophie sur le thème de « l'enquête » chez John Dewey (Pakman, 2000; Schön, 1992). Il s'est intéressé à la conceptualisation de ce qui est concret et vivant dans l'action humaine. Il s'agit d'une analyse de l'action dans une démarche cognitive qui est beaucoup plus complexe qu'une simple réflexion spontanée et naturelle telle qu'elle arrive constamment chez tous les humains. La principale découverte de Schön est que la réflexion dans l'action est le facteur le plus important non seulement dans la qualité de l'action d'un professionnel, mais aussi dans le développement de cette qualité. La question de Schön était de savoir ce qui fait la différence entre un bon professionnel et un moins bon professionnel. Il a fait ses collectes de données auprès de professionnels expérimentés et considérés comme des experts. En se référant à Dewey, de même qu'à d'autres chercheurs dans la même lignée, tel Kurt Lewin, il a montré que l'efficacité de l'action professionnelle vient d'une inversion de la logique « applicationniste » qui place l'apprentissage de la théorie en premier lieu pour en faire suivre une mise en œuvre des principes appris. Ici, pour notre recherche, cette précision a un impact sur la façon de voir l'accompagnement de la pratique réflexive dans la relation mentorale. Il peut être tentant, pour le mentor, de se placer dans la posture de celui qui connaît et d'entrer,

avec le mentoré, dans une relation de transmission de connaissances, le mentoré n'ayant qu'à appliquer ces connaissances dans sa pratique professionnelle. Schön voulait mettre en lumière le fait que les professionnels efficaces ne réfléchissent pas dans une perspective applicationniste, mais plutôt dans un mode de conceptualisation (voire d'extraction ou de construction de connaissances) à partir de leurs actions très concrètes.

Dans la suite des recherches de John Dewey, se trouvent aussi les recherches de David Kolb qui propose une analyse, lui aussi, de la manière dont les humains peuvent réfléchir systématiquement pour apprendre à partir de leurs actions ou de leurs expériences. Dans son livre sur l'apprentissage expérientiel, Kolb écrit un premier chapitre sur la pensée de Dewey qui se trouve aux fondements de sa propre pensée (Kolb, 1984). Nous nous permettons de signaler ici que Kolb a réédité son livre après 30 ans de réflexions et d'enseignement (Kolb, 2015). Nous référerons dorénavant à cet ouvrage plus récent.

Comme le souligne Vacher (2011), comme tant d'autres, en parlant de la pratique réflexive : « ce terme recouvre une multitude d'options théoriques et de sens » (p. 66). De même, en parlant des multiples formes que prend le paradigme du praticien réflexif dans les divers programmes de formation professionnalisaante, Vacher affirme : « Si le concept de praticien réflexif synthétise cette réalité, il n'en demeure pas moins que son apparition massive dans les discours n'en a pas réduit pour autant la polysémie et la variété des déclinaisons pratiques qui le constituent » (Vacher, 2011, p. 65). Depuis une trentaine d'années, des centaines, voire des milliers, de publications traitent de la pratique réflexive (souvent appelée pensée réflexive ou analyse réflexive), mais cette effervescence produit de la confusion et la clarification conceptuelle devient nécessaire. Nous ne prétendons pas pouvoir la faire dans le cadre de ce mémoire. C'est d'ailleurs une tâche qui a été réalisée dans plusieurs publications. Qu'on nous permette de signaler celle de Guillemette & Gauthier (2008). Nous voulons tout de même proposer

une clarification dans les premières pages du chapitre « Résultats » de notre mémoire afin de mettre en lumière la conception de la pratique réflexive que nous avons adoptée pour notre projet.

L'objectif demeure donc de clarifier la forme que peut prendre la relation mentorale si on la veut fondée dans les résultats de la recherche autour du concept de praticien réflexif. Il reste important évidemment d'éviter la perspective du sens commun qui ne fait que rappeler que tout être humain réfléchi, sans pour autant y joindre une démarche analytique rigoureuse. Perrenoud (2001a) fait remarquer que tout être humain réfléchit en agissant, mais, pour que la pratique réflexive sorte de la routine et apporte des améliorations, il faut que la réflexion soit méthodique, voire analytique. « N'y a-t-il pas, entre la façon ordinaire de réfléchir et une pratique réflexive, autant de différence qu'entre la respiration d'un être humain quelconque et celle d'un chanteur ou d'un athlète? » (p. 45) Alors, qu'est-ce qu'accompagner la pratique réflexive autonomisante? Quel est l'essentiel des moyens que l'on peut trouver dans les résultats des recherches de Dewey, de Schön et de Kolb, mais aussi d'autres chercheurs comme Lewin, Argyris, St-Arnaud et Vermersch ? C'est ce que nous verrons dans le chapitre « Résultats ».

## CHAPITRE TROISIÈME

### MÉTHODOLOGIE

Les objectifs de cette recherche seront bien servis par une approche méthodologique qu'on nomme la recherche théorique. Celle-ci favorise la compréhension d'un phénomène par l'analyse des écrits scientifiques sur le sujet. De plus, il deviendra possible de dégager une vision globale et ordonnée de ce qui est écrit sur l'accompagnement de la pratique réflexive dans le cadre de la relation mentorale. Ainsi, ce travail de clarification et de débroussaillage générera un savoir moins éparsillé, pouvant aussi servir d'assise pour des travaux ultérieurs sur le même sujet. Toutefois, ce type de recherche s'inscrit dans une dynamique particulière qui requiert certains éclaircissements. L'objectif étant de développer de la nouvelle théorie sur le « comment », c'est-à-dire sur l'exploration d'un savoir procédural, il incombe au chercheur d'emprunter la voie dans laquelle s'inscrit cet objectif.

Théoriser peut ainsi signifier formuler des relations entre concepts sous forme d'hypothèses dans le but d'en dégager des implications sur le plan théorique ou pratique; définir; élaborer ou critiquer des concepts; effectuer des synthèses; construire des modèles, des théories; dégager des prospectives. (Gagné et al., 1989, p. 57)

#### 2.1 INTERRELATION ENTRE LA THÉORIE ET LA PRATIQUE

Il convient de comprendre que la pratique se nourrit parfois du savoir théorique pour s'orienter, pour réajuster ce qui se pose comme étant un problème à surmonter. Par conséquent, la théorie devrait nourrir la pratique, qui à son tour devrait nourrir la théorie.

Dans cette dynamique d'enrichissement mutuel, il convient d'explorer le plus de pistes possible. Ainsi, la recherche théorique pourra contribuer au discernement de ce qui est valable en ratissant ce qui a été écrit sur le sujet. Cette façon de faire permet la compréhension d'un concept à travers plusieurs éléments développés à travers les écrits scientifiques.

Le chercheur qui emprunte cette voie méthodologique s'inscrit alors comme un observateur davantage détaché que les chercheurs qui ont écrit sur le sujet. Il peut donc utiliser cette distance pour s'approprier une compréhension plus générale du sujet. Par conséquent, étant davantage spectateur qu'acteur, il peut poser un regard critique et nouveau.

Cette position d'extériorité est rendue possible grâce aux outils conceptuels et méthodologiques qui permettent une construction de l'objet (de lui donner un sens, c'est-à-dire comprendre et expliquer un phénomène) qui va au-delà de celle que chaque acteur, impliqué directement dans l'action, peut avoir. (Martineau, Simard & Gauthier, 2001, p. 11)

Ce regard neuf et détaché amène le chercheur à tenter de percevoir la continuité ou la rupture dans ce qui est disponible et exposé dans les écrits scientifiques. « Il [le chercheur] ne doit pas seulement extraire le sens caché d'un ensemble de textes pris isolément mais également trouver la structure profonde qui relie ces textes » (Martineau, Simard & Gauthier, 2001, p. 8). Il revient alors au chercheur de faire les liens logiques permettant de construire des ponts entre les différents résultats qui ressortent de la théorie. Son travail n'est donc pas strictement cumulatif, car il se doit d'ordonner l'information et de lier entre eux les concepts qui apparaissent dans la théorie de façon isolée.

Cette méthode est à l'image de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) en recherche qualitative à quelques nuances près. Si, en MTE, l'objectif est de produire de nouvelles théories avec un matériau (Lejeune, 2104), c'est ce matériau qui diffère lorsqu'on est en recherche théorique. Pour la théorisation enracinée, la collecte de données s'effectue généralement de façon empirique, sur le terrain. Pour la recherche théorique, les données à analyser sont les écrits portant sur l'objet d'étude. Toutefois, à l'instar de la MTE, le schème d'analyse s'organise d'une façon davantage parallèle que séquentielle.

Or, les premiers éléments d'analyse soulèvent également de nouvelles questions. Ces questions vont, en retour, guider la collecte des matériaux suivants. Problématisation, collecte et analyse ne se succèdent donc pas comme des phases séparées, elles s'enrichissent mutuellement. (Lejeune, 2014, p. 22)

Dans le cadre d'une recherche théorique, la collecte se fait dans les écrits scientifiques. Il est donc logique que l'analyse accompagne chaque lecture. Par conséquent, il demeure normal que cette analyse ait une incidence sur les lectures suivantes, et par extension, sur la problématique qui se construit au fur et à mesure. Les matériaux qui ressortent orientent le chercheur vers d'autres lectures lui permettant de faire des liens, ce qui donne petit à petit un sens à la problématique. Cette dernière, dans son élaboration, orientera à son tour la recherche de nouveaux matériaux qui pourraient contribuer à extraire les éléments communs inclus dans la théorie. Bref, en recherche qualitative, la recherche théorique, tout comme MTE, met en interrelation les différents éléments du processus de recherche : données, analyse, problématisation, méthodologie, etc..

Entre le problème et sa méthode existe ici comme une sorte de relation dialectique, nous voulons dire que le problème s'éclaire par la méthode et la méthode par le problème à éclairer; en d'autres termes, une relation dynamique s'installe où le problème se construit tout au long de la

recherche en même temps que s'affine la méthodologie. » (Martineau, Simard & Gauthier, 2001, p. 4)

Le chercheur théorique prend la théorie comme donnée à traiter. En retour, elle peut faire émerger de nouvelles problématiques sur le sujet. Ainsi, des questions qui n'avaient pas été envisagées au départ peuvent émerger tout au long de la démarche. Il importe donc au chercheur de rester flexible et ouvert à explorer différentes pistes qui étaient inconnues avant l'analyse des données. S'il maintient cette posture, il pourra analyser un maximum de données et il sera alors en mesure de faire des liens entre elles, ce qui générera un nouveau savoir.

Il est donc probable que le chercheur ne voit pas initialement ce qui pose problème. Toutefois, la dynamique entre la création de la problématique et la méthode fera en sorte que le chercheur pourra progressivement se nourrir de la théorie nécessaire à la constitution d'une nouvelle théorie plus globale.

La pratique réflexive est complexe et ne peut être réduite à l'acte modeste et unique de la réflexion sur une pratique. Ainsi, il devient impératif de clarifier les concepts interdépendants qui configurent le procédé réflexif du praticien dans la perspective de mettre à profit la recension des écrits théoriques au service de la pratique du mentorat ou de l'accompagnement mentorale de la pratique réflexive. Dans ce contexte, la démarche méthodologique consiste à construire une clarification conceptuelle structurée en s'appuyant sur les écrits des théoriciens de la pratique réflexive comme principal moyen de développement professionnel et de transformation de l'action. S'entrecroisent alors la théorie et l'exercice de la profession, rendant ainsi impossible de déterminer qui dépend de quoi.

Partant donc de Dewey, qui fonde sa pensée dans une approche pragmatique, et de Schön et Argyris qui concrétisent la pratique réflexive comme méthode organisée,

notre mémoire met en lumière le fait que la théorie doit s'immiscer dans la relation de mentorat et guider la réflexion du mentoré. S'appuyant sur l'interrelation entre la théorie et la pratique en contexte de mentorat, l'intention demeure de rendre l'une au service de l'autre, et vice versa, dans l'optique de nourrir les deux. Ainsi apparaît la pertinence d'avoir recours à ce genre de recherche théorique pour un objet de recherche comme le nôtre. En effet, comme le rappelle Gohier en parlant de la recherche théorique en éducation, « ces recherches de nature théorique entretiennent des rapports non seulement certains mais nécessaires avec la pratique éducative; elles contribuent de ce fait à l'évolution du savoir en éducation » (Gohier 1998, p. 4).

La méthodologie de cette construction théorique prend comme point de départ ce qui a déjà été construit : « La fécondité heuristique d'une démarche ou d'un énoncé se traduit par sa capacité de «faire apparaître du sens», de «proposer du connaissable neuf», d'engendrer d'autres énoncés» (Gohier, 1998, p. 14). Pour Martineau, Simard et Gauthier, dans cette relation entre la théorie et la pratique, le travail des chercheurs se trouve dans une perspective théorisante non seulement au moment de l'analyse mais dès le départ de leur recherche :

Les chercheurs construisent leur objet de recherche. Contrairement à l'acteur dont la conscience est étroitement liée aux formes sociales dans lesquelles il se trouve engagé, le chercheur adopte obligatoirement une position d'extériorité. Cette position d'extériorité est rendue possible grâce aux outils conceptuels et méthodologiques qui permettent une construction de l'objet (de lui donner un sens, c'est-à-dire comprendre et expliquer un phénomène) qui va au-delà de celle que chaque acteur, impliqué directement dans l'action, peut avoir. (Martineau, Simard & Gauthier, 2001, p. 11)

La nécessité d'établir une compréhension juste des différents auteurs qui ont contribué à l'évolution de la pratique réflexive est issue de cette même visée qui tend, d'abord, à comprendre « théoriquement » le phénomène, mais qui tend aussi à proposer une

théorie applicable au quotidien pour un mentoré et pour le mentor qui aura à accompagner le mentoré dans son apprentissage.

Toujours sur le plan méthodologique, plus précisément, il fut tenté de s'inscrire dans ce « travail du chercheur théorique » : « Il ne doit pas seulement extraire le sens caché d'un ensemble de textes pris isolément mais également trouver la structure profonde qui relie ces textes » (Martineau, 2001, p. 8). Pour ce faire, le chercheur établit des liens logiques entre les concepts en explorant leurs différentes définitions et les univers théoriques (avec leurs modèles schématiques) dans lesquels ils se trouvent, le tout dans un processus de synthèse structurante et structurée (Lacelle, 2009; Tourigny-Koné, 2014). On se trouve ici dans « une logique de reconstruction constante par une intégration des théories émergentes à l'architecture des connaissances dans un champ disciplinaire » (Guillemette, 2006, p. 46). Le processus est résolument inductif :

En effet, à la différence d'une simple « recension des écrits qui amène le chercheur à choisir un ancrage théorique » (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p. 99), la recherche théorique cherche à revoir les constructions théoriques qui se retrouveraient dans la recension des écrits d'une démarche dite traditionnelle ou hypothético-déductive. Ce type de recherche va ainsi permettre de faire des liens entre les données recueillies et contextualisées dans un ensemble théorique plus large. L'idée est donc de formuler « de nouveaux concepts, ou [de donner] un sens nouveau aux anciens » (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p. 100), dans le but précis de produire de la théorie. (Tourigny-Koné, 2014, p. 80)

## 2.2 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

À l'image d'un tisserand qui s'efforcerait d'assembler ses meilleurs fils afin de constituer une étoffe solide, le chercheur se nourrit de la connaissance qui se construit tout au long du traitement et de l'analyse des données. Il souhaite, par cette méthode,

dresser une image précise du phénomène à l'étude, même dans sa généralité. En d'autres mots, la démarche consiste à puiser à même la recherche scientifique ce qui ressort de significatif et à l'organiser afin de jeter les bases pour d'autres travaux (Tourigny-Koné, 2014). Ainsi, clarifier les différentes approches sur le sujet en extrayant ce que le chercheur considère comme essentiel, c'est encourager et favoriser l'évolution de la compréhension du sens d'un concept et générer une compréhension holistique du sujet.

