6ème Colloque International de Didactique Professionnelle 2022

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec la HETSL de Lausanne et l'Université de Genève
15 au 17 juin 2022, à Lausanne, Suisse

L'IDENTITÉ QUÉBÉCOISE DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE : PARTAGE D'UNE PRATIQUE ANCRÉE

Otilia HOLGADO
Université de Sherbrooke, faculté d'éducation, 2500 Bd de l'Université,
Sherbrooke, Québec, J1K 2R1, Canada
Otilia.Holgado@usherbrooke.ca
Marie ALEXANDRE
Université du Québec à Rimouski, unité départementale des sciences de l'éducation,
300, allée des Ursulines, Rimouski, Québec, G5L 3A1, Canada
Marie_Alexandre@uqar.ca

Types de communication
Recherche empirique
Communication issue de la pratique

Axes de la conférence
Axe 3 : Croiser les épistémologies et les méthodes

Objectifs de la conférence
Questionner les interfaces de la didactique professionnelle avec d'autres approches

Résumé
Ce symposium poursuit la volonté affirmée dès 2016 par un groupe de chercheurs québécois en formation professionnelle, de partager les problématiques, les différentes approches méthodologiques et d'inscrire les résultats de ces recherches dans le modèle conceptuel du développement des compétences durables en formation professionnelle et technique (Holgado et Alexandre, 2021) encore en développement. Quel est/sont le(s) « visage(s) » de la didactique professionnelle au Québec ? Comment les chercheurs québécois mobilisent-ils les concepts porteurs de la didactique professionnelle ? À quelle(s) fin(s) ? À quelles problématiques spécifiques nord-américaines (québécoises) la didactique professionnelle répond-elle ? Quelles sont les caractéristiques (traits distinctifs) de l'identité québécoise de la didactique professionnelle ? Quels possibles arrimages peut-on entrevoir des contextes nord – américain (québécois) et européen ?

Mots-Clés
Mots-clés : formation professionnelle, Québec, développement des compétences par la formation.

COMMUNICATION 2
Accompagner le développement professionnel des conseillères et conseillers pédagogiques dans le cadre de l'actualisation de programmes techniques au collégial

Nicole BIZIER
Université de Sherbrooke, faculté d'éducation-Performa
2500 Bd de l'Université, Sherbrooke, QC J1K 2R1
Nicole.Bizier@usherbrooke.ca

Résumé
Cette communication concerne un projet d'innovation qui examine le processus d'accompagnement des personnes conseillères pédagogiques (CP) qui soutiennent des équipes enseignantes dans l'actualisation du programme d'études Technologie du génie électrique : automatisation et contrôle. Cet accompagnement s'est fait pendant que les CP soutenaient les équipes programme. Durant cette activité productrice, nous avons porté une attention particulière à la construction de leur identité professionnelle (Pastré. 2011) ; Rabardel et Samurçay (2004). La notion de conceptualisation de l'action (Pastré, 2011, 2007, Pastré, Mayen et Vergnaud, 2010) nous a aidés dans l'exploration des activités reliées à la démarche d'actualisation de programme en questionnant les façons de faire à travers les buts, les défis et enjeux de chacune d'elles afin de dégager un schème d'action de l'analyse d'une compétence.

Mots-Clés
Actualisation de programme technique, activité, conceptualisation de l'action, schème d'action.

1. Contexte

Ce projet d'innovation de l'accompagnement des CP se déroule dans le contexte de l'enseignement collégial au Québec, plus précisément dans le cadre de l'actualisation d'un programme technique, soit Techniques de génie électrique. Il faut se rappeler que l'enseignement collégial fait partie de l'enseignement supérieur québécois composé de deux grands secteurs : le secteur préuniversitaire et le secteur techniques. Les programmes techniques se réalisent sur une durée de trois années et conduisent directement au marché du travail. C'est dans ce contexte que s'est déroulé le projet présenté dans le symposium. Il s'agit de soutenir des conseillères et conseillers pédagogiques de cégep qui doivent accompagner le personnel enseignant dans la démarche locale d'actualisation de programme.

2. Problématique

Dans cette section, nous allons présenter les éléments importants qui ont été à l'origine de ce projet d'innovation, dont la complexité de la démarche d'actualisation et l'objectif de développement professionnel des CP recherché dans l'accompagnement que nous avons offert.

2.1 Façon dont les programmes techniques sont actualisés au Québec

La façon dont sont actualisés les programmes d'études au collégial procure une certaine autonomie dans la façon de penser le programme, mais amène aussi des défis importants, car

si le devis ministériel indique des éléments importants dont on doit tenir compte pour l'actualisation, ce n'est pas un programme d'études. Le personnel enseignant va devoir transposer les prescriptions ministérielles dans un programme d'études qui reflète également des objectifs locaux.

L'actualisation locale du devis ministériel est une activité très exigeante qui nécessite la participation du personnel professionnel, car le programme local doit répondre aux critères de pertinence, de cohérence et d'efficacité sur le plan de la formation des futurs techniciens. Les conseillères et conseillers pédagogiques (CP) sont les personnes-ressources quant à la démarche d'actualisation et les gardiens, en quelque sorte, des critères énumérés au début de ce paragraphe. C'est dans ce contexte que s'est déroulé le projet d'accompagnement des CP. Ce sont ces personnes (CP) qui ont la responsabilité de soutenir les enseignantes et enseignants d'un programme d'études dans la phase d'application du devis ministériel, c.-à-d., la création d'un devis local d'actualisation du programme d'études.

2.2 Une quête de développement professionnel concernant l'accompagnement de l'actualisation de programme d'études

Les cégeps connaissent actuellement un renouvèlement très important des CP de même que du personnel enseignant et des directions adjointes (DAE_). Ce renouvèlement fait en sorte qu'un nombre restreint de CP et de DAE ont peu ou jamais accompagné le personnel enseignant dans la démarche d'actualisation de programme, de même que peu d'enseignants ont participé à une telle démarche. De plus, plusieurs CP n'ont pas de formation didactique et pédagogique reliée à l'activité d'actualisation de programme ou en conseillance pédagogique. Ces professionnels ne connaissent pas le rôle qu'elles ont à jouer dans ce processus, tout comme elles ne sont pas au fait des enjeux et des défis reliés à l'accompagnement qu'elles auront à offrir. De plus, dans ce contexte de renouvèlement, les CP n'ont pas accès, dans leur cégep, à des personnes pouvant les soutenir dans cet apprentissage.

2.3 La professionnalisation au rôle de CP

Pratte (2001) soulignait que le CP « doit souvent s'engager dans des démarches caractérisées par l'urgence, l'innovation, le risque et l'incertitude » (p.29) et pour lesquelles elle ou il n'a pas de formation. Cela l'oblige à construire sa crédibilité, trop souvent sur le tas. Cela est encore plus difficile pour des CP qui ont moins d'expérience que les enseignants qu'ils doivent accompagner (St-Pierre, 2005). L'actualisation de programme est un processus imprévisible, on ne sait pas à l'avance comment cela va se dérouler, c'est pourquoi il est important de saisir dès le départ les enjeux et les défis reliés à cette démarche.

Par ailleurs, le rôle de CP au collégial a été documenté dans une recherche menée par St-Pierre (2005) dont le but était de décrire et caractériser la fonction de CP. Dans ses conclusions, cette étude indique que « des recherches devraient être entreprises pour mieux soutenir le développement professionnel (et identitaire) des personnes qui exercent cette fonction » (p. 92). Entre autres, par une « meilleure compréhension de leurs besoins […] notamment en ce qui a trait à l'accompagnement d'équipes et de la gestion du changement […] la réalisation de projets collectifs, le travail collaboratif à distance, etc. (p. 93). L'actualisation de programme est un travail qui se fait en équipe de programme, il s'agit d'un changement très important, une manœuvre

qui s'étend sur plus d'une année avec des cycles d'implantation et d'évaluation. Ainsi, est-il important que les CP connaissent leur rôle dans ces activités.

Dans une autre recherche, celle de Houle et Pratte (2005), les autrices ont élaboré un référentiel de compétences pour caractériser les fonctions des CP des cégeps. Cependant, ce référentiel énumère les fonctions des CP dans un cégep, mais il est peu révélateur des activités précises en ce qui a trait à l'accompagnement de l'actualisation de programme.

2.4 Responsabilités du CP dans la démarche d'actualisation de programme

Dans l'accompagnement de l'actualisation de programme d'études, le CP est un expert de la démarche et non du contenu relié à cette démarche. En effet, bien que le personnel professionnel provienne très souvent de l'enseignement dans un programme d'études, il n'a pas l'expertise dans tous les domaines de l'enseignement. Ce sont les enseignants qui ont l'expertise concernant leur domaine et pour faire le choix des cours et de leurs contenus. Le CP est là pour les soutenir dans ces choix. Il s'agit là d'un défi important pour le CP, car elle ou il peut se sentir comme un imposteur dans cette situation, ne possédant pas les connaissances sur le contenu. De plus, comme le CP a peu ou pas d'expérience dans ce type d'accompagnement, il y a risque qu'elle ou qu'il ne se sente pas à l'aise dans cette tâche.

L'accompagnement offert par les CP est multi référencé, c.-à-d., un accompagnement qui nécessite l'utilisation de connaissances sur le plan didactique, sur le plan des références pour le choix des contenus (Raisky et Loncle, 1993), un accompagnement pédagogique concernant les cadres de référence en enseignement, apprentissage et évaluation (socioconstructivisme, approche par compétences, développement des attitudes, etc.), un accompagnement sur le plan de la gestion de projet, de conseillance quant au questionnement pouvant soutenir les choix des enseignants. Les CP ne possèdent pas tous les cadres de référence nécessaires pour accompagner les enseignants dans la démarche d'actualisation entre autres ceux concernant le changement et la gestion de projet,

Il s'agit également d'un accompagnement collectif non homogène étant donné la composition du groupe d'enseignants. On ne peut savoir à l'avance comment vont se dérouler les activités d'actualisation. Il y aura un rôle de médiation à assurer pour favoriser l'établissement d'un climat de collaboration. Comme il s'agit d'un soutien qui va se dérouler sur une grande période, il est important de créer, dès le début, un climat propice au développement des travaux d'actualisation.

C'est en tenant compte de ces éléments que le projet d'accompagnement a été pensé, un projet d'accompagnement des CP dans le cadre de l'actualisation du programme Techniques de génie électrique. Le projet vise à soutenir la professionnalisation des CP dans ce cadre précis, notre intention étant de mettre en lumière les différentes activités reliées à cette démarche.

Tout en accompagnant ces CP, nous allons explorer des façons de faire qui peuvent s'intégrer à la formation de CP. Voici les questions auxquelles le projet tente de répondre :

- Peut-on déterminer et caractériser les activités et les schèmes d'action reliés à l'accompagnement de l'actualisation de programme technique ?

- En quoi une meilleure connaissance de ces activités et des schèmes d'action peut-elle favoriser le développement professionnel des CP concernant la démarche d'actualisation ?

3. Objectifs du projet

L'objectif général de ce projet est de soutenir les CP dans l'accompagnement du personnel enseignant dans la démarche d'actualisation du programme Techniques de génie électrique.

Plus précisément,

- Faire émerger des façons de faire que possèdent les CP expérimentés et les intuitions des CP moins expérimentés ;
- Identifier des façons d'aborder les problèmes ou les questions soumises à la discussion afin d'identifier un schème d'action qui pourrait s'apprendre.

4. Cadre théorique

Dans cette section, nous allons présenter les cadres de référence sur lesquels nous nous sommes appuyés dans ce projet.

4.1 Les étapes de la démarche d'actualisation de programme d'études au collégial

Nous allons décrire les principales étapes de la démarche d'actualisation de programme. Il se peut que ce que nous allons décrire diffère quelque peu d'un cégep à un autre. Nous nous en tiendrons aux grandes étapes.

Deux grandes démarches vont se suivre, la démarche ministérielle qui débouche sur le devis ministériel qui, à l'aide d'une démarche d'actualisation locale, deviendra le devis local. Cela signifie que le programme local peut différer d'un cégep à un autre compte tenu du profil de sortie établi par le personnel enseignant et les milieux de travail dans lesquels les finissants vont exercer.

4.1.1 Le devis ministériel

Le cycle d'actualisation des programmes d'études au collégial se réalise aux dix ans environ. Les principales étapes sont les suivantes (Gouvernement du Québec, 2002) :

- L'étude du secteur de travail dans lequel le finissant va évoluer ;
- L'analyse de la profession ;
- Détermination des buts, des finalités, des intentions éducatives et des objectifs généraux du programme ;
- Détermination d'une liste de compétences, chacune comprenant un énoncé, un contexte de réalisation, des éléments de compétence et des critères de performance.

Tous ces éléments sont acheminés dans les collèges qui ont la responsabilité de ce programme et la démarche locale se met en branle.

4.1.2 Le devis local

À la réception du devis ministériel, il y aura formation d'un comité d'actualisation dont le responsable est généralement un membre du personnel enseignant du programme. Les autres membres proviennent des disciplines contributives, telles que les mathématiques et la physique dans ce programme, d'un représentant de la formation générale, du CP et d'un gestionnaire. Parfois, on y adjoint un aide pédagogique individuel responsable du cheminement de l'étudiant.

La démarche locale d'actualisation est définie habituellement dans la Politique de gestion des programmes d'études propre à chacun des cégeps. La figure qui suit illustre les étapes habituelles de cette démarche inspirée des démarches provenant du Cégep de Sherbrooke et du Cégep de Rosemont. Les activités qui ont été étudiées dans le projet sont indiquées par un contour noir foncé. La phase d'application et de suivi permet de soumettre le programme à l'épreuve de la réalité de l'enseignement et de l'apprentissage par la mise en œuvre du devis local dans les établissements d'enseignement, qui sera évalué afin d'y apporter des modifications si nécessaires (Gouvernement du Québec, 2002).

Ce travail de transposition du devis ministériel en devis local est une démarche didactique importante non seulement parce que des choix importants seront faits, mais également parce ce qu'il s'agit de l'actualisation d'un programme d'études qui doit répondre aux critères de pertinence, de cohérence et d'efficacité.

