

Goyette, N & Martineau S. (2020).
Le bien-être en enseignement : Tensions entre espoirs et déceptions.

CHAPITRE 2

L'approche appréciative en éducation

Un nouveau paradigme de changement

Marine Miglianico

Philippe Dubreuil

RÉSUMÉ

Ce chapitre présente une approche positive de l'innovation : l'approche appréciative. L'approche appréciative est un modèle de gestion du changement se basant sur les forces, les rêves et les ressources des individus (Cooperrider, Whitney et Stravos, 2005). Cette philosophie s'ancre dans le postulat que tout système possède en lui quelque chose qui fonctionne ainsi que des ressources sur lesquelles il peut s'appuyer pour bâtir un futur meilleur (Hammond, 2013). Cette démarche, complémentaire à l'approche par déficit, tend à partir des rêves et des forces des individus pour développer de nouvelles solutions (Pagès, 2014). Ce chapitre présentera cette méthodologie issue de la psychologie positive et exposera les résultats préliminaires d'un projet pilote dans le domaine des sciences de l'éducation.

Le mouvement grandissant de la psychologie positive a permis de développer la recherche en santé mentale positive (Seligman, Steen, Park et Peterson, 2005). Cependant, la question cruciale de l'adaptation de ces outils dans le domaine de l'éducation, et notamment auprès des enseignants, reste encore d'actualité (Conklin et Hartman, 2014). En effet, les enseignants font face à divers enjeux complexes – tels que l'adaptation à un contexte social et politique changeant, les difficultés financières ou encore la gestion de la relation à l'élève et aux parents d'élèves – avec lesquels le professionnel doit savoir composer (Goyette, 2014). La recherche de Pelletier (2013) souligne toutefois que la formation actuelle ne met pas suffisamment l'accent sur les besoins psychologiques des étudiants pour les aider à faire face à la complexité de la profession. Les débuts semblent à ce titre éprouvants pour ces derniers, dont 20 % abandonneraient la profession dans leurs cinq premières années d'exercice (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008 ; Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013). Au Québec, une approche par déficit (de type résolution de problème) est actuellement préconisée par plusieurs programmes et professionnels, et vise à cibler et à améliorer les carences des étudiants (Magyar-Moe, 2015). Cependant, cette approche présente des effets délétères sur ces derniers, comme un manque de motivation et de confiance dans leur potentiel, car ils sont amenés à se remémorer en détail des situations d'échec, de frustration ou d'anxiété, en particulier dans le contexte de stage (Lebel, Bélair et Goyette, 2012). Considérant qu'il est essentiel de soutenir les étudiants dans leur développement identitaire et qu'ils doivent apprendre non seulement à se concentrer sur leurs faiblesses, mais aussi à s'appuyer sur leurs forces pour prendre confiance et être mieux préparés à faire face aux difficultés de la profession, l'exploration et la recherche d'approches nouvelles et innovantes s'imposent.

Dans cette perspective, le présent chapitre a pour objectif de présenter les résultats d'une démarche novatrice effectuée auprès d'une classe de stagiaires en enseignement. Celui-ci présentera donc un projet pilote inspiré de l'approche appréciative (*Appreciative Inquiry* – AI) (Whitney et Cooperrider, 2011) appliquée en contexte d'éducation. Cette approche, ses fondements et ses applications seront exposés dans un premier temps, puis l'intervention réalisée auprès des étudiants sera détaillée et discutée.

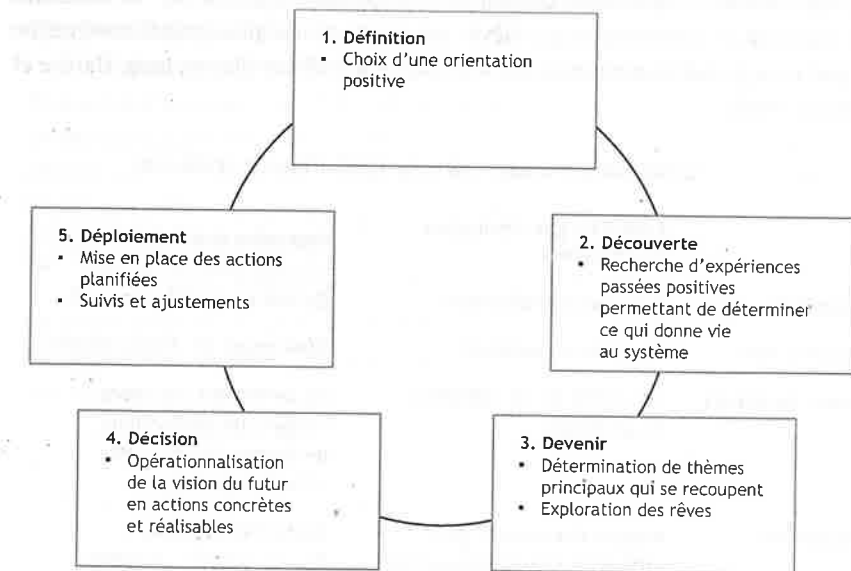
1. L'approche appréciative et le cycle des 5D