Ce type de recherche va ainsi permettre de faire des liens entre les données recueillies et contextualisées dans un ensemble théorique plus large. L'idée est donc de formuler "de nouveaux concepts, ou [de donner] un sens nouveau aux anciens" (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p. 100), dans le but précis de produire de la théorie. (Tourigny-Koné, 2014, p. 80)

---

Par conséquent, à travers les lectures sur le sujet, les écrits de différents auteurs viendront contribuer à construire un nouveau savoir mieux organisé. Des paramètres bien circonscrits en ce qui a trait à l'accompagnement mentorale et à l'apprentissage de la pratique réflexive viendront progressivement cerner et établir une logique globale issue de la théorie existante. De ce fait, il est de mise de s'inscrire dans une première démarche dite d'interprétation des différentes lectures faites sur le sujet.

« Ainsi, avant même de produire leur propre texte, les chercheurs doivent donc interpréter ces textes antérieurs afin d'avoir une vue d'ensemble du champ investigué, de préciser leur question de recherche et de formuler une problématique originale. Ce séjour dans la littérature spécialisée est un exercice d'interprétation, un travail d'herméneutique et d'analyse conceptuelle. » (Martineau, Simard & Gauthier, 2001, p. 12)

C'est à travers ce travail d'herméneutique que se dessinera graduellement une perception précise des manques ou des imprécisions qui ressortent. L'interprétation permet donc au chercheur de configurer sa compréhension du sujet en s'abreuvant à différentes sources afin d'en dégager les concepts importants. Cette recherche et cette

compréhension globale du sujet traité en viendront ainsi à favoriser l'émergence d'une problématique qui se construit peu à peu. Grâce à cette vue d'ensemble, à cette distanciation par rapport au sujet, le chercheur pourra déceler ce qui n'est pas dit. En effet, en ayant un regard global sur le sujet et en triant ce qui est pertinent de ce qui l'est moins, il sera possible de faire ressortir les éléments manquants ou incomplets de la théorie existante. Dès lors, il pourra faire ressortir ce qui s'inscrit implicitement comme un inachèvement de la théorie prise dans son ensemble.

Si le chercheur ne doit pas se contenter d'interpréter, c'est qu'il se doit de faire des choix sur les matériaux qu'il voudra utiliser. Ainsi, le travail de recherche devra aussi s'accompagner d'une réflexion critique, à savoir ce qui mérite d'être utilisé dans l'élaboration d'un nouveau savoir. Il importe donc au chercheur de prendre des décisions quant à ce qui demeure pertinent d'inclure dans la conception d'un texte sur la nouvelle théorie émergente.

### 2.3 SÉLECTION DES ÉCRITS

Une recherche théorique s'inscrit dans une démarche qui vise à rassembler les écrits disponibles pour puiser ce qui en ressort. Dans le cas de l'accompagnement de la pratique réflexive au cœur de la pratique mentorale, sujet sur lequel porte ce mémoire, beaucoup de textes tentent de définir ce concept et d'établir sa pertinence. Ce fut donc un travail de longue haleine que de circonscrire un corpus qui faisait état du mentorat et plus spécifiquement de l'accompagnement de la pratique réflexive. Il fallait ainsi limiter les lectures sélectionnées à ce qui concernait la relation mentorale. Dans un premier temps, le survol des écrits scientifiques fut davantage orienté sur tout ce qui touchait le mentorat en éducation. La place de l'enseignant comme apprenant et le rôle de celui qui doit l'accompagner dans son autonomisation furent souvent l'objet des recherches. Cependant, tout au long des recherches, force fut de constater que les écrits

scientifiques relevaient beaucoup d'éléments similaires et que peu d'éléments nouveaux en ressortaient. Il fallait donc explorer le mentorat non pas seulement en éducation, mais dans toutes les autres sphères où la relation mentorale est présente.

Après que ce choix fut fait, la démarche suivante consistait à utiliser les bibliographies des articles lus pour élargir les angles de traitement du sujet. De ces textes, plusieurs nouvelles bibliographies offraient un éventail d'autres textes sur le sujet, allant même parfois dans des sphères difficiles à anticiper au départ. Des résultats de cette recherche exhaustive documentaire, il fallait sélectionner les textes qui avaient une relation avec l'angle qui devait être développée dans ce mémoire. Ce principe d'élargissement et de sélection se voulait être un exercice exploratoire qui ne négligeait aucune approche sur le mentorat. Dès lors, il revenait au chercheur de considérer les textes vraiment pertinents et d'extirper le plus d'informations pertinentes possible. Force est d'admettre qu'en dehors des sciences de l'éducation, le mentorat fait l'objet de nombreuses études fort pertinentes. Bien qu'utilisée dans beaucoup de domaines de formation, la pratique mentorale reste toutefois un outil dont les objectifs demeurent sensiblement les mêmes, soit principalement l'autonomisation du mentoré. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle tant de champs d'étude différents s'attardent à ce sujet plus complexe qu'il en a l'air à première vue.

Devant toute cette manne d'informations, il demeurait impératif d'établir les angles de traitements qui maximiseraient les données recueillies sur le sujet du mentorat, sans pour autant trop s'éparpiller. La relation mentorale étant un domaine vaste et détaillé, il demeurait important de lui donner une couleur propre, une orientation pour faire ressortir sa pertinence concrète, peu importe la sphère dans laquelle elle serait utilisée. Ainsi, de la recherche théorique, qui tend à puiser les connaissances sur un sujet et à les exposer de façon organisée, s'ensuit un réel potentiel d'utilisation du mentorat dans un cadre concret. C'est pourquoi la résultante fut de déterminer deux grands axes à

développer : la pratique mentorale comme instrument au service de la pratique réflexive et l'explicitation de la pratique dans l'accompagnement mentoral.

Par la suite, nous nous sommes aperçus que colliger toutes les informations sur la pratique réflexive n'est pas une mince affaire. Toutefois, dès les premières lectures sur le sujet, un nom ressortait comme un incontournable dans le domaine. Dans l'ensemble des écrits nombreux et très diversifiés sur la pratique réflexive, Donald Schön faisait office de point d'encrage. D'ailleurs, légions sont les textes portant sur ce théoricien, en plus des textes qu'il a lui-même écrits. Même si ces derniers restent les plus intéressants pour bien comprendre la pratique réflexive, il devenait important de lire d'autres auteurs ayant écrit sur le sujet. C'est ici que résidait le premier défi, car les nombreux écrits sur le sujet ne sont pas tous pertinents. Même au-delà de la pertinence, plusieurs textes déforment complètement ce qu'est la pratique réflexive, soit en la réduisant à une simple réflexion sur soi, soit en lui attribuant des vertus quasi ésotériques. Par conséquent, il demeurait crucial de nourrir sa pensée par les auteurs qui ont contribué à faire émerger l'idée de la pratique réflexive chez Schön dans son exactitude et dans sa pertinence et sa complexité. Et comme tout chercheur, Schön n'a pas travaillé en vase clos. Il fallait donc chercher à trouver et à comprendre les influences de ce grand penseur. En tête de liste se trouve John Dewey, un philosophe et psychologue étatsunien qui a grandement influencé Schön et qui a jeté les assises de la réflexivité grâce à ses écrits sur l'enquête. Il fallait donc ausculter les écrits de cet auteur et sur cet auteur afin de comprendre les origines de la pratique réflexive. Encore une fois, ce fut un travail exhaustif et très long, les écrits sur le sujet pullulant.

Par la suite, après avoir fait de nombreuses lectures sur ces deux penseurs, plusieurs noms revenaient continuellement, ce qui ouvrait la porte à d'autres aspects concernant la pratique réflexive. Parmi ces noms se retrouvent ceux de Argyris, de Perrenoud, de Kolb, de Vermersch, de St-Arnaud, de Lewin. Tous ces auteurs ouvraient aussi la voie à la compréhension de la pratique réflexive. Il fallait donc les consulter, les comprendre,

tenter de les situer dans les trop nombreuses ramifications du sujet. Et surtout, il fallait garder la perspective que tous ces écrits devaient se greffer à la compréhension de la pratique mentorale. Conséquemment, il devenait impératif d'établir, dans une des parties du mémoire, les différents liens entre tous ces auteurs, leurs apports à la pratique réflexive et l'utilité de cette dernière dans le bon fonctionnement de l'accompagnement mentorat. C'est la raison pour laquelle une première partie de notre chapitre « Résultats » (4.1 à 4.5) s'inscrit dans cette démarche : expliquer ce qu'est la pratique réflexive, dans quel mécanisme elle s'inscrit et de quelle façon elle est utile pour le mentorat.

Dès lors, le défi demeurait de pouvoir organiser cette masse d'informations diffuses malgré ses nombreux points communs. Le choix le plus logique était de partir du début, c'est-à-dire des prémisses philosophiques qui ont permis à Schön de faire émerger ses idées. Il revenait donc à Dewey de devenir le point de départ de cette aventure. Il a ainsi fallu faire une sélection des textes à lire chez cet auteur assez prolifique et polyvalent. Par la suite, quand les premières assises ont été établies, il fallait relier tous les éléments dans un mécanisme organisé et créer des liens avec la pratique mentorale. C'est donc à l'issue de cette initiative que le cycle de Kolb gagnait en pertinence comme logique structurante permettant de lier les différents aspects de l'accompagnement de la pratique réflexive.

Lors de la rédaction des parties de notre mémoire sur Schön, plusieurs méthodes venaient alimenter la compréhension de la pratique réflexive. L'une d'entre elles semblait suffisamment pertinente pour être développée davantage, car elle apportait un soutien à une démarche introspective d'un sujet par rapport à une action vécue. C'est la raison pour laquelle l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch devenait un incontournable. En plus de sa pertinence à être appliquée de façon concrète, cette technique demeurait très pertinente dans la relation mentorale. Non seulement le mentoré pouvait en retirer des bienfaits, mais le mentor aussi était à même de

comprendre ce mécanisme pour lui-même. Il fallait donc envisager la pertinence de comprendre comment utiliser l'entretien d'explicitation dans un accompagnement mentorale de la pratique réflexive. Et comme il ne s'agit pas seulement d'une banale conversation informelle, il demeurait cardinal d'expliquer toutes les conditions établies par Vermersch pour que l'entretien d'explicitation soit pertinent et pour qu'il réponde aux besoins de l'accompagnement mentorale.

Pour bien comprendre tous les mécanismes de cette technique, la première lecture qui s'imposait était, sans aucun doute, *L'entretien d'explicitation* de Pierre Vermersch. Dans ce livre, il détaillait les différentes étapes à suivre et la pertinence d'un entretien d'explicitation. Toutefois, malgré les bons efforts de Vermersch à illustrer sa technique d'entretien, plusieurs questions ou imprécisions subsistaient. Il incombaît donc au chercheur de pousser plus loin sa compréhension d'une telle technique de reconstruction du passé.

La première démarche fut celle de consulter les documents sur le site Internet du Groupe de Recherche sur l'Explicitation (GREX), un groupe de recherche créé par Vermersch. Il faut d'ailleurs savoir que ce dernier a su convaincre nombre de chercheurs que sa technique d'entretien valait la peine d'être approfondie et appliquée dans un cadre pratique. Ainsi, parmi cette impressionnante masse de documents sur l'entretien d'explicitation, il fallait arriver, encore une fois, à circonscrire ce qui pouvait servir la compréhension de l'accompagnement mentorale. Au regard de tout ce qui était publié sur le sujet, force est d'admettre qu'une grande partie des articles publiés touchait davantage à l'expérimentation concrète. En effet, les chercheurs ont, en grande partie, orienté leurs recherches vers l'analyse d'entretien d'explicitation réalisé auprès de différentes personnes. Concrètement, peu d'articles venaient ajouter de l'eau au moulin quant à la compréhension de la technique elle-même. Il fallait donc, à partir d'un corpus restreint et parfois même répétitif, arriver à comprendre avec précision l'entretien d'explicitation.

À partir de cette contrainte, l'objectif résidait dans le défi de montrer que l'entretien d'explicitation pouvait avoir une pertinence légitime dans le mentorat. De prime abord, avec une méthode qui pousse un sujet à se souvenir d'une action vécue afin de l'expliciter et d'en prendre conscience, il pourrait sembler inopportun de croire qu'une telle approche n'a pas sa pertinence dans l'accompagnement mentorat. Il fallait tout de même en arriver à en illustrer les points pertinents. Donc, dans la rédaction du chapitre « Résultats », une dernière partie (4.6) porte sur la procédure entourant la réalisation d'un bon entretien d'explicitation, tout en faisant ressortir ce qui pourrait avoir une pertinence dans l'accompagnement mentorat comme processus.

## CHAPITRE QUATRIÈME

### RÉSULTATS

Dans les recherches effectuées sur l'accompagnement mentoral pour constituer ce mémoire, la problématique principale consistait à tenter de cerner les écrits qui traitent de la pratique réflexive dans l'accompagnement mentoral. Or, à la suite de plusieurs lectures, une tendance semblait se démarquer de façon significative. En effet, plusieurs écrits évoquaient l'importance de la pratique réflexive dans le mentorat. (Vivegnis, 2016), (Gold, 1996), (Houde, 1995, 2010), (Martineau, Portelance & Presseau, 2010) Cependant, ce qui ressort davantage, ce sont les raisons pour lesquelles la pratique réflexive demeure un outil important que le mentoré pourra utiliser pour développer son autonomie professionnelle. Les différents textes répondent donc davantage à la question « pourquoi » la pratique réflexive est un outil favorisant l'autonomisation du mentoré. Or, l'absence de réponses à la question « comment » il est possible d'apprendre la pratique réflexive chez un mentoré par un mentor ont suscité quelques interrogations. C'est à partir de ce constat qu'il semble intéressant de tenter de combler ce vide.

Dès lors, il fallait chercher à comprendre ce qu'était la pratique réflexive, de quelle façon elle se déployait dans toute sa complexité. À partir de cette compréhension, il devenait possible d'expliquer comment elle pouvait être enseignée dans le cadre d'un accompagnement mentoral. Il convenait donc de partir des origines et de commencer par les premiers théoriciens qui ont contribué à l'élaboration de la pratique réflexive comme méthode allant au-delà d'une simple réflexion sur soi-même et sur ses actions.

Ainsi, dans un premier temps, il sera question des racines de la pratique réflexive, en particulier grâce à l'apport de Dewey. Ensuite, il sera question des liens avec la recherche-action de Lewin, des apports de Argyris et de Schön pour structurer la réflexion ainsi que pour faire un lien entre la théorie et la pratique, du modèle d'apprentissage de Kolb qui organise les différentes étapes à suivre pour développer une appropriation de la réflexivité et pour qu'elle devienne efficiente dans le cadre d'un accompagnement mentorale

#### 4.1 LES RACINES DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE CHEZ JOHN DEWEY

Comme il fut mentionné plus haut, la notion de pratique réflexive vient de Donald Schön. Cependant, Schön lui-même invite à trouver les fondements de la pratique réflexive dans les écrits de John Dewey sur la réflexivité (Schön, 1992; Miron & Presseau, 2001).

