

Analyse de pratique et processus de transformation chez des éducateurs

André Doyon, Maurice Legault et André Paré

Volume 11, numéro 1, 2008

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1017507ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1017507ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Doyon, A., Legault, M. & Paré, A. (2008). Analyse de pratique et processus de transformation chez des éducateurs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(1), 17–34. <https://doi.org/10.7202/1017507ar>

Résumé de l'article

Ces dernières années, la science appliquée a été fortement critiquée comme stratégie de renouvellement des pratiques et une nouvelle épistémologie de l'agir professionnel comportant différentes démarches axées sur l'analyse des pratiques est d'ailleurs apparue. Très peu de recherches ont été faites pour décrire et comprendre ce qui se vit au cours de ces activités d'autoformation et de co-formation. Dans cet article, nous nous centrons sur le processus de transformation intérieure d'éducateurs engagés dans une démarche collective d'analyse de leur agir professionnel qui visaient à les aider à prendre conscience des dimensions personnelles et affectives qui entrent en jeu dans les interactions. L'analyse des récits construits à partir des productions des participants a permis de faire ressortir huit constituants. Leurs manifestations et leurs interactions ont été décrites. Les constituants identifiés correspondent de manière générale à ce qui a été observé par les principaux chercheurs consultés. La représentation proposée du processus de transformation intérieure et la mise en évidence de l'intentionnalité dans celui-ci, constituent la contribution principale de cette recherche.

Analyse de pratique et processus de transformation chez des éducateurs

André Doyon

Université de Moncton

Maurice Legault et André Paré

Université Laval

Résumé

Ces dernières années, la science appliquée a été fortement critiquée comme stratégie de renouvellement des pratiques et une nouvelle épistémologie de l'agir professionnel comportant différentes démarches axées sur l'analyse des pratiques est d'ailleurs apparue. Très peu de recherches ont été faites pour décrire et comprendre ce qui se vit au cours de ces activités d'autoformation et de co-formation. Dans cet article, nous nous centrons sur le processus de transformation intérieure d'éducateurs engagés dans une démarche collective d'analyse de leur agir professionnel qui visaient à les aider à prendre conscience des dimensions personnelles et affectives qui entrent en jeu dans les interactions. L'analyse des récits construits à partir des productions des participants a permis de faire ressortir huit constituants. Leurs manifestations et leurs interactions ont été décrites. Les constituants identifiés correspondent de manière générale à ce qui a été observé par les principaux chercheurs consultés. La représentation proposée du processus de transformation intérieure et la mise en évidence de l'intentionnalité dans celui-ci, constituent la contribution principale de cette recherche.

Abstract

In recent years, applied science has come in for severe criticism as the basis of a strategy for renewing teaching practice; and we have witnessed the rise of a new epistemology of professional action consisting of various processes centred on analysing practice. There have been very few studies geared to describing and understanding what is experienced during these self-teaching and co-learning activities. In this article, we focus on the process of inner transformation among educators who took part in a collective activity to analyse professional practice, whose purpose was to help them become aware of the personal and affective dimensions at play in their interactions. Analysis of the narratives derived from participants' efforts revealed eight constituents. The manifestations and interactions of these constituents were described. Generally speaking, the constituents correspond to what has been observed by the main researchers consulted. The main contributions of this study are a proposed representation of the inner transformation process and the highlighting of intentionality in that process.

1. Introduction

Après une brève introduction à l'analyse réflexive, l'orientation et les modalités de la démarche d'analyse de pratique utilisée seront présentées. Puis, la méthode de cueillette et d'analyse des données sera exposée. Ensuite, les constituants du processus de transformation intérieure et leurs interactions seront décrits. Pour conclure, une représentation du processus de transformation intérieure sera proposée et il sera question de l'accompagnement de ce processus

2. L'analyse réflexive

Selon Schön (1994), tout professionnel entretient un dialogue entre les événements de sa pratique et son savoir professionnel et il apprend « dans et par la pratique » à partir de situations qui créent chez lui un certain déséquilibre. Autrement dit, en exerçant son jugement à partir de situations indéterminées qui se présentent au quotidien, l'enseignant peut, entre autres, construire un savoir d'action adapté à son contexte de pratique. De plus, dans la mesure où ce savoir-agir professionnel renvoie à la part d'autonomie et de jugement que requiert la pratique dans des situations indéterminées, il donne du praticien l'image d'un décideur réflexif plutôt que d'un habile exécutant (Desgagné, 1995).

Se référant aux travaux de Tom (1985) et de Zeichner (1986), Grimmet, Erikson, Mackinnon et Riecken (1988) soulignent la diversité des représentations concernant l'analyse réflexive ainsi que des stratégies visant à la promouvoir en formation des enseignants. La classification produite par Grimmet *et al.* (*Ibid.*) témoigne de cette diversité.

Le modèle d'analyse réflexive développé par Legault et Paré (1995) s'inspire en partie du modèle développé par Argyris et Schön (1975) qui consiste à développer l'efficacité de l'agir par une réflexion *a posteriori* sur des tranches de vie professionnelle. Un aspect important de la spécificité du modèle de Legault et Paré (1995) réside dans le fait qu'il vise à développer la conscience des dimensions personnelles, affectives et émotionnelles qui entrent en jeu dans des interactions vécues par la personne¹. Tout comme Postic (1979) et Artaud (1989), Legault et Paré (1995) s'appuient sur l'idée que les actes pédagogiques sont, entre autres, déterminés par des dimensions personnelles inconscientes et que le fait de porter à la conscience les structures qui gouvernent l'agir est susceptible de conduire au changement.

La démarche d'analyse réflexive s'effectue ici en trois étapes. Il y a d'abord la description du vécu dans une situation de vie professionnelle qui interpelle la personne (tranche de vie professionnelle). Cette description est considérée comme une interprétation dite de premier niveau. Ensuite, il y a l'analyse de la situation présentée qui vise la description de la structure sous-jacente du vécu. La question posée est la suivante : « Qu'est-ce qui se vit essentiellement dans cette situation ? » Cette analyse s'effectue d'abord de manière collective dans un groupe de pairs, puis elle est refaite

1 Il y a, en effet, des différences importantes entre analyser des situations problèmes pour apprendre à développer le jugement pratique, comme le font Kleinfeld (1992) et Schulman (1992) en s'inspirant de la méthode des cas de Mucchielli (1968), pour analyser des situations qui nous sont personnellement arrivées afin d'améliorer l'efficacité de l'agir professionnel comme le proposent Argyris et Schön (1975) et St-Arnaud (1992), et examiner des situations qui nous sont personnellement arrivées afin d'identifier les déterminants inconscients de notre agir, comme le proposent Legault et Paré (1995).

individuellement par la personne en tenant compte des rétroactions. Ce processus de description et d'interprétation amène la personne à avoir des représentations nouvelles (représent-actions) qui, à leur tour, génèrent des actions nouvelles (transform-actions).

Dans la mesure où la démarche d'analyse réflexive s'accompagne d'un processus de changement personnel ou de transformation intérieure, elle offre un contexte intéressant pour mieux comprendre le processus de changement relié à la réflexion sur des situations problèmes. Mieux comprendre ce processus peut permettre d'offrir un meilleur accompagnement. Et «l'accompagnement en tant que processus de soutien au changement apparaît comme une voie à privilégier pour aider les enseignants à progresser dans le renouvellement de leurs pratiques» (L'Hostie et Boucher, 2004, p. 3).