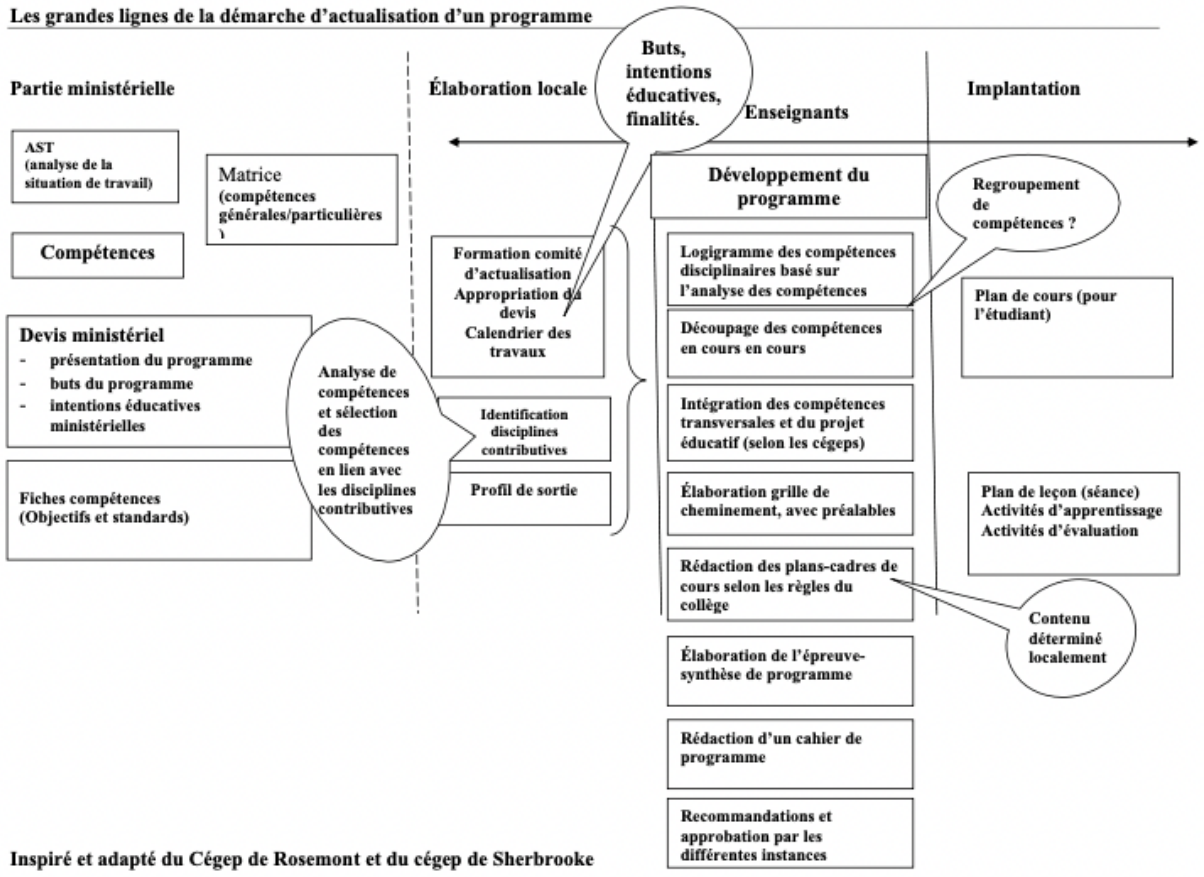


Figure 1 : Les grandes lignes de la démarche d'actualisation de programme inspirées et adaptées du cégep de Rosemont et du cégep de Sherbrooke

4.2 La didactique professionnelle

Nous pensons que le cadre de référence de la didactique professionnelle est pertinent pour soutenir le développement professionnel des CP dans ce projet. Mais qu'est-ce que la didactique professionnelle. Nous empruntons à Pastré la définition suivante :

> La didactique professionnelle se donne comme objectif le développement de compétences générales […], d'utiliser les situations de résolution de problèmes rencontrés dans leur activité professionnelle pour leur permettre de développer ou de restructurer leurs compétences générales (Pastré, 1992 cité dans Pastré, 2011, p. 63-64).

Cette définition aborde deux aspects que nous avons relevés dans la problématique, soit celui du cadre dans lequel les CP œuvrent, celui de situations de résolution de problèmes qui peuvent survenir au cours d'une actualisation de programme. Bien que les étapes soient majoritairement définies dans les politiques institutionnelles de gestion des programmes des cégeps, la façon d'y arriver n'est pas explicitée. « Le but est clairement identifié (un programme actualisé), mais il n'est pas possible de décrire un cheminement unique, décomposable en nombre déterminé d'étapes pour parvenir au but » (Pastré, 1999, p. 111). Le deuxième concerne le développement de compétences. Selon Le Boterf (2010),

> l'agir compétent est la capacité des professionnels de mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources (savoir, savoir-faire, comportements, modes de raisonnement…) On se réfère au domaine de l'action (p.103-104).

Toutes ces ressources sont mobilisées afin de résoudre une ou des situations problématiques ou agir sur une situation complexe telle que l'actualisation de programme d'études. Le projet vise l'accompagnement de cette démarche du point de vue de l'apprentissage d'un rôle professionnel et en même temps du développement identitaire.

Pastré indique « qu'apprendre dans le champ professionnel, ce n'est pas d'abord assimiler des savoirs, mais c'est apprendre à agir de façon durablement efficace » (Pastré, 2004, cité dans Renan Samurçay et Pastré, 2004 p. 4) et ce dans l'action tout en étant accompagné pour le faire. C'est un des aspects importants du projet, accompagner les CP dans la démarche d'actualisation et leur permettre de développer ou d'enrichir leur pratique d'accompagnement des enseignants tout en étant impliqués dans leur démarche locale. De plus, la didactique professionnelle, quant au développement des compétences, met l'accent sur la personne comme « acteur de son devenir » (Pastré, p. 4), ce qui nous ramène au développement de l'identité.

Par ailleurs, Guillemette (2019), dans son référentiel des compétences des conseillers pédagogiques du primaire et secondaire, parle de l'agir compétent qui se développe dans et par l'action. Selon cette chercheuse, « la description de l'agir compétent permet de montrer la capacité d'adaptation d'un acteur à une situation professionnelle » (p.20). Cela permet de cerner

« l'intelligence de la situation démontrée par la personne dans l'action et toutes les ressources utilisées pour s'adapter à la situation » (p 21). C'est ce que Pastré (2011) appelle la représentation de l'action dans le but d'agir de manière pertinente. Mais avant de parler d'action, examinons la notion de situation professionnelle.

4.3 L'accompagnement de la démarche d'actualisation de programme : une situation professionnelle,

Définissons d'abord le terme accompagner. Selon Paul (2009), accompagner signifie

> Être avec et aller vers sur la base d'une valeur symbolique celle du partage […] sens partagé et de communauté (p. 95). Se joindre à quelqu'un (dimension relationnelle) pour aller où il va (dimension temporelle et opérationnelle) en même temps que lui (à son rythme, à sa mesure, à sa portée (p. 96).

Selon cette autrice, le terme accompagner renvoie à quatre idées qui nous semblent d'intérêt pour ce projet.

1. La personne accompagnatrice est second, suivant mais pas suiveur ; si la personne n'a pas primauté, elle n'est pas accessoire, sinon il n'y aurait pas d'accompagnement sans un binôme ; sa fonction est de soutenir au sens de valoriser celui qui est accompagné (p. 97),

Cette idée rejoint l'idée que les CP sont des experts du processus et non du domaine de l'enseignement disciplinaire des personnes qu'elles accompagnent et, en ce sens, elles ont confiance dans l'expertise des enseignants.

2. Renvoie à l'idée de cheminement incluant un temps d'élaboration et des étapes qui composent la « mise en chemin » (p. 97).

Cette idée renvoie aux étapes de la démarche d'actualisation de programme.

3. Il y a l'idée d'un effet d'ensemble, même s'il y a dissymétrie relationnelle, l'action vise à impliquer les deux éléments du binôme à tous les stades (p. 97).

Tout au long de la démarche d'actualisation de programme, les CP mettent en place des mécanismes pour favoriser l'implication de tous les enseignants en vue d'une vision commune du programme actualisé du programme.

4. L'idée de transition liée à une circonstance, une actualité, un évènement, une situation qui vient dire que tout accompagnement est temporaire, il a un début, un développement et une fin (p. 07).

Dans le processus d'actualisation, il y aura un temps pour l'actualisation, un temps pour l'implantation et un temps pour l'évaluation de l'implantation qui apportera ou non des modifications. Par la suite, selon les politiques de gestion de programme de chacun des cégeps, la responsabilité du suivi de programme appartient au comité de programme.

(Guillemette (2021) définit l'accompagnement comme « une relation bipartite entre une personne accompagnée et une personne accompagnatrice, alors que la personne accompagnée demeure l'acteur de son propre cheminement » (p. 31). Selon cette autrice, l'accompagnement se caractérise aussi par une posture épistémologique empreinte d'humanisme, par la relation entre l'accompagné et l'accompagnant. Cette démarche fait appel aux dimensions cognitives, socioconstructivistes et métacognitives reliées à la prise de conscience de sa façon d'apprendre et l'apport du groupe à cet apprentissage (Guillemette). L'accompagnement se veut également un contexte dans lequel une prise de recul et de réflexion est essentielle au développement professionnel (Guillemette). L'objectif de cet accompagnement de CP moins expérimentés dans ce type de processus vise un apprentissage quant à la connaissance de la démarche d'actualisation ainsi que la prise de conscience de leur façon d'accompagner.

Dans ce projet, l'accompagnement est vu et vécu comme le passage entre le rôle d'enseignant et de CP. En effet, le personnel enseignant est le principal décideur dans son enseignement tandis que le CP a un rôle d'accompagnateur dans les décisions. « La transition interpelle ainsi la manière subjective dont chaque personne appréhende, comprend ou anticipe son nouveau rôle (Guillemette, p. 33). De plus, cela demande de quitter quelque chose, déconstruire en quelque sorte certains repères (connaissances, croyances, valeurs, etc.) plus personnels pour en construire de nouveaux (Bridges, 2006 ; Simon, 2000 cité dans Guillemette, 2021, p. 33).

D'autre part, d'après Guillemette (2021), l'accompagnement doit répondre à trois principes éthiques : la sollicitude, l'autonomie et la bienveillance (p. 34). Sollicitude afin de créer une alliance avec les enseignants, l'autonomie, car chacun des membres du binôme s'engage à sa façon dans ce processus et la bienveillance, c.-à-d. en démontrant ses intentions réelles, le bien que la personne qui accompagne cherche par les gestes qu'elle pose. Enfin, l'accompagnement soutient le développement de l'intelligence de situation, c.-à-d. « la capacité de lire ce qui se passe dans le moment présent afin d'amener la prise de conscience chez les personnes accompagnées de ce qui se passe, de les aider à se questionner en vue de prendre les meilleures décisions possibles » (Guillemette, p. 35). Il s'agit d'une dimension très délicate dans le processus d'accompagnement de l'actualisation de programme compte tenu des expériences diverses des membres du personnel enseignant et de la dynamique qu'ils ont entre eux. La lecture des situations pour agir efficacement et avec sollicitude est un apprentissage essentiel pour les CP également.

4.4 Accompagnement socioconstructiviste

Dans un autre ordre d'idées, l'accompagnement de l'actualisation de programme peut être considéré comme une situation dans laquelle le travail consiste à agir pour et avec un autre (Mayen, 2007). En effet, l'objectif de l'accompagnement est de soutenir la construction de connaissances concernant l'actualisation d'un programme d'études local à partir du devis ministériel avec les enseignantes et enseignants. Il s'agit d'un aspect important, car les CP doivent connaitre le travail à faire, développer des façons pour que les enseignantes et enseignants s'impliquent dans le travail dans la démarche d'actualisation. Tout cela en adoptant une posture d'accompagnement, de guide dans une situation professionnelle où les relations sont primordiales.

4.5 La situation professionnelle

Nous empruntons la notion de situation professionnelle à Raisky et Loncle (1993). Pour ces chercheurs, la situation professionnelle est à la fois une fin et un moyen, c.-à-d., qu'elle est le but à atteindre par la formation et en même temps elle sert de moyen pour faire apprendre. Dans le présent projet, il s'agit de l'accompagnement des CP dans le cadre de l'actualisation de programme qui va servir à la fois de fin et de moyen pour permettre leur développement professionnel.

Mayen (2012) dit sensiblement la même chose, il ajoute que la situation professionnelle est « l'origine, ce à quoi les professionnels et futurs professionnels ont affaire […] ce qu'ils ont à faire […] ce avec quoi ils ont à faire […] et ce sur quoi ils ont à agir dans le but de la transformer, la redéfinir » (p. 62). Il ajoute que dans la situation professionnelle, on examine les conditions et les processus par lesquels des professionnels deviennent ou sont devenus des professionnels capables de se débrouiller avec les situations lorsqu'elles se présentent sur leur chemin (Mayen, 2008 cité dans Mayen, 2012). De plus, les situations sont organisées autour de tâches à réaliser et de buts à atteindre et de prescriptions plus ou moins définies (Mayen, 2018, p. 65). La démarche d'actualisation possède ces caractéristiques et est soumise à ces conditions.
Raisky et Loncle (1993) ont illustré les composantes d'une situation professionnelle à partir de l'analyse de l'activité agricole. Les éléments qu'ils ont identifiés peuvent être utilisés dans le présent projet. Selon ces chercheurs, une situation professionnelle est composée de facteurs intrinsèques, extrinsèques et d'un facteur temporel. Appliqués à la situation professionnelle à l'étude dans ce projet, les facteurs intrinsèques ou variables sont associés à la démarche d'actualisation elle-même ainsi qu'aux contraintes reliées au temps et à la complexité du travail à accomplir par le personnel enseignant qui se fait simultanément à celui de l'enseignement. D'autres facteurs sont à prendre en compte tels que la connaissance du personnel enseignant quant à la démarche d'actualisation, leur intégration de l'approche par compétences, leur engagement dans ce travail. Enfin, le facteur temporel peut être associé à la contrainte reliée à la durée accordée pour réaliser l'actualisation de programme, une année ?

Les facteurs extrinsèques sont reliés au contexte, à la culture institutionnelle et départementale, à la façon dont sont rédigés les programmes d'études au collégial, l'approche par compétences.

Les savoirs professionnels sont mobilisés dans des activités, des actions et des actes professionnels qui s'intègrent à la situation professionnelle (Raisky, 1993, p. 110). La situation professionnelle est vue comme une occasion d'apprentissage. Tous ces facteurs feront l'objet d'un examen plus approfondi dans le projet. La figure 2 qui suit illustre les éléments qui définissent une situation professionnelle selon Raisky et Loncle (1993, p. 344). Nous y avons ajouté la notion d'enjeux, un élément important dans le contexte d'actualisation de programme. En effet, des enjeux de tâches d'enseignement, des changements importants à apporter à la grille de cheminement qui interpellent les disciplines contributives et de la formation générale, l'ajout ou la disparition de cours ou des modifications importantes dans les contenus, sont des enjeux réels qui interfèrent dans le déroulement de la démarche. Le personnel enseignant est soumis à un changement parfois très important, ce qui amène parfois des résistances. Cette

représentation permet une meilleure compréhension de la situation professionnelle et des liens entre les différentes parties.

Ainsi, la situation professionnelle est orientée vers des finalités ou des buts, soumise à des enjeux et appuyée sur des valeurs professionnelles. La situation est influencée par le contexte dans lequel elle se déroule. Elle est composée de gestes, actes professionnels qui sont appuyés sur des connaissances déclaratives, procédurales, des attitudes et des façons de faire, c.-à-d., des schèmes d'action. Mayen (2018) ajoute, « dans la situation professionnelle, les savoirs circulent, de toute nature, de toutes origines » (p. 66).

4.6 La notion d'activité

Dans une situation professionnelle, plusieurs activités vont se réaliser. La didactique professionnelle aborde le développement des compétences en examinant les activités accomplies dans le cadre d'une situation professionnelle. Ces activités sont qualifiées de productives, c.-à-d., au sens où la personne agit sur la situation afin d'obtenir un résultat et ainsi la modifier (Pastré *et al.*, 2006). Elles sont aussi constructives en permettant d'apprendre dans et de cette action (Pastré et al.). L'accompagnement de l'actualisation de programme revêt pour les CP ces deux caractéristiques, agir en soutien aux enseignants dans la démarche d'actualisation et construire leurs propres savoirs professionnels d'accompagnement dans l'action et par leurs actions. De plus, l'accompagnement de l'actualisation de programme demande aux CP de s'adapter aux situations évolutives présentes et anticipées durant cette démarche.