Dewey est un philosophe pragmatiste, c'est-à-dire qu'il appréhende la condition humaine d'abord comme une action; l'être humain est un acteur. Le terme « *pragma* », en grec, désigne ce qui se fait, ce qui est acté ou agit. C'est l'action en tant qu'elle s'accomplit. Pour être plus précis, il faudrait employer le gérontif et dire que l'être humain est un actant (en anglais « *doing* »). C'est en 1910, dans « *How we think* » que Dewey étudie le caractère spécifique de la réflexion chez les humains. Toutefois, c'est dans la seconde édition (Dewey, 1933), revue et corrigée substantiellement de l'aveu même de Dewey dans sa préface, qu'il développe l'idée de la réflexivité comme d'une activité cognitive méthodique et rigoureuse qu'il compare à une enquête (*inquiry*) (Dewey, 1938). Dans sa perspective, l'humain qui fait l'expérience de la réalité, toujours en interaction avec son environnement, fait en même temps l'expérience de l'*inquiry*, c'est-à-dire qu'il cherche constamment à trouver et à donner du sens à ce qu'il vit. Dans le vocabulaire de Dewey (1916), cette réflexion constitue un jugement

sur l'action. Ainsi, la réflexivité est inextricablement liée à l'action. L'action est humaine parce qu'elle est avant tout consciente (non pas au sens psychanalytique du terme, mais au sens que l'expérience est expérience parce qu'elle est toujours plus ou moins accompagnée d'une prise de conscience). Pour Dewey (comme pour Piaget), toute prise de conscience mène à une régulation de l'action. Ainsi, la réflexion est toujours « active », c'est-à-dire qu'elle porte non seulement sur ce qui la fonde, en amont, mais aussi sur « la conclusion à laquelle elle tend » (Dewey, 1933, p. 9). La conclusion dont il est question ici est la solution au problème, là direction, la finalité. C'est une autre façon de dire que l'humain est toujours un « actant », un « agissant », un praticien (de *pragma*).

Dans sa démarche de clarification conceptuelle, Dewey propose de définir la réflexivité humaine d'abord en identifiant ce qu'elle n'est pas. Ainsi, il la distingue de l'action impulsive, spontanée, émotive, réflexe, aveugle. Selon lui, elle ne se situe pas dans la logique de l'application d'une théorie dans la pratique. Ce n'est donc pas non plus une préconception de l'action ou une programmation théorique des attitudes, des comportements, des stratégies, etc. Il oppose aussi la réflexivité à l'action technique par laquelle on n'a qu'à réaliser des routines ou des recettes, l'action y étant entièrement prévue et réglée, sans laisser de place à la créativité, ni au doute ou à l'intuition. Par ailleurs, il oppose la réflexivité à l'action justifiée par la tradition, l'autorité ou le dogme. Pour Dewey, la réflexivité n'est pas orientée vers la justification et, donc, elle se distingue de l'évaluation de l'action à l'aune de normes qui seraient complètement extérieures à l'actant.

Dans le cadre du mentorat, le mentor pourra mettre en garde le mentoré contre certains types d'actions qui excluent la réflexion : des actions impulsives ou purement émotives, des actions basées sur des réflexes ou des routines, des actions qui ne sont que des applications de principes théoriques ou axées sur des préconceptions, des actions

techniques ou des recettes, des actions réglées et prévues sans questionnement ni créativité, ou des actions justifiées par des prescriptions religieuses ou traditionnelles.

De plus, Dewey a étudié rigoureusement la réflexivité humaine, de telle sorte qu'il a pu en extraire une méthode structurée qui maintient le lien inextricable entre l'action et la réflexion. Ainsi, cette méthode devient une méthode de transformation de l'action par une prise de conscience de l'action et de son contexte, de même que par une démarche de résolution de problème. Dewey (1938) a décortiqué le processus en étapes. D'abord vient la pré-réflexion, une réaction face à un problème à résoudre, un dilemme, un doute. Arrive ensuite une réflexion méthodique en 10 étapes durant lesquelles la pensée s'organise et tente de mettre en place des solutions envisageables afin de revenir à une situation d'équilibre. Ces étapes méthodiques peuvent servir de cadre à la relation mentorale surtout lorsque le mentoré décide de placer sa réflexion dans la perspective de la résolution de problème. Voici ces étapes présentées ici de manière succincte :

0. La pré-réflexion est une phase de doute, de confusion, de dilemmes qui amènent à la réflexion méthodique. Durant cette phase, il y a comme une suspension du jugement.
1. Phase d'observation, de collecte de données sur la situation ou l'action à transformer.
2. Phase de problématisation, d'identification de ce qui pose question.
3. Précision de la problématique.
4. Exploration de diverses solutions et choix de la meilleure solution à première vue.
5. Transformation de la « meilleure » solution en hypothèses de planification.
6. Expérimentation des hypothèses d'action, dans le respect d'une certaine cohérence et dans un contexte d'évaluation de l'atteinte des objectifs.
7. Si le résultat de l'expérimentation-évaluation est négatif, on reprend les étapes 4, 5, 6 et 7.
8. Si le résultat de l'expérimentation-évaluation est positif, on critique la planification, notamment sur ses dimensions éthiques, pour l'améliorer avant de la mettre en œuvre.
9. Analyser et contextualiser les conditions favorables à la solution.

#### 10. Prévoir le plus possible les conséquences, les prospectives.

Après ces étapes, une phase de rééquilibration ralentit la réflexion. C'est en quelque sorte la post-réflexion. Mais la vie se charge de ramener le doute et la remise en question dans les actions humaines. Ainsi, il faudra se remettre dans la réflexion méthodique, toujours à partir de l'action, de l'expérience. On voit ici que, si Dewey est en quelque sorte le père de la réflexivité, il est aussi le père de l'apprentissage expérientiel. C'est lui qui a proposé l'expression « learning by doing ». Évidemment, il a aussi dit que le « doing » inclut nécessairement la réflexivité parce que l'apprentissage ne s'acquiert pas dans le simple fait de réaliser une action, comme dans une routine ou un réflexe ou une réaction spontanée qui n'est pas réfléchie. En d'autres mots, pour Dewey, on n'apprend pas de l'expérience mais plutôt de la réflexion sur l'expérience. Évidemment, la logique exige qu'il y ait une expérience sur laquelle réfléchir pour qu'il y ait apprentissage.

Le mentor qui veut guider la pratique réflexive dans la perspective de Dewey, ne doit pas placer le mentoré dans une position où il est évalué par rapport à une prescription, mais plutôt dans une position d'appropriation de son propre questionnement sur son expérience, sur ses actions. Les apprentissages par la réflexivité sont essentiellement autonomes. Dans la perspective de Dewey, c'est toujours le mentoré qui réalise sa propre réflexion sur sa propre expérience. C'est le sens premier de réflexivité, c'est-à-dire, comme dans un miroir, la personne se regarde elle-même. Le mentor qui veut jouer ce rôle de « miroir » va retourner au mentoré son propre regard sur ses propres actions. Dans cette logique, le mentor ne va pas fournir son regard à lui sur l'action du mentoré. De plus, toujours dans perspective de Dewey, le mentor accompagne le mentoré en l'aidant à centrer sa réflexion sur sa pratique. Un praticien réflexif est et demeure d'abord un praticien, car il demeure dans l'action sans toutefois négliger la réflexion qui permet d'enrichir la pratique.

#### 4.2 LES LIENS ENTRE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE ET LA RECHERCHE-ACTION DE KURT LEWIN

Dans la lignée de John Dewey, Kurt Lewin a amené le pragmatisme dans la recherche scientifique en élaborant la démarche de la recherche-action (Lewin, 1946; voir aussi Argyris & Schön, 1989; Baribeau, 1992; Dolbec & Prud'homme, 2009). Ces deux grands penseurs ont en commun de considérer l'être humain comme un acteur de changement, c'est-à-dire comme un être capable de prendre conscience des problématiques et capable d'agir sur son environnement. Pour Lewin, qui est un psychologue, la recherche doit être engagée dans un processus de changement social et doit considérer les personnes non pas seulement comme des sujets, mais aussi comme des acteurs de changement social. Tout comme chez Dewey, la résolution de problème intégrée dans une recherche-action s'exécute dans l'expérimentation, dans l'action concrète et dans toute observation qui devient source d'informations pouvant générer un changement (Lewin, 1951). Les étapes de la démarche de la recherche-action, inspirée de Lewin, ressemblent aux étapes de la démarche réflexive de Dewey. Encore une fois, de manière succincte, voici ces étapes :

1. Définition précise d'une situation problème : description de la situation et de son contexte, analyse explicative de la situation
2. Identification d'une situation désirée : précision des objectifs de changement
3. Planification de différentes actions pour réaliser le changement
4. Passage à l'action, réalisation du changement.
5. Évaluation de l'expérimentation

Dans la relation mentorale, le mentor accompagne le mentoré pour expliciter et expliquer la situation problématique qu'il veut transformer. Il peut s'agir d'une situation problématique vécue qu'il a notée dans son journal de bord. À partir de cet événement, le mentor aide le mentoré à identifier la situation désirée dans un contexte

similaire, pour ensuite l'encourager à planifier différentes actions pouvant être envisagées et expérimentées dans un avenir proche. À l'issue du passage à l'action durant laquelle il y a mise en place de ce qui avait été planifié pour résoudre la situation problématique, il faut qu'il y ait évaluation de l'expérimentation. Cette démarche doit toutefois demeurer inductive, c'est-à-dire tenter de faire émerger le sens à partir du vécu, plutôt que de partir de la théorie pour expliquer la situation et les objectifs à viser. Pour le mentoré, un va-et-vient entre la réflexion et les expérimentations dans des actions concrètes lui permet d'être l'acteur qui construit un savoir issu de la vie réelle. En ce sens, il y a ici beaucoup de similarité avec la pensée de Dewey qui considère que la résolution de problème s'inscrit dans l'expérimentation concrète et que la réflexion consiste à extraire des connaissances de l'expérience pour générer sans cesse d'autres questionnements.

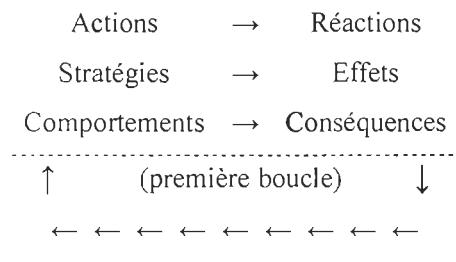
#### 4.3 L'APPLICATION EXPÉRIENTIELLE DE LA PENSÉE : CHRIS ARGYRIS

À partir de Dewey et de Lewin, le projet de Chris Argyris est de radicaliser la recherche « scientifique » sur l'action. En compagnie de Donald Schön, il orientera ses recherches sur, entre autres, les actions professionnelles et nommera son approche « science-action ». Argyris (1993, *Knowledge for Action*, San-Francisco, CA : Jossey-Bass) rappelle l'importance d'un recours aux théories. Il dit qu'il ne faut pas penser qu'il est possible de tout théoriser à partir uniquement de données concrètes. Les théories existantes aident à « comprendre » l'action, à la théoriser en quelque sorte. Dans la lignée de Kurt Lewin, il dit qu'on doit partir de l'expérience, mais que sans théorie, il n'y a pas d'expérience. Il rejoint ainsi en partie la pensée de Dewey qui dit qu'on apprend de l'expérience seulement si celle-ci est réfléchie. Les théories sont alors utilisées comme outils principaux de la réflexion. Par contre, pour Argyris, il faut constamment adapter les théories (voire en produire de nouvelles) et les confronter à la réalité de l'action pour juger de leur pertinence. La question à poser pour juger de cette

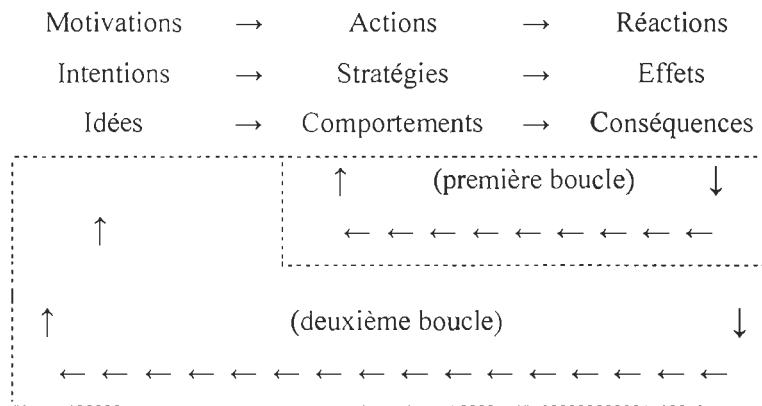
pertinence est : la théorie est-elle « actionnable » ? Il rejoint ici la pensée de Lewin qui affirme : « il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie » (Lewin, 1951).

Dans la relation mentorale, si l'on veut tenir compte de la perspective de Argyris, il faut d'abord éviter de revenir au paradigme de l'application de la théorie dans la pratique. En effet, si Argyris insiste sur la nécessité de recourir aux théories dans le processus d'amélioration de l'action professionnelle, il souligne tout de même l'importance de ne pas y recourir comme à des critères pour juger de la qualité de l'action ou pour évaluer ce qui doit être changé. La pratique réflexive du mentoré, dans la perspective de Argyris, doit toujours avoir l'action comme point de départ et comme point d'arrivée. La théorie ne doit jamais être le point de départ de la réflexion. Ce n'est que dans la réflexion sur l'action, donc après l'action, que les théories peuvent être utiles. Elles peuvent servir de « lunettes » pour mieux comprendre l'action. On est ici dans une réflexion inductive, c'est-à-dire une réflexion qui part de l'expérience et qui se situe dans un processus inverse de la déduction. Dans le processus déductif, les théories sont appliquées à l'action pour la juger et pour la programmer. Pour le dire autrement, on peut faire référence à ce que Blumer (1969) appelle les « concepts sensibilisateurs » (Van den Hoonaard, 1997), lesquels servent de « lunettes » pour lire différents aspects de l'action et pour devenir sensibles à différentes dimensions de la planification de l'action et non pour expliquer ce qui aurait dû être fait ou ce qui devrait être fait. Encore une fois, il est primordial de rappeler que la pratique réflexive ne doit pas être évaluative tout simplement parce qu'elle ne doit pas être tournée vers le passé, mais vers l'avenir, vers la décision et la planification de l'action. Ainsi, le mentor peut aider le mentoré à considérer certains aspects de son action et de sa planification auxquels ce dernier n'aurait pas pensé, mais sans lui conseiller des solutions. Il est important que la réflexion et la planification de l'action viennent toujours du mentoré lui-même.

Argyris conseille la réflexion en double-boucle (Argyris, 1993). Une première boucle consiste à jeter un regard sur le lien entre ses actions concrètes, ses stratégies, ses comportements et leurs conséquences, leurs effets, les réactions subséquentes. Un recours à certaines lunettes théoriques peut être utile ici pour que le regard soit plus large et plus profond que le regard porté rapidement et superficiellement. C'est une boucle parce que le regard revient sur les stratégies mais en repassant dans le processus stratégies-conséquences. On peut l'illustrer de cette façon :



La deuxième boucle consiste à jeter un regard sur les motivations, les intentions (les valeurs, les finalités), les idées qui sont au fondement de l'action.



Dans la réflexion de la deuxième boucle, Argyris propose de distinguer les théories d'usage des théories professées. Nous y reviendrons plus loin lorsque sera abordée la praxéologie de St-Arnaud. Pour le moment, retenons que le mentor peut aider le

mentoré à jeter un regard à double-boucle mais de manière progressive, c'est-à-dire en posant d'abord des questions pour favoriser la première boucle et, ensuite, en posant des questions pour favoriser la deuxième boucle.