La question à laquelle s'efforce de répondre cet article est donc la suivante: quels sont les constituants² du processus de transformation intérieure³ vécu par des éducateurs impliqués dans une pratique d'analyse réflexive, basée sur des tranches de vie professionnelle qui les interpellent et comment ces constituants interagissent-ils entre eux?

3. Le processus expérientiel de résolution de situations problèmes

La réflexion sur la pratique professionnelle et son amélioration impliquent l'exploration de situations problèmes. Que se passe-t-il sur le plan expérientiel lorsque l'objectif de l'exploration de situations problèmes vise la prise de conscience des dimensions personnelles, affectives et émotionnelles?

Selon Gendlin (1972), le processus intérieur de résolution de situations problèmes implique un processus émotionnel global, expérientiel et autonome qui comporte quatre phases. Il y a d'abord la référence directe qui se produit lorsque la personne tourne son attention (se centre) sur le ressenti à la fois physique et émotif éprouvé face à un problème ou une situation qui la trouble. La centration sur le ressenti (le référent) enclenche un processus graduel grâce auquel la personne va en arriver à mieux le définir. La deuxième phase, qui se nomme le déploiement, correspond à la prise de conscience de ce qui était antérieurement ressenti. Cette prise de conscience qui permet à la personne de nommer ou de symboliser son ressenti plus adéquatement s'accompagne habituellement d'une sorte de détente physique ainsi que d'un sentiment de surprise et d'une émotion profonde. À la suite du déploiement, la personne est envahie par une foule d'associations et de souvenirs qui sont tous en relation avec le référent. Cette troisième phase est nommée l'application globale. La quatrième et dernière phase est le mouvement du référent. Lors de cette phase, la personne constate un changement dans sa relation au référent. Celui-ci a pris un sens différent et, même si le problème n'est pas résolu en tant que tel, il est désormais ressenti et cadré différemment. Le processus émotionnel global possède une qualité de mouvement autonome. Une phase conduit à l'autre et le processus une fois enclenché peut se poursuivre de lui-même.

2 Le terme «constituant» a été choisi pour désigner les éléments qui entrent en jeu dans le processus de changement. Il a été préféré à des termes comme «étape» ou «phase» qui s'inscrivent davantage dans une perspective de mouvement linéaire, d'un déploiement graduel dans le temps.

3 Le terme «processus de transformation intérieure» est ici synonyme de processus personnel de changement. Il est utilisé par Legault et Paré (1995) dans un article précédant dans lequel ils présentent de manière détaillée leur modèle d'analyse réflexive.

Pour sa part, Perls (1977) nomme cycle d'ajustement créateur le processus de résolution des situations problèmes qu'il appelle des situations inachevées. L'émergence constitue la première phase de ce processus. Une situation se présente à la conscience et la personne perçoit une rupture de son équilibre. Le déséquilibre qui prend la forme d'un malaise est clairement ressenti. La deuxième phase est l'interaction exploratoire avec l'environnement. Pendant cette phase, la nature du malaise sera cernée dans la mesure où la personne accepte de rester en contact avec son expérience. La troisième phase est l'action expressive. Celle-ci correspond à l'expression précise, adéquate et directe de ses émotions et/ou de ses besoins. Perls (*Ibid.*) insiste beaucoup sur la nécessité d'une action expressive pour achever une situation et pour libérer l'énergie immobilisée, ce qui permettra à la personne de passer à autre chose. L'inachevé étant achevé, la personne pourra alors retrouver un état d'équilibre intérieur et de disponibilité face à l'environnement. Cette phase se nomme la période de repos. Cette période de repos se prolonge jusqu'à l'émergence d'une nouvelle situation inachevée.

Inspirés par Gendlin (1962, 1972) et Perls (1969, 1977), Garneau et Larivey (1979) ont mis en évidence, à travers leur pratique de thérapeutes et de chercheurs, ce qu'ils appellent le processus naturel de croissance. Ce processus naturel, spontané et circulaire comporte six phases distinctes et interdépendantes. Il y a d'abord l'émergence. Dans cette phase, une expérience subjective prenant souvent la forme d'une préoccupation s'impose à la personne comme objet principal de son attention. Après l'émergence vient l'immersion au cours de laquelle le contenu de l'expérience est ressenti et vécu comme une réalité actuelle. Le fait de demeurer en contact, d'éprouver complètement l'expérience présente permet à celle-ci de se développer de l'intérieur. De nouveaux aspects apparaissent. C'est le développement. Puis, ces informations qui étaient juxtaposées deviennent soudain reliées en une signification qui les intègre avec leurs variations et leurs similitudes. C'est la prise de signification qui correspond à ce que l'on nomme généralement l'*insight*. Fruit spontané de l'expérience subjective elle-même, la signification est éprouvée comme évidente, claire et très précise. À la suite de la prise de signification, la personne débouche spontanément sur une forme d'action expressive, l'action unifiante. L'activité centrale de cette phase consiste dans l'expression directe et explicite par la personne de son expérience intérieure à la personne concernée. Le processus naturel de croissance se termine par la phase de pré-émergence qui correspond à la transition d'un contenu expérientiel à un autre. Un nouveau déséquilibre s'installera et un nouveau cycle pourra s'amorcer.

Les différents auteurs consultés (Gendlin, 1962, 1972 ; Perls, 1969, 1977 ; Garneau et Larivey, 1979) nous donnent des représentations différentes, quoique convergentes, du processus expérientiel de résolution de problèmes. Mais est-ce que cela correspond vraiment à ce qui se passe chez des éducateurs qui utilisent un modèle d'analyse réflexive qui vise à explorer les déterminants inconscients de l'agir professionnel ? Si une telle approche correspond à nos valeurs comme accompagnant et si nous voulons mieux soutenir le processus de changement des enseignants qui s'engagent dans une telle pratique, il est important de répondre à cette question.