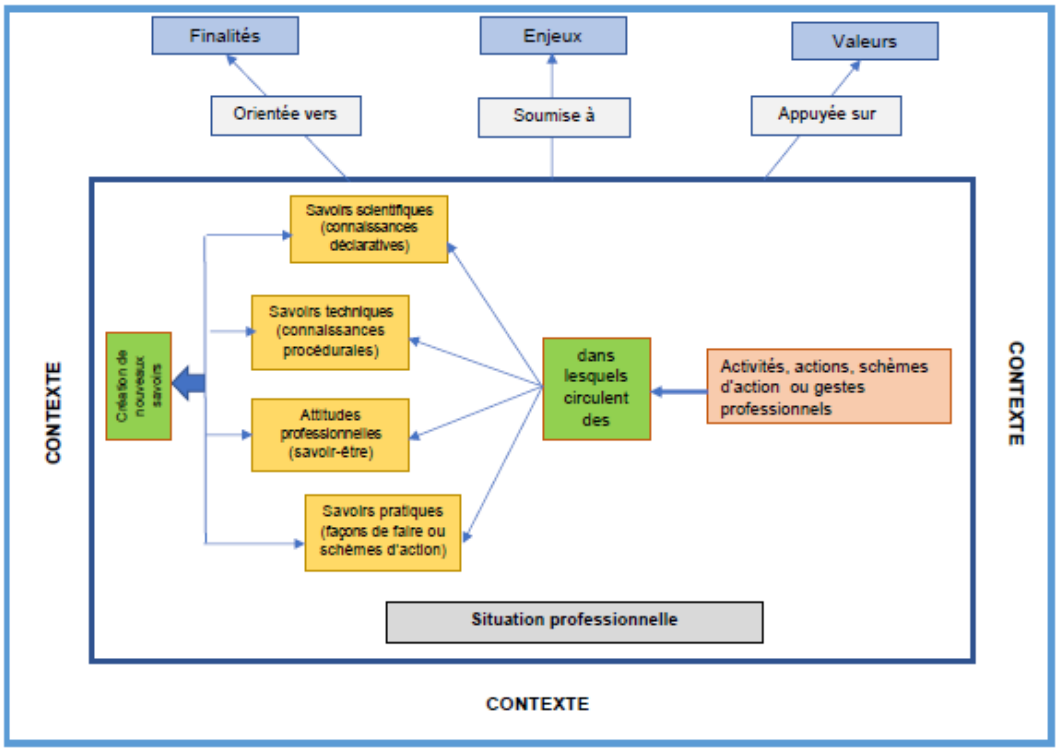


Figure 2 Adaptation de Raisky et Loncle, 1993, p. 346.

Selon Tourmen (2014), l'analyse du travail ou l'activité du CP gravite autour […] de « l'analyse des situations génériques ou selon Guillemette (2019) de situations professionnelles emblématiques, c.-à-d., de l'analyse des activités réalisées dans ces situations et des ressources cognitives ou schèmes d'action qui ont été utilisées pour construire [un] « agir compétent » dans et sur ces situations (p. 14). Ultimement cette analyse, permet de bien se représenter la situation et de saisir l'activité accomplies par les personnes concernées dans cette situation professionnelle dans un but d'apprentissage et de formation. Comme l'accompagnement de l'analyse d'une compétence a fait l'objet de quatre rencontres, nous avons décidé de l'étudier en vue de faire ressortir les schèmes d'action utilisés par les CP.

4.7 La notion de schème d'action

Le schème d'action est un concept qui n'est pas facile à définir. On peut dire que c'est une façon de faire acquise par l'expérience. C'est une forme de régularité exploitable pour analyser une activité professionnelle (Vergnaud, 1996). Selon la psychologie cognitive, pour comprendre l'action, il faut une théorie, « notamment pour penser à la fois les décalages et les liaisons entre l'action et la théorie et vice versa » (p 278). Un bon exemple, cité par Vergnaud, est celui du champion du saut à la perche.

L'organisation des gestes pendant la course et avec la perche, au moment où il plante la perche

> « et où il s'élève vers la barre à franchir, au moment où il doit s'élever encore par un mouvement de tous les corps qui va lui permettre de franchir la barre en s'arrondissant autour l'obstacle, et enfin pendant la chute de manière à ne pas se blesser. Cette organisation est un schème [„,] un schème de grande complexité composé de plusieurs sous-schèmes » (p. 279).

Le chercheur donne dans cet exemple les différentes composantes d'un schème. Le schème est une entité dynamique fonctionnelle identifiable de la personne dont un but à atteindre et un certain nombre de sous-buts et d'anticipations ; le but de l'athlète est clair, réussir le saut. C'est une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations et ce peu importe le saut. Ainsi, un même schème peut amener des conduites différentes selon les situations qu'elles soient familières, voisines ou différentes (Vergnaud, p. 284).

La conduite de l'athlète est remarquablement réglée et consiste en un ensemble bien planifié de prises d'informations, d'actions, de contrôles, des anticipations, des règles d'action. Ce n'est pas pour autant un automatisme, chacun des gestes est précédé d'une pensée, d'inférences et il y a ajustement à chaque phase du saut. La réussite du saut est rendue possible grâce à une représentation opératoire des distances., des forces, de l'élasticité de la perche, du décours temporel des mouvements, de la répartition des masses du corps (Vergnaud, p. 279).

Des schèmes existent pour tous les domaines d'activités que ce soit sur le plan des gestes, des techniques, du langage, de la symbolique, sur le plan social et affectif (Vergnaud). Ils sont organisés hiérarchiquement et certains sont de base et servent à d'autres, plus élevés dans la hiérarchie. Ils se développent sur une longue période, en interaction les uns avec les autres et forment des répertoires dans l'expérience humaine.

Le schème sert à raisonner et à agir en fonction de certaines conditions et du contexte dans lequel il est mis en action. C'est pourquoi il est important de chercher à le définir et l'analyser, pour mieux comprendre comment il est organisé, car bien que les démarches soient écrites dans les livres ou les politiques, les schèmes n'y sont pas décrits. Il en est de même pour les CP, mieux définir, décrire leurs schèmes d'action lors de l'accompagnement de l'actualisation de programme pourrait permettre de les intégrer à la formation.

5 Méthodologie

Nous allons dans cette section décrire et expliquer les choix méthodologiques en vue de l'atteinte des objectifs de ce projet d'innovation, soit d'accompagner les CP dans la démarche d'actualisation et de documenter les schèmes d'action de ceux-ci.

5.1 La formation d'une communauté de pratiques en ligne des CP qui accompagnent le programme

Ce projet s'inscrit dans la lignée de ce qu'on appelle un projet d'innovation.
Nous allons, dans cette section, définir ce qu'est une communauté de pratiques et les raisons qui nous ont amenés à choisir ce mode d'interaction.

5.1.1 Qu'est-ce qu'une communauté de pratique et d'apprentissage pour le développement professionnel

Le contexte de ce projet a réuni dans une même communauté des CP avec expérience et des CP n'ayant pas d'expérience dans l'accompagnement de l'actualisation de programme d'études collégiales. Ainsi, nous parlerons de communauté à la fois de pratique et d'apprentissage.

Dans une étude de documents traitant de l'accompagnement d'enseignants, Dionne *et al.* (2010), définissent ce qu'est une communauté d'apprentissage

> « comme un dispositif qui, dans sa dimension cognitive, vise le développement de la pratique pédagogique, l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et la quête de sens. Dans sa dimension affective, la communauté d'apprentissage encourage l'enseignant(e) au partage de savoirs et au soutien entre collègues. Enfin, dans sa dimension idéologique, la communauté d'apprentissage sert à l'émancipation des enseignants, par l'utilisation des recherches, en reconnaissant leur rôle dans la production de ces recherches, et elle vise ultimement à créer une cohésion et une vision commune dans l'école » (p. 36).

Nous retenons de cette définition, en ce qui a trait au fait que la communauté participe au développement professionnel des CP par l'acquisition de savoirs individuels et collectifs et la quête de sens concernant le rôle qu'ils ont à jouer auprès des enseignants. La communauté de pratique participe également au partage de savoirs entre collègues expérimentés et crée une cohésion et une vision commune du rôle de CP quant à l'accompagnement de l'actualisation de programme. De plus, elle procure un environnement où les savoirs de chacun sont mis en valeur, et ce sans jugement et dans un climat de respect. En ce sens, la communauté contribue à la co-construction de savoirs professionnels reliés au rôle de CP.

Une communauté de pratique s'appuie sur trois pierres angulaires :

- un domaine d'activité commun à un groupe de personnes l'accompagnement de l'actualisation de programme ;
- la pratique, c.-à-d., l'expérience de chacun des membres de la communauté
- et la mise en commun des savoirs et expériences en vue du développement professionnel (INSPQ, 2017).

Dans ce projet, la communauté de pratique a été mise en place à la demande des directions des études des cégeps qui offrent le programme Techniques de génie électrique. Elle est animée par une experte en accompagnement de l'actualisation de programme, ce qui lui donne une dimension structurelle et stable dans le temps. Durant le projet, les CP accompagnent l'actualisation de programme Techniques de génie électrique. Chacun des membres participe, selon ses connaissances et son expérience, aux discussions permettant ainsi de construire un répertoire de pratiques dans l'accompagnement de l'actualisation de programme qui nous l'espérons pourra être utilisée lors de démarches d'actualisation dans d'autres programmes d'études.

La communauté de pratique peut répondre à plusieurs besoins. Sur le plan de l'actualisation de programme, elle donne accès à l'expertise des membres, au partage de pratiques prometteuses, de leçons apprises, partage de conseils, avis, idées, ressources, outils, informations. Elle invite au réseautage et ainsi à la réduction de l'isolement, à la résolution de problèmes, la réflexion sur des enjeux communs et la coproduction de nouvelles connaissance et génération de nouvelles idées (INSPQ, 2017). Dans ce projet, la communauté de pratique avait comme objectif de résoudre des problèmes rencontrés par les CP dans le cadre de l'accompagnement actuel de l'actualisation, à partir de problèmes réels. De plus, la technologie nous a permis de regrouper au même endroit les documents les rendant ainsi accessibles à tous les membres de la communauté.

Pour des considérations techniques, nous avons opté pour former une communauté virtuelle étant donné que les CP sont répartis dans l'ensemble du territoire québécois. Ce choix nous est apparu pertinent parce qu'il permet de soutenir les CP sans qu'ils aient à se déplacer ce qui occasionne des couts importants et une perte de temps en voyagement. Pour faciliter la discussion autour des problèmes apportés par les CP, nous avons opté pour le groupe de codéveloppement.

5.1.2 Groupe de codéveloppement

Nous allons définir en quoi consiste le groupe de codéveloppement et expliquer en quoi il nous est apparu pertinent dans le contexte de cet accompagnement.

> Le groupe de codéveloppement professionnel est une approche de formation qui mise sur le groupe et sur les interactions entre les participants pour favoriser l'atteinte de l'objectif fondamental : améliorer sa pratique professionnelle (Payette et Champagne, 1997).

La démarche appelée processus de consultation est structurée en six étapes (Beaudry, 2017) :

1. Exposé d'un problème ou d'un projet

2. Clarification, questions d'information
3. Contrat sur le type de consultation
4. Réactions, commentaires, suggestions, pratiques des participants
5. Synthèse et plan d'action
6. Conclusion : évaluation et intégration des apprentissages par chacun des participants.

Nous avons opté pour cette approche parce que nous voulions travailler à partir des problèmes rencontrés par les CP dans l'accompagnement qu'ils effectuaient auprès du personnel enseignant. De plus, comme des participants étaient des nouveaux et des CP expérimentés, cette approche de formation nous est apparue des plus pertinentes pour apprendre son rôle de CP dans le cadre de l'accompagnement de l'actualisation et le partage de pratiques des plus expérimentés. Ajoutons que le processus est rigoureux parce qu'il permet à la personne qui apporte le problème de définir son problème, de répondre aux questions d'éclaircissement ou de précision des collègues en vue de mieux le circonscrire. Par la suite, elle bénéficie des pratiques ou des connaissances théoriques et expérientielles apportées par les autres membres. Par la suite, elle pourra choisir la ou les solutions qui sont pertinentes au contexte de sa pratique. Enfin, une étape très importante, mais difficile, celle de nommer les savoirs acquis.

5.2 Choix des participants

Tous les CP qui accompagnent l'actualisation du programme TGÉ ont été invités à participer au groupe de codéveloppement et dix personnes s'y sont jointes sur une période d'une année à raison d'une rencontre par mois d'une durée de deux heures. Chaque séance de codéveloppement a été enregistrée. Par la suite, l'animatrice faisait la synthèse de la rencontre et la présentait aux participants afin qu'ils vérifient si cela correspondait à ce qui avait été partagé lors de la rencontre. Ils pouvaient ajouter, retrancher, reformuler des éléments. Ce résumé était déposé dans un site qui leur était accessible. Nous avons eu sept rencontres de codéveloppement dont quatre d'entre elles ont porté sur l'analyse d'une compétence. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de l'étudier.

6. L'analyse des verbatims enregistrés lors des rencontres

Nous avons tenu sept rencontres dont quatre ont porté sur le soutien à l'interprétation d'une compétence. Ainsi, nous avons choisi de procéder à l'analyse des problématiques apportées par les CP concernant cet aspect. Comme il s'agissait d'un projet d'innovation et non d'un projet de recherche, nous avons analysé les verbatims de chacun des problèmes présenter en les associant à une ou l'autre des composantes du schème d'action tel que décrit par Vergnaud (Pastré, 2011). Nous avons identifié, dans une première situation, les activités accomplies par les CP et les avons caractérisées. Par la suite nous avons extrait les éléments récurant dans les trois autres situations apportées par les CP qui pouvaient illustrer un schème.

Nous avons utilisé le logiciel CMAP TOOLS pour visualiser les activités, les liens entre les actions et les éléments

7. Résultats et discussion

Dans cette section, nous allons présenter les résultats de l'étude des séances portant sur l'accompagnement des personnes conseillères pédagogiques en lien avec l'actualisation de programme d'études et faire ressortir des schèmes d'action qui ont été utilisés par les CP participants.

7.1 Identification des activités du CP et leurs caractéristiques lors de l'analyse de la compétence

Dans une première étape, nous avons déterminé les actions réalisées par les CP, leurs caractéristiques ainsi que l'identification de schèmes d'action à partir des enregistrements des séances. Les résultats sont présentés dans les images suivantes. Un des premiers constats a été de déterminer le but et les sous-buts reliés à l'analyse de l'activité d'analyse d'une compétence. Comme on peut le lire dans la figure 3, ce que les CP tentent de faire avec le personnel enseignant est de les amener à choisir des contenus et des stratégies didactiques et pédagogiques pertinents au développement de la compétence. Associés à ce but, on retrouve d'abord d'informer de la démarche que les personnes enseignantes auront à effectuer, de les outiller pour y arriver tout en répondant à leurs besoins et attentes et de dégager une vision commune de la compétence.

7.2.1 Activité 0 : préparation personnelle à la démarche d'actualisation

L'analyse de la compétence n'est pas la première étape de la démarche d'actualisation de programme. Les membres de la communauté ont identifié une des responsabilités importantes de la personne conseillère pédagogique qui consiste à s'approprier les documents qui vont servir à de soutenir le personnel enseignant lors de cette analyse de la compétence, entre autres, le devis ministériel, l'analyse de la profession, le programme local actuel, son historique, la politique de gestion de programmes d'études. Elle s'enquiert des attentes de la direction, ainsi que les enjeux et défis auxquels sera confronté le personnel enseignant dans cette actualisation. Ces éléments sont habituellement réalisés avec la personne qui coordonne le comité de programme et un adjoint à la direction. Par la suite, il y aura partage de cette information avec tous les membres du comité de programme et du département concerné, dans le cas présent, le département de Techniques du génie électrique. Cette première activité requiert de la part du CP de recourir à ses connaissances et expériences quant à l'approche-programme, l'approche par compétences, des cadres de référence en enseignement et apprentissage, en gestion du changement, ce que Pastré et al. (2006) appelle des concepts-en-acte, c.-à-d., des cadres conceptuels sur lesquels se basent le CP pour adapter son action. De plus, ajoutons que la personne conseillère pédagogique arrive avec des anticipations, des craintes qui peuvent influencer de quelconque manière le déroulement de l'analyse de la compétence.

Discussion

Pour être en mesure d'accompagner de façon pertinente l'actualisation de programme, les CP ont la responsabilité de connaitre les documents qui vont servir tout au long du processus. D'autant plus que, ces documents vont servir de référence lors de l'analyse de la compétence. Par exemple, le devis ministériel fait état des finalités du programme d'études qui vont permettre de circonscrire l'étendue d'une compétence, des contenus et des stratégies pédagogiques et aussi d'élaborer le profil de sortie. L'analyse de la profession, autre exemple, servira à mieux saisir le sens d'une compétence.