L'approche appréciative est définie comme une méthode de gestion du changement basée sur les forces des individus et de leurs systèmes (Pagès, 2014). Elle consiste à rechercher les ressources, les réussites et les expériences positives, ainsi qu'à définir un futur hautement désiré afin de créer une transformation globale du système (Whitney et Cooperrider, 2011).

Cinq phases définissent le processus de l'AI. Le cycle des « 5D » (figure 2.1) commence par la *Définition*. Lors de cette phase, les sujets sont amenés à se pencher sur la situation concernée et à définir un questionnement initial positif pour leur projet. Ce choix doit être inspirant, constructif et stratégique, puisque le démarrage ainsi que la direction que prendra le projet sont fortement liés à l'objet sur lequel les sujets concentrent leur attention (Pagès, 2014). Cette étape constitue ainsi un acte primordial. Par la suite, les sujets partent à la *Découverte* de leurs forces et ressources, qu'ils examinent à partir d'histoires de réussite leur permettant de conscientiser leurs bonnes pratiques. Cette étape est effectuée en binôme (interviewer-interviewé), créant ainsi une dynamique relationnelle positive. Après avoir focalisé leur attention sur le « noyau positif » (Whitney et Cooperrider, 2011), les individus explorent leurs souhaits à travers la phase du *Devenir*. Les participants rêvent alors ensemble à un futur positif à partir du potentiel découvert à la phase précédente. Cette vision inspirante débouche sur la *Décision* de construire une architecture du changement. À cette phase-ci, des actions pragmatiques sont envisagées afin d'opérationnaliser le rêve établi précédemment. Cette phase permet de définir de quelle manière le changement sera mis en place. Enfin, advient la phase du *Déploiement*, au sein de laquelle les actions concrètes sont réalisées. C'est aussi l'occasion de renforcer l'élan positif né lors des phases précédentes en mettant en exergue les engagements personnels et organisationnels. Une fois les actions mises en place, la boucle des 5D peut se répéter afin de pérenniser ou d'approfondir le changement amorcé (Cooperrider et Srivastva, 1987).

Depuis sa création en 1987, l'approche appréciative a été le sujet de centaines de recherches (Bushe et Paranjpey, 2015). Ces recherches montrent que l'AI permettrait de générer de nouvelles idées amenant les participants à être plus optimistes quant aux possibilités qui s'ouvrent à eux, de ressentir des émotions plus positives (Barrett et Fry, 2005) et de limiter les propos négatifs (Finegold, Holland et Lingham, 2002 ; Gonzales et Leroy, 2011). L'approche aurait également tendance à promouvoir l'engagement (Baker *et al.*, 2009 ; Berrisford, 2005 ; Bright, Cooperrider et Galloway, 2006 ; Cooperrider et McQuaid, 2012 ; Ruhe *et al.*, 2011 ; Trajkovski, Schmied, Vickers et Jackson, 2013) et la performance dans la tâche (Powley, Fry, Barrett et Bright, 2004). Elle aurait entre autres un effet sur les relations, favorisant une attitude positive (Watkins, Dewar et Kennedy, 2016), stimulant le dialogue (Baker *et al.*, 2009), et développerait l'orientation altruiste (Stefaniak, 2007).

FIGURE 2.1. Le cycle des « 5D »



Source : Adapté de Pagès, 2014 et Pill, 2016.

2. L'approche appréciative dans le domaine de l'éducation

Aujourd'hui, l'approche par résolution de problème est le modèle prédominant dans le domaine de l'éducation (Cockell et McArthur-Blair, 2012). Ainsi, l'approche appréciative constitue un changement de paradigme dans la manière dont les systèmes humains sont abordés. Cette approche par déficit actuelle peut être enrichie et complétée par cette approche basée sur les rêves et sur les forces, permettant ainsi de contourner les résistances liées à la culpabilité ou à la démotivation que peut entraîner la focalisation sur le problème. Le tableau 2.1 résume les différences principales entre les deux paradigmes.