#### 4.4 LE PRATICIEN RÉFLEXIF SELON DONALD SCHÖN

Dès les années 70, Donald Schön se joint à Chris Argyris pour poursuivre le travail sur la réflexivité et sur les théories de l'action. L'ouvrage le plus riche qu'ils ont publié ensemble est traduit en français : « Apprentissage organisationnel » (Argyris & Schön, 2001). Pour Schön, l'action est constituée d'une interrelation des comportements et des pensées, c'est-à-dire entre l'extériorité de l'action (ce qui est observable) et l'intériorité de l'action (les pensées au moment de l'action). Ainsi, Schön met en lumière le fait que l'action est composée, non seulement d'actes professionnels, mais aussi de connaissances-en-action et de réflexion-en-action. La pratique réflexive est d'abord une prise de conscience de ces deux dimensions de l'action, un « retour », un réfléchissement sur ce qui se passe extérieurement (les faits) et ce qui se passe intérieurement (les pensées). C'est pourquoi cette expérience, cette action, est toujours personnelle. Le mentor doit ainsi amener le mentoré à jeter un regard sur cette expérience (ou action) personnelle en favorisant une certaine intimité du mentoré avec sa propre intériorité. Il n'est pas toujours nécessaire ni utile que cette intimité soit dévoilée au mentor. Ce qui est important, c'est que le mentoré prenne conscience de ses pensées et non que le mentor les connaisse. Le point de départ de toute démarche réflexive doit donc toujours être cette expérience personnelle, telle qu'elle est vécue extérieurement et intérieurement. Les questions du mentor au mentoré doivent donc guider vers les deux dimensions.

Selon Schön, ce qui distingue un professionnel expérimenté d'un technicien, c'est la réflexion-en-action et surtout la priorité qui est donnée à cette dimension intérieure de

l'action. L'idée maîtresse de la pensée de Schön est que la qualité de l'action professionnelle est liée à la qualité de cette réflexion-en-action. Étant donné que cette réflexion-en-action est réalisée dans l'urgence du moment, il est presque impossible d'améliorer directement la réflexion-en-action uniquement avec l'intention d'en augmenter la qualité. Selon Schön, ce n'est que par la réflexion sur l'action et après l'action qu'on peut améliorer la qualité (la rigueur, la richesse) de la réflexion durant l'action, et ce, à condition que la réflexion sur l'action (après l'action) porte non seulement sur l'action dans son extériorité, mais aussi sur la réflexion-en-action. Pour le dire plus simplement, la réflexion sur l'action, qui est réalisée après l'action doit porter sur l'action, mais surtout sur la réflexion qui était réalisée durant l'action. Ce n'est qu'à cette condition que la pratique réflexive aura comme effet d'améliorer l'action professionnelle.

Dans l'accompagnement mentoral, le mentor aide le mentoré à faire un retour sur ce qui s'est passé durant son action professionnelle, mais il doit surtout l'aider à prendre conscience (à tête reposée et de manière systématique) de ce qu'il se disait intérieurement durant qu'il agissait. Ainsi, le mentoré fait de la pratique réflexive un outil permettant d'élucider ses « théories en usage », c'est-à-dire de prendre conscience de la logique ou de la rationalité qu'il y a dans son action en tentant de clarifier ce qui l'a amené à agir comme il a agi. Cette prise de conscience mènera naturellement à la régulation de la réflexion-en-action et cette dernière sera de plus en plus méthodique et consciente dans l'urgence du moment. Selon Schön, la réflexion après l'action est un entraînement à la réflexion durant l'action. Ainsi, pour que le mentorat favorise le développement professionnel et l'autonomie professionnelle, il doit favoriser une pratique réflexive autonome. Pour le mentoré, il s'agit donc d'être en mesure de se poser la question suivante : « Qu'est-ce que je me disais dans ma tête au moment de l'action? ». Ce questionnement après l'action, soutenu par le mentor, aidera le mentoré à développer une certaine routine de réflexion durant l'action, alors que le professionnel se regardera agir et s'écouterra penser, de manière de plus en plus

méthodique, durant qu'il agit. Dans les termes de Schön, il s'agit de s'entraîner à la conversation avec l'action, au cœur de l'action, afin de prendre conscience de sa « connaissance tacite » (Polanyi, 1967). Schön est ainsi parti de Dewey et de Polanyi pour dire que la pratique réflexive consistait, entre autres, à faire ressortir la théorie implicite qui est dans l'action. Faingold désigne ce type de réflexion en cours d'action par la « posture intérieure de prise de recul et d'analyse de son propre fonctionnement » (Faingold, 2001, p.163).

Dans les écrits de Schön, on trouve donc ces deux dimensions de la pratique réflexive : réflexion-en-action et réflexion sur l'action. Killion & Todnem (1991) font remarquer qu'une troisième dimension est essentielle dans la pensée de Schön. Il s'agit de la réflexion « pour » l'action. Selon Schön, la pratique réflexive, que ce soit dans la réflexion-en-action ou dans la réflexion sur l'action, doit toujours être orientée vers l'amélioration de l'action future. Même dans la réflexion durant l'urgence du moment, le professionnel se demande ce qu'il va faire dans le moment suivant. La réflexion doit toujours rester liée à l'action; elle doit toujours aboutir dans une décision. C'est pour cette raison qu'on doit distinguer la pratique réflexive de l'évaluation de l'action, comme il a été question précédemment. Comme dans la pensée de Dewey, sur laquelle Schön a réalisé sa recherche doctorale, la réflexion se situe toujours dans un processus de résolution de problème, le concept de problème étant pris ici dans son sens large et non dans son sens péjoratif.

Donc, dans l'action, le praticien se demande ce qu'il doit faire dans l'immédiat et, après l'action, il cherche à prévoir comment il devra agir dans son action future. Dans la relation mentorale, le mentor favorise la réflexion pour l'action lorsqu'il aide le mentoré à répondre à la question « Qu'est-ce que je ferai la prochaine fois? ». Cette question n'est pas évaluative et elle dépasse la bonne intention. Le mentor aide le mentoré à éviter les questions comme « Qu'est-ce que j'aurais dû faire? » ou « Qu'est-ce que je devrais faire? ». La réflexion pour l'action est une réflexion de décisions et

de planification de l'action. En d'autres termes, il s'agit d'aider le mentoré à être proactif. La réflexion-pour-l'action fait que l'action du mentoré est rationnelle, c'est-à-dire qu'elle sied sur des raisons (*en amont*) et qu'elle prévoit des conséquences positives (*en aval*). Le mentor peut aider le mentoré à réfléchir sur son action future en posant des questions sur ce qui est en amont et sur ce qui est en aval des décisions et des planifications.

#### 4.5 LE MODÈLE D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL DE DAVID KOLB

Dans la lignée de Dewey et en même temps que Argyris et Schön, David Kolb propose un modèle d'apprentissage basé sur l'expérience. Ce modèle est constitué de quatre étapes qui forment une boucle, l'apprentissage étant une suite continue de boucles. La première étape est l'expérience elle-même avec ce qu'elle implique de réflexion en son sein même. Dans la perspective de Kolb, qui est la même que celle de Dewey, l'expérience n'est pas source d'apprentissage en elle-même. Autrement dit, l'apprentissage ne croît pas automatiquement avec la croissance de la quantité d'expérience, ce qui signifie que quelqu'un d'expérimenté ne devient pas nécessairement un expert.

Nous situons Kolb dans le courant de la pratique réflexive parce que, pour lui, c'est la réflexion (dans les trois autres étapes du cycle) qui rend possible l'apprentissage à partir de l'expérience.

La deuxième étape constitue une première prise de recul par rapport à l'expérience. Il s'agit ici de rendre explicite ce qui est implicite dans l'action, c'est-à-dire d'expliquer ce qui s'est passé dans l'expérience, autant dans l'extériorité que dans l'intériorité de cette expérience.

Le mentor qui veut aider le mentoré à réaliser cette étape peut s'inspirer de l'approche de l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch (Vermersch, 2010; Vermersch & Maurel, 1997) qui propose des moyens à un accompagnateur pour guider une autre personne dans une description riche, un réfléchissement efficace et structuré de son expérience. Vermersch établit qu'il est possible de faire une collecte de données permettant d'aller chercher de façon détaillée un maximum d'informations sur une action vécue (Guillemette & Lapointe, 2010). En se référant à des fondements dans les neurosciences, Vermersch rappelle que la mémoire s'exprime sous forme de représentations d'expériences vécues, interprétées et reconstruites en fonction de ce dont on a besoin dans le présent de la réflexion. Il ne s'agit donc pas, pour le mentor, de forcer le mentoré à se souvenir fidèlement de l'action passée ni du sens qu'elle avait dans ce moment passé, mais plutôt d'aider le mentoré à prendre conscience du sens qu'a cette action au moment où il se la représente dans sa réflexion. L'entretien d'explicitation permet de recréer le moment vécu dans le passé de telle sorte que les perceptions sont actuelles, dans l'immédiat, un peu comme un « film intérieur », une narration actualisée de l'action telle qu'elle apparaît maintenant dans ce que Vermersch nomme la « mémoire concrète ». Le mentor encourage ainsi le mentoré à décrire une seule expérience, une seule action, en la situant dans son contexte spatial et temporel. L'entretien d'explicitation permet au mentoré de verbaliser, au présent, ce qu'il voit, ce qu'il entend, ce qu'il fait et surtout, ce qu'il se dit intérieurement au moment où il vit l'action, c'est-à-dire, d'un point de vue sensoriel, dans ses perceptions de son « film intérieur ». Nous reviendrons sur l'entretien d'explicitation dans la partie 4.6 de ce chapitre.

Ce premier recul fait office de réfléchissement de la situation vécue. Pour le mentor, l'entretien d'explicitation fournit des techniques de guidage afin de faciliter la prise de conscience du vécu sensoriel (qu'il ne faut pas confondre avec le vécu émotionnel) et la conscientisation de l'action dans ses différentes dimensions. Initialement, le mentor doit s'assurer que le mentoré demeure dans un mode descriptif. Le mentoré relate ce

qu'il voit et ce qu'il entend « dans sa tête » au présent alors qu'il visionne et écoute son « film intérieur ».

La troisième étape dans ce qu'on pourrait appeler le cycle de Kolb est l'étape de l'explication de l'action. À la suite de la description (explicitation), le praticien prend un deuxième recul par rapport à son expérience. Cette fois, la réflexion est concentrée davantage sur ce qui ressort comme logique de l'expérience. En d'autres mots, après avoir collecté les informations concrètes sur l'expérience (dans son extériorité et son intérieurité), le praticien interprète ou analyse ces informations. C'est une phase de théorisation, d'abstraction. Il s'agit de faire ressortir les savoirs qui sont imbriqués dans l'action. Souvent, ces savoirs sont implicites ou inconscients, mais il n'est pas difficile d'en prendre conscience surtout si un accompagnateur aide par son questionnement.

Pour cette phase, la démarche praxéologique de St-Arnaud (1992, 1993, 1999, 2001, 2003) fournit une méthode pour faire ressortir à la fois la théorie qui se trouve dans l'action et la théorie qui se trouve dans les intentions conscientes et avouées du praticien. Il est important de faire ressortir d'abord la « théorie pratiquée » parce que c'est plus difficile que de faire ressortir la théorie professée. Pour faire ressortir la théorie pratiquée, le mentor peut poser la question « Qu'est-ce qui, au moment de l'action, vous a amené à poser tel geste, à avoir tel comportement? ». Cette question fait suite au questionnement de l'étape précédente (explicitation) et qui porte sur « Qu'est-ce que je me dis dans ma tête au moment de l'action »?

Une fois que la théorie pratiquée est rendue consciente, le mentor peut faire ressortir la théorie professée qui est consciente, donc plus facile à identifier. Le mentor peut poser les questions : « Quelles étaient vos intentions? Quels étaient vos objectifs? Quelle était votre planification? ». C'est durant cette phase d'identification de la théorie professée qu'on peut avoir recours à des ressources théoriques, des résultats de la recherche, des écrits professionnels, des bases de données probantes, des sites internet, etc.

Le praticien qui ne se concentre que sur sa théorie professée (ses intentions, ses objectifs) cherchera à contrôler les situations pour satisfaire ses attentes ou évaluer l'atteinte de ses objectifs. Et, suite à cette évaluation, il tentera de modifier ses stratégies en fonction de sa théorie professée (il adoptera les comportements prescrits). Toutefois, dans l'action, les stratégies ont leurs propres conséquences et correspondent à des prescriptions et des principes qui sont plutôt inconscientes; c'est la théorie pratiquée. Si l'on veut transformer l'action, étant donné qu'elle est influencée d'abord et avant tout par la théorie pratiquée, il faut confronter la théorie pratiquée à la théorie professée. Il y a toujours un écart entre les deux. Pour réduire cet écart, il s'agit de rendre explicite, le plus possible, la théorie pratiquée. La prise de conscience de la théorie pratiquée (de ce qui est implicite) donne du contrôle naturellement. Dans la confrontation entre la théorie pratiquée et la théorie professée, les deux sont modifiées. Le praticien, dans ce processus réflexif, améliore de façon continue son action professionnelle. « Au besoin, il modifie la conceptualisation de son modèle d'intervention plutôt que d'essayer de modifier son action pour la rendre conforme au savoir disciplinaire. » (St-Arnaud, Mandeville et Bellemare, 2002, pp. 32-33).

Dans la relation mentorale, le mentor peut être d'une grande aide parce qu'il constitue un œil extérieur qui peut « voir » la distinction entre la théorie pratiquée et la théorie professée. Par ces questions, il aide le mentoré à relever le défi de mettre au jour sa théorie pratiquée et de la confronter à sa théorie professée.

La quatrième étape est l'étape de la préparation de l'action suivante. C'est l'étape de la transformation de l'action. On peut l'appeler l'étape de l'expérimentation dans le sens de la planification de l'action. C'est aussi une phase de décision. On peut reprendre dans cette phase les étapes 4 à 10 de Dewey, telles qu'il a été mentionné plus haut. Il s'agit ici, pour le mentor, de guider le mentoré vers l'action et non vers les « bonnes intentions ». La planification concrète (ce que je ferai la prochaine fois) est

l'aboutissement du cycle, c'est-à-dire qu'elle profite de toute la réflexion qui a été réalisée de différentes manières dans les deux étapes précédentes. Il faut alors éviter de produire un modèle figé, une « recette » à reproduire dans toute situation, une planification qui ne serait pas flexible. Le mentor aide le mentoré à demeurer réaliste dans sa planification.

La phase d'expérimentation se caractérise par deux éléments. Le premier consiste à prendre une décision, représentant un certain défi, mais limité et pas trop difficile à réaliser. Le deuxième élément implique une planification. Pour le mentoré, il demeure important de planifier une action limitée dans le temps, avec un échéancier. Cette planification comprend des objectifs, des stratégies et des ressources.

Évidemment, la phase d'expérimentation (décision et planification) est suivie d'une nouvelle expérience qui pourra être à son tour explicitée, puis expliquée, puis expérimentée, pour devenir une autre expérience. C'est ainsi que la pratique réflexive transforme l'action en l'améliorant sans cesse.

#### 4.6 ACCOMPAGNEMENT DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

Comme le mentionne Houde (2011), le but du mentorat est de révéler le mentoré à lui-même. Le concept de révélation est une métaphore intéressante à explorer. En photo argentique, le révélateur est le produit qui permet le développement. Le bain d'arrêt est ce moment qui permet d'arrêter l'action du révélateur et de préserver le fixateur. Autrement dit, cette étape permet d'arrêter le développement mis en action par le révélateur. Le fixateur est le bain qui permet ensuite de stabiliser l'image négative. Si l'étape de la révélation est trop longue, la photo se perdra, tout comme si elle est trop courte. Il est important d'arrêter l'action du révélateur pour stabiliser l'image avec le fixateur. Comme le mentionne Houde (2011), la fonction essentielle du mentor consiste

à soutenir et favoriser la réalisation du mentoré. La longueur nécessaire pour la période de révélation, et la quantité de révélateur nécessaire doivent être équilibrés, sans quoi trop de révélation mènera à la fixation d'une image inexistante. Autrement dit, le mentor doit posséder « suffisamment de maturité pour ne pas contraindre le mentoré à lui ressembler et à se conformer à ses propres normes, valeurs et aspirations, au point de devenir une copie conforme ou encore une pâle imitation de ce qu'il est lui-même » (p. 93).