La figure 3 fait état de la documentation à s'approprier avant même de débuter l'accompagnement et atteindre les buts identifiés. De plus, une dimension nommée par les membres de la communauté est le fait que même avec peu ou de l'expérience, les CP n'arrivent pas neutres dans ce processus. Non seulement leurs connaissances seront mises à contribution, mais comme accompagnateurs ils ont des anticipations et vivent des craintes quant au déroulement de la démarche et à leur accompagnement. Il est important de nommer ces appréhensions qui peuvent influencer le cours de l'analyse d'une compétence. On a avantage à identifier ces éléments qui pourraient devenir des obstacles sur le plan relationnel (Mayen, 2007)

Quant au but de l'analyse de la compétence, les CP doivent l'avoir en tête continuellement, car il est la base même du choix par les enseignants des contenus et des activités d'enseignement et d'apprentissage, choix faits en fonction de l'analyse qu'ils feront de la compétence.

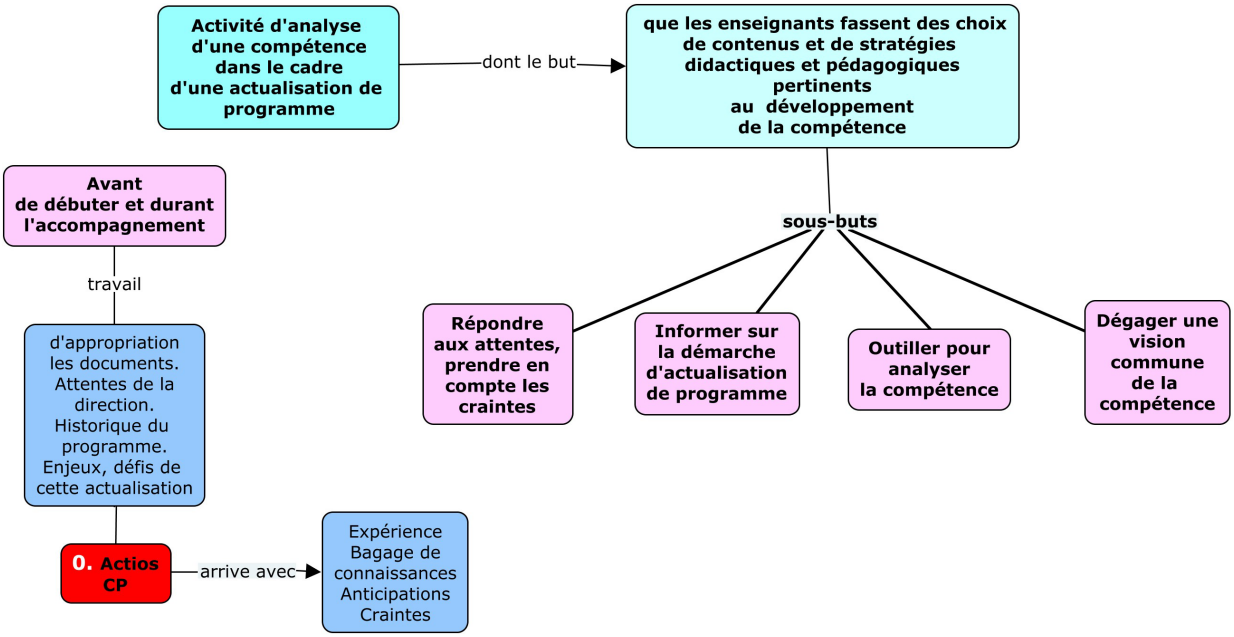


Figure 3 : Point de départ, buts et sous-but de l'analyse de la compétence

7.2.2 Activité 1 : identification des besoins et des attentes

Pour être en mesure de tenir compte des besoins et répondre aux attentes des enseignantes et enseignants, une activité de recueil d'informations est essentielle. Ainsi, cette activité consiste à l'identifier tous les éléments susceptibles de faciliter et d'identifier les actions à effectuer pour atteindre le but recherché, soit des choix de contenus et de stratégies pertinents au développement de la compétence. Les éléments que les membres de la communauté ont identifiés sont reliés à la connaissance des personnes avec lesquelles les CP auront à travailler : leurs connaissances de la démarche d'actualisation, leur degré d'intégration de l'approche par compétences, leur formation pédagogique, leur expérience en enseignement, leur façon de travailler ensemble, de communiquer, leur disponibilité, le nombre de nouveaux enseignants et

ceux qui vont prendre leur retraite dans un avenir rapproché, les contraintes de temps et la charge de travail occasionné par l'actualisation.

Discussion
Bien qu'une personne soit dégagée d'une partie de sa tâche d'enseignement pour coordonner les travaux d'actualisation, le personnel enseignant est impliqué dans le processus tout en ayant sa charge d'enseignement habituelle, ce qui contribue à une certaine surcharge de travail. Toutes les informations recueillies vont permettre au CP de faire le portrait du personnel impliqué dans la démarche et ainsi d'identifier les besoins, les attentes et de planifier des activités qui tiennent compte de ces aspects. De plus, il est important de savoir qui sont les nouveaux enseignants parce que souvent ils n'osent pas poser des questions ou donner leurs idées et on hésite à les impliquer dans le processus. Par ailleurs, des enseignants qui vont quitter pour la retraite peuvent ne pas vouloir s'impliquer dans la démarche bien que leur expérience soit importante. Les CP ont la responsabilité de souligner l'importance de leur legs. Ces éléments permettent de favoriser la participation de l'ensemble du personnel enseignant dans cette démarche.

Une connaissance relativement approfondie du personnel enseignant va aider à bien déterminer comment intervenir avec eux. Que ce soit pour une nouvelle ou personne conseillère expérimentée, cette recherche d'informations est importante pour démontrer l'intérêt porté à leur situation et l'objectif de répondre à leurs attentes et besoins le plus possible.

Ces informations concourent à l'installation d'un climat propice au travail d'équipe et aux échanges, aspect très important quoique le CP n'en soit pas toujours responsable. Le recueil d'informations est ici important pour bien connaitre non seulement les enjeux de l'actualisation, mais aussi les enjeux de la communication afin de s'y préparer. Le rôle de médiation sera important à un certain moment, il faut s'y attendre, car il y a de l'imprévisibilité dans cette démarche. Un aspect qui aide consiste à bien définir les rôles de chacun des acteurs : le comité de programme, le département, le CP, l'adjoint à la direction. La transparence est aussi un aspect important, les enjeux et les défis de l'actualisation et les attentes de la direction doivent être clairement identifiés. Les membres de la communauté ont fait remarquer que les enseignants associent souvent le rôle des CP à la courroie de transmission de la direction. Il est donc important de bien situer son rôle de conseil pédagogique sur le plan de la démarche d'actualisation et ne pas craindre de poser des questions lorsque l'on ne comprend pas afin de mieux saisir les liens entre l'expertise des enseignants et l'analyse de la compétence. La figure 4 illustre cette activité.

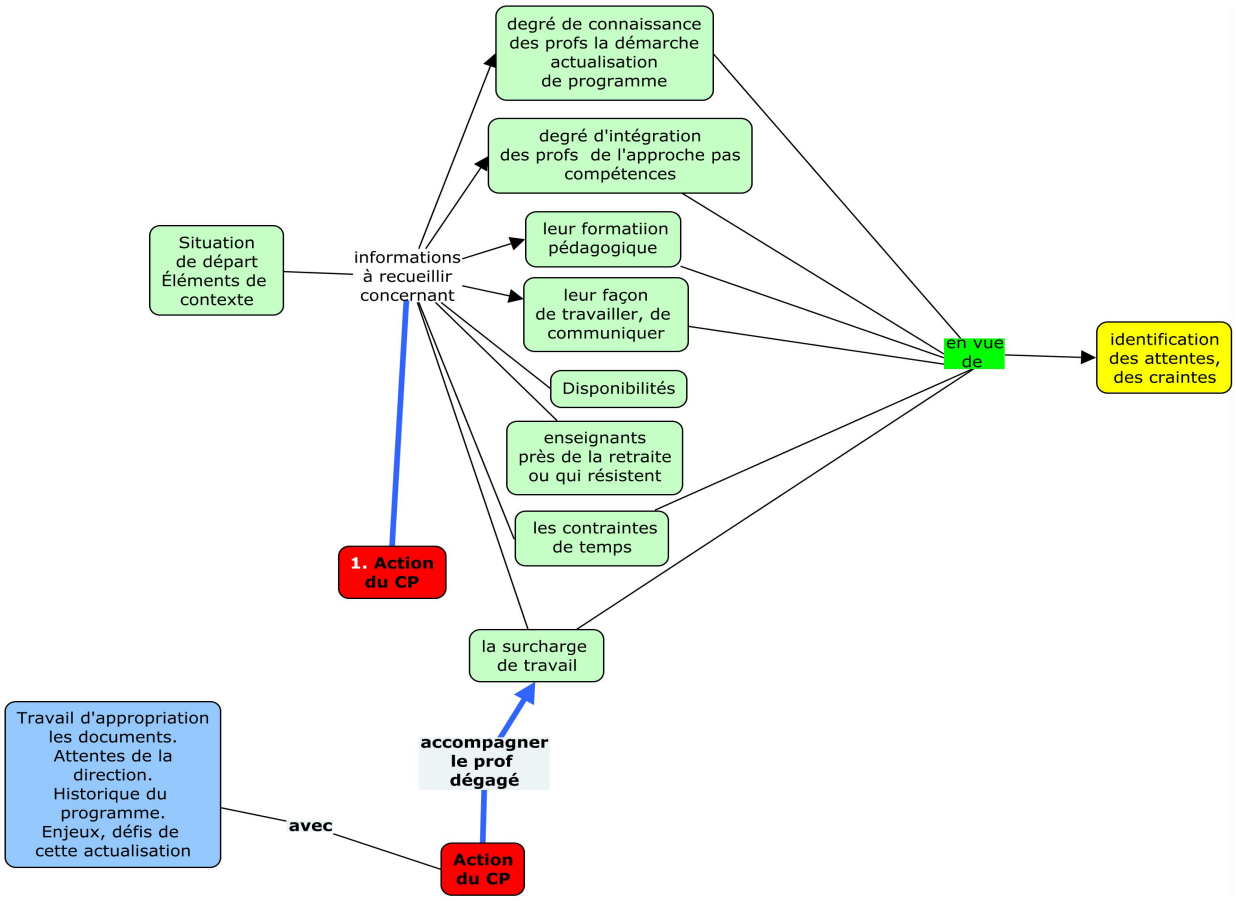


Figure 4 : Situation de départ : le recueil d'information

7.2.3 Activité 2 : conception d'activités d'appropriation de la démarche d'actualisation et de l'APC

Dans le projet, les membres de la communauté ont identifié deux activités essentielles avant de passer à l'analyse de la compétence, soit l'appropriation de la démarche d'actualisation et des rôles des acteurs ainsi qu'un retour sur l'approche par compétences dans le but de répondre aux besoins et attentes et favoriser l'engagement des enseignants dans la démarche. Ainsi, la personne conseillère pédagogique est en mesure de planifier des activités ou modifier des activités ou des outils pédagogiques existants pour que tous comprennent la démarche, saisissent l'influence de l'APP sur le développement des compétences par les étudiants et comprennent le rôle qu'ils ont à jouer. Chaque cégep possède un service dans lequel œuvrent les personnes conseillères pédagogiques et des activités et des outils ont été utilisés pour la démarche d'élaboration ou d'actualisation de programme. Pour éviter de partir à zéro, le temps étant compté, il est recommandé d'utiliser ce qui a été fait en les modifiant en fonction des informations recueillies. Un des aspects importants de cette activité concerne le langage utilisé dans l'approche par compétences.

Discussion

Plusieurs CP l'ont mentionné, les enseignantes et enseignants ne sont pas familiers avec la terminologie reliée à l'APC et la trouve hermétique. Il est essentiel qu'il y ait une appropriation de ce langage afin d'éviter les méprises au cours de la démarche et pour faciliter le travail

d'analyse de la compétence. Dans les documents pouvant être utilisés, le devis ministériel, dans une des annexes, reprend le vocabulaire utilisé dans les programmes d'études techniques.

La conception d'activités pour s'approprier la démarche d'actualisation et l'approche par compétences suppose que les CP possèdent des connaissances sur celles-ci. Pour ce faire, la personne conseillère, en ce qui a trait aux attentes et besoins du personnel enseignant, va utiliser ses connaissances relatives aux cadres de référence sur le socioconstructivisme (apprendre ensemble) et la motivation pour favoriser l'engagement et le partage d'expertise. Elle se servira de ces connaissances concernant la gestion du changement pour intervenir lorsque cela l'exige tout en référant à sa propre connaissance de la démarche d'actualisation, de l'APC et en utilisant la documentation telle que le devis ministériel, l'analyse de la profession et les outils développés localement. La figure 5 fait état de cette activité.

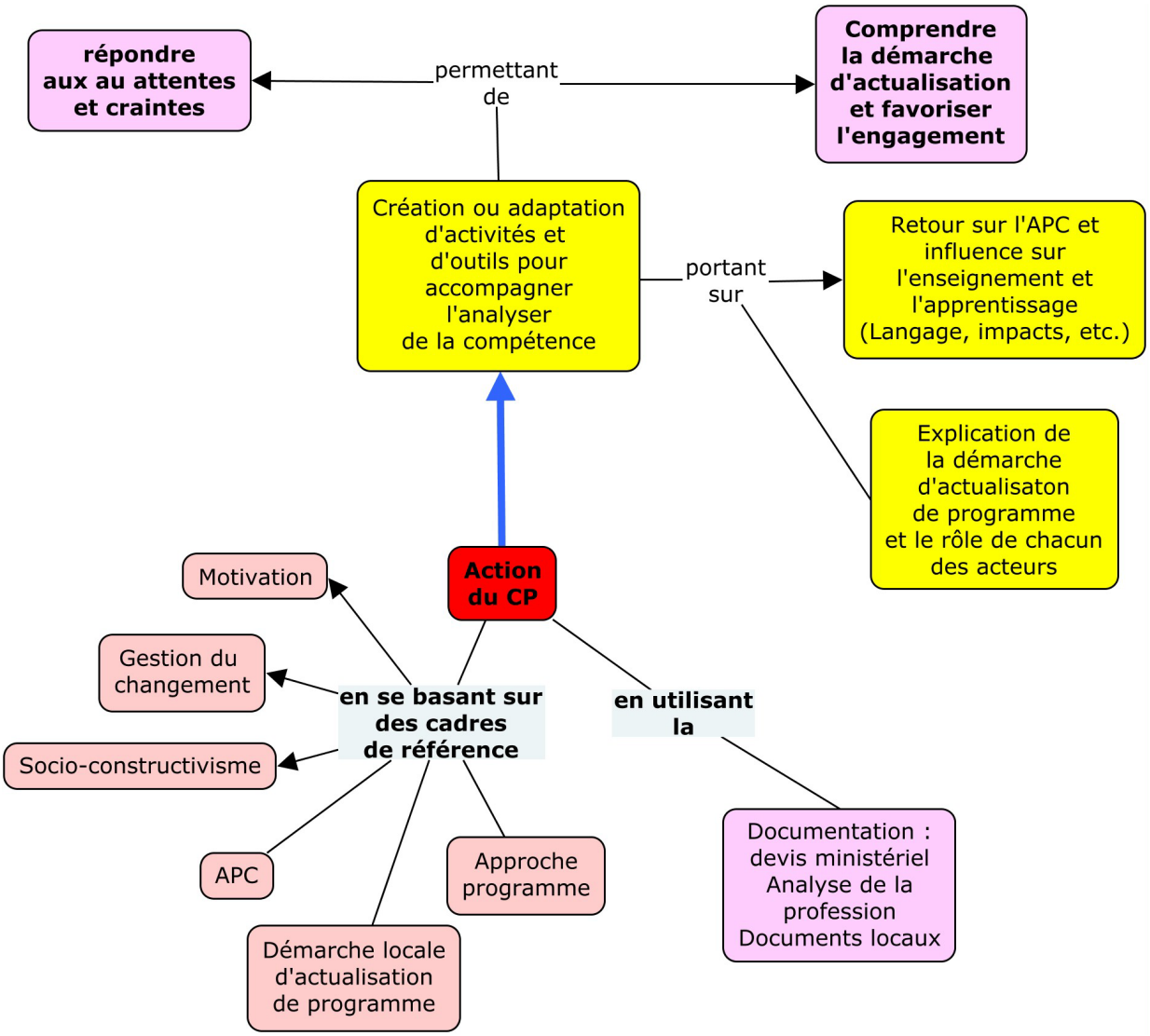


Figure 5 : La création ou l'adaptation d'activité ou d'outils pour l'appropriation de la démarche d'actualisation de programme et de l'APC

7.2.4 Activité 3 : l'analyse de la compétence

Un des sous-buts de l'analyse d'une compétence est assurément de faire émerger une compréhension commune de celle-ci afin de permettre le choix des contenus et des stratégies pédagogiques pertinentes au développement de la compétence.