4. Le contexte de recherche et la cueillette des données

Les données ont été recueillies dans un groupe composé de huit personnes qui travaillaient dans le domaine de l'éducation et qui participaient à un cours sur l'analyse réflexive offert à la maîtrise en psychopédagogie à l'Université Laval⁴. Dans le cadre de ce cours, chaque participant devait présenter deux tranches de vie professionnelle. Celles-ci peuvent être définies comme des situations professionnelles passées ou actuelles qui interpellent la personne. Les tranches de vie étaient présentées et discutées avec les membres du groupe lors d'un séminaire animé par le responsable du groupe. Une période de 75 minutes était réservée pour la présentation de chaque tranche de vie. Le séminaire débutait par une courte activité de centration ou de relaxation. Cette activité était suivie de la présentation d'un objet symbolique choisi par la personne et relié à la situation partagée avec les membres du groupe. Ensuite, il y avait la lecture de la tranche de vie en tant que telle. Puis, venait la technique d'entrée dans l'expérience qui vise à reconstituer dans l'ici et maintenant du groupe la structure fondamentale de l'expérience dont il est question dans la tranche de vie présentée. Elle peut, par exemple, prendre la forme d'un jeu de rôle ou d'une visualisation et elle est préalablement choisie par l'animateur. Puis, il y a la discussion de la situation en tant que telle. À chaque séminaire, un observateur était désigné parmi les membres du groupe. Sa tâche consistait à rédiger une métaobservation, c'est-à-dire un compte-rendu du déroulement du séminaire. L'observateur avait aussi pour consigne d'être à l'affût de similarités entre ce qui se passe dans la situation apportée par la personne et ce qui se passe pendant le séminaire (isomorphisme). Dans les jours qui suivaient le séminaire, les autres participants étaient invités à faire parvenir une rétroaction écrite à la personne qui avait présenté une tranche de vie. Ces rétroactions ont pour fonction d'offrir à cette personne des perspectives différentes et multiples sur la situation apportée. Chacun devait faire parvenir au moins quatre rétroactions à d'autres membres du groupe. La présentation de la tranche de vie était suivie dans les semaines subséquentes de la rédaction d'un rapport écrit appelé rapport d'analyse. Dans celui-ci, la personne devait faire une réflexion sur la tranche de vie présentée à la lumière des rétroactions reçues et des expériences vécues à la suite de la présentation de la tranche de vie. La correction du rapport d'analyse s'accompagnait d'une rétroaction de l'animateur. À la fin du cours, les participants étaient invités à présenter un bilan écrit. Le tableau qui suit offre un résumé des activités se rapportant à la présentation et à l'analyse des tranches de vie professionnelle.

4 Ce cours, qui est offert depuis plusieurs années, avait pour titre Analyse réflexive (PPG-64612). Nous décrivons ici le cadre dans lequel s'est faite la cueillette des données lors de la session d'automne 1995. Il s'agit ici du cadre standard du cours qui, bien entendu, a pu parfois varier avec le temps et selon les circonstances. Pour réaliser cette recherche, nous avons utilisé les travaux habituellement demandés aux participants. Le choix de recueillir les données dans ce groupe s'est effectué plusieurs mois après la fin du cours. Quant au choix du thème de la recherche, il a émergé de l'analyse même des données.

Tableau 1
La structure des séminaires

Avant le séminaire	<ul style="list-style-type: none"> – Choix et rédaction de la tranche de vie – Choix d'un objet symbolique – Lors de la rencontre précédant le séminaire, dépôt du texte dans le groupe et brève présentation de la tranche de vie
Pendant le séminaire	<ul style="list-style-type: none"> – Centration guidée – Présentation de l'objet symbolique – Lecture de la tranche de vie professionnelle – Technique d'entrée dans l'expérience – Échange en groupe – Retour à la personne qui a effectué la présentation : son rapport au symbole, ses commentaires
Après le séminaire	Lors de la rencontre suivante : <ul style="list-style-type: none"> – Lecture et réception de la métaobservation – Retour sur le séminaire et sur ce qui s'est passé pour la personne depuis le séminaire
	Dans les jours suivants : <ul style="list-style-type: none"> – Réception de rétroactions de participants – Rédaction du rapport d'analyse – Réception d'une rétroaction de l'animateur

5. L'organisation et l'analyse des données

L'organisation et l'analyse des données ont été faites en utilisant une approche phénoménologique herméneutique qui est, comme l'indique Van Manen (1990), à la fois descriptive et interprétative. Puisque selon Stiles (1993), les récits permettent de bien décrire et de bien comprendre le vécu, des récits du parcours de chacune des personnes ont été élaborés. L'élaboration des récits a été faite en plusieurs étapes. La première étape a consisté à organiser les productions écrites faites et reçues par chacun des membres du groupe : les rapports d'analyses, les métaobservations et les rétroactions envoyées et reçues ainsi que le bilan final. La deuxième étape fut la restructuration et la réduction des textes. En s'inspirant de la réduction phénoménologique (Giorgi, 1975 ; Bachelor et Joshi, 1986), les différents textes écrits et reçus par chaque personne ont été réduits et réorganisés afin d'en cerner l'essentiel et d'y introduire une plus grande cohérence en lien avec le thème de la recherche. S'en est suivi une troisième étape, soit l'élaboration des récits en tant que tels. Ici, les informations préalablement « réduites » contenues dans les différents écrits ont

été fusionnées et organisées de manière chronologique. Chaque récit⁵ du parcours de chaque personne comporte deux parties. La première partie du récit commence avec le choix de la première tranche de vie et elle se termine avec la fin du premier rapport d'analyse. La deuxième partie du récit s'amorce avec le choix de la deuxième tranche de vie et elle se termine avec la fin du second rapport d'analyse ou le bilan, lorsqu'il y en avait un. La structure de chacune de ces parties respecte la structure des séminaires : y est décrit, pour chacune des parties, ce qui s'est passé avant, pendant et après le séminaire. Afin de s'assurer de leur exactitude et de leur véracité, certains récits ont été soumis à certains participants.

L'analyse des récits a constitué la dernière étape du processus d'analyse des données. Elle a été réalisée en respectant les principales règles de la méthode herméneutique, soit le va-et-vient entre les observations et les interprétations, l'établissement d'un lien solide entre les interprétations et les observations (Stiles, 1993) et la vérification de l'interprétation par rapport aux différents textes produits par un même participant ainsi que par les différents participants (Kvale, 1983).

L'analyse des récits a comporté trois phases. La première consistait en une analyse de chacun des récits afin de mettre en évidence le processus de changement vécu par chacun. La deuxième concernait l'analyse de l'ensemble des récits afin d'identifier l'ensemble des constituants impliqués dans le processus de changement vécu par les participants ainsi que les interactions entre ces constituants. Enfin, la troisième phase portait sur la description du processus de transformation intérieure vécu par chacun des participants à l'aide des constituants identifiés à la deuxième phase. Cette dernière phase a permis de vérifier l'exhaustivité des constituants et de cerner la spécificité du cheminement de chacun. Pendant ces différentes phases, il y a eu un retour continu aux productions écrites de chacun et aux récits afin de s'assurer de la cohérence et de la validité interne de l'analyse⁶.

5 Dans la construction des récits, nous nous sommes efforcés d'adopter ce que Demazière et Dubar (1997) appellent une posture restitutive, c'est-à-dire de restituer le plus fidèlement possible le vécu de chacun des participants et ceci tant sur le plan de la structure (le processus de changement) que du fond (par exemple, la nature des prises de conscience, les événements vécus les actes posés, etc.). Évidemment, comme le mentionne Desgagné (2005), cela ne se fait pas sans que le chercheur participe au choix de ce qui est raconté et à la mise en forme de l'histoire. Par ailleurs, la variation à la fois dans le nombre de documents produits et reçus par chacun et dans la qualité descriptive de ceux-ci contribue à rendre les récits différents les uns des autres sur le plan narratif. Certains sont plus détaillés, d'autres moins. À cet égard, il faut rappeler que l'objectif de la recherche n'était pas de décrire en détail le vécu des personnes, mais d'en cerner l'essentiel par une mise en commun des récits. Dans cet article, nous nous centrons sur le processus de changement vécu. Pour plus d'information sur l'élaboration des récits et pour prendre connaissance des récits, les lecteurs peuvent consulter la thèse dont est tiré cet article (Doyon, 2002).