La nécessité pour le mentoré de «conquérir son autonomie» (Houde, 2011, p. 93) est une exigence essentielle du développement, de la progression et de l'apprentissage. Il semble facile pour un mentor, pour rendre service, de proposer des pistes de solution, d'aider à prendre des décisions en suggérant des réponses ou même de tendre vers ce qu'il est convenu de nommer le «coaching». Nous considérons que la clarification conceptuelle devrait se poursuivre afin de distinguer encore plus clairement le coaching et le mentorat, de façon à éviter que des programmes dits «de mentorat» regroupent des personnes expérimentées qui prodiguent des conseils à des «juniors». En effet, le processus proposé dans ce chapitre permet une relation mentorale entre des pairs sans que le mentor soit nécessairement une personne expérimentée. Elle pourrait l'être, mais cette expérience ne devrait alors être mise à profit que dans la connaissance du processus d'autonomisation qui prévoit que la période de révélation ne doit pas être trop longue. Le mentoré doit faire un travail par lui-même et il est suggéré que celui-ci puisse être la pratique réflexive. Un bon mentor, dans cette perspective, serait une personne qui connaît bien la pratique réflexive telle que décrite dans ce chapitre, c'est-à-dire un processus qui vise l'autonomisation et non l'hétéronomisation.

#### 4.6 L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION ET LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

Dans la partie précédente, il fut question du processus complexe de ce qu'est la pratique réflexive. Dans son modèle d'apprentissage expérientiel, Kolb propose une réflexivité se déployant dans un cycle qui rend possible l'apprentissage à partir de l'expérience. Plus particulièrement, la deuxième phase de ce cycle implique un recul par rapport à une action vécue. Cette phase est d'ailleurs très souvent négligée dans le processus de la pratique réflexive. En effet, d'une situation problématique vécue, il pourrait paraître de mise de tenter d'expliquer ensuite ce qui s'est produit. Or, entre l'expérience vécue et l'explication s'inscrit le réfléchissement, c'est-à-dire la prise de conscience de ce qui a été vécu. Et sans que Kolb le nomme précisément de cette façon, il est ici question d'une phase d'explicitation. En d'autres termes, c'est rendre concret et explicite ce qui est implicite et non verbalisé. Il s'agit donc davantage d'un réfléchissement dans l'optique de décrire et non de comprendre ou d'expliquer. Dès lors, l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch ressort comme une méthode efficiente pour fournir des stratégies au mentor dans son accompagnement du mentoré.

Dans les prochains paragraphes, tout d'abord, l'entretien d'explicitation sera davantage approfondi, la raison étant qu'il demeure un outil important dans la prise de conscience du mentoré. Comme mentionné dans le chapitre précédent, le mentoré doit arriver à prendre conscience de sa pratique. Dans ce processus de compréhension, l'explicitation demeure une façon de faire permettant cette prise de conscience. Par conséquent, les différentes étapes de cette méthode d'investigation créée par Pierre Vermersch seront décortiquées de façon plus exhaustive. Ainsi, l'explication de cette technique sera déployée de façon progressive, à partir des origines et des raisons qui ont conduit Vermersch à développer cette façon de faire. Ensuite, certains éléments plus techniques seront traités afin de montrer l'aspect procédural essentiel à respecter pour la bonne

mise en œuvre de cette méthode ainsi que sa pertinence dans l'accompagnement mentoral comme apprentissage de la pratique réflexive.

#### 4.6.1 LES ORIGINES DE L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION

Pierre Vermersch est, avant tout, un psychologue qui s'est longuement intéressé à la mémoire. À partir de ses travaux sur celle-ci, il a développé une méthode d'interview dont l'objectif est de reconstruire un souvenir à l'aide d'une technique de guidage précise et élaborée. Il est important de comprendre ici qu'il ne s'agit pas de se souvenir, mais bien d'évoquer un souvenir, ce qui peut sembler similaire, et qui est pourtant très différent.

L'entretien d'explicitation est un outil qui repose sur un ensemble de pratiques d'écoute et de techniques de relance qui ont pour objet d'accompagner un interviewé vers la mise en mots du déroulement du « vécu de son action. » (Lecefel, 2016, p. 9.)

C'est d'ailleurs sur ce vécu que Vermersch oriente sa technique. À partir de certaines observations, il a développé une méthode structurée et structurante pour obtenir les résultats voulu. Cesdits travaux sont aussi guidés par les résultats de recherche de certains grands penseurs en psychologie et en philosophie. De la psychologie de l'apprentissage de Piaget, Vermersch conserve le principe que la mémoire ne fonctionne pas comme une banque de souvenirs entreposés dans le cerveau dans laquelle il est possible d'aller piger pour se rappeler. Au contraire, tout souvenir exige d'être reconstruit à l'aide de schèmes spécifiques.

Se souvenir est un acte double, l'un actuel qui est celui de se rappeler (moi, maintenant, je me rappelle) et l'autre passé qui n'est plus qu'une représentation, qui certes me concerne puisque ce dont je me souviens c'est précisément un moment que j'ai vécu hier. (Vermersch, 2016, p.34.)

Se souvenir, c'est donc un regard subjectif sur soi, un acte au présent qui porte sur une action passée. Par conséquent, le principe de la mémoire, dans toute sa complexité, est une fonction autonome. Tout comme les battements du cœur, elle demeure une fonction biologique qui ne requiert ni prise de conscience immédiate ni effort conscient pour l'opérer. Il s'agit d'un automatisme essentiellement inconscient. Il faut donc en prendre conscience si l'on veut l'exploiter. Cette analogie, en d'autres termes, illustre que l'être humain mémorise une quantité innombrable d'informations de façon spontanée sans réellement prendre conscience qu'il est en train d'utiliser sa mémoire. Pour arriver à faire ressortir ces informations et contribuer à construire le souvenir vécu, Vermersch considère que le sujet doit entrer dans un processus méthodique qu'il a appelé l'entretien d'explicitation. Par ailleurs, Vermersch s'inspire de Piaget et de ses recherches sur l'abstraction réfléchissante pour schématiser la notion de réfléchissement, de thématisation et de réflexion dans la construction d'un vécu.

**Étape I**

Vécu singulier, inscrit dans l'action. Connaissance en acte

Réfléchissement

**Étape II**

Vécu représenté. Signifiants intérieurisés, privés

Thématisation

**Étape III**

Vécu verbalisé. Habillage par la signification

Réflexion

**Étape IV**

Vécu comme un objet de connaissance. Construction de l'expérience

Tableau I (Vermersch, 2014, p.69)

Cette schématisation illustre bien les trois étapes menant à une compréhension d'une action vécue.

La première étape correspond en un *réfléchissement*, c'est-à-dire que je prends alors contact avec mon vécu et ce contact s'élabore sous formes de sensations et de *flashes*. C'est à ce niveau-ci que s'établit le rapport d'évocation dont il a été précédemment question et qui favorise un contact aussi authentique que possible avec l'expérience de référence. L'étape suivante consiste en une thématisation, c'est-à-dire que je mets des mots sur les sensations et images issues du réfléchissement et c'est à partir de ces mots que va s'opérer ma réflexion qui va me permettre de faire de mon expérience un objet de connaissance. (de Champlain, 2015, p.32)

L'aboutissement réside donc dans l'idée que la prise de connaissance d'un acte prétréfléchi peut construire une expérience vécue. C'est la raison pour laquelle Vermersch, à l'instar de Piaget, croit que la prise de conscience peut reconstruire un souvenir, une trace enregistrée par la mémoire, mais qui n'a pas été conscientisée chez l'individu concerné. De cette façon, elle se doit d'être explicitée, surtout si elle se révèle être pertinente dans un processus d'apprentissage. Cette compréhension pourrait amener l'individu à modifier un comportement à la suite d'une compréhension d'une défaillance quelconque dans sa pratique. Ainsi, selon Piaget, l'« action est une connaissance autonome ». Un individu peut donc effectuer une action sans pour autant être conscient de ce qu'est explicitement cette action.

À la base de ce mécanisme est le postulat que l'action, ou l'agir, est une connaissance autonome (Piaget, 1974), c'est-à-dire que je n'ai pas besoin de savoir exactement ce que je fais ou pourquoi ça fonctionne pour agir de façon efficace. Par exemple, les principes qui font que l'on conserve son équilibre sur une bicyclette échappent à la majorité des gens, mais cela n'empêche personne d'en faire. Entre le vécu lui-même et la compréhension que j'en ai se trouve le mécanisme de l'abstraction réfléchissante, c'est-à-dire comment j'en arrive à abstraire une partie de mon vécu pour en faire un objet de connaissance. (de Champlain, 2015, p. 32)

Pour Vermersch, il importe donc d'arriver à expliciter une situation vécue, mais non conscientisée à l'aide d'une autre personne qui saura guider le sujet dans sa prise de

conscience. Il ajoute aussi que « des conceptions de Piaget sur la prise de conscience, on peut dégager l'idée de non-conscient comme le niveau premier dans la microgenèse des connaissances précédant le niveau suivant qui serait celui de la conceptualisation, de la mise en mot explicite, donc de la prise de conscience ». (Vermersch, 1991, p.55)

Cette explicitation passe donc par une prise de conscience qui doit être verbalisée par un sujet dans le cadre d'une posture réflexive. Chez Perrenoud, le comparatif se fait avec la respiration chez un athlète. Prise en considération, maîtrisée et conscientisée de façon ponctuelle, elle sert la performance. Toutefois, chez l'être humain, hors de ces exigences, elle n'est qu'automatisme. Elle se fait donc de façon inconsciente. Il en est de même pour l'expérience vécue. En l'absence de prise de conscience, elle se vit sans qu'elle ressorte de façon explicite dans la conscience du sujet. Elle s'intègre au quotidien et elle ne peut se révéler que si le sujet choisit volontairement de l'appréhender.

Vermersch fait référence à la phénoménologie pour développer sa théorie. Chez le père de la phénoménologie, Edmund Husserl, ce qui touche à la synthèse passive (Husserl, 1998) intéresse Vermersch, car il adhère à l'idée que l'être humain possède une mémoire passive. Celle-ci contient des informations latentes qui ne sont pas révélées tant qu'il n'y a pas une volonté de la part de l'individu d'en prendre conscience. Dès lors, il peut s'avérer pertinent de transformer cette conscience préréfléchie en conscience réfléchie. Il faut alors activer sa mémoire concrète par un travail de reconstruction (qui pourrait s'apparenter davantage à une construction, puisque cette activité révèle un caractère subjectif et pas toujours conforme à la situation passée de façon exacte), voilà le principal objectif de l'entretien d'explicitation. La mémoire étant riche en informations de toutes sortes, cette méthode peut arriver à dégager ce qui était implicite au départ afin de le rendre explicite.

On parlera de mémoire implicite quand les sujets ne mettent pas en œuvre des processus conscients de recherche préalablement présentée et

qui est susceptible de faciliter ou de biaiser les performances dans la tâche en cours. [...] Par opposition, la mémoire explicite est celle des sujets qui s'engagent dans des activités intentionnelles de récupération de l'information cible comme dans les tâches classiques de mémoire (rappel et reconnaissance). (Nicolas, 1992, p. 539)

Il s'agit donc de verbaliser ce qui ne l'est pas, de dire ce qui n'a pas été dit, de développer une attitude réflexive par rapport au passé dans un cadre de verbalisation de la mémoire. Ainsi, exercée dans des conditions propices à un véritable retour dans le passé, cette technique de guidage peut contribuer à construire une perception du vécu, à extirper ce que Vermersch appelle le ressouvenir. Il n'est pas question de souvenir à proprement dit, car le but n'est pas de reconstruire le passé avec une exactitude et une justesse objectives. La verbalisation de l'expérience est subjective et sensorielle. Elle ne doit pas être perçue comme la preuve indéniable d'une vérité et d'une réalité objective. En effet, elle résulte d'une perception et d'une interprétation verbalisées du vécu, plus précisément appelé le revécu. Elle s'active ainsi à l'aide de la mémoire concrète.

La mémoire concrète est la mémoire du vécu dans tout ce qu'il comporte de sensoriel et le cas échéant d'émotion. Cette mémoire est expériencée par le sujet comme particulièrement vivace, au point de lui donner parfois l'impression subjective de revivre un moment passé. En ce sens, elle s'oppose très clairement, du point de vue subjectif, à la mémoire intellectuelle basée sur le savoir sans connotation personnelle ou sans lien avec un vécu particulier. (Vermersch, 2010, p. 87)

Le revécu, c'est l'interprétation subjective d'une expérience antérieure vécue par un individu. Par conséquent, l'entretien d'explicitation devient un outil servant à construire ce revécu chez un sujet. En ce sens, dans le cadre d'un accompagnement mentoral, cette méthode devient un outil fort pertinent. Pour le mentor qui maîtrise les techniques de guidage pour mener convenablement un entretien, il pourra s'en servir pour générer une perspective réflexive chez le mentoré. De facto, ce dernier connaîtra une technique pertinente pour exercer un retour efficient sur ses pratiques lors de cette période d'apprentissage et de prise de conscience. Nous y reviendrons.

#### 4.6.2 LA SINGULARITÉ DE L'EXPÉRIENCE

Il est permis de se questionner quant à la validité d'une expérience relatée. En effet, dans les domaines de la psychologie et de la philosophie, certains chercheurs émettent des doutes sévères à l'idée que la mémoire puisse être fidèle dans sa construction d'un souvenir. Toutefois, chez les phénoménologues, tout comme chez Vermersch, ce désir d'objectivité importe peu dans l'activité mnémonique, puisque l'expérience demeure avant tout subjective. C'est dans sa capacité à puiser la singularité de l'expérience que l'entretien d'explicitation tend à informer un sujet sur ce qu'il a vécu. Dans l'approche phénoménologique de laquelle Vermersch s'inspire, la prise de conscience donne accès à une expérience vécue. « Dans quelle mesure l'intensité de la conscience que j'ai de moi-même fournit-elle la mesure ontologique concrète de l'accès à l'expérience dans sa singularité? » (Depraz, Varela, Vermersch, 2011, p. 245) Cette question illustre bien la difficulté profonde quant à l'accès de l'expérience et dans sa prise de conscience, car elle semble parfois banale, voire inintéressante. C'est pourquoi, chez les phénoménologues comme Husserl et ceux qui s'en inspirent, l'expérience ne se limite pas à un amalgame de contenus diffus qui s'associent les uns aux autres et qui se catégorisent en fonction de ce qu'ils évoquent grossièrement.

Ne m'est donné de l'expérience que ce à quoi j'accède par un acte de conscience, ce qui fait de l'expérience le lieu de rencontre d'un acte de conscience dirigé vers un objet, et d'un objet tel qu'il se présente à la conscience. La phénoménologie thématise l'accès à l'expérience comme un accès à l'acte de la conscience et au mode de donnée de l'objet. (Depraz, Varela, Vermersch, 2011, p. 252)

L'objet devient singulier parce qu'il est conscientisé et qu'il évoque un caractère spécifique dans son aspect procédural. Et, selon Vermersch, comme tous les vécus sont uniques, même des actions qui pourraient paraître

similaires, voire identiques, ne le sont que par une association cérébrale qui tend à catégoriser, à compartimenter les expériences vécues. Par exemple, toutes les fois individuelles qu'une personne ouvre un interrupteur pour entrer dans une pièce pourrait être classifiées dans une catégorie d'actions répétitives dont on ne verrait que la similarité, mais chacune de ces actions ponctuelles pour aussi être conscientisée dans sa spécificité unique. Chaque fois que ce geste est opéré, en prenant le temps d'analyser chaque instant menant à cette action, il serait possible de retrouver des variantes qui démontrent la singularité des expériences vécues. Or, outre la banalité de cet exemple, il ressort assurément davantage de particularité et de singularité dans des expériences plus complexes et plus élaborées dans l'espace et dans le temps. Ainsi, chaque fois qu'un geste professionnel est posé, une multitude d'actions génèrent ce résultat et cette quantité peut être décomposée par des procédures méthodiques de prise de conscience.