Dans le cadre de cette activité, le questionnement est une habileté que les CP reconnaissent comme indispensable pour aider les enseignants à dégager une vision commune de la compétence. Lors des discussions, le premier élément cité par les CP est de demander au personnel enseignant de s'approprier les composantes de la compétence, par une lecture et une prise de notes à partir de questions rédigées par le CP, à commencer par l'énoncé, le contexte de réalisation, les éléments de compétence, les critères de performance et les critères de performance pour l'ensemble de la compétence (élément nouveau introduit dans cette actualisation).

À la suite de cette appropriation, les CP nous ont dit inviter les enseignantes et enseignants à énoncer dans leurs mots ce que la compétence signifie et le prennent en note. Pour les aider, la personne conseillère pédagogique peut proposer d'utiliser une taxonomie des objectifs pour bien situer le niveau taxonomique de la compétence. Si le personnel enseignant n'est pas familier avec la taxonomie ou est réticent à l'utiliser, alors on peut, faire identifier des situations professionnelles dans lesquelles la compétence va se démontrer peut aider à définir et enrichir la signification de la compétence. Une autre alternative peut être de leur demander dans quelle situation d'évaluation on pourrait mettre les étudiants afin qu'ils démontrent s'ils ont acquis la compétence. Il s'agit ici d'une règle d'action : si…alors. « Une règle d'action c'est une conduite puisqu'elle engendre non seulement l'action au sens strict (qui est une transformation de ce qui est donné), mais aussi la prise d'information et le contrôle. (Tourmen, 2014, p. 22 ; Vergnaud, 2016, p. 7).

Parfois la discussion peut faire émerger des conflits existants. Une des difficultés citées par les CP est relative à la résistance qui se manifeste par des écarts dans la représentation de la compétence ou en raison d'épistémologie différente. L'objectif est d'arriver à un consensus et pour se faire les CP doivent démontrer des habiletés relationnelles importantes.

Discussion

D'abord le personnel de conseil doit reconnaitre que l'analyse d'une compétence est une activité complexe et que cela peut prendre un certain temps avant que les enseignants arrivent à une compréhension commune. Ce n'est pas simple. Il faut s'attendre à des différences et parfois des écarts importants entre la compréhension de chacun. Une bonne dose de non-directivité est nécessaire tout en se rappelant que les experts ce sont les enseignants. De plus, lorsqu'arrivent des difficultés, faire preuve de transparence, exprimer ce que l'on pense et prendre une distance lorsque nécessaire, réfléchir et revenir sur une discussion sont des moyens de faire avancer la démarche. Enfin, éviter les automatismes. Bien que la démarche soit définie dans des politiques de gestion de programmes, chaque actualisation de programme est différente en raison du programme lui-même, mais également par l'écart entre le programme actuel et le programme actualisé, parce que le groupe d'enseignants est différent et non homogène et parce que les

réactions sont souvent imprévisibles. Ainsi, l'installation d'un climat de travail favorable aux échanges et au respect des idées de chacun est essentielle. En ce sens, la transparence devient un élément incontournable, les informations doivent être partagées à tous les acteurs de l'actualisation.

La non-directivité est ici importante dans l'analyse d'une compétence. Rappelons que la conseillère ou le conseiller pédagogique n'est pas un expert du domaine, mais de la démarche. Dans cette activité, l'écoute est une habileté essentielle parce qu'il arrive que des malentendus, des écarts de compréhension se manifestent. Afin d'amener le personnel enseignant à se faire une idée exacte et commune de la compétence, les CP utilisent des habiletés de questionnement telles que l'explicitation et la reformulation. Ces habiletés peuvent être développées ou enrichies par de la formation accordée par la direction d'un collège.

La résistance, difficulté énoncée par les membres de la communauté, est due selon eux, à des visions non consensuelles de la compétence ou reliées à des épistémologies différentes. En effet, dans les comités de programmes, il y a des enseignantes et enseignants provenant des disciplines appelées disciplines contributives. Par exemple, des compétences font appel à des notions de mathématiques et de physique ou de biologie. La façon de voir et de penser ces disciplines dans les programmes techniques est différente de celles des disciplines de sciences qu'elles proviennent des sciences de la nature ou des sciences humaines. Dans les programmes techniques ont fait appel au savoir agir dans l'action tandis que dans la façon de voir des disciplines est davantage centrée sur les savoirs d'une discipline constitués en schéma conceptuel. Dans un programme technique, les savoirs provenant des disciplines contributives soutiennent le développement de la compétence dans des situations professionnelles dans lesquelles ils sont pertinents pour une action efficace. La pertinence des notions et leur garantie d'utilisation sont extrêmement importantes pour favoriser l'engagement des étudiants dans les cours de maths ou de physique. Le personnel enseignant de la discipline technique a la responsabilité de fournir les situations professionnelles couramment rencontrées au seuil d'entrée sur le marché du travail afin de déterminer les notions essentielles, provenant de ces disciplines, au développement de la compétence. Prendre le temps de vérifier les perceptions quant aux rôles des disciplines contributives est souvent sous-estimé. Il semble qu'il ressort de ces discussions des éléments qui n'auraient pas été identifiés autrement et qui peuvent mener au consensus recherché.

Un dernier aspect important dans l'accompagnement est sans contredit de rester centré sur ce qui se passe et ce peu importe le programme d'études, on ne peut pas se permettre d'automatisme. Chaque actualisation est différente, car des facteurs particuliers peuvent venir complexifier la démarche. Dans le feu de l'action, le CP peut être pris émotivement, il est important d'essayer de garder une distance par rapport aux évènements qui surgissent et qui ne sont pas reliés au rôle de CP. En discuter avec des collègues de travail ou dans une communauté de pratiques ou avec l'adjoint responsable du programme peut aider à trouver des solutions pour dénouer les impasses. La figure 6 met en lumière les éléments de cette activité.

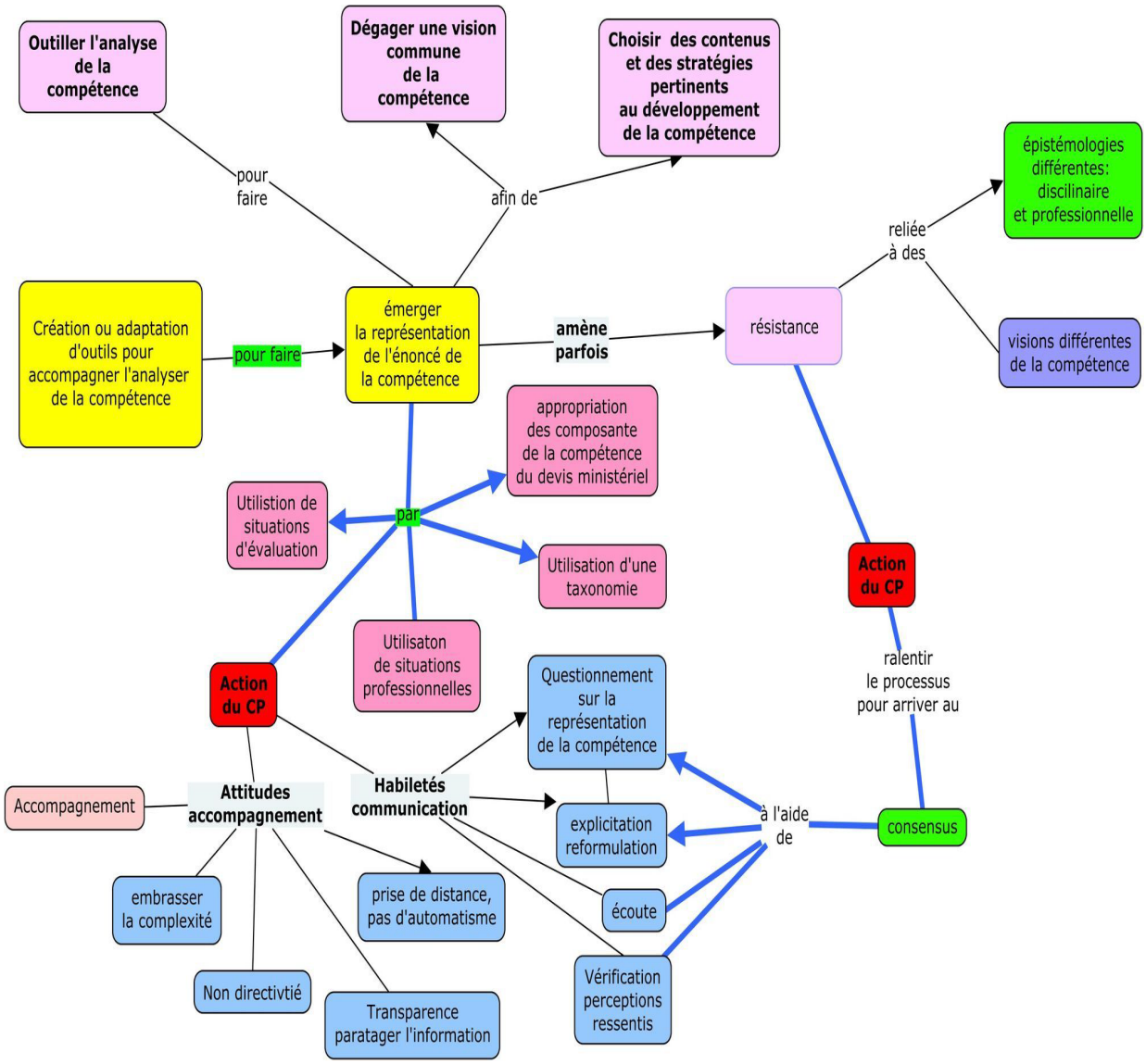
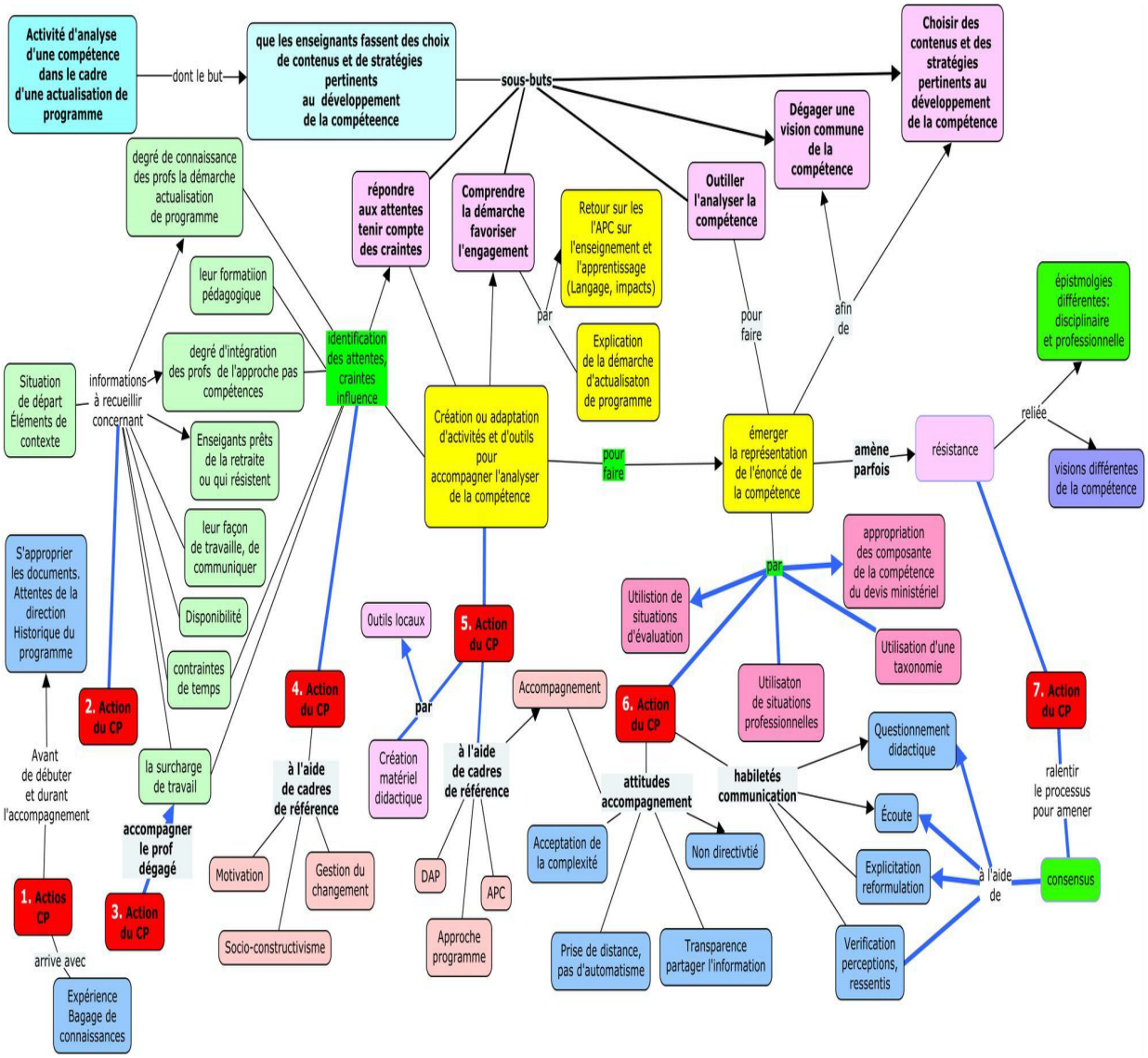


Figure 6 : Analyse de la compétence



Discussion sur le schème : analyse d'une compétence

On peut dire que la description du processus d'analyse d'une compétence tel que les membres de la communauté d'apprentissage l'ont exprimé correspond à un schème d'action. Selon Pastré (2011), ce schème constitue l'organisation de base de l'analyse de la compétence. Elle a comme caractéristique d'être efficace puisqu'elle s'appuie sur le développement de la compétence des CP. On peut la reproduire, « une fois acquis, on pourra le remettre en œuvre dans un nombre illimité de fois » (p. 162). L'organisation du schème peut s'adapter selon les groupes que les CP accompagnent. Le CP doit trouver un juste milieu entre l'efficacité et les ajustements possibles (Pastré). Ainsi, accompagner un programme préuniversitaire, versus un programme technique va demander des ajustements quant aux choix que les enseignants vont faire compte tenu des finalités relatives à chacun. Enfin, le schème est analysable, c'est ce que nous avons cherché à faire dans ce projet.