6 En mettant entre parenthèses nos préconceptions et en nous immergeant dans les données, nous avons pu cerner ce qui avait été vécu par chacun des participants et le mettre en relation avec ce qui avait été vécu par les autres afin d'identifier des constituants. En identifiant les constituants, nous pouvions réexaminer les données en sachant mieux ce que nous cherchions ce qui, à son tour, permettait de mieux définir des constituants et ainsi de suite. Autrement dit, l'immersion dans les données de bases (productions écrites et récits) et l'identification des constituants se sont inter-fécondés dans un processus constant de va-et-vient visant la validation interne de l'analyse. Le processus général d'analyse a été complété lorsqu'il a été possible, grâce à l'ensemble des constituants identifiés, de rendre compte du parcours de chacun des membres du groupe (saturation).

6. Les constituants du processus de transformation intérieure

La mise en récits du vécu des participants et l'analyse de ces récits a permis de dégager huit constituants dans le processus de transformation intérieure vécu par des personnes engagées dans une démarche collective d'analyse de pratiques : la présence et l'ouverture, la résistance, la compréhension, l'intention, la confusion, la répétition, l'agir nouveau et, enfin, l'auto-observation. Dans les paragraphes qui suivent, ces constituants seront brièvement décrits et illustrés par des propos tirés des récits.

6.1 La présence ou l'ouverture à l'expérience

La présence ou l'ouverture à l'expérience signifient demeurer disponible à ce qui se passe en nous sans jugement et sans exigence de cohérence. La présence à l'expérience a pris deux formes dans les parcours des participants. Premièrement, l'accueil de l'expérience, c'est-à-dire accueillir ce qui émerge spontanément à différents moments du parcours. Deuxièmement, le retour sur l'expérience, c'est-à-dire revenir volontairement sur celle-ci afin de l'explorer.

Accueillir ce qui émerge spontanément à différents moments du parcours consiste d'abord, pour les personnes engagées dans la démarche d'analyse réflexive, à consentir à examiner leur vie professionnelle pour y trouver une situation signifiante. Cela implique aussi de demeurer à l'écoute de ce qui va émerger avant, pendant et après le séminaire, par exemple, pendant la technique d'entrée dans l'expérience ou pendant les échanges avec les autres. Enfin, c'est accueillir des aspects du passé personnel qui peuvent émerger sous la forme de souvenirs ou de rêves. Le retour sur l'expérience consiste pour la personne à choisir de s'immerger à nouveau dans certaines parties ou certains éléments du vécu qui l'interpellent. C'est, par exemple, ré-écouter un enregistrement du séminaire ou y revenir en imagination. C'est aussi relire les rétroactions et les métaobservations reçues ou s'interroger davantage sur ce qui a été vécu dans la technique d'entrée dans l'expérience ou sur le sens de l'objet symbolique apporté au séminaire.

Demeurer présent et ouvert à l'expérience ne fut pas toujours facile. Par exemple, si pour certains, le choix de la tranche de vie a été facile et s'est imposé de lui-même, pour d'autres ce choix fut plus difficile à cause de ce que cela pouvait impliquer sur le plan de la révélation de soi. Plusieurs personnes ont eu à composer avec des émotions pénibles avant, pendant ou après les séminaires, ce qui a parfois nécessité le soutien du groupe ou de certains membres du groupe.

6.2 La résistance

Accueillir l'expérience, maintenir cet espace de relation est difficile, car il y a parfois chez les personnes une énergie qui s'oppose à l'émergence de l'expérience à la conscience ou à son expression. Cette énergie est appelée la résistance. Comme le mentionne Molly Young-Brown (1984), la résistance n'est pas qu'une immobilisation pure et simple de la personne, elle exprime aussi le fait que quelque chose de dérangent se passe chez elle. La résistance s'est traduite par la peur et l'anxiété ainsi que par l'ambivalence présentes à différents moments dans le parcours des membres du groupe. La peur et l'anxiété se sont parfois manifestées à travers des malaises physiques et parfois aussi de manière symbolique dans des rêves faits avant ou à la suite d'un séminaire. Ces sentiments étaient souvent reliés au choix ou à la présentation de la tranche de vie.

Ils étaient aussi parfois liés à l'agir dans la vie personnelle et professionnelle. Néanmoins, malgré la peur, l'anxiété et l'ambivalence parfois ressenties, le désir de progresser l'a toujours emporté sur la crainte d'aller de l'avant.

6.3 La compréhension

La compréhension consiste à saisir intellectuellement un phénomène, c'est-à-dire à en suggérer une interprétation, à lui donner un sens. La compréhension qui s'exprime à travers des représentations s'est manifestée sous différentes formes dans le parcours des participants : la compréhension initiale, la prise de conscience et la compréhension finale. La compréhension initiale était souvent présente dans les tranches de vie. Elle correspond à la représentation pour la personne de ce qui est en jeu dans la situation présentée. Elle prenait la forme d'hypothèses ou de tentatives d'explication.

La prise de conscience ou l'*insight* correspond à la compréhension interne et soudaine de l'enjeu de la situation présentée. Cette signification nouvelle s'impose elle-même comme une évidence ressentie⁷. Plusieurs de ces prises de conscience peuvent être associées à ce que Salomé (1997) appelle des reliances, c'est-à-dire l'apparition de liens entre des événements passés et présents de l'histoire personnelle qui permettent à la personne de rapprocher les morceaux du casse-tête de sa vie. C'est surtout à la suite des séminaires (soit après que la personne soit revenue sur l'ensemble de son vécu et des commentaires reçus) que la plupart des prises de conscience ont été faites. Certaines prises de conscience étaient directement reliées à la problématique présentée dans la tranche de vie, d'autres témoignaient davantage d'apprentissages faits au sujet la démarche d'analyse réflexive en tant que telle.

Dans la conclusion des rapports d'analyse, donc à la fin d'une étape ou à la fin de leur parcours, les participants ont très souvent exprimé à nouveau les prises de conscience qu'ils ont faites ou ils vont partager des prises de conscience connexes. Nous avons nommé ce phénomène la compréhension finale. La compréhension finale s'accompagnait la plupart du temps de l'expression de détermination et de satisfaction.

6.4 La confusion

La confusion correspond à l'expérience pour la personne de ne pas comprendre ce qui se passe ou de ne pas savoir quoi faire. Elle fut présente à différents moments chez les participants et elle s'est manifestée sous différentes formes : la confusion initiale, la confusion en cours de route et la confusion finale.

La confusion initiale était souvent présente dans les tranches de vie. La personne ne sait pas quoi faire ni quoi penser : soit que les gestes posés n'ont pas donné les résultats escomptés, soit

7 De l'extérieur, on peut toujours questionner la validité de ce qui émerge : Est-ce que la personne a vraiment compris ? Est-ce qu'elle se compte des histoires ? Comme le rappelle Corneau (2000), le sens est une création subjective et la valeur d'une interprétation réside davantage dans l'effet que cette interprétation a sur la personne. « Si le sens qui apparaît permet de dégager l'énergie fixée jusqu'ici sur le problème et si cette énergie produit un peu d'espoir, suscite un nouvel élan de vie ou engage à une autre attitude, la piste est bonne » (p. 105).

qu'elle se sent coincée entre des intentions ou des objectifs contradictoires. À la recherche d'une solution, elle exprime des hypothèses, des interrogations et parfois demande ouvertement l'avis ou l'aide des autres membres du groupe.