#### 4.6.3 LA POSITION DE LA PAROLE INCARNÉE

Ce que Vermersch appelle l'abstraction réfléchissante se déploie de façon progressive, au fur et à mesure où le sujet prend conscience de l'action qu'il a vécue. C'est à ce moment qu'elle devient significative puisque conscientisée. Le postulat de départ, pour Vermersch, est de considérer le vécu comme une composition « de connaissances théoriques, de savoirs procéduraux déjà conceptualisés et conscientisés et de nos connaissances préréfléchies ou connaissances en actes » (Vermerch, 2010, p. 70). Dans ce cas, ce qui intéresse Vermersch, ce sont les connaissances préréfléchies, car ce seront elles qui feront l'objet d'une explicitation dans l'entretien d'explicitation. Grâce à ces connaissances, le sujet peut entamer un processus de réfléchissement qui s'appuie sur le vécu. Vermersch souligne d'ailleurs que Piaget, pour qui la pensée réfléchie passe par une réflexion sur la pensée, « oublie de souligner l'intérêt du développement de la capacité à continuer à abstraire à partir du vécu » (Vermerch, 2010, p. 70). En effet,

chaque situation reconstruite s'inscrit dans un processus de nouvelle subjectivité. Vermersch utilise d'ailleurs la métaphore d'un dessinateur amateur pour illustrer cet aspect. Ce dernier doit observer et percevoir pour dessiner et non faire les dessins qu'il est habitué de faire. Pour un individu, c'est percevoir le vécu pour ne pas tenir pour acquis qu'il connaît, qu'il sait. Il se place ainsi dans une posture de réfléchissement et non de consolidation. Il peut, dès lors, faire ressortir l'abstraction du concret afin de conscientiser l'action vécue et ainsi la reconstruire comme une nouvelle action qui peut être elle-même le point de départ d'une nouvelle abstraction et donc d'un nouvel apprentissage.

Le terme « réfléchissement » désigne une activité de la conscience réfléchie qui se donne au sujet comme conscience de formes sémiotiques, de supports, de représentations signifiantes (Piaget, 1977, p. 303-307). Le réfléchissement est un acte par lequel une représentation se crée. (Péaud, 2017, p.3)

La posture de réfléchissement implique ainsi une superposition de l'action sur la représentation de celle-ci. En effet, selon Vermersch, l'action réalisée et l'action représentée sont fort différentes, cette dernière est parsemée de symboliques propres au sujet qui prend conscience de sa réalité. « Le réfléchissement n'est donc pas un simple transfert mécanique, il est une création d'une nouvelle réalité (réalité psychique représentée) ». (Vermerch, 2014, p. 70) Ici, Vermersch fait ressortir le caractère inédit de la réalité représentée, celle-ci étant extirpée grâce à la capacité introspective du sujet. Bien que le sujet soit le seul à comprendre et à construire la représentation symbolisée de son action, il ne peut y arriver sans l'aide d'une intervention externe qui saura le guider dans ce processus de réfléchissement. Dès lors, Vermersch justifie la mise en place de l'entretien d'explicitation pour arriver à des résultats concluants. En effet, si sans guidage le sujet ne peut arriver à cette prise de conscience, il fallait trouver une méthode pour faciliter cette incursion dans les méandres de la mémoire.

La spécificité des entretiens d'explicitation et de décryptage est en effet de guider l'autre dans cette position de parole spécifique qu'est la position de parole incarnée, où le sujet est tourné vers lui-même plus que vers l'autre. Expliciter, ce n'est ni expliquer, ni raconter, c'est d'abord entrer en contact avec soi-même et accueillir son univers intérieur, puis chercher ensuite les mots pour le dire. La qualité des verbalisations obtenues quand le sujet parle non plus sur le mode du commentaire (au sujet de son vécu), mais sur le mode de la prise de conscience (à partir de son vécu actualisé) est le signe de ce renversement sémantique qui permet au sens d'émerger quand sont mises entre parenthèses les modalités habituelles de saisie de soi. [Vermersch, 2001] (Faingold, 2002, p.41)

Ainsi, les différentes représentations du sujet quant à son expérience se déterminent par un codage personnel et propre à chaque individu. En d'autres termes, pour en arriver à représenter et à évoquer le passé, le sujet utilise une perception impressionnante qui marque sa propre subjectivité. À ce sujet, Vermersch met en garde la pertinence de toutes ses impressions, puisqu'elles contiennent une multitude de propriétés. Il importe donc, pour le sujet, d'être guidé à les expliciter sous plusieurs formes pour ne pas tomber dans une série de substructions réductrices, plus ou moins pertinentes dans la construction d'un vécu.

Toute évocation ne se fait pas directement dans un discours interne (code lexical), ou ne fait pas immédiatement l'objet d'une image visuelle. Sur ce dernier point, il est extraordinaire de découvrir avec quelle fréquence des élèves ou des formateurs qui n'évoquent pas spontanément des images visuelles traînent avec eux une aura d'échec, comme si se représenter était nécessairement voir dans sa tête, et que les autres codages n'étaient pas reconnus. (Vermerch, 2010, p. 71)

Selon Vermersch, il demeure donc fondamental de considérer la représentation de l'abstraction comme n'étant pas intrinsèque à la création d'images visuelles, puisque les sens demeurent un codage qui, sans explicitation, reste stérile. Explorer les diverses voies menant à la décomposition des différents types de codage d'un individu rend le guidage plus efficace dans sa quête à extraire, pour le sujet, une masse d'informations

pertinentes sur le vécu. Dès lors s'ensuit la thématisation qui favorisera l'octroi d'un sens pour le sujet. Ainsi, il sera en mesure de prendre connaissance de l'action vécue, établissant un glissement de l'abstraction à la concrétisation.

#### 4.6.4 RESSOUVENIR ET REVÉCU

Vermersch insiste beaucoup sur le fait que l'entretien d'explicitation n'a pas pour objectif d'extirper un souvenir chez le sujet de façon objectivement factuelle. Au contraire, la posture favorisée se concentre sur un revécu du passé, une verbalisation de ce que le sujet a vécu dans le passé selon ses perceptions subjectives actuelles, ce qui n'implique pas nécessairement une reproduction fidèle en tout point de l'action vécue. Il faut rendre intelligible et concret ce revécu, cette facette de la mémoire qui reconstruit de façon progressive et détaillée une action qui a été vécue. Or, la mémoire concrète étant involontaire, il faut déclencher le processus de reconstruction. « [...] ce qui est délibéré, ce n'est pas le déclenchement de la mémoire concrète, mais bien plutôt la création délibérée de conditions permettant le déclenchement de la conduite mnémonique. » (Vermersch, 2010, p. 88) Pour Vermersch, il s'agit ici d'un des apports de l'entretien d'explicitation. Par conséquent, ce déclenchement mnémonique s'inscrit dans un processus d'induction, progressivement révélé par le sujet qui, disposé à le faire, tente d'évoquer le passé.

Il faut comprendre que nous sommes dans un mécanisme [...] de causalité indirecte; au sens où l'on ne peut produire volontairement le résultat, on ne peut qu'induire les conditions d'amorçage d'un processus qui, par sa propre cohérence, va en se développant une quasi-certitude au résultat visé. (Vermersch, 2010, p. 88)

Dans ce processus procédural, le sujet se place donc dans des conditions propices à une évocation du passé, à un retour sur une action vécue dans le passé qui sera revécue non en tant que souvenir exact, mais en tant que tentative de reconstruction du souvenir. Il serait donc plus judicieux, dans ce cas, de parler de ressouvenir plutôt que de souvenir,

dû au caractère subjectif de l'exercice. En effet, bien que le sujet se souvienne du passé, ce qu'il verbalise ne reflète que ce qu'il réussit à puiser dans sa mémoire concrète. Il explicite donc une situation qui s'inscrit dans son passé, ce qui implique nécessairement un caractère interprétatif du souvenir.

De ce fait, pour Vermersch, le caractère subjectif ne vient en rien nuire au sujet et à sa compréhension d'une action vécue. C'est avant tout une démarche individuelle dont l'unique acteur n'est que le sujet évoquant son passé. En prenant le temps de bien verbaliser chaque instant perçu intérieurement, grâce à un regard introspectif, le sujet pourra reconstruire dans un film intérieur une action vécue. L'expérience subjective floue et imbibée de perceptions diverses se transformera ainsi en expérience reconstruite et significative, puisqu'elle sera explicitée de façon à illustrer précisément chaque instant pertinent. L'idée du film intérieur demeure fondamentale dans l'aspect procédural de l'entretien d'explicitation. Cette idée de reconstruction du passé passe par une visualisation interne et intime de l'action vécue (en fait, c'est par tous ses sens – et non seulement la vue – qu'il revit son passé). Le sujet, lorsqu'il verbalise ce qu'il perçoit, est en mesure de transposer le passé dans son présent et de stimuler sa mémoire concrète. Il peut ainsi revivre ce moment. Sa mémoire lui permet donc de se placer dans une posture introspective où il revit, en temps réel, chaque instant du souvenir. Bien que cette perception demeure subjective, elle n'en demeure pas moins pertinente. Elle permet, à vrai dire, d'informer le sujet sur ce qu'il a vécu, sur ce qui, dans sa mémoire, demeurait latent. De cette manière, l'instant vécu prend forme et il livre des données essentielles pour le sujet dans la compréhension du resouvenir.

#### 4.6.5 L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION COMME MÉTHODE D'ACCOMPAGNEMENT

D'abord, cette technique a pour objectif de s'informer en tant qu'intervieweur. La technique de guidage maximise son efficacité quand le guide peut comprendre la situation dans ses particularités. Cette reconstruction se fait donc à deux, même si celle de l'intervieweur est accessoire, en ce sens qu'elle ne sert qu'à lui permettre d'orienter le sujet dans sa construction personnelle de l'événement. L'intervieweur ne cherche qu'à comprendre pour guider et ainsi questionner adéquatement le sujet dans l'explicitation de la situation. En somme, il ne revient pas à l'intervieweur de tout comprendre et de tout savoir, mais plutôt d'avoir accès aux informations pertinentes qui favoriseront la relance de l'interview. L'accent est ainsi sur l'interviewé, car c'est lui qui évoque ses souvenirs, qui tentent de refaire le fil des événements.

Dans une relation mentorale, si le mentor procède à un entretien d'explicitation, il ne peut la mener n'importe comment. Il se doit, au contraire, de maîtriser les techniques de guidage. En dirigeant correctement le mentoré et en lui évitant de tomber dans certains pièges, l'explicitation de l'expérience subjective n'en sera que meilleure. Il faut éviter de plonger le mentoré dans le souvenir; il faut plutôt le guider dans la prise de conscience et dans la verbalisation d'un vécu.

Ainsi, si l'intervieweur veut contribuer à ce que le sujet s'auto-informe, puisqu'il s'agit ici de l'objectif principal de l'entretien d'explicitation, il se doit d'appliquer cette méthode de façon rigoureuse. Initialement, la technique de guidage doit demeurer dans le domaine de la verbalisation de l'action vécue. En s'en tenant à une description procédurale de l'action, le sujet pourra approfondir une action singulière jusqu'à pouvoir en discerner chaque instant de façon précise. En auscultant cette granularité de l'action, le sujet transforme son souvenir sensoriel en une représentation explicite d'une situation. Il s'agit, d'une certaine façon, de construire un film intérieur dans

lequel chaque action et chaque parole sont détaillées dans leurs moindres détails. D'ailleurs, lorsqu'il est question de granularité de l'action, Vermersch explique que certaines informations requièrent d'être davantage explorées. Ainsi, une bonne technique de guidage poussera la personne interviewée à détailler dans les détails les plus infimes un petit moment du revécu. En décomposant dans ses parties les plus infimes un petit moment de l'action vécue, l'intervieweur pousse l'interviewé à une prise de conscience riche et nuancée.

Cette façon de faire favorisera la reconstruction dans les moindres détails d'une partie importante du revécu qui se doit d'être exploré. Dès lors, dans l'entretien d'explicitation, les techniques de guidage s'exercent de façon précise et structurée. L'intervieweur place les conditions idéales afin de construire le revécu d'une action. De ce fait, il incombe au sujet de se placer dans des prédispositions où la prise de parole sera axée sur le procédural et non sur les émotions ou sur la conceptualisation. Selon Vermersch, l'intervieweur doit être au fait de certains indicateurs observables essentiels à une position de parole incarnée (Vermersch, 2014, p. 49). La prise de parole est ainsi spontanée, permettant de revivre la situation à l'intérieur de son cerveau, comme un film intérieur.

#### 4.6.6 LE GUIDAGE

Un des besoins fondamentaux pour un individu qui désire faire l'expérience d'un entretien d'explicitation passe par le besoin d'être guidé dans sa démarche. Le sujet ne peut donc pas fonctionner en vase clos, sans l'aide de personne, même si le résultat visé passe par une prise de conscience individuelle. En effet, l'entretien d'explicitation demeure une démarche qui se doit d'être guidée par une personne autre.

Le premier [axe de réflexion et d'investigation] est de percevoir l'intérêt de prendre en compte le vécu subjectif à travers l'explicitation, pour obtenir des données que l'on n'obtiendrait pas sans cela, car elles ne sont pas observables d'un point de vue extérieur, ou bien parce que, les sujets concernés ne peuvent pas les verbaliser spontanément, sans un accompagnement adapté. » (Mouchet, 2014, p. 274)

Le guidage devient, dès lors, essentiel à la reconstruction d'un souvenir. Le sujet en arrive à verbaliser une expérience vécue grâce à l'intervention d'une personne qui s'efforce d'orienter correctement la démarche de resouvenir. À ce moment, il deviendra possible pour le sujet d'expliciter au maximum les souvenirs, puisque l'objectif est de rendre intelligible l'action qu'il a vécue dans les moindres détails. Cependant, il n'en revient pas de façon arbitraire à l'intervieweur de choisir quelle sera la situation décrite. Bien au contraire, pour que la prise de parole incarnée puisse trouver toute sa pertinence, il demeure fondamental que le sujet s'oriente par lui-même vers le souvenir à reconstruire.

Le choix du moment par le sujet lui-même est un élément décisif : ce choix est porteur d'un sens dont le sujet détient seul la clé. Il permet, dans un premier temps au moins, d'éviter d'éventuelles orientations par le chercheur sur des voies qui l'intéressent lui, mais qui ne sont pas nécessairement celles qui ont le plus de sens pour l'interviewé. (Faingold, 2002, p.40)

L'intervieweur ne doit pas diriger les orientations du sujet, mais plutôt le laisser s'imprégner de son passé afin qu'il soit celui qui détermine le moment à explorer. Dès lors, la technique de guidage prend tout son sens et la reconstruction subjective de l'action vécue peut s'organiser.

Il convient donc pour le chercheur de suspendre ses habitudes de communication pour mettre en place une posture nouvelle d'accompagnement de l'activité d'introspection réfléchissante, condition de l'explicitation du vécu : l'enjeu est bien ici de favoriser, à travers la position d'évocation, l'accès à des prises de conscience. Cet accompagnement, qui relève d'un apprentissage expérientiel

incontournable, repose sur un certain nombre de compétences contre-habituelles :

- Savoir ralentir l'autre.
- Savoir l'interrompre sans le déranger, pour lui permettre d'aller plus loin dans l'exploration de son vécu.
- Savoir reprendre exactement les mots de l'autre sans modification aucune et relancer par des questions rigoureusement non-inductives
- Savoir reprendre ses gestes et faire émerger leur sens par un maintien en prise corporel
- Savoir désamorcer tout effort conscient de mémoire
- Savoir orienter l'attention de l'autre vers différentes strates de son vécu. (Faingold, 2011, pp. 116-117)

Faingold recommande à l'intervieweur de « supprimer la question « Pourquoi? » qui induit le plus souvent chez l'interlocuteur une attitude de justification ou de rationalisation, pour le remplacer par un questionnement en « Comment? »» (Faingold, 2001, p. 165). C'est ce que Vermesch nomme l'attention au domaine de verbalisation de l'action. Les questions sont alors : « Comment ça se passe? », « À quoi vous voyez que l'action s'est déroulée de telle manière et qu'elle a eu telle conséquence? ». La description ne doit pas bifurquer vers un discours sur les intentions ou vers la justification. Par contre, la description doit expliciter l'action en y incluant ce qui se passe dans le discours intérieur qui se trouve au cœur de l'action.

Ainsi, l'intervieweur doit guider le sujet dans cette dimension de l'expérience :

Au sens large des définitions de l'action que l'on retrouve dans les courants épistémologiques pragmatistes, [...] dans toute action ou dans tout vécu, il y a du « préréfléchi ». Donc, par la technique du recentrement sur le domaine de verbalisation du vécu sensoriel, il s'agit de faire advenir ce « préréfléchi » à la conscience, c'est-à-dire de rendre explicite le discours intérieur implicite. (Guillemette et Lapointe, 2010, p. 4)

L'intervieweur peut inviter le sujet à « ralentir » sa description de certains moments de l'action ou à focaliser sur certaines parties de la description jugées plus riches. En mettant l'accent sur le mécanisme de réflexivité sensorielle et en faisant prendre

conscience au sujet de certaines ellipses dans son « film intérieur », l'intervieweur tente de faire ressortir un maximum d'informations permettant de réactualiser ou de rendre présente (représentifier) la reconstruction de l'action vécue. Pour faciliter la représentification, il invite le sujet à décrire l'action en employant des verbes conjugués au présent de l'indicatif. Il peut aussi reformuler certaines descriptions verbalisées au passé pour les ramener au présent.

Ici encore, l'intervieweur ne remplit pas lui-même la conversation avec du contenu qui viendrait de lui ou de son expérience. Comme le dit Faingold en parlant de l'entretien d'explicitation :

« C'est le sujet qui sait. Moi, je ne sais rien du vécu subjectif de l'autre. Il s'agit uniquement de l'accompagner dans la description du déroulement de ses actions matérielles et mentales dans une situation donnée. Ce qui suppose à la fois une attitude totalement non-directive sur le contenu, mais en même temps un guidage très ferme visant à écarter les commentaires et les généralités et à relancer sur le détail de l'action dans un moment précis. » (Faingold, 2001, p. 166)

Dans l'entretien d'explicitation, pour le sujet, explorer ce qu'il a vécu n'implique pas de raconter avec exactitude ce qui s'est passé. C'est la raison pour laquelle Vermersch prend soin de distinguer deux actes de relation au passé : le rappel et l'évocation. « Le rappel est volontaire, marqué par un effort, abstrait, non sensoriel, non émotionnel, sec, principalement impliqué dans le rappel des connaissances [...] . » (Vermersch, 2016a, p. 566) Très près de ce que Vermersch reproche à certaines tendances en psychologie, le rappel implique un rapport objectif avec le passé. Comme il le fut expliquer précédemment, la mémoire ne fonctionne pas comme une machine à reproduire le passé de façon intégrale et précise. Il devient donc illusoire de demander au sujet de reproduire une action passée sans risquer de l'influencer. À l'inverse, toujours selon Vermersch, l'évocation s'inscrit davantage dans un rapport subjectif où l'action vécue est ressentie de façon inductive. « [...] l'évocation est involontaire, incarnée, concrète,

quasi sensorielle, émotionnelle quand le passé l'était, chaude, donnant le sentiment plus ou moins poussé de retrouver la vie du passé. » (Vermersch, 2016a, p. 566) Il va de soi que l'évocation du passé n'est pas la reconstruction intégrale et juste d'un événement. En fait, il s'agit plutôt d'un rapport subjectif au passé, un peu comme si un zoom auscultait une situation passée, sans que l'intention soit de revoir ce même passé dans ce qu'il fut vraiment.

C'est pourquoi, en bref, il est important de souligner que l'entretien d'explicitation ne vise pas une collecte de toutes les informations concernant le resouvenir. En fait, cette démarche tente plutôt de faire ressortir le savoir procédural, une démarche qui prend ses distances par rapport à la psychologie moderne et à la collecte d'informations reliée au vécu émotionnel. Selon Vermersch, l'entretien d'explicitation ne doit pas chercher à comprendre comment la personne s'est sentie lorsqu'elle a réalisé une action; elle cherche plutôt à reconstruire concrètement un fil d'événements successifs qui favorisera l'explicitation d'une action passée et qui existait de façon implicite dans les méandres de la mémoire. Il faut donc que le guidage se fasse dans l'optique que les actions ressortent dans leurs particularités les plus intimes pour que le sujet arrive à reconstruire cette expérience complètement. Ainsi, il sera en mesure d'expliciter toute la singularité de cette expérience. Dès lors, le sujet sera en mesure d'y trouver un sens profond et significatif. Il pourra ainsi s'en servir pour comprendre, dans tout son déroulement procédural, ce qui fait que ce moment du passé a un sens pour lui.

#### a) Les indicateurs

Selon Vermersch, quelques indicateurs précis démontrent que le sujet est dans une prise de parole incarnée, qu'il se trouve dans un état où il revit de façon subjective une action passée. Pour celui qui effectue le guidage de l'entrevue, il demeure primordial que le sujet ne tombe pas dans le rappel, mais bien dans l'évocation. Pour ce faire, l'utilisation

du « je » dans la narration des événements évoqués reste la seule façon de faire efficace pour mener à bien un entretien d'explicitation.

Le rôle du chercheur au moment du recueil d'information est donc de guider le sujet vers une expression en première personne qui soit un "je" au plus près du vécu de l'expérience, au plus loin des reconstructions et des rationalisations. Le sujet parle-t-il à distance de son vécu, ou en étant relié à son expérience ? L'intervieweur a ici un rôle décisif en tant qu'il rend possible la re-présentification dans toute sa richesse sensorielle, corporelle et émotionnelle, de vécus qui n'ont jamais encore été mis en mots. (Faingold, 2002, p.40)

Il faut que le sujet en arrive à maintenir cette posture qui le pousse à s'exprimer au « je ». C'est donc le rôle de l'intervieweur de maintenir le sujet dans cette habitude tout au long d'un entretien d'explicitation. Mettre en mots un passé subjectif requiert donc un contexte de guidage favorable. Ainsi, plusieurs indicateurs peuvent révéler si le sujet est toujours dans une posture de prise de parole incarnée, où le « je » se rattache à son expérience personnelle. Le premier indicateur consiste au décrochage du regard. Si le sujet pose son regard ailleurs que sur son interlocuteur ou sur un endroit pouvant être une source d'information, il sera à même de revivre de façon plus précise son expérience interne. Il est donc primordial pour l'intervieweur de pousser le sujet à se concentrer à regarder ce qu'il voit à l'intérieur de lui. En se concentrant sur son expérience interne plutôt que sur son interlocuteur, le sujet se plongera dans un état qui lui permettra de reconstruire l'action comme un film intérieur. C'est pourquoi, pour l'intervieweur, le questionnement du sujet doit lui permettre d'explorer cette intériorité. Certaines études ont démontré que lorsqu'un sujet répondait spontanément et rapidement à une question, il ne faisait que réagir et n'intériorisait en rien sa réponse. (Vermersch, 2014, pp.51-52)

Un autre indicateur est celui du ralentissement de la parole. Si l'action est réellement vécue intérieurement, le sujet sera porté à ralentir son débit, puisqu'il découvre

progressivement le vécu intérieur qui se construit. Vermersch s'appuie d'ailleurs sur les travaux du psychiatre étatsunien Day pour renforcer l'idée que « l'accès à l'expérience interne est synonyme de recherche mentale d'informations, dès lors la parole va ralentir simplement parce que ce qui est nommé est découvert au fur et à mesure ». (Vermersch, 2014, p.53) Ce ralentissement de la parole permet d'expliciter ce qui était initialement implicite et constitué d'impressions diffuses et générales. L'objectif poursuivi est donc de ralentir la parole pour ressentir l'action vécue, pour revoir chaque moment, chaque détail significatif, et ainsi reconstruire le souvenir progressivement. Et afin de maximiser cette introspection dans le passé, le décrochage du regard est essentiel. Pour ce faire, l'intervieweur doit éviter de regarder le sujet dans les yeux afin d'inciter ce dernier à plonger son regard dans un vide lunatique. Ainsi le sujet « qui « décroche du regard » en vient à ne plus accorder d'importance aux différents stimuli extérieurs et environnementaux. » (Guillemette et Lapointe, 2010, p. 55) Centré sur le déroulement de son film intérieur, imperméable à ce qui pourrait l'interrompre, le sujet adopte ainsi une posture qui favorise la construction de l'évocation.

Tout au long de l'entretien, il incombe à l'intervieweur de s'assurer que le sujet revive au présent une action vécue dans le passé. Ainsi, certains marqueurs linguistiques doivent être favorisés. Au départ, il faut que l'action décrite le soit avec des verbes conjugués au présent de l'indicatif. Dès que le sujet glisse vers un temps passé comme l'imparfait ou le passé composé, l'intervieweur ne doit pas hésiter à le ramener à une narration au présent et il peut aussi se permettre de reformuler au présent une phrase évoquée au passé.

Cette technique de guidage est à la fois une façon de maintenir le participant dans un état d'introspection propice à l'entretien et un indicateur d'une bonne « position de parole » (domaines de verbalisation) permettant de maintenir un discours descriptif. (Guillemette et Lapointe, 2010, p. 55)

Les temps de verbes comme le passé composé ou l'imparfait n'indiquent plus la construction d'un souvenir, mais le rappel d'un souvenir. Et comme il fut mentionné précédemment, l'entretien d'explicitation tente d'éviter ce même rappel, car c'est dans l'évocation que le sujet pourra reconstruire son souvenir. Cette posture est essentielle pour qu'il puisse rester dans un passé subjectif. De plus, il faut que le sujet s'éloigne d'une position formelle de la parole, c'est-à-dire remplie d'indicateurs généraux et abstraits. Au contraire, la position de la parole incarnée « se manifestera sous la forme d'un vocabulaire spécifique, descriptif, concret, relié à des connotations sensorielles ». (Vermersch, 2014, p. 54) Le film intérieur se construit grâce à une évocation précise des actions telles qu'elles sont perçues par le sujet qui les voit dans sa tête. Il doit donc se concentrer à en faire une narration procédurale et non une interprétation générale.

#### b) La granularité de l'acte vécu

Chez Vermersch, la granularité s'exprime aussi comme étant une fragmentation d'un segment d'action évoqué afin d'arriver à reconstruire une action passée. D'ailleurs, la différence entre l'évocation et le resouvenir pourrait se comparer à celle entre la durée narrative (qui est celle de l'œuvre) et la durée réelle (qui est celle de la chronologie réelle) dans une œuvre littéraire. L'individu qui essaie d'aller puiser les détails d'un souvenir dans sa mémoire le reconstruira en le ponctuant d'ellipses afin d'en extirper l'essentiel, le plus utile pour lui dans cette démarche. Or, la granularité s'inscrit dans le ralentissement de la durée réelle et dans l'enrichissement de la durée narrative. En d'autres termes, quand un personnage de roman réfléchit sur une action, quand un narrateur prend du temps pour décrire un espace ou pour expliquer une action, ils illustrent ce que Vermersch appelle la granularité. Cette suspension dans le temps a pour objectif de segmenter un segment, peut-être déjà segmenté, jusqu'à avoir puisé toute l'information qu'il pouvait contenir. C'est scruter la seconde dans ses microsecondes les plus infinitésimales. Cette perspective temporelle se comprend aisément lorsqu'elle est vécue dans un domaine de verbalisation. En effet, chacun pourrait décomposer quasiment à l'infini les quelques secondes où il entre dans une

pièce remplie d'individus, par exemple. Si l'intention est de raconter le souvenir dans ses moindres détails, la narration prendra beaucoup plus de temps, puisque la perception et le souvenir ne sont pas seulement ressentis, ils sont verbalisés, donc décomposés dans ses particularités. Et dans le cadre d'un entretien d'explicitation, l'intervieweur doit pousser le sujet à reconstruire toutes les parties pertinentes de l'action vécue. Et si l'une de ces parties semble pertinente parce qu'elle génère des informations, il faut, dans la verbalisation, détailler chaque aspect dans ses moindres détails. Ainsi s'illustre la granularité. En prenant le temps de bien verbaliser chaque instant vu intérieurement grâce à un regard interne, le sujet pourra reconstruire dans un film intérieur une action vécue.

Un guidage efficace passe par le souci de rester attentif à certains indicateurs qui favoriseront une prise de parole incarnée. Dès lors, le sujet ne tombe pas dans le piège de vouloir se remémorer, de tenter d'interpréter son souvenir. Toutefois, comme le mentionne Vermersch, « *cette position de parole est un fait privé, qui n'est pas directement observable, sauf par le sujet lui-même* ». (Vermesch, 2016, p. 51) Ainsi, l'intervieweur qui effectue un guidage efficace doit être en mesure de reconnaître certains indicateurs non verbaux et verbaux pour s'immiscer dans « ce fait privé ». De cette façon, il sera en mesure de garder le sujet dans un processus d'évocation du souvenir afin que ce dernier demeure dans la construction subjective de son souvenir. Conséquemment, Vermersch illustre cette posture de réfléchissement avec une analogie dans le but d'illustrer la position d'un sujet ouvert à se laisser guider dans l'évocation de son passé.

La métaphore que je proposerai est celle du dessinateur amateur qui doit péniblement apprendre à ne pas dessiner ce qu'il sait, mais apprendre à regarder pour dessiner ce qu'il voit. La formation à l'observation du réel perçu ou évoqué devient alors la base construite, éduquée, du réfléchissement. (Vermesch, 2014, p. 70)

## CONCLUSION

La pratique réflexive, telle qu'exposée par Schön et Algyris, combinée à la démarche d'apprentissage expérientiel chez Kolb et à l'explicitation chez Vermersch, l'explication chez St-Arnaud et l'expérimentation chez Dewey s'inscrit dans une démarche circulaire d'actions qui restent peu développées dans les articles scientifiques sur l'accompagnement mentoral. Toutefois, sa pertinence demeure certaine, puisqu'elle apporte une grande possibilité d'autonomisation chez le mentoré. En effet, dans cette relation d'apprentissage où le mentor cherche à rendre le mentoré conscient des actes professionnels qu'il pose, la capacité à faire un retour sur sa pratique demeure l'outil prédominant que doit acquérir un mentoré. Il en est ainsi si ce dernier souhaite exercer une profession avec efficacité et indépendance. Un mentoré capable de devenir un bon praticien réflexif accentue sa capacité à devenir autonome dans sa pratique. Pour ce faire, il doit comprendre, grâce à l'accompagnement de son mentor, les éléments fondamentaux pouvant amener une posture réflexive complète.

Ainsi, dans un premier temps, il fut question de la pratique réflexive dans l'accompagnement mentoral. Dès le départ, il convenait qu'elle ne se résume pas à un simple questionnement sur ses actions. Au contraire, cette démarche demeure complexe, faisant appel à un processus de retour sur ses actions et d'une recherche de compréhension de celles-ci. Cette démarche entière fut d'ailleurs bien circonscrite dans le cercle de Kolb. Initialement établie par Dewey, la prise de conscience d'un comportement à modifier devient prépondérante dans un processus réflexif. Cependant, pour arriver à prendre pleinement conscience de l'aspect procédural d'une action vécue dans le passé, l'entretien d'explicitation de Vermersch demeure une méthode fort efficace à privilégier. Dès lors, lorsque le mentoré arrive à reconstituer un souvenir mettant en relief un comportement à changer, il doit s'engager dans une mobilisation d'explications diverses qui vont le mener vers l'action, c'est-à-dire vers la décision et

la planification des changements. Tout comme chez Dewey, c'est à ce moment que Schön et Algyris apportent une contribution qui illustrera de façon claire la pratique réflexive. Non seulement le mentoré doit prendre conscience de ce qui pollue certaines actions ou certaines façons de faire, mais c'est dans l'action qu'il pourra mettre à profit la théorie apprise. Il arrivera ainsi à comprendre le processus menant à la résolution d'un problème.

Dans un deuxième temps, l'entretien d'explicitation fut exploré comme un des rouages menant à une démarche réflexive complète. Il fut établi que la technique de Pierre Vermersch cherche à faire ressortir des informations et des problèmes à partir d'une verbalisation de l'action. Or, lors d'un accompagnement mentorale, le mentoré sera assurément confronté à des situations problématiques. Il incombe donc au mentor de prendre le rôle de guide afin de favoriser la résolution du problème. Et comme le mentoré ne se soucie pas, au moment où il commet une action, des gestes qu'il pose ou des paroles qu'il utilise, il incombe au mentor de l'aider à transformer, éventuellement, cette expérience en souvenir subjectif. Or, l'entretien d'explicitation tente de transformer cette expérience empreinte de subjectivité en une compréhension intelligible et explicite des faits qui construisent le déroulement de l'expérience interrogée. Comme le souvenir est implicite, il revient au mentor d'aider le mentoré à extirper les informations qui explicitent cette expérience. De ce fait, un guidage efficace permettra de mettre en mots, de verbaliser un domaine particulier et personnel de l'expérience (Vermersch, 2014) afin de le mettre en relation avec les buts recherchés, soit la prise de conscience des mécanismes utilisés et du vécu d'une expérience analysée. Il s'agit de décrire, de modéliser et de conceptualiser la subjectivité de l'expérience.

L'entretien d'explicitation peut donc faciliter l'autonomisation du mentoré dans une démarche complète de réflexivité. Dans un contexte de relation mentorale, il importe que le mentoré puisse réagir à une situation problématique afin de prendre conscience

de ce qui ne fonctionne pas et ce qui pourrait être corrigé. Or, l'entretien d'explicitation pave la voie à cette conscientisation grâce à son travail sur la mémoire concrète et à l'explicitation d'une situation implicite qui demanderait à être corrigée.

À la lumière de l'exploration de ce que doit être un entretien d'explicitation efficace, certaines questions demeurent. En effet, bien qu'elle soit utile pour construire un revécu, cette méthode exige tout de même un guidage par une personne externe. Comme il fut question antérieurement, s'improviser intervieweur comporte son lot de risque quant à la réussite d'une telle démarche. Bien guidé, le sujet sera en mesure de potentiellement reconstruire une situation vécue dans le passé. Jusque-là, l'entretien d'explicitation demeure une façon de faire pertinente dans le cas d'une relation mentorale et dans l'identification et dans la prise de conscience de la particularité d'une situation antérieure.

Bien que la reconstruction d'une action antérieure aide à exacerber une prise de conscience de la distinction entre le savoir professé et le savoir théorisé (St-Arnaud), elle n'est pas utile dans la correction des erreurs commises et dans la mise en place d'action servant à le faire. Le mentor doit donc rester conscient que l'entretien d'explicitation n'est qu'une étape dans un cycle complexe (Kolb). En ce sens, le mentor doit arriver à pousser le mentoré à se servir des informations recueillies pour aller plus loin et ainsi modifier les actions problématiques. Sans pour autant dire que l'entretien d'explicitation apporte une part trop minime pour être utile dans l'amélioration d'un comportement, il faut tout de même être conscient qu'il joue un rôle limité parce qu'au-delà de l'explicitation d'une situation, l'inexorable s'intègre dans une démarche de pousser la cueillette d'informations à s'arrimer à l'explication de ce qui en ressort et la mise en place d'actions correctives concrètes devient nécessaire.

Par conséquent, il n'est pas simple pour un mentor d'arriver à encadrer un mentoré sans courir le risque de l'encourager au mimétisme, ce qui aura pour effet de limiter les

capacités d'autonomisation de ce dernier. Cependant, à la lumière des effets bénéfiques de la pratique réflexive dans un accompagnement mentorat et d'une contribution importante de l'entretien d'explicitation, deux éléments sont à souhaiter. D'abord, que davantage de chercheurs poussent la recherche pour mettre à contribution le processus complexe et complet de la réflexivité dans le mentorat. Ensuite, que la recherche se concentre aussi sur la place que devrait occuper le mentoré dans son apprentissage afin qu'il puisse être partie prenante de son autonomisation. Dès lors, il demeure réaliste de croire que le mentorat deviendra une façon de faire qui étalera ses bénéfices sur l'ensemble des formations professionnelles. De plus, il est souhaitable qu'il génère de futurs professionnels autonomes et aptes à comprendre et à résoudre les problèmes vécus dans le cadre de l'exercice de leurs fonctions. Au-delà du corpus des écrits scientifiques dans le domaine, c'est toute la société qui bénéficiera de ses fruits.

## LISTE DES RÉFÉRENCES

- Allen, T. D., Day, R. & Lentz, E. (2005) The role of interpersonal comfort in mentoring relationships. *Journal of career development*, 31(3), 155-169.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1989). Participatory action research and action science compared. *American Behavioral Scientist*, 32, 612-623.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (2001). *Apprentissage organisationnel*. Bruxelles : DeBoeck.
- Baribeau, C. (Éd.). (1992). La recherche-action : de Kurt Lewin aux pratiques québécoises contemporaines. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 7.
- Barrette, N. (2000). *Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada)
- Bédard, Y. (2000). *L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « mentoring »*. Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue : Rouyn-Noranda.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Boulard, D. (2000) *Les dimensions communicationnelles d'une relation mentorale* (mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Québec, Canada) [http://duguay.org/db/fichiers/memoire\\_daniele\\_boulard\\_v4.pdf](http://duguay.org/db/fichiers/memoire_daniele_boulard_v4.pdf)
- Châteauvert, G.B. (2011) *Les effets du mentorat formel sur les comportements de soutien des mentors* (mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Canada) [www.theses.ulaval.ca/2011/28109/28109.pdf](http://www.theses.ulaval.ca/2011/28109/28109.pdf)
- Champagne-Poirier, O. (2016). Les données autoethnographiques comme base à une théorisation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement des approches inductives. *Approches inductives* 3(2), 12-40.
- De Champlain, Y. (2015). L'entretien d'explicitation comme méthodologie de recherche transdisciplinaire. Dans Le journal du Grex : expliciter #107, juin 2015, (31-37).

- Depraz, N. Varela, F. J., Vermersch, P. (2011). *À l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique*. Bucarest : Zeta books.
- Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. Dans C. McMurray (Ed.), *The third yearbook of the national society for the scientific study of education. Part I. The relation of theory to practice in the education of teachers* (pp. 9-30). Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). The logic of judgments of practice. *Journal of Philosophy*, 12(19), 505-523.
- Dewey, J. (1933). *How we think : a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston : Heath.
- Dewey, J. (1938). *Logic : the theory of inquiry*. Troy, MO : Rinehart & Winston.
- Dolbec, A., & Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (Éd.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd., pp. 531-569). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Faingold, N. (2001). Entretien de L. Paquay et R. Sirota avec Nadine Faingold. Dans *Recherche et formation*, 36, 163-169.
- Faingold, N. (2002) De moment en moment, le décryptage du sens. Dans Le journal du Grex : expliciter #42, décembre 2002, (40-48).
- Faingold, N. (2011). Explication des pratiques, décryptage du sens. Dans G. Le Meur & M. Hatano (Éds), *Approches pour l'analyse des activités* (pp. 115-160). Paris : L'Harmattan.
- Feiman-Nemser, S. (2003) What new teacher need to learn. *Educational leadership*, 60(8), 25-29.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284.
- Gold, Y. (1996). *Beginning teacher support : Attrition, Mentoring and Inductions*. Dans Sikula, J., Buttery, T.J., & Guyton, E. (dir.) *Handbook of research on teacher education*, 2<sup>e</sup> édition (548-594). New York: Macmillan.
- Péaud, P. (2017). La réflexivité dans la formation des enseignants : Quelle posture pour le formateur ? Quel travail pour le formé ? Dans Le journal du Grex : expliciter #113, janvier 2017, (1-14).
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory, pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.

- Guillemette, F., & Lapointe J. R. (2010). La représentification dans l'entretien d'explicitation. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 8, 51-60.
- Guillemette, F., & Gauthier, C. (2008). La pratique réflexive : condition essentielle au développement des compétences en stage. Dans M. Boutet & J. Pharand (Dir.) *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp. 127-152). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*. Montréal : Éditions du méridien.
- Houde, R. (2010). *Des mentors pour la relève*. Québec : Presses universitaires du Québec.
- Huet, G. (2006) *Héritage du sanskrit. Dictionnaire sanskrit-français*. Récupéré le 30 janvier 2016 du site de l'auteur : [http://p.depoire.free.fr/page-e-book/Dico\\_s.pdf](http://p.depoire.free.fr/page-e-book/Dico_s.pdf)
- Killion, J. P., & Todnem, G. R. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48, 15.
- Kolb, D. (2015). *Experiential Learning*. Upper Sadle River, NJ : Pearson.
- Kram, K. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*, Glenview IL, Scott: Foresman.
- Lacelle, N. (2009). *Modèle de lecture-spéculative, à l'attention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Latour, N.-A. (1994). *Les composantes d'un programme de formation de mentors à la commission scolaire Berthier-Nord-Joli*. Rapport de recherche comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec.
- Lecefel, P. (2016). Une entretien pour analyser sa pratique professionnelle. Dans Le journal du Grex : expliciter #110, mars 2016, (8-33).
- Lejeune, Christophe. (2014) *Manuel d'analyse quantitative. Analyser sans compter ni classer*. Belgique : De Boeck Supérieur.
- Lewin, K. (1946). *Action research and minority groups : revolving social conflicts*. New York : Harper and Row.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York : Harper and Row.
- Lusignan, G. (2003). Les nouveaux enseignants : un enjeu prioritaire à la commission scolaire des Sommets. *Vie pédagogique*, (128), 45-47.
- Martineau, S., Mukaimurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnel en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62.

- Martineau, S., Portelance, L., Presseau, A. (2009). La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure. *Questions vives*, 5(11), 243-258.
- Martineau, S., Portelance, L. & Presseau, A. (2010). *Le mentorat comme dispositif de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants*. Communication présentée dans le cadre du colloque international La pensée complexe, 31 mars et 1er avril 2010, France : Université de Lille 1.
- Martineau, S., Simard, D., & Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 22, 3-32.
- Ménard, Sylvie (2016). *Impacts d'un processus de coaching de gestion sur le sentiment d'efficacité personnelle au leadership*. (Mémoire de maîtrise, Rimouski, Québec, Université du Québec à Rimouski, Unités départementales des sciences de la gestion), 151 p.
- Mentorat Québec (2016). <https://www.mentoratquebec.org>
- MEQ (1996). *L'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : Un cadre de référence*. Document préparé par les membres du comité de travail sur l'insertion professionnelle de la Table régionale MEQ-Université-Milieu scolaire, Région de la Mauricie-Bois-Francs.
- Miron, J.- M., & Presseau, A. (2001). Les origines du concept de pratique réflexive. Dans C. Blanchard-Laville, & D. Fablet, (Éds), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 91-108). Paris : L'Harmattan.
- Moucher, A. (2014). Conclusion. Dans *L'entretien d'explicitation. Usages diversifiés en recherche et en formation* (273-277). Paris : L'Harmattan.
- Nicolas, S. (1992). Hermann Ebbinghaus et l'étude expérimentale de la mémoire humaine. *L'année psychologique*, 92, 527-544.
- Pakman, M. (2000). Reflective practices : the legacy of Donald Schön. *Cybernetics & Human Knowing*, 7(2-3), 5-8.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Polanyi, M. (1967). *Tacit knowledge*. New York : Doubleday.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). Manuel de recherche en sciences sociales. Paris : Dunod.

- Raiche, G., & Noël-Gaudreault, M. (2008). Article de recherche théorique et article de recherche empirique : particularités. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 1-7.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. London : Maurice Temple Smith.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1988). Coaching reflective teaching. Dans P. P. Grimmett, & G. L. Erickson (Eds). *Reflection in teacher education* (pp. 19-29). New York : Teachers College Press.
- Schön, D. A. (1991). *Cases in reflective practice*. New York : Teachers College Press.
- Schön, D. A. (Éd.). (1991). *The reflective turn : case studies in and on educational practice*. New York : Teachers College Press.
- Schön, D. A. (1992). The theory of inquiry : Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119-139.
- Schön, D. A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris : PUF.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaitre par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y. (1993). Guide méthodologique pour conceptualiser un modèle d'intervention. Dans F. Serre (Éd.), *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes* (pp. 237-282). Sherbrooke : CRP.
- St-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté : compétences pour intervenir en relations humaines*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- St-Arnaud, Y. (2001). La réflexion dans l'action, un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17-28.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y., Mandeville, L., & Bellemare, C. (2002). La praxéologie. *Interactions*, 6(1), 29-48.
- Thevenard-Puthod, C. Picard, C. & Chollet, B. (2014). Pertinence du tutorat comme dispositif d'accompagnement du repreneur individual après la reprise. Une étude empirique à l'échelle européenne. *Management international*, 18(4), 80-96.

- Tourigny Koné, S. (2014). Considérer les écrits scientifiques comme données à l'étude. *Approches inductives*, 1(1), 70-95.
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive : un concept et des mises en œuvre à définir. *Recherche et formation* (66), 65-78.
- Vallerand, A.-C. (2006). *Plaidoyer pour le mentorat comme aide à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants*. Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE), Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE).
- Van den Hoonaard, W. C. (1997). *Working with sensitizing concepts : analytical field research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Vermersch, P. (1991) Les connaissances non-conscientes de l'homme au travail. *Le journal des psychologues*, (84), 55.
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explication* (6<sup>e</sup> éd.). Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explication* (8<sup>e</sup> éd.). Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2016). Scission et structure intentionnelle : mieux comprendre le concept de dissocié. Dans *Le journal du Grex : expliciter* #110, mars 2016, (34-42).
- Vermersch, P. (2016a). L'entretien d'explication : une superbe imprudence méthodologique. *Recherches qualitatives*, (20), 559-579.
- Vermersch, P., & Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explication*. Paris : ESF.
- Vivegnis, I. (2016). Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas, (Thèse de doctorat, UQAM, Montréal). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/9331/1/D3198.pdf>
- Walker, L. (1992). *Mentoring: a review of the literature*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Knoxville, Tennessee.