Ainsi, pratiquer l'approche appréciative dans le domaine de l'éducation permet de développer l'espoir (Cockell et McArthur-Blair, 2012). La focalisation sur les forces observées et l'imagination collective du futur désiré permettent aux sujets d'envisager les changements nécessaires comme étant possibles. Cela donne lieu à une transformation de l'état d'esprit des participants et influence ainsi les actions et les interactions au sein de l'établissement scolaire. Ce processus collaboratif permet aux individus de se montrer authentiques tout en étant interconnectés et présents, ce qui favorise la cohésion de groupe et ainsi l'apprentissage (Cockell, 2005). De

plus, les enseignants s'engageant dans des échanges interpersonnels de type plus conversationnel – comme ceux engendrés par l'approche appréciative – et soutenant les motivations intrinsèques des élèves ont constaté une plus grande motivation et une plus grande compétence scolaire chez leurs élèves (Reeve, Jang, Hardre et Omura, 2002).

TABLEAU 2.1. Comparaison entre l'AI et la résolution de problème

	Approche par résolution de problème	Approche appréciative
Question	Quel est le problème ?	Qu'est-ce qui fonctionne ?
Assomption	Résoudre le problème.	Développer le « noyau positif ».
Point de départ	Est centré sur la définition du problème.	Est centré sur les « bons coups », les réalisations, les forces, le potentiel et les possibilités.
Approche	Analyse des sources du problème, développement et évaluation des solutions potentielles.	Explore le meilleur de « ce qui est », imagine « ce que cela pourrait être », discute « comment cela sera-t-il », et planifie « ce qui va être fait » afin de trouver des solutions.
Finalité	Développement d'un plan visant à « traiter » le problème.	Construction d'une vision positive amplifiant ce qui fonctionne déjà.

Source : Adapté de Cooperrider, Whitney et Stravos, 2005.

Selon l'étude de Conklin et Hartman (2014), l'approche appréciative permet également de créer des expériences d'apprentissage optimales et de favoriser l'autonomie des étudiants au sein des classes. Tirant parti de leurs propres expériences d'apprentissage optimales, ces derniers ont élaboré du matériel d'apprentissage significatif et éducatif qu'ils apprécient. Les résultats de cette expérience suggèrent non seulement que l'AI est une méthode viable pour déterminer les objectifs souhaités et œuvrer dans cette direction, mais également que les individus ont tendance à déployer davantage d'efforts pour atteindre leurs buts, se montrent plus motivés, plus autonomes et plus imaginatifs. Ils se montrent également plus ouverts à de nouvelles possibilités d'apprentissage et sont plus satisfaits de leur expérience.

En somme, l'approche appréciative semble être un outil innovant au sein du métier d'enseignant, pour lequel la gestion du changement est par ailleurs un enjeu majeur. Dans ce contexte, prendre en considération l'aspect psychologique des enseignants apparaît d'une grande importance, notamment en début de carrière.

Cela passe entre autres par une construction identitaire positive et le développement des compétences professionnelles. Dans cette visée, utiliser l'approche appréciative pourrait être une avenue originale et prometteuse.

L'objectif de cette recherche exploratoire est donc de mettre en place une démarche d'AI comme outil de développement de l'identité professionnelle des enseignants stagiaires, d'explorer ses principales retombées pour ces derniers, et de déterminer les limites potentielles de son application dans ce contexte particulier.

3. Les participants et la procédure (méthode)

Ce projet a été réalisé dans le cadre d'un cours sur le développement identitaire de futures enseignantes terminant leur baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement au primaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'échantillon comprenait 27 étudiantes participant au cours. L'intervention consistait en deux séances visant, d'une part, l'expérimentation de l'approche appréciative en début de session (avant l'amorce de leur quatrième stage) et, d'autre part, l'évaluation en groupe des retombées de l'intervention en fin de session (12 semaines plus tard, au terme du même stage). L'objectif de la démarche proposée était, à travers le cycle des 5D de l'AI, de conscientiser les étudiantes au sujet de leurs forces afin qu'elles puissent en faire un meilleur usage dans le cadre du développement de leurs compétences en milieu de stage. Lors de la première séance (en début de session), les 27 étudiantes ont participé à l'intervention, d'une durée de trois heures. Lors de la deuxième séance (en fin de session), les 27 étudiantes ont participé à l'évaluation des retombées en groupe, dans le cadre d'une séance d'une durée de deux heures. Le détail du processus réalisé lors de ces séances sera présenté dans les lignes suivantes.