La confusion en cours de route s'est manifestée surtout dans les séminaires et, particulièrement, à la fin de ceux-ci. Elle est présente lorsqu'une émotion inattendue survient spontanément ou lorsque des questions particulièrement déséquilibrantes sont posées. Ce déséquilibre entraîne une sorte de rupture, un moment de stupeur qui dure plus ou moins longtemps.

La confusion finale correspond à des interrogations qui subsistent à la fin d'une étape (c'est-à-dire à la fin du premier rapport d'analyse) ou à la fin de l'ensemble du parcours (c'est-à-dire à la fin du deuxième rapport d'analyse ou du bilan). Tout comme la compréhension, elle peut être reliée soit à la situation problème apportée, soit à la démarche d'analyse réflexive comme telle.

6.5 L'intention

L'intention correspond à la vision claire d'un objectif à réaliser (Assagioli, 1989), à la représentation d'un but (Véron, 1994). Dans les parcours des membres du groupe, l'intention a pris différentes formes : l'intention de départ, l'intention comme appel et, enfin, l'intention finale. Les intentions de départ se sont manifestées essentiellement dans les tranches de vie présentées. Elles paraissent comme un désir d'être ou d'agir autrement. La personne exprime le souhait d'avoir ou de ne pas avoir tel ou tel comportement ou telle attitude.

L'intention comme appel est une intention nouvelle qui émerge et qui s'impose à la conscience de la personne. Elle correspond à une nécessité intérieure. C'est comme si un désir important était amené à la conscience et que ce désir s'alliait à la volonté (May, 1971). Tout se passe alors comme si la personne découvrait simultanément, ou à la suite de son processus de réflexion, une direction dans laquelle elle désirait maintenant s'engager. La plupart du temps, l'intention nouvelle est accompagnée d'une prise de conscience dont elle partage le caractère émergent. Dans les parcours des participants, l'intention comme appel a pris principalement deux formes, soit un désir d'harmonisation entre deux besoins en apparence contradictoires, par exemple, entrer en compétition ou collaborer avec les autres, soit un désir d'agir autrement, par exemple, adopter un comportement plus approprié.

Souvent, des intentions étaient exprimées à la fin des rapports d'analyse et même dans les rétroactions envoyées à d'autres membres du groupe. Nous avons nommé celles-ci les intentions finales. La plupart du temps, il s'agissait de la réexpression d'intentions exprimées auparavant (l'intention comme appel). Cette réitération des intentions était souvent accompagnée de propos enthousiastes qui traduisaient un engagement nouveau, soit par rapport à l'adoption d'un comportement donné, soit par rapport à l'utilisation de l'analyse réflexive comme outil de développement professionnel.

6.6 La répétition

La répétition peut être associée à la notion de transfert. Dans les approches psychanalytiques, le transfert est considéré comme une réponse automatique plus ou moins consciente et plus ou moins

adaptée à une situation donnée, qui permet à la personne d'éviter d'être présente à une expérience qu'elle perçoit comme douloureuse ou menaçante (Stettbacher, 1991). Vézina (2001) associe les répétitions à un processus connu en psychologie qu'il nomme le principe des trois R : «répéter pour ensuite reconnaître et finalement réparer» (p. 199).

La répétition fut présente chez les membres du groupe à différents moments du parcours. Les tranches de vie étaient souvent porteuses de ces comportements stéréotypés, involontaires et inconscients qui étaient à l'origine de l'insatisfaction ou du malaise ressenti après coup par la personne. Ces comportements stéréotypés se sont souvent répétés pendant les séminaires (isomorphismes). La plupart du temps, ceux-ci étaient soit relevés par la personne qui faisait la métaobservation, soit mentionnés ou reconnus *a posteriori* par la personne qui avait présenté son séminaire. Dans plusieurs cas, le fait de repérer ces répétitions a favorisé chez les personnes concernées une meilleure compréhension de ce qui était en jeu dans les tranches de vie présentées.

6.7 L'agir nouveau

Selon Assagioli (1989), si l'intention constitue une caractéristique indispensable de l'acte intentionnel, elle ne suffit pas par elle-même. En effet, dit-il, «tant que cette vision du but demeure dans le royaume de l'imagination ou de la contemplation, on ne peut la qualifier de volonté en action» (p. 144). Lié à des représentations et à des intentions nouvelles, l'agir nouveau consiste essentiellement à sortir de la répétition, à faire autrement.

L'agir nouveau observé dans le parcours des membres du groupe pouvait être soit spontané, soit délibéré. Dans l'agir nouveau spontané, la personne se voyait tout à coup en train d'agir de manière différente. Dans l'agir nouveau délibéré, la personne choisissait consciemment de manifester tel ou tel comportement qu'elle avait résolu d'adopter. L'agir nouveau pouvait être exprimé soit dans la réalité symbolique, soit dans la réalité concrète. L'agir nouveau sur le plan symbolique a pris différentes formes. Par exemple, à la fin ou à la suite de leur séminaire, plusieurs personnes posaient des gestes en relation avec l'objet symbolique qu'ils avaient apporté. Quelques personnes ont aussi rapporté avoir fait des rêves dans lesquels ils se voyaient poser tel ou tel geste. L'agir nouveau dans la réalité correspondait au fait de se comporter différemment avec les personnes présentes dans la vie personnelle ou professionnelle. L'agir nouveau sur le plan symbolique a souvent précédé l'agir nouveau dans la réalité. Il est aussi arrivé que des gestes nouveaux posés par des participants, quoique s'inscrivant dans la bonne direction, ne soient pas complètement satisfaisants pour la personne qui les avait posés. Cela met en évidence, comme le mentionnent Garneau et Larivey (1979), que le fait de sortir de la répétition et d'adopter un comportement différent ne se fait pas d'un seul coup, mais par approximation successive.

6.8 L'auto-observation

Selon Portelance (1990), l'auto-observation correspond au fait de se voir tomber dans des répétitions ou dans des anciens comportements sans pour autant se juger négativement. Selon Molly Young-Brown (1984), l'auto-observation ou la désidentification permet d'exercer la capacité de choisir et d'agir autrement. La capacité d'auto-observation s'est manifestée à différents moments chez différentes personnes. Elle est souvent apparue comme une forme d'attention sélective utilisée par des personnes pour observer leur vécu et pour superviser leur agir. L'attention sélective s'est

transformée chez plusieurs en un état de vigilance plus global. En effet, à la fin de leur démarche, plusieurs des membres du groupe se disaient plus conscients, plus présents à eux-mêmes et aux autres et ils exprimaient le désir de continuer à utiliser l'analyse réflexive comme outil de développement personnel et professionnel. Le tableau 2 donne un aperçu des constituants identifiés dans le parcours des participants et de leurs manifestations.