Il s'agit d'un concept praxique, c.-à-d., qu'il permet de coordonner et de modifier une action en fonction de ce qui se passe. « Le schème est donc une organisation d'une action efficace qui se

généralise et qui va donc pouvoir se répéter » (Vergnaud cité dans Pastré 2011, p. 162). La prochaine étape de ce projet est de reprendre ce processus avec un autre programme technique afin de vérifier cette généralisation. Il nous faudra aussi penser au transfert des connaissances acquises dans ce projet tant sur le plan de la capacité à nommer ses acquis que sur les moyens pour favoriser la reconnaissance de ces acquis dans une formation.

Apprentissages réalisés par les membres de la communauté dans ce projet

Il nous semblait important de recueillir des informations sur les acquis des membres de la communauté à la suite de projet.

Une des premières constatations est relative à une meilleure conception de son rôle d'accompagnement dans l'analyse de la compétence. Ainsi la description du schème, a permis d'identifier les éléments importants dont les CP doivent tenir compte pour adapter leurs actions, entre autres, de vérifier les attentes et craintes envers le processus et leur conception du rôle des raisons des choix qui ont été faits. Ce projet leur a permis de mieux s'outiller sur le plan de la démarche d'analyse de la compétence et de développer des savoirs professionnels propres à l'accompagnement de l'analyse d'une compétence (savoir comment faire).
Les membres ont retenu l'idée de laisser de la place aux discussions, aux échanges, de ne pas précipiter les choses en raison des délais, ces échanges ont une richesse sur le plan de la cohérence du et sur le plan des apprentissages des étudiants.

Le fait de se regrouper en communauté a été exprimé à plusieurs reprises, ne pas se sentir seul, prendre conscience que l'on vit des problématiques semblables et qu'en groupe on peut trouver des solutions.

Mes apprentissages

Bien que je sois un CP expérimenté, le partage d'expertise n'est pas toujours évident. J'ai appris en animant la communauté. J'ai des habiletés d'écoute. Je maitrise assez bien le questionnement et la reformulation. Je suis sensible à ce que les CP vivent l'ayant vécu moi-même et je leur exprime. Je dois continuer dans ce sens en écoutant davantage et faisant expliciter encore plus pour mieux comprendre leur point de vue, les laisser exposer leur point de vue, leurs solutions avant de donner les miennes. De plus, nous devons amener les CP à nommer de façon plus précise les connaissances acquises pour en faciliter le transfert.

Ce projet me tient à cœur, car c'est un legs que je fais et pour moi c'est très important puisque les CP n'ont pas beaucoup de ressources sur lesquelles compter dans leur travail. Si je peux apporter ce soutien, j'aurai réussi le transfert de mes connaissances et expériences.

Conclusion

Ce projet d'intervention avait pour objectif général de soutenir les CP dans l'accompagnement du personnel enseignant dans la démarche d'actualisation du programme Techniques de génie électrique. De plus, nous avions des objectifs plus précis tels que :

- Faire émerger des façons de faire que possèdent des CP expérimentés et les intuitions des CP non expérimentés;
- Identifier des façons d'aborder les problèmes et les questions amenés en discussion afin d'identifier un schème d'action qui pourrait s'apprendre.

Le cadre de référence que nous avons utilisé est celui de la didactique professionnelle en ce qui a trait à une situation professionnelle courante que les CP des cégeps rencontrent lors de toute actualisation de programme d'études, soit l'analyse d'une compétence. Pour cette activité, nous avons utilisé l'approche de codéveloppement qui permet de partir de problématiques rencontrées pour dégager des façons de faire et trouver des solutions.

L'analyse a été réalisée par appariement entre les verbatims et les composantes du schème d'action tel que décrit par Pastré et al. ; 2007 et Pastré 2011). Ce projet a permis, grâce à la création d'une communauté d'apprentissage, à dix CP provenant de collèges de la province afin de s'approprier la démarche d'analyse d'une compétence dans le cadre de l'actualisation de programme en Techniques de génie électrique automatisation et contrôle. Les résultats tendent à démontrer que nous pouvons voir dans les activités réalisées par les CP qu'un schème d'action se dessine et ce schème a été vérifié par les membres de cette communauté. Les différentes activités réalisées répondent aux caractéristiques d'un schème : reproductibilité, lorsqu'acquis on peut le reproduire à l'infini ; l'adaptabilité au sens où il demande un équilibre entre l'efficacité et les ajustements possibles ; intelligibilité, car on peut l'examiner et en ressortir les composantes (Pastré, 2011). Cependant, pour être encore plus surs de ce schème, nous allons le reprendre en accompagnant un autre programme d'études.

Les résultats démontrent également que l'accompagnement a permis aux CP non expérimentés de développer leur identité professionnelle quant à la démarche d'analyse d'une compétence.

Références

Beaudry, N. (2017). Le codéveloppement un outil de formation professionnelle. Une réflexion de Nicole Beaudry. Dans *Revue pédagogique universitaire innover partager soutenir*, 6, 6, 2. Consulté à https://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/le-codeveloppement-un-outil-de-formation-professionnelle

Cégep de Rosemont (2020). *Politique institutionnelle de gestion de programme d'études et de la composante de la formation générale*.

Cégep de Sherbrooke (2020). *Processus d'élaboration et d'actualisation ministérielle des programmes menant à un DEC*, Annexe 2.

Dionne, L., Lemyre, F., et Lorraine Savoie-Zajc (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue sciences de l'éducation*, Volume 36, numéro 1, 2010, p. 25–43.

Gouvernement du Québec (2002). Élaboration des programmes d'étude techniques, Cadre général-Cadre technique.

Guillemette, S., Vachon I., et Donald Guertin (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillance pédagogique en soutien à la réussite de élèves. A l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*. Rosemont : Les éditions JFD inc.

Guillemette, S. (2021). *Accompagner l'émergence de projets d'Établissements apprenants dans le cadre de démarches de recherche-action*. Rosemont : JFD.

Houle, H. et Marielle Pratte (2007). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial*. Rapport de recherche. Andrée Cantin et le Regroupement des collèges (dir.).

INSPQ (2017). *La communauté de pratiques un outil pertinent : résumé des connaissances adaptées au contexte de la santé publique*. Consulté en ligne à https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2351_communaute_pratique_outil_pertinent_resume_connaissance.pdf

Le Boterf (2010*). Construire les compétences individuelles et collectives. Agir pour réussir avec compétence. Les réponses à 100 questions*. Paris : Éditions d'Organisation Groupe Eyrolles.

Mayen, P. (2018). La situation professionnelle, un point de vue de la didactique professionnelle. Dans *Phronesis*, 1(1), 59–67.

Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. Dans *Recherche Éducation*, 4, 09, 51-75.

Pastré (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses universitaires de France.

Pastré, P. (1999). Travail et compétence : un point de vue de didacticien. Dans *Formation Emploi*, 67, 109-125..

Pastré, P. *et al.* « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, 154, janvier-mars. Consulté en ligne à http://rfp.revues.org/157.

Paul, M. (2009) L'accompagnement dans le champ professionnel. Dans *Savoirs*, 2, 20, 11-63. Consulté en ligne à https://www.cairn.info/revue-savoirs-2009-2.

Payette, A., et Adrien Champagne (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel : guide pratique à l'usage des participants et des animateurs*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Raisky, C., Loncle, J-C (1993). Didactiser les savoirs professionnels : l'exemple des formations agronomiques. Dans P. Jonnaert et Y Lenoir (dir.). *Sens des didactiques et didactique du sens*, 339-366.

Pastré, P. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Renan Samurçay et Pierre Pastré (dir.). Toulouse : Octarès Éditions.

St-Pierre, L. (2005). *Les conseillères et les conseillers pédagogiques du collégial. La fonction de CP, ses origines et son évolution*. Performa, Université de Sherbrooke.

Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. Dans *Savoirs*, 3, 36, 9-16.

Vergnaud, G. (2016). Au fond de l'action la conceptualisation. Dans *Savoirs* théoriques et savoirs d'action, J. M. Barbier (Éds.), Paris : PUF, 275-292.

COMMUNICATION 3
Socio-histoire et émergence d'un métier : les accompagnantes à la naissance au Québec

Nadège AYMON
Université du Québec à Montréal,
aymon.nadege@courrier.uqam.ca
Maryvonne MERRI
Université du Québec à Montréal,
merri.maryvonne@uqam.ca

Résumé
Dans ce travail, nous étudions l'émergence du métier de doulas à la naissance au Québec. Ce métier est situé au cœur de conditions politiques et de santé spécifiques au Québec, tout en étant une activité militante depuis les années 1970 et ce dans une vision holistique et d'autonomisation des personnes enceintes. Nous examinons, dans la socio-histoire québécoise, la réalisation de trois conditions nécessaires à la constitution d'un métier selon la sociologie des professions : l'autonomie, la délégation des tâches et l'instauration d'une légitimité. La naissance étant considérée comme une activité collective réunissant des actants variés (mère, parent, personnel médical, législateur, etc.), nous montrons comment les conditions d'émergence du métier sont commentées, réalisées, contredites par des discours théoriques, normatifs et subjectifs des doulas, des personnes enceintes et autres interactants.

Mots-Clés
Mots-clés : doula à la naissance, métier en émergence, socio-histoire, Québec.

Contenu de la communication

1. Problématique

De plus en plus de cas de violences obstétricales sont mis à jour dans la presse québécoise (Allard, 2018 ; Gelly, 2019 ; Lombard et Shaheen-Hussain, 2021 ; Vermette, 2022) et par les recherches scientifiques (Desgagné, 2021 ; Labrecque, 2018 ; Landry *et al.*, 2019 ; Lévesque *et al.*, 2016, 2018). Pourtant, le bien-être des personnes enceintes fait l'objet de politiques gouvernementales en matière de périnatalité depuis 2008 (Laverdière *et al.*, 2008), en plus de l'élaboration de programmes de soutien gouvernementaux (SIPPE, OLO). Notons également la mise sur pied du programme universitaire de périnatalité centré sur les besoins psychologiques et affectifs à l'UQAM (Caza, 2014).

Ce manque de soutien psychologique et affectif vécu par les personnes enceintes n'est pas nouveau. Depuis 1960 au Québec, la naissance est un évènement de plus en plus médicalisé et standardisé, dans le mouvement de l'industrialisation de la société (Rivard, 2014 ; St-Amant,

2013). Cette économie des gestes par la division du travail a permis l'accroissement de la rentabilité, au détriment de la qualité des relations humaines dans les soins et de la santé au travail (Clot, 2011 ; Clot et Litim, 2008 ; St-Amant, 2015 ; Vadeboncoeur, 2004).

Pourtant, dès les années 70, des voix (parents, membres du personnel médical…) s'élèvent pour humaniser les naissances. Apparaissent alors les techniques naturelles d'accouchement sans douleur ainsi que des professions périnatales légales (puéricultrice, monitrice prophylactique …) (Boilard, 1998 ; Rivard, 2014). La pratique sage-femme renaît, quant à elle, de manière clandestine (Boilard, 1998 ; Rivard, 2014). Apparaissent également des accompagnantes à la naissance actuellement appelées *doulas à la naissance*.

De ce foisonnement de nouveaux et nouvelles intervenant.e.s dans les années 1970 au Québec, seules demeurent en 2022 les sages-femmes et les doulas à la naissance. En effet, depuis 1999, les sages-femmes ont retrouvé un droit d'exercice légal et peuvent effectuer le suivi médical lors de la grossesse, de l'accouchement et du post partum. Les sages-femmes posent donc des actes médicaux nécessaires au processus de la naissance comme les prises de sang, de tension, l'écoute du cœur du fœtus. Contrairement au médecin obstétricien, leur approche est généralement holistique et considère la naissance comme un processus physiologique naturel.

Les doulas à la naissance, quant à elles, ne peuvent poser aucun acte médical, aucun diagnostic. Leur rôle est d'accompagner, informer, rassurer, soutenir les personnes et les femmes enceintes ainsi que leur partenaire tout au long de la grossesse, de l'accouchement et du post-partum (AQD, 2020 ; Boilard, 1998). Elles peuvent guider leurs clients dans l'élaboration d'un plan de naissance, dans le choix de position d'accouchement et aider les partenaires à trouver leur place en salle d'accouchement. Généralement, leurs services est requis par les parents dans le cadre d'un suivi de grossesse en milieu hospitalier afin de mieux les informer et faciliter la communication entre eux et le personnel médical.

Pourtant, bien que les doulas à la naissance soient présentes dans le paysage périnatal québécois depuis les années 1970, elles ne sont pas intégrées au système de santé (service privé). Encore aujourd'hui, elles militent pour gagner et garder leur place dans le processus de la naissance face aux centres hospitaliers, à leurs personnels et au gouvernement du Québec. Malgré un gain de popularité, elles peinent aussi à se faire connaître du grand public. L'objectif de cette présentation est donc d'établir les conditions d'émergence d'un métier et de les examiner pour le cas des doulas à la naissance.

2. Cadre théorique

Tout métier est le fruit d'une multitude de transformations des définitions, des prérogatives et des pratiques rattachées à un groupe professionnel à travers le temps, plus qu'un cadre stable (Demazière et Gadéa, 2009). Ainsi, la sociologie des groupes professionnels met en exergue certaines conditions nécessaires à l'émergence d'un métier (Arborio, 2009 ; Becker, 2009 ; Demazière et Gadéa, 2009 ; Ollivier, 2009). Parmi elles, se trouvent la nécessité d'acquérir de l'autonomie, une délégation de tâches par d'autres groupes professionnels, ainsi que l'instauration d'une légitimité.

L'activité péri-natale, comme toute activité humaine est située socio-historiquement. Elle peut être caractérisée, à un moment et dans un espace donnés, comme un ensemble de savoirs, de pratiques, de formations sociales (en particulier des valeurs et des normes), de moyens de formation (Bronckart, 2009). En tant qu'activité nécessairement collective (Leont'ev *et al.*, 1984), les composantes de l'activité péri-natale sont commentées par différents acteurs : les législateurs, les politiques, les médecins, les infirmières, les doulas, les parents, les scientifiques, les religieux… Ces discours variés contribuent non seulement à décrire le métier mais participent également à la réalisation des conditions de son émergence ou, *a contrario*, au développement d'obstacles à cet avènement.

L'autonomie

L'autonomie est la qualité centrale d'un métier (Becker, 2009). Elle est acquise lorsque « les membres d'une profession ont réussi à se faire reconnaitre comme les seuls dont les connaissances et l'expérience permettent de décider ce qu'il faut faire dans une situation donnée, et de juger, en fin de compte, si ce qui a été fait a été bien fait » (Becker, 2009, paragr. 5).

Ainsi l'autonomie dessine un champ d'actions réservées à une catégorie de personnes en particulier, ici un groupe professionnel. Par exemple, un gynécologue obstétricien est le spécialiste des accouchements mais ne peut procéder à la résection d'une tumeur du lobe temporal, acte réservé à son collègue neurologue. De même, lorsqu'un gynécologue obstétricien entre en salle d'accouchement, le reste du personnel médical reconnaît « son travail de médecin » à la fois comme prérogative et comme limite.

Cependant, « tous les travailleurs, même les plus humbles, détiennent une parcelle de pouvoir en situation de travail, qui limite nécessairement l'autonomie des professionnels » (Becker, 2009, paragr. 6). Dès lors, même l'autonomie de professionnels comme les médecins peut être menacée, cette situation générant alors des conflits entre les différents champs professionnels (Becker, 2009). Ainsi, dans une salle d'accouchement, médecin, infirmiers.ères et doula, munis de leurs propres savoirs, valeurs et pratiques peuvent être conduits à des divergences. Ces conflits peuvent évoluer dans le paysage périnatal québécois au fil des ans.