SÉANCE 1. La première séance a d'abord été l'occasion de présenter le cadre théorique de l'approche appréciative aux étudiantes. En effet, plus qu'une méthode, cette approche est avant tout une philosophie : celle de se baser sur les ressources pour construire un futur inspirant, c'est-à-dire foncièrement positif et motivant pour les participantes (Whitney et Trosten-Bloom, 2010) ; il importe que ces dernières en comprennent le sens et la portée pour être pleinement engagées dans sa réalisation. Un exposé interactif a d'abord été effectué, dans lequel les principes fondateurs de l'AI et les 5D ont été présentés. Afin de garder l'essence de l'approche intacte, l'importance des questions posées a été soulignée. Ensuite, un exercice pratique sur les compétences professionnelles a été proposé. Les étapes *Définition*, *Découverte* et *Devenir* ont été abordées lors d'exercices pratiques.

En premier lieu, les étudiantes ont choisi une compétence qu'elles souhaitent développer. Elles ont ainsi pu *Définir* l'orientation de leur exercice de manière positive. À titre d'exemple, l'affirmation « Je désire savoir gérer avec aisance les comportements dérangeants pour autrui afin de maintenir un climat de classe propice aux apprentissages » constitue une définition d'élément de développement formulée de manière positive, constructive et inspirante.

En second lieu, le tableau 2.2 dresse les questions utilisées afin de *Découvrir* les forces des futures enseignantes. En binôme, chaque étudiante a joué respectivement le rôle de l'interviewer puis de l'interviewé afin de recueillir les propos de sa collègue puis les siens. Ces éléments ont permis, à partir de récits de réussites, de conscientiser les étudiantes quant à leurs forces personnelles et de créer une dynamique relationnelle stimulante, positive et validante.

TABLEAU 2.2. Questions posées en binôme par les étudiantes lors de la phase *Découvrir*

1.	Racontez une situation qui a eu lieu dans votre précédent stage et dans laquelle vous avez senti que vous maîtrisiez bien une compétence professionnelle particulière, ce qui vous a donné un sentiment de réussite, et qui vous a procuré plaisir et satisfaction.
2.	Lesquelles de vos forces, compétences et qualités avez-vous particulièrement mobilisées/utilisées pour réussir cela? En quoi cette situation vous a-t-elle personnellement procuré de la satisfaction? Qu'est-ce qui vous a particulièrement motivées?
3.	En quoi cette situation ou ce défi a-t-il contribué à votre apprentissage de la profession d'enseignant?
4.	Quels sont vos trois souhaits pour relever avec plaisir et efficacité les défis que constitue le développement de certaines compétences?

Une fois cette phase réalisée, la projection dans le futur a été abordée lors de l'étape du *Devenir* à travers les questions détaillées au tableau 2.3. Par le biais de ces deuxièmes questionnements, les étudiantes ont défini un futur hautement désiré et ont concrétisé la manière d'atteindre ce dernier. Pour ce projet pilote, cette étape a été réalisée de manière individuelle, chaque étudiante choisissant seule une compétence à développer. Ces questions ont permis aux étudiantes de se projeter dans le futur de manière positive et de visualiser leur marge de progression.

Les interrogations les ont amenées à préciser davantage leur vision en mettant en exergue en quoi et comment leurs pratiques auraient changé si leurs souhaits se réalisaient.

Après avoir rêvé aux possibilités, les étudiantes ont statué sur les changements qu'elles souhaitaient mettre en place (phase *Décision*). À cette étape, les étudiantes se sont donc prononcées sur les actions concrètes à poser afin d'opérationnaliser leur vision. Par exemple, une étudiante avait rêvé exceller dans la gestion de classe, notamment auprès d'enfants ayant un trouble d'opposition. Elle a pu, en considérant ses forces, imaginer à quoi ressemblerait cette excellence et envisager les étapes requises pour y parvenir. Pour elle, ces étapes impliquaient notamment de développer ses connaissances sur le trouble d'opposition, d'accroître sa compréhension et son utilisation d'outils adaptés, ainsi que de gérer ses propres émotions liées à cette situation particulière. Pour atteindre cet objectif, l'étudiante a décidé de se former davantage sur le sujet au moyen de lectures et de formations complémentaires sur le trouble d'opposition, et de développer sa maîtrise d'une pratique visant à mieux gérer le stress émotionnel lié à ce type de situation (technique de pleine conscience).