Tableau 2
Les constituants et leurs manifestations

Les constituants	Les manifestations des constituants
1- La présence et l'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> - L'accueil de l'expérience - Le retour sur le vécu <ul style="list-style-type: none"> - le passé récent - le passé lointain
2- La résistance	<ul style="list-style-type: none"> - La peur et l'anxiété - L'ambivalence
3- La compréhension	<ul style="list-style-type: none"> - La compréhension initiale - La prise de conscience - La compréhension finale
4- La confusion	<ul style="list-style-type: none"> - La confusion initiale - La confusion en cours de route - La confusion finale
5- L'intention	<ul style="list-style-type: none"> - Les intentions de départ - L'intention comme appel - L'intention comme résolution
6- La répétition	<ul style="list-style-type: none"> - Transferts - Isomorphismes
7- L'agir nouveau	<ul style="list-style-type: none"> - Spontané - Planifié dans <ul style="list-style-type: none"> - la réalité symbolique - la réalité concrète
8- L'auto-observation	<ul style="list-style-type: none"> - Attention sélective - Conscience

7. Le processus de transformation intérieure

C'est en se basant sur l'ensemble des récits du parcours de chacun que les constituants ont été dégagés. Parmi les huit constituants dénombrés dans le processus de transformation intérieure, certains correspondent directement à des phases ou à des étapes relevées par d'autres chercheurs. La présence et l'ouverture à l'expérience correspondent à la phase d'émergence identifiée à la fois par Garneau et Larivey (1979) et par Perls (1977) ainsi qu'à la référence directe dont parle Gendlin (1972). La compréhension et, plus particulièrement, la prise de conscience correspondent à la prise de signification chez Garneau et Larivey (1979) ainsi qu'à l'étape du déploiement et de l'application globale chez Gendlin (1972). L'agir nouveau correspond, en gros, à ce que Garneau et Larivey (1972) appellent l'action unifiante et Perls (1977) l'action expressive.

La notion d'intention n'a pas été mentionnée par les auteurs consultés comme un des constituants du processus de transformation intérieure. La phase de prise de signification dont parlent Garneau et Larivey (1979) ainsi que la phase d'application globale selon Gendlin (1972) ne semblent pas exclure la notion d'intention. Toutefois, il nous est apparu fondamental de faire la distinction entre la saisie des enjeux dans une situation donnée (la compréhension), et la saisie par une personne de ses besoins ou désirs dans une situation donnée (l'intention).

Drolet (1995) établit une différence entre l'intention qui, dit-il, correspond à l'expression d'un but conscient et l'intentionnalité qui « implique plus ou moins la totalité de l'orientation au monde d'une personne dans un temps donné » (p. 124). Ainsi comprise, l'intentionnalité sous-tend les intentions. Elle apparaît alors comme « une structure de sens et de direction en processus que l'individu actualise ou cherche à actualiser dans un rapport dialectique à l'environnement » (*Ibid.*, p. 124). Rolo May (1971) précise que l'intentionnalité se révèle graduellement et sa clarification comporte des étapes : d'abord, il y a la mise à jour des désirs profonds, puis vient la mobilisation de la volonté, – étape au cours de laquelle la personne se vit comme étant « celle-qui-a-ce-désir » – et, enfin, arrive l'étape de la décision et de la responsabilité qui sont nécessaires à la réalisation des buts à long terme. Dans la mesure où elles se révèlent graduellement et impriment une direction au comportement de la personne, l'intention comme appel et l'intention comme résolution renvoient à la notion d'intentionnalité.

Comme le soulignent les auteurs consultés (Gendlin, 1962, 1972 ; Perls, 1969, 1977 ; Garneau et Larivey, 1979) sur le processus de changement, certaines étapes semblent en appeler d'autres. La présence et l'ouverture à l'expérience semblent appeler la compréhension et la compréhension semble conduire à l'agir. Le fait que des étapes se succèdent met en évidence le dynamisme interne du processus de transformation intérieure ainsi qu'une certaine direction dans ce processus. En effet, à partir du moment où la personne consent à accueillir son expérience et à y être présente, il y a un mouvement autonome et autodirigé qui s'enclenche⁸. Toutefois, l'analyse du vécu des participants semble démontrer que le processus de transformation intérieure ne se fait pas dans une progression aussi linéaire qu'on pourrait le croire. Il apparaît plutôt comme un mouvement d'alternance entre des polarités opposées, un mouvement d'alternance qui va simultanément impliquer une modification interne de plusieurs des constituants. Ces polarités opposées évoluent dans le temps et dans une direction donnée. Il y a davantage de présence et d'ouverture, d'intentionnalité et de compréhension, d'agir nouveau, de conscience et de moins en moins de confusion, de résistance et de répétition. C'est comme une transition de l'ombre vers davantage de lumière.

La figure 1 illustre ce mouvement de l'ombre vers la lumière. Cette figure est divisée en deux parties. Les constituants situés dans la moitié supérieure de la figure sont associés à la lumière et ceux qui sont situés dans la moitié inférieure de la figure sont associés à l'ombre. Les polarités opposées sont reliées par des lignes pointillées. La modification interne de chacun des constituants est indiquée sur ces lignes. L'angle des lignes suggère une augmentation de la présence de la lumière dans le processus de transformation intérieure et une diminution de l'ombre selon l'axe du temps. Chacun des groupes de constituants est alors considéré comme un ensemble en mouvement. Les constituants dits lumineux vont du moins au plus et ceux dits sombres du plus au moins.

8 Rogers (1968) nomme « tendance actualisante » l'aspect processuel de la transformation. Pour Gendlin (1972), l'aspect processuel se formalise à travers l'expression « carrying forward », « ce qui porte plus avant » (Lamboy, 2003, p. 156). Il s'agit d'un mouvement organismique de développement qui se produit de lui-même dès lors que les conditions sont réunies en sa faveur.