La délégation de tâches

La *délégation de tâches* concerne des tâches qu'un groupe professionnel ne souhaite ou ne peut plus accomplir. Il la délègue alors à un groupe professionnel hiérarchiquement inférieur (Arborio, 2009). Il s'agit souvent de ce que Huges nomme «*dirty work* » ou « *sale boulot* » (dans Lhuilier, 2005, paragr. 4).

Selon Arborio (2009), la professionnalisation des institutions conduit à un système hiérarchique et *in fine* à la délégation de tâches. En effet, la professionnalisation produit une augmentation de la variabilité des tâches pour chaque groupe professionnel ainsi qu'une hiérarchie de celles-ci. Cette hiérarchie s'échelonne des plus attrayantes au moins intéressantes ou socialement valorisées (Arborio, 2009 ; Lhuilier, 2005). Ainsi, chaque groupe professionnel privilégie les tâches

attrayantes et délègue les moins intéressantes ou valorisantes lorsque l'occasion se présente (Arborio, 2009).

Dans le cas des infirmières, Arborio (2009) met en évidence que les tâches valorisées sont les plus techniques et que les tâches moins prestigieuses sont les « soins d'hygiène et de confort » et sont laissées aux aides-soignantes (Arborio, 2009). Ainsi les aides-soignantes accomplissent des tâches comme « le service des repas, ménage autour des malades, (…) faire la toilette, passer les bassins, accompagner aux toilettes, aider à téléphoner, … » (Arborio, 2009, paragr. 3). On le voit, le « sale boulot » dans les métiers du care sont des tâches « féminines » (2009) qui impliquent un contact humain et donc une proximité.

Cependant, la délégation de tâche a également pour effet de créer de nouveaux groupes professionnels ou de les valoriser (Arborio, 2009), en particulier selon les valeurs attachées à ces tâches par les personnes concernées et la constitution de savoirs autonomes et spécifiques, par l'expérience et par la formation.

L'instauration d'une légitimité

L'instauration d'une légitimité pour le groupe professionnel est une autre condition nécessaire à l'existence d'un groupe professionnel (Olivier, 2009). Le groupe professionnel peut alors démontrer l'importance de son rôle d'un point de vue social et historique, au sein d'une activité qui lui est propre.

En premier lieu, des conditions sociales spécifiques sont susceptibles de faire ré-émerger une *mythologie du métier* (Olivier, 2009). Cette mythologie consiste à faire appel à l'aspect historique du métier au moment de sa ré-émergence (p. ex : de tout temps, il y a eu des écrivains publics) (Ollivier, 2009). Ce mythe professionnel devient l'assise socialement située dans l'histoire légitimant l'activité auprès du public (Ollivier, 2009). D'autre part, le mythe permet également de consolider le groupe professionnel au sein d'une histoire commune (Bruner, 2005 ; Ollivier, 2009). Ainsi, le mythe contribue à la consolidation identitaire du groupe professionnel.

De plus, le nouveau groupe professionnel doit s'approprier un champ d'activité spécifique (Ollivier, 2009). Il doit également être formé de manière similaire, afin d'unifier les compétences et services dans le but de contrôler « les savoirs et savoir-faire communs » (Ollivier, 2009, part. 10). Cette appropriation commune suppose une entente des différents membres du groupe autour de leurs activités c'est-à-dire un *genre professionnel* (Clot et Faïta, 2000).

Finalement la création d'un champ de pratique relève également de l'existence d'une demande, d'un besoin de la part d'autrui (Ollivier, 2009). Encore faut-il que les personnes qui utilisent ces services soit en mesure de les financer, que ce soit par l'existence d'un financement public ou dans un cadre libéral. En effet, pour créer un nouveau groupe professionnel, il faut en assurer la pérennité économique (Ollivier, 2009).

L'émergence socio-discursive du métier

Ainsi, la sociologie des groupes professionnels met en évidence les conditions nécessaires à l'émergence et au maintien d'un groupe professionnel en particulier. Ces conditions sont non seulement exprimées et commentées mais aussi réalisées et maintenues dans les discours (Bronckart, 2009).

En effet, les discours ne rendent pas seulement compte d'une activité, mais participent également à la constitution de celle-ci (Bronckart, 2001, 2009). Les discours se déploient en différents types de textes (témoignages, lois, articles gouvernementaux, articles de presse, …) qui témoignent des conditions socio-historiques ayant conduit à l'apparition d'un groupe professionnel. Ces différents textes sont également des moyens pour transformer ou instaurer de nouvelles pratiques (Bronckart, 2009).

3. Méthodologie

Cette présentation s'inscrit au sein d'une thèse doctorale qui traite de l'émergence du métier de doula à la naissance au Québec. Les 45 textes ayant servi pour le présent article sont tirés d'un corpus plus large (103 textes) comportant des textes de littérature scientifique, de littérature grise, des articles de presse, des sites professionnels, des matériaux de formation et des livres. Les critères d'inclusions sont les suivants : les textes concernent l'accompagnement à la naissance au Québec et ils ont été produits entre les années 1975 à 2022. Ont été exclus les publications sur les réseaux sociaux ainsi que les blogs personnels.

Les textes ont d'abord été codés à l'aide du logiciel MaxQDA. Au regard des travaux de Bronckart et d'Habermas, le codage a été réalisé selon qu'ils rendent compte des mondes objectif, normatif ou subjectif (Bronckart, 2009) Ces catégories se réfèrent souvent à des acteurs spécifiques (p. ex. les textes objectifs sont des textes de loi ou des textes scientifiques). Une première analyse par catégories conceptualisantes a été établie (tableau 1).

Tableau 1

Discours objectif	Discours normatif	Discours subjectif
Le soutien professionnel que les agents professionnels (médecins, infirmères) apportent à la mère est en général perçu comme étant « en complément » ou en « surplus » de leurs responsabilité cliniques (Lacharité *et al.*, 2004)	*Naissance-Renaissance se préoccupe des conditions dans lesquelles nous mettons au monde nos enfant. Ces conditions-là nous apparaissent d'importance capitale. Mais justement elle dénotent comment les femmes ont peu de pouvoir* (Naissance-Renaissance, 1988)	*Mais pour Karine Bergeron, qui est accompagnante à la naissance chez Mère et monde, l'hôpital Royal-Victoria est plutôt reconnu pour être assez interventionniste. « L'hôpital n'a pas beaucoup d'outils pour gérer la douleur autre que la péridurale et on ne respecte pas toujours les demandes des couples », dit elle (Lacoursière, 2010).*
Les accompagnantes (aussi appelées « doulas », du grec doula signifiant soignantes, selon Klaus, Kennel et Klaus, 1993, p.4) sont des femmes engagées par les femmes	*Les amies de ces femmes préparaient des couvertures chaudes, aidaient dans les respirations, pratiquaient des massages ou soutenaient les*	*Quand je repense à la naissance de Justine, j'ai un sentiment de fierté, de force mais surtout de continuité dans ma vie, comme si cet évènement s'intégrait parfaitement*

enceintes et leur conjoint pour leur offrir un soutien, principalement pendant l'accouchement (Vadeboncoeur, 2004).	*femmes lorsqu'elles étaient accroupies pour accoucher* (Paradis, 1987).	*dans ma vie de femme. J'ai réussi cette fois à vivre cet accouchement physiquement en contact avec mon corps.* (Boilard, 1998)

Les récurrences et variations des différents thèmes à une époque donnée ou d'une époque à l'autre ont été établies pour les discours objectifs, normatifs et subjectifs. Ainsi une analyse thématique à été réalisée afin de dégager les récurrences émergeant du corpus (Paillé et Mucchielli, 2021).

Enfin, à la suite du classement thématique, une seconde analyse par catégories conceptualisantes a été effectuée, Nous avons en effet croisé les catégories de discours et les thèmes obtenus précédemment et les conditions nécessaires à l'apparition d'un métier selon la sociologie des groupes professionnel (Arborio, 2009 ; Becker, 2009 ; Demazière et Gadéa, 2009 ; Ollivier, 2009).

La partie suivante se centre sur les résultats relatifs aux conditions d'*autonomie*, de *délégation de tâches* et de *légitimité*.

4. Résultats

Autonomie

La revendication de l'*autonomie (Becker, 2009)* se réalise à travers des conflits avec les autres corps de métier présents durant le processus de la naissance et, plus particulièrement, au moment de l'accouchement.

En premier lieu, les doulas à la naissance se trouvent au cœur de conflits entre les parents et le personnel médical. Les doulas acquièrent alors le rôle spécifique de « tampon » entre les attentes et désirs d'autonomie des parents et plus particulièrement des personnes enceintes. Plus encore, les personnes enceintes, leur entourage et même certains membres du personnel médical déplorent le manque d'informations que reçoivent les personnes enceintes. Ce manque d'information concerne le prénatal, le déroulement d'un accouchement normal (ou accouchement physiologique), les moyens naturels de gestion de la douleur ou même les interventions qui sont possiblement réalisées durant l'accouchement ainsi que leurs risques. Concernant l'intra partum, il s'agit par exemple d'informations relatives au droit des personnes durant le travail, aux interventions réalisées ou aux postures d'accouchement.

> *Maryse pense dès le premier trimestre à la possibilité d'engager une accompagnante à la naissance, ce qu'elle fait au dernier trimestre, dans l'intention de profiter ainsi d'un « tampon » entre elle et l'équipe médicale. L'accompagnante est moins interventionniste que les médecins et elle a une approche plus naturelle de l'accouchement, dit-elle. Elle sait par avance que son conjoint ne pourra pas se mettre à cette place-là : « mon conjoint il n'est pas du genre à prendre place pour moi dans les moments où je suis vulnérable... il ne pourra pas dire non ». (Chassot, 2018, p. 232)* ***Mère ayant fait appel à une doula à la naissance dans une thèse de doctorat***

> *La personne qui a le contrôle c'est la femme dans la mesure où on l'écoute aussi, là. Mais encore là [...] Par exemple la position d'accouchement, quand il y a des médecins qui disent : « Ben, faudrait peut-être que tu t'installes comme ceci parce que comme ça, moi je suis pas bien. » C'est ben de valeur mais dans le fond c'est elle (la femme) qui accouche et là, elle a à s'écouter, à rester comme ça et pas nécessairement à se tourner de bord pour le confort du médecin. Je pense que la femme a un gros contrôle, dans la mesure où tout va bien, dans le normal (ei5l : 1230-1236). (Vadeboncoeur, 2004, p. 113)* ***Doula à la naissance dans une thèse de doctorat***

En second lieu, la doula est représentée dans les textes comme un retour aux traditions, dans un dilemme entre l'autonomie de la personne enceinte et le mythe de la tierce personne protectrice (Ollivier, 2009). En effet, des textes font référence à des figures comme la mère, la grand-mère, la sorcière, etc. Cette tradition s'oppose au modèle institutionnalisé de la médecine et souhaite laisser une plus grande place à la communauté et au pouvoir d'agir des personnes enceintes et de leurs partenaires.

> *Le rôle des femmes est aussi de perpétuer les rituels anciens lors de la naissance. Il est difficile aujourd'hui de saisir parfaitement tout l'impact de ces rituels. Dans un événement où l'environnement émotif ou même symbolique reste aussi important que le support technologique, la présence d'êtres chers au moment de la naissance et une atmosphère chaleureuse peuvent constituer autant de facteurs déterminants pour une naissance heureuse.* (Saillant et O'Neill, 1987, p. 33) ***Discours scientifique dans un livre sur l'histoire de l'accouchement***

> *De plus, elle a décidé d'engager une accompagnante à la naissance car elle souhaite vivre son accouchement le plus naturellement possible, ne pas être obligée de subir, et donc garder un certain contrôle, ce qu'elle conçoit plus facilement avec une accompagnante. (Chassot, 2018, p. 137)* ***Mère ayant fait appel à une doula à la naissance dans une thèse de doctorat***

Ainsi, l'*autonomie* des doulas à la naissance apparaît issue en premier lieu des compétences développées pour gérer des conflits entre, d'une part, les personnes enceintes et leurs partenaires et, d'autre part, les membres du personnel soignant (médecins et infirmiers.ères). Au cours les conflits générés, par exemple au moment de l'accouchement, les doulas à la naissance se font une place en salle d'accouchement et gagnent leurs propres parcelles de pouvoir. Les doulas à la naissance adoptent également des figures et de protection et de ré-assurance de la personne enceinte et acquièrent les compétences associées.

La délégation de tâches

En premier lieu, c'est la non-délégation qui est évoquée. Des conflits avec d'autres professionnels surgissent, ceux-ci ne souhaitant pas collaborer avec les doulas à la naissance. Il s'agit en fait du revers de la médaille dessinée par l'autonomie. En effet, toute autonomie engage des conflits entre les travailleurs présents, les doulas à la naissance étant confrontées à un personnel médical qui ne souhaite pas leur laisser une parcelle de pouvoir.

> *« Non, parce qu'il [le partenaire] n'était vraiment pas ouvert [à une accompagnante]. Là, j'ai fait : « OK ». C'est pour ça que j'ai parlé à la Dre quand il était là. J'ai dit : « Ah tiens. Qu'est-ce qu'elle en pense ?» Puis là, elle a dit: « Si vous choisissez ça, faites juste attention qu'elle ne prenne pas toute la place ». Tu sais, comme, qu'elle me laisse le conjoint côté que... qu'elle ne prenne pas la place du*

conjoint, dans le fond ». M04 01 Obstétricienne. (Daigle, 2019, p. 214) ***Un ou une infirmière dans une thèse de doctorat***

Les accompagnantes n'ont pas de pouvoir décisionnel dans un centre hospitalier. Comme les entrevues l'indiquent, elles en sont bien conscientes. Il leur arrive de suggérer des solutions de rechange, mais elles le font le plus souvent en l'absence du personnel, sauf celles qui travaillent régulièrement avec tel médecin ou telle infirmière. (Vadeboncoeur, 2004, p. 183) ***Discours de doulas à la naissance dans une thèse de doctorat***

En deuxième lieu, la délégation dans les interactions quotidiennes peut être gagnée par les doulas à la naissance au fil de leurs interactions avec les membres du personnel médical (infirmiers.ères, médecins obstétriciens.nes, médecin omnipraticiens.nes). En effet, après quelques collaborations, il n'est pas rare que le travail des doulas à la naissance soit apprécié par le personnel médical. Il leur est alors plus facile de déléguer certaines tâches pour diverses raisons, par exemple par manque de temps.

En entrevue, la présidente de l'AQAN, Annick Bourbonnais fait le point sur la situation. (…) On reçoit beaucoup de témoignages de parents et d'infirmières qui souhaitent notre retour et s'impatientent. (Touma, 2020) ***Présidente de l'Association Québécoise des Doulas dans un article de presse***

L'une d'elle (infirmière) soulignait qu'elle apprenait de nouvelles manières de faire lorsque sa cliente était ainsi accompagnée. (Vadeboncoeur, 2004, p. 170) ***Infirmière dans une thèse de doctorat***

Finalement, il existe également une délégation *en creux*. Celle-ci laisse un champ de pratiques vacant, soit par l'organisation du travail ou par l'existence même des instruments médicaux (p. ex. le monitoring qui réduit la surveillance par présence). La charge de travail, par exemple le nombre de personnes enceintes confiées à une infirmière, oblige cette dernière à ne pas accomplir des tâches comme un soutien continu durant toute la durée du travail. Les doulas à la naissance prennent alors en charge la continuité de l'accompagnement à la naissance auprès d'une seule personne.