TABLEAU 2.3. Questions posées aux étudiantes lors de la phase *Devenir*

Projetez-vous dans le futur. Nous sommes à la fin de votre stage. Votre rêve s'est réalisé...	
1.	Que voyez-vous? Qu'est-ce qui se passe?
2.	Comment cela est-il arrivé? Qu'est-ce qui a rendu cela possible?
3.	Qu'est-ce qui fait vivre cette vision (organisation, communication, formation, procédures, etc.)?

Enfin, après s'être positionnées quant aux actions à entreprendre, les étudiantes ont amorcé leur stage. Elles ont alors pu mettre en place les actions escomptées sur une période de 12 semaines et ainsi réaliser la phase de *Déploiement*. Au terme du stage, un travail de synthèse écrit a permis d'évaluer l'intégration et la mise en pratique des concepts. Dans ce dernier, les étudiantes devaient faire un état des lieux des différentes phases du cycle de l'approche appréciative au regard de la compétence qu'elles souhaitaient travailler en y notant de manière descriptive le fruit de chaque étape. Un exemple tiré de ce travail est résumé dans le tableau 2.4.

TABLEAU 2.4. Exemple d'application de l'AI par une étudiante

Étape de l'AI	Application à la compétence
Définition	Gérer efficacement et positivement les comportements d'opposition
Découverte	<p><i>Histoire racontée</i> : Le jour où le comportement opposant de Martin (nom fictif), qui n'écoutait pas les consignes et faisait du bruit, a été bien abordé et maîtrisé.</p> <p><i>Forces</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clarté : les attentes ont été explicitées clairement • Flexibilité : l'élève avait le droit de chuchoter avec son camarade • Calme et patience : il a été demandé calmement à Martin de répéter les consignes qui lui avaient été données • Écoute : l'opinion de l'élève a été écoutée • Choix : deux propositions lui ont été faites (travail fait individuellement ou avec un ami, calmement)
Devenir	<ul style="list-style-type: none"> • Réagir aux comportements d'opposition dès qu'ils surviennent par des interventions appropriées et positives menées avec confiance, bienveillance, écoute et fermeté • Connaître les différentes interventions possibles • Avoir différentes stratégies en tête afin d'être en mesure de réagir rapidement • Rester calme et patiente
Décision	<ul style="list-style-type: none"> • Bâtir une liste de stratégies à employer lorsque surviennent des comportements d'opposition • Effectuer les recherches requises et mettre en pratique les interventions visées • Échanger régulièrement avec d'autres enseignants • Prendre le temps de respirer dans les situations difficiles • Pratiquer un sport régulièrement • Pratiquer l'autocompassion lorsque des difficultés sont rencontrées
Déploiement	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en place sur le lieu de stage avec le cas de Marie (nom fictif), élève qui refuse certaines consignes • Explicitation claire et ferme des consignes • Écoute des émotions de Marie : lien de confiance à travers la compassion et l'empathie • Pistes de solutions offertes : la discussion et l'utilisation d'un lieu calme pour gérer les tourments

SÉANCE 2. À l'issue des 12 semaines de stage, une seconde rencontre d'une durée de deux heures a eu lieu. Tout d'abord, un retour sur la théorie liée à l'approche appréciative a été effectué. Ce retour a permis de préciser et de compléter la compréhension de certaines notions, tout en répondant aux questions des étudiantes. Les interrogations quant à l'application de cette méthodologie dans une variété de contextes ont notamment été abordées. Par la suite, le concept de bienveillance envers soi (aussi nommé autocompassion) a été introduit (Neff, 2003). L'autocompassion implique une compréhension de soi bienveillante et sans jugement, dans un état émotionnel ouvert où la personne se laisse toucher par sa propre souffrance sans essayer de l'éviter ou de s'en déconnecter (Neff, Kirkpatrick et Rude, 2007). Elle a pour objectif de protéger l'individu contre les conséquences négatives du jugement de soi telles que l'isolement, la rumination ou encore la dépression (Neff, 2003). Les étudiantes ont été invitées à développer leur bienveillance envers elles-mêmes quant à leurs potentielles erreurs ou difficultés liées à l'application de l'AI en milieu scolaire. Enfin, une évaluation des retombées de l'AI ainsi que des difficultés éprouvées dans l'application de cette démarche a été effectuée en groupe avec les étudiantes.

3.1. Les mesures

Une méthodologie qualitative a été adoptée dans le présent projet afin d'explorer les principales retombées de l'AI pour les étudiantes et de mettre en évidence les difficultés rencontrées dans l'