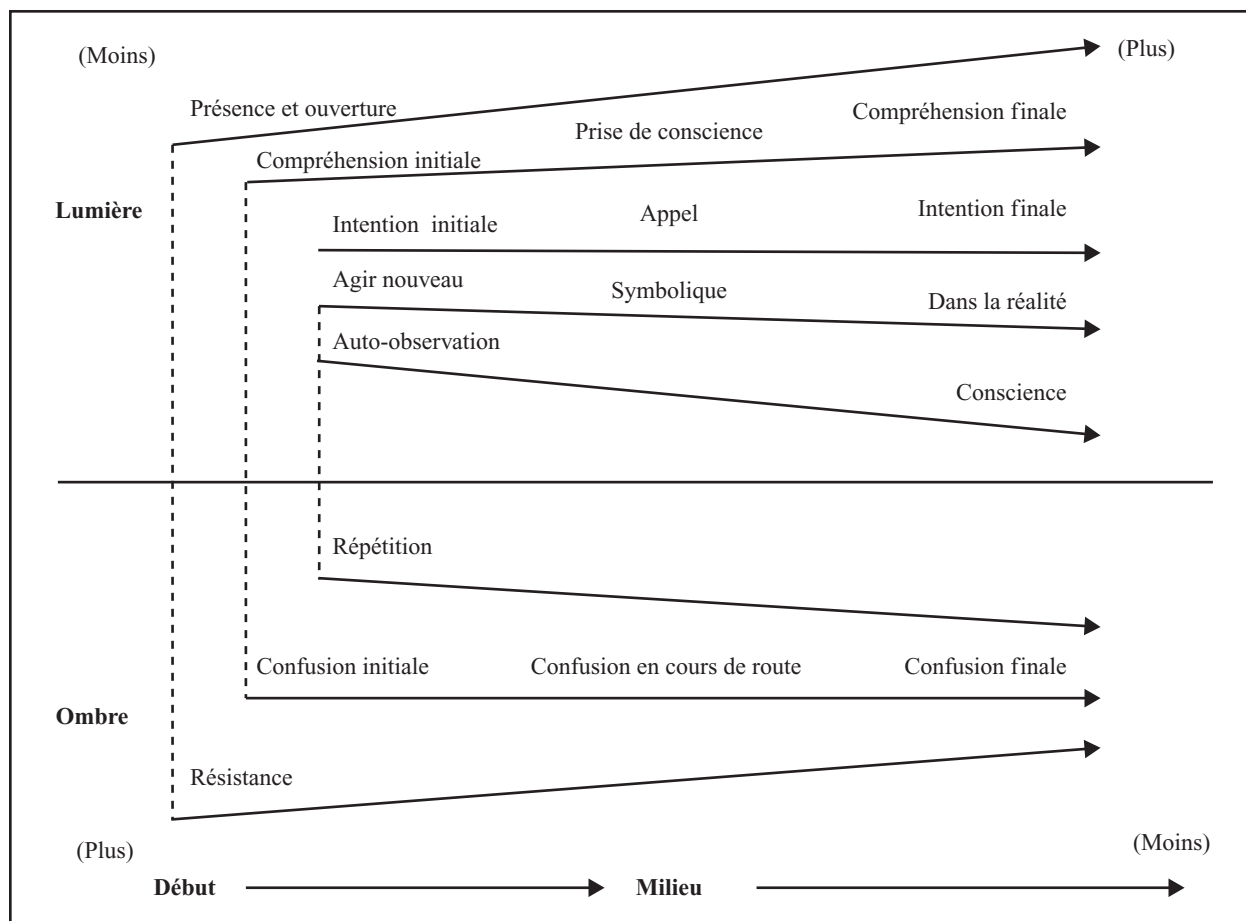


Figure 1 – L'évolution du processus de transformation intérieure dans un contexte d'analyse des pratiques

Il semble exister une identité de forme (isomorphisme) entre le processus de transformation intérieure comme tel et le contenu même de ce processus. En effet, tout comme le processus de transformation intérieure se caractérise par la présence de constituants se trouvant en polarités, la nature même de la transformation intérieure chez les participants implique des interactions entre des besoins opposés ainsi qu'un passage de l'ombre vers la lumière. Ce qui est visé, c'est l'intégration de différents aspects de la personnalité. Ce processus correspond à un processus que Jung (dans Monbourquette, 1997) appelle l'intégration de l'ombre et qui correspond pour Assagioli (1983) à la synthèse personnelle. À la fin de ce processus, tout se passe comme si la personne s'autorisait à agir différemment, à dépasser un interdit et à répondre à de nouveaux besoins personnels. C'est comme si elle parvenait à sortir du cercle vicieux de la répétition pour faire autrement, pour faire quelque chose qui lui convenait mieux.

Mettre en lien les constituants retenus avec le récit du parcours de chacun permet de mieux décrire et de mieux comprendre le processus de transformation intérieure tel qu'il a été vécu. Des différences importantes peuvent être observées d'une personne à l'autre, tant en ce qui concerne les constituants présents que dans le rythme adopté dans le processus de changement. Chez certaines personnes, certains constituants seront davantage présents. Par exemple, certaines personnes vont passer à l'action plus facilement ou plus rapidement, d'autres vont manifester plus de résistance ou davantage d'auto-observation. Par ailleurs, le processus vécu par une personne dans la première

partie de son parcours (ce qui entoure le premier séminaire) peut être structurellement très différent de celui vécu dans la deuxième partie du parcours (ce qui entoure le deuxième séminaire). De manière générale, la première partie des parcours est souvent caractérisée par l'émergence de la compréhension. L'intention n'y est pas toujours claire et l'agir, lorsqu'il est présent, se limite au plan symbolique. Par contre, dans la deuxième partie des parcours, on peut observer la présence d'intentions plus claires (intentionnalité) et beaucoup plus d'agir dans la réalité⁹.

Comme accompagnant, il est important de bien comprendre que le processus de transformation intérieure de chaque personne est unique tant par ses enjeux que par sa forme. Les chemins de la transformation intérieure sont complexes et riches. Il ne faut donc pas s'attendre à ce qu'une personne vive un cheminement identique dans les deux étapes de son parcours, pas plus qu'il ne faut s'attendre à ce que deux individus aient des cheminements semblables. Il s'agit simplement d'accompagner chacun dans le chemin qui est le sien.

8. Le rôle du groupe dans le processus de transformation intérieure

Caractérisé par la présentation et la discussion des tranches de vie professionnelle, le groupe est un lieu de partage de pratiques pédagogiques, mais aussi d'une partie du monde intérieur de chacun. Dans un tel contexte, les participants sont souvent interpellés au plus profond d'eux-mêmes ; « tout se passe comme si face à une problématique authentique et profondément humaine, tous les autres humains y résonnaient chacun à leur façon » (Legault et Paré, 1995, p.159).

À travers les rétroactions et les métaobservations, des perspectives nouvelles et du soutien ont été offerts. Des questions étaient posées, des expériences et des convictions étaient partagées. Des impressions étaient aussi parfois offertes par l'entremise des métaphores ou d'extraits de textes. Corneau (2000) souligne l'importance à la fois de recevoir du soutien et d'être exposé à de nouvelles perspectives dans un processus de transformation.

Sans nouvelles informations, nous restons souvent bloqués dans les mêmes circuits de signification qui ne nous apportent rien de neuf et ne nous aident pas. Par rapport à toute situation, nous avons besoin à la fois d'un accueil sans jugement qui permet de constater ce qui se passe en soi, ainsi que d'une perspective propre à orienter notre travail (p. 228).

Lieu de soutien et de partage, le groupe s'est aussi révélé un lieu d'expérimentation, un milieu protégé dans lequel ceux qui le désiraient pouvaient choisir d'expérimenter à moindre risque des comportements nouveaux allant dans le sens de leur processus de transformation intérieure.

9 C'est souvent le travail sur la deuxième tranche de vie qui permet au processus de se déployer complètement, d'où la pertinence de travailler sur deux tranches de vie plutôt que sur une seule. Rétrospectivement, on peut en déduire que les tranches de vie présentées par une même personne sont reliées par le sens, autrement dit, que l'enjeu sous-jacent demeure le même d'une situation présentée à une autre.

9. La synchronicité dans le processus de transformation intérieure

L'analyse des récits du parcours des participants montre qu'il y a eu dans les parcours de nombreux hasards nécessaires qui ont contribué à l'évolution du processus de transformation intérieure. Ces hasards nécessaires nous renvoient à la notion de synchronicité définie comme coïncidence dans le temps entre deux ou plusieurs événements reliés par la signification plutôt que par une cause externe (Vézina, 2001). Pour l'un, ce fut une rencontre avec une personne, pour un autre, une lecture, pour un autre, une situation particulière qui s'est présentée. Certaines de ces coïncidences ont favorisé la prise de conscience, d'autres ont permis de clarifier l'intentionnalité et d'autres, enfin, ont facilité l'agir nouveau en fournissant une occasion d'agir autrement. La synchronicité dans les parcours des participants est un spectacle à la fois tout à fait étonnant et magnifique qui confirme, comme le dit Corneau (2000), que la vie est parfaite, « non pas dans le sens qu'elle est toujours douce et bonne, nous accordant ce que nous voulons, mais plutôt dans le sens qu'elle nous donne toujours ce dont nous avons besoin pour évoluer » (p. 206).