Celles qui sont passées par un accouchement, même sous anesthésie ou sous épidurale, savent de quoi je parle. Elles savent très bien que tant que l'infirmière les aidait à respirer, tout allait bien mais que dès qu'elles se retrouvaient seules, c'était beaucoup plus difficile. (Jouvet, 1979, p. 88) ***Expérience attribuée à des mères dans un livre***

À la maison, on mise sur la qualité. L'attention totale de la personne qui assiste et de tous ceux qui sont présents est orientée sur le bien-être de la future mère. La préoccupation première est le déroulement harmonieux de l'accouchement en cours. Toute personne qui a déjà assisté à un accouchement sait pour l'avoir vécu, combien la confiance est nécessaire au succès de l'événement. (Larose et Association Naissance-renaissance, 1981, p. 18) ***Pamphlet d'un film documentaire***

En définitive, notre corpus révèle une certaine résistance à la délégation de tâche de la part de certains membres du personnel médical. Cependant la délégation de tâche est également favorisée par certains professionnels de la santé qui sont décrits comme plus ouverts, ou plus jeunes. Finalement, une délégation relative au soutien et à l'information continus s'installe

durant tout le processus de la naissance (pré-péri et post-partum). Ces tâches de soutien concernent le contact et l'intimité considérées comme féminines.

L'instauration d'une légitimité

Comme nous l'avons vu précédemment, l'instauration d'une légitimité requiert une mythologie professionnelle et la création d'un champ d'activité particulier (Ollivier, 2009). Dans le cas des doulas à la naissance, ces conditions sociales et économiques (Olivier, 2009) apparaissent clairement.

Concernant la mythologie du métier, les doulas à la naissance actuelles et précédentes font principalement appel à des figures ou à des pratiques traditionnelles. Ainsi les figures comme la mère, la grand-mère, la sœur, la sorcière, ou la sage-femme d'antan sont évoquées comme des connaisseuses hors pair du processus physiologique de la naissance. En ce qui concerne les pratiques traditionnelles, trois éléments ressortent particulièrement : premièrement, la perte du savoir relatif à la grossesse et à l'accouchement, savoir décrit comme typiquement féminin et traditionnel ; deuxièmement la disparition du soutien communautaire aux personnes enceintes durant le processus de la naissance ; troisièmement, le manque de valeur accordée à l'arrivée d'une nouvelle vie dans le système de santé actuel.

> *Dans les sociétés contemporaines, l'accompagnante assiste la mère, le bébé et le père, et aide à faciliter la transition vers les nouveaux rôles, à la façon de la mère ou dc la grand-mère dans les sociétsé traditionnelles. (Boilard, 1998, p. 8)* ***Discours scientifique dans un mémoire de maîtrise***
>
> *Je suis devenue accompagnante à travers mes accouchements. Il y avait quelque chose à l'intérieur de moi qui disait « un événement aussi grand, il n'est pas valorisé comme Il le devrait ». Je trouvais qu'on en faisait un petit peu une banalité puis moi [...] j'aurais voulu le crier partout j'étais très fière de mettre au monde ces enfants-là [...] (Vadeboncoeur, 2004, p. 110)* ***Une doula à la naissance dans une thèse de doctorat***

La création du champ d'activité des doulas à la naissance mobilise deux composantes. L'appropriation de techniques spécifiques aux doulas à la naissance et l'unification des pratiques sous un but commun. Les techniques spécifiques des doulas à la naissance consistent en la mobilisation de *technique du corps* (Mauss, 1960). Ces dernières sont par exemple la pratique du yoga, les méthodes d'acupression pour soulager la douleur, la sophrologie, ou l'aromathérapie. L'unification des pratiques quant à elle se réalise notamment par la création de formations et par la définition d'un *genre professionnel* (Clot et Faïta, 2000). Par ailleurs, concernant cet aspect, les doulas à la naissance se sont également réunies sous la forme de collectifs et d'une association professionnelle.

> *Les exercices de respiration et de relaxation, d'assouplissement et de détente, le massage du périnée de même que toute la compréhension du processus de la grossesse et de la physiologie du travail aident à établir la confiance. (Larose et Association Naissance-renaissance, 1981, p. 18)* ***Pamphlet d'un film documentaire***
>
> *Quelques jours avant d'accoucher, je suis allée chez M., j'étais le cobaye de ses protégées, de futures accompagnantes à la naissance. Après nous avoir tâté, poussé, cherché d'élusifs petits cœurs, caressé*

nos fils et filles à naître, elles ont mis sur la table divers cadeaux qu'elles nous offraient en remerciement de nos bedaines volontaire (Bolduc-Boutin, 2013, p. 136) ***Doula dans un livre sur la naissance***

5. Discussion

La médicalisation de la naissance depuis les soixante dernières années (Rivard, 2014 ; St-Amant, 2015) et la mise au jour des violences obstétricales vécues par les personnes enceintes (Desgagné, 2021 ; Labrecque, 2018 ; Landry *et al.*, 2019) ont mis en exergue le manque de soutien psychologique et affectif durant cette étape charnière de la vie.

Ainsi, depuis les années 1970 au Québec, à la demande des personnes enceintes et de leurs partenaires notamment, un mouvement d'humanisation des naissances est apparu au Québec, créant ou recréant des activités réunies autour de la naissance. La présente étude visait donc à découvrir les conditions d'émergence et d'évolution des doulas à la naissance au Québec. Les conditions nécessaires à l'émergence d'un métier ou d'une profession énoncée par la sociologie des professions ont été mobilisées afin d'atteindre cet objectif. Les conditions retenues dans ce travail sont l'autonomie (Becker, 2009), la délégation de tâches (Arborio, 2009) et l'instauration d'une légitimité (Ollivier, 2009). De plus, nous avons mobilisé les travaux de Bronckart qui considère le discours comme moyen à la fois de commenter et de constituer une activité (Bronckart, 2001, 2009).

Ainsi les doulas à la naissance québécoises se sont créé et approprié un champs d'activité qui leur est propre. Cette création est le fruit de la rencontre entre la délégation de tâches dans les interactions quotidiennes, de prise en main de tâches laissées de côté ou impossibles à réaliser dans l'organisation du travail actuel et de la création d'un champ d'activité spécifique par les différentes techniques du corps. De plus, les doulas à la naissance légitiment leur activité par une histoire commune. Cette légitimation est fondée sur une tradition perdue autour du processus de la naissance et des figures qui y sont rattachées, comme la grand-mère. De surcroît, les doulas à la naissance se sont rassemblées en associations professionnelles et ont ainsi établi une certaine norme de formation de base. Finalement, la fonction des doulas à la naissance est également une fonction de revendication des droits des personnes enceintes. En effet, ces dernières endossent un rôle de défenseuses dans un moment ou les personnes enceintes peuvent se sentir vulnérables face à la douleur, face au fonctionnement des centres hospitaliers et de leurs personnels.

Toutefois, les résultats obtenus restent préliminaires car ils reposent sur un corpus de textes réduit. Par ailleurs, afin de comprendre au mieux l'émergence d'un métier, il nous parait nécessaire de varier les moyens d'observation du métier. Dans la suite de notre thèse, nous considèrerons, en particulier, les récits professionnels des pionnières du métier. L'observation de pratiques et leur commentaire individuel et collectif serait un autre moyen d'étudier l'émergence du métier en la favorisant.

En conclusion, l'activité de doulas à la naissance est en réémergence au Québec, activité située dans des conditions politiques et de santé spécifiques. C'est aussi une activité militante en faveur

des droits des personnes enceinte et ce, depuis ses balbutiements dans les années 1970. Ce militantisme s'inscrit dans une vision holistique de la personne, ne niant pas l'apport des technologies médicales, mais en opposition avec la vision symptomatique et technicisée du processus de la naissance. Les doulas à la naissance savent que cette posture est difficile à tenir face à des corps de métiers autonomes et légitimés.

Bibliographie

Allard, M. (2018, 25 septembre). La médecine manque-t-elle de respects envers les femmes? *La presse* + (Montréal), section pause santé. https://plus.lapresse.ca/screens/03e9d12f-98aa-49a8-9197-46150fdcb416__7C___0.html

AQD. (2020). *Accompagnement à la naissance*. Association québécoise des doulas. https://aqdoulas.com/quest-ce-quune-doula/a-la-naissance/

Arborio, A.-M. (2009). 3. Les aides-soignantes à l'hôpital. Délégation et professionnalisation autour du « sale boulot »: Dans *Sociologie des groupes professionnels* (p. 51-61). La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.demaz.2010.01.0051

Becker, H. S. (2009). Préface: Dans *Sociologie des groupes professionnels* (p. 9-12). La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.demaz.2010.01.0009

Boilard, H. (1998). *L'accompagnante et la maternité : une réponse traditionnelle à une anxiété moderne* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. https://docplayer.fr/16466002-Huguette-boilard-l-accompagnante-et-la-maternite-une-reponse-traditionnelle-a-une-anxidtd-moderne.html

Bolduc-Boutin, D. (2013). *Et Dieu créa la femme, mais*. Éd. ATMA internationales DG diff.

Bronckart, J.-P. (2001). La psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures. Dans *Apprentissage, développement et significations: hommage à Michel Brossard* (p. 19-41). Presses Universitaires de Bordeaux. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37583

Bronckart, J.-P. (2009). Apprentissage et développement dans la perspective de l'interactionnisme sociodiscursif. Séminaire International de l'AIESEP.

Bruner, J. S. (2005). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* Pocket.

Caza, P.-E. (2014, 20 mai). Psychologie périnatale. *ACTUALITÉ UQAM*. https://actualites.uqam.ca/2014/nouveau-programme-court-de-2e-cycle-en-psychologie-perinatale/

Chassot, R. É. (2018). *Maternité psychique et post-modernité : enjeux de filiation et conflictualité psychique en période périnatale aujourd'hui au Québec* [Thèse ou essai doctoral accepté, Université du Québec à Montréal]. https://archipel.uqam.ca/11661/

Clot, Y. (2011). Le métier comme opérateur de santé. *Bulletin de psychologie*, *Numéro 511*(1), 31-38. https://doi.org/10.3917/bupsy.511.0031

Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, *4*, 7-42.

Clot, Y. et Litim, M. (2008). Activité, santé et collectif de travail. *Pratiques Psychologiques*, *14*(1), 101-114. https://doi.org/10.1016/j.prps.2007.12.003

Daigle, K. (2019). *Co-construire un modèle de continuité relationnelle des soins infirmière-femme en périnatalité* [Thèse, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/24266

Demazière, D. et Gadéa, C. (2009). Conclusion: Dans *Sociologie des groupes professionnels* (p. 435-451). La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.demaz.2010.01.0435

Desgagné, G. (2021). *Pour une éthique de l'enfantement. Une critique de la médicalisation des naissances et de la violence obstétricales.* [Université du Québec à Rimouski]. https://biblio.uqar.ca/guides-par-discipline/ethique/memoires-et-theses

Gelly, M. (2019, 2 juillet). Cauchemar au cabinet. *La presse* + (Montréal (Québec)). https://plus.lapresse.ca/screens/b9a80c59-a858-4b39-af8b-65233c502a8d%7C_0.html

Jouvet, M.-C. (1979). *Mon accouchement, c'est mon affaire*. Editions La Liberté.

Labrecque, M. (2018). *Expérience négatives d'accouchements décrites par des femmes ayant accouché en milieux hospitalier : les liens avec le concept de violences obstétricales* [Mémoire, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21340/Labrecque_Mariane_2018_memoire.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Lacharité, C., Mailhot, L., Boilard, H., Déziel, N., Demontigny, S. et Groux, K. (2004). L'accompagnement à la naissance : Une forme de soutien efficace pour promouvoir l'adaptation parentale des pères et des mères lors de la période postnatale. Dans *Comprendre la famille: actes du 7e Symposium québécois de recherche sur la famille*. Presses de l'Universit?? du Qu??bec. https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=-oHFzC1LFW4C&oi=fnd&pg=PA31&dq=lyne+Mailhot&ots=uKfeGc4XL0&sig=VqTpcOIS-drDvF0VOKqlj0_u9HY&redir_esc=y#v=onepage&q=lyne%20Mailhot&f=false

Lacoursière, A. (2010, 6 novembre). Tournée des maternités de la région de Montréal. *La Presse*, section Santé. https://www.lapresse.ca/actualites/sante/201011/05/01-4339818-tournee-des-maternites-de-la-region-de-montreal.php

Landry, M.-P., Raymond, É. et Université Laval. Faculté des sciences sociales. (2019). *Expériences de violence obstétricale en milieu hospitalier québécois : une analyse féministe intersectionnelle* [Université Laval]. WorldCat.org. http://hdl.handle.net/20.500.11794/37091

Larose, C. et Association Naissance-renaissance. (1981). *Depuis que le monde est monde : dossier d'accompagnement*. Films d'aventures sociales du Québec inc. https://uqam-bib.on.worldcat.org/oclc/15951746

Laverdière, F., Québec (Province) et Direction générale des services de santé et de la médecine universitaire. (2008). *Politique de périnatalité 2008-2018 un projet porteur de vie*. Ministère de la santé et des services sociaux. http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/67395

Leont'ev, A. N., Dupond, Geneviève. et Molinier, Gilbert. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Ed. du progrès.

Lévesque, S., Bergeron, M., Fontaine, L., Beauchemin-Roy, S. et Rousseau, C. (2016). Détresse, souffrance ou violence obstétricale lors de l'accouchement : perspectives des intervenantes communautaires membres du Regroupement Naissance-Renaissance. Regroupement Naissance-Renaissance. http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=1&record=19282361124910005439

Lévesque, S., Bergeron, M., Fontaine, L. et Rousseau, C. (2018). La violence obstétricale dans les soins de santé : une analyse conceptuelle1. *Recherches féministes*, *31*(1), 219-238. https://doi.org/10.7202/1050662ar

Lhuilier, D. (2005). Le « sale boulot » : *Travailler*, *n° 14*(2), 73-98. https://doi.org/10.3917/trav.014.0073

Lombard, A. et Shaheen-Hussain, S. (2021, 11 mars). Sur la stérilisation forcée des femmes autochtones au Canada. *Le Devoir*. https://www.ledevoir.com/opinion/idees/596773/canada-sur-la-sterilisation-forcee-des-femmes-autochtones

Mauss, Marcel. (1960). Les techniques du corps. *Sociologie et anthropologie*.

Naissance-Renaissance. (1988, 28 novembre). *Politique Familiale les enjeux pour les femmes et la société québécoise*.

Ollivier, C. (2009). 19. Les écrivains publics : l'impossible naissance d'un vieux métier: Dans *Sociologie des groupes professionnels* (p. 231-241). La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.demaz.2010.01.0231

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12. L'analyse thématique . Cairn.info. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (vol. 5e éd., p. 269-357). Armand Colin. https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-p-269.htm

Paradis, L. (1987). *A la recherche de l'accouchement idéal*. Editions Papyrus.

Rivard, A. (2014). *Histoire de l'accouchement dans un Québec moderne*. Les Éditions du Remue-ménage.

Saillant, F. et O'Neill, M. (dir.). (1987). *Accoucher autrement: repères historiques, sociaux et culturels de la grossesse et de l'accouchement au Québec*. Editions Saint-Martin.

St-Amant, S. (2013). *Déconstruire l'accouchement : épistémologie de la naissance, entre expérience féminine, phénomène biologique et praxis technomédicale* [Doctorat en sémiologie, UQAM]. http://archipel.uqam.ca/id/eprint/6134

St-Amant, S. (2015). Naît-on encore ? Réflexions sur la production médicale de l'accouchement. *Recherches familiales*, *12*(1), 9. https://doi.org/10.3917/rf.012.0009

Touma, C.-A. (2020, 23 septembre). Des mères privées d'un précieux soutien à l'accouchement. *Les Versants* (Saint-Bruno). https://www.versants.com/des-meres-privees-dun-precieux-soutien-a-laccouchement/

Vadeboncoeur, H. (2004). *La naissance au Québec à l'aube du troisième millénaire : de quelle humanisation parle-t-on ?* [Thèse, Université de Montréal]. http://hdl.handle.net/1866/14380

Vermette, K. (2022, 20 juillet). Violences gynécologiques : des femmes se disent « prisonnières de la table d'examen ». *Radio Canada* (Montréal (Québec)). https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1899299/violences-gynecologiques-femmes-quebec