À cet égard, les situations décrites dans les tranches de vie n'apparaissent pas seulement comme des problèmes dont il faut se débarrasser par une quelconque technique, mais comme des événements nécessaires à la croissance personnelle. De même, les personnes qui vivent ces événements n'apparaissent plus comme des victimes impuissantes, mais comme des personnes à qui des occasions d'apprentissages sont offertes.

10. Conclusion

En dépit de la popularité des démarches axées sur l'analyse des pratiques, très peu de recherches ont été faites pour décrire et comprendre ce qui se vit au cours de ces activités d'autoformation et de co-formation. Dans cet article, nous nous sommes centrés sur le processus de transformation intérieure d'éducateurs engagés dans une démarche collective d'analyse de leur agir professionnel qui visaient à les aider à prendre conscience des dimensions personnelles et affectives qui entrent en jeu dans les interactions.

L'analyse des récits construits à partir des productions des participants a permis de faire ressortir huit constituants. Les manifestations et les interactions entre ceux-ci ont été décrites. Les constituants relevés permettent de rendre compte avec finesse et précision du processus de changement ainsi que de mieux comprendre ce même processus tel qu'il est vécu dans le cadre du modèle d'analyse de pratiques utilisé.

Les constituants identifiés correspondent de manière générale à ce qui été observé par les principaux chercheurs consultés (Garneau et Larivey, 1979; Gendlin, 1972; Perls, 1977). La mise en évidence de l'intentionnalité dans ce processus ainsi que la représentation du processus général de transformation intérieure, conçu non plus comme une succession de phases, mais comme une alternance entre des polarités opposées, constituent la contribution principale de cette recherche.

Le processus de transformation intérieure se caractérise par un phénomène d'émergence : émergence de la signification (la personne saisit l'enjeu de la situation présentée); émergence de l'intentionnalité (la personne découvre ce qu'elle veut faire); et émergence de l'agir (la personne pose des gestes qui vont dans le sens de ses besoins). Il comporte aussi des forces qui entravent

son déploiement (la résistance, la confusion, la répétition). La tendance à l'actualisation apparaît comme le moteur de ce processus. Cette capacité d'auto-organisation, qui répond à une logique organique et qui vise l'accomplissement constructif des capacités inhérentes, se déploie dès lors que les conditions sont facilitatrices (Rogers, 1968).

Comme accompagnant, nous ne pouvons pas imposer le changement ou le diriger, mais nous pouvons nous relier au potentiel d'actualisation du vivant, y faire confiance. Comme le précise Lamboy (2003), le changement ne provient pas du participant, bien qu'il s'inscrive en lui, et il ne prend pas non plus sa source chez l'accompagnant. Il prend plutôt forme dans un champ interactionnel complexe, un espace porteur dans lequel les personnes impliquées sont invitées à se référer à ce qui se joue en eux, à en prendre la mesure et à être attentifs aux mouvements qui les animent, c'est-à-dire aux directions qui s'amorcent et qui prennent sens et valeur.

Références

- Argyris, C. et Schön, D. (1975). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Assagioli, R. (1983). *Psychosynthèse, principes et techniques*. Paris : EPI.
- Assagioli, R. (1989). *La volonté libératrice*. Paris : Le Hiérarch.
- Bachelor, A. et Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Corneau, G. (2000). *L'amour en guerre*. Montréal : Le Jour.
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Nathan.
- Desgagné, S. (1995). Un mentorat en début de profession : la reconstruction d'un savoir d'expérience. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 89-121.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doyon, A. (2002). *Au cœur du cœur : constituants et sens du processus de transformation intérieur chez des éducateurs engagés dans une démarche collective d'analyse de leur agir professionnel*. Thèse de doctorat en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.
- Drolet, J.-L. (1995). L'insertion socioprofessionnelle en tant que relation intentionnelle au monde. *Carriérologie*, 4, 117-140.
- Garneau, J. et Larivey, M. (1979). *L'auto-développement*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.
- Gendlin, E.T. (1962). *Experiencing and the creation of meaning*. New York, NY : Free Press.
- Gendlin, E.T. (1972). *Une théorie du changement de la personnalité*. Montréal : Centre interdisciplinaire de Montréal.
- Giorgi, A. (1975). An application of phenomenological method in psychology. In A. Giorgi, C.T. Fisher et E.L. Murray (dir.), *Duquesne studies in phenomenological psychology* (p. 82-103). Pittsburg, PA : Duquesne University Press.
- Grimmet, P.P., Erikson, G.L., Mackinnon, A.M. et Riecken, T.J. (1988). Reflexive practice in teacher education. In P.P. Grimmett et G.L. Erickson (dir.), *Reflexion in teacher education* (p. 87-118). New York, NY : Teachers College Press.
- Kleinfield, J. (1992). Learning to think like a teacher : The study of case. In J. Schulman (dir.), *Case methods in teacher education* (p. 33-49). New York, NY : Teachers College Press.
- Kvale, S. (1983). The qualitative research interview : A phenomenological and hermeneutic mode of understanding. *Journal of Phenomenological Psychology*, 14(2), 171-196.
- L'Hostie, M. et Boucher, L.-P. (2004). *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lamboy, B. (2003). *Devenir qui je suis*. Paris : Desclée de Brouwer.

- Legault, M. et Paré, A. (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratique professionnelle. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 123-164.
- May, R. (1971). *Amour et volonté*. Paris: Stock.
- Monbourquette, J. (1997). *Apprivoiser son ombre*. Ottawa: Novalis.
- Mucchielli, R. (1968). *La méthode des cas*. Paris: ESF.
- Perls, F.S. (1969). *Gestalt therapy verbatim*. Lafayette, CA: Real People Press.
- Perls, F.S. (1977). *Rêve et existence en gestalt thérapie*. Paris: EPI.
- Portelance, C. (1990). *Relation d'aide et amour de soi*. Montréal: Éditions du CRAM.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris: Presses universitaires de France.
- Rogers, C.R. (1968). *Le développement de la personne*. Paris: Dunod.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Salomé, J. (1997). *Pour ne plus vivre sur la planète taire*. Paris: Albin Michel.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif* (trad. par J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Schulman, L.S. (1992). Toward a pedagogy of cases. In L.S. Schulman (dir.), *Case methods in teacher education* (p. 1-30). New York, NY: Teacher College Press.
- Stettbacher, C. (1991). *Pourquoi la souffrance*. Paris: Aubier.
- Stiles, W.B. (1993). Quality control in qualitative research. *Clinical Psychology Review*, 13, 593-618.
- Tom, A.R. (1985). Inquiry into inquiry oriented teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 35-44.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience*. London: The Althouse Press.
- Véron, G. (1994). *Psychologie de l'action ou action de la psychologie*. Paris: Vigot.
- Vézina, J.F. (2001). *Les hasards nécessaires*. Montréal: Les Éditions de l'Homme.
- Young-Brown, M. (1984). *Le déploiement de l'être*. Québec: Centre d'intégration de la personne.
- Zeichner, K.M. (1986). Preparing reflexive teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11(5), 565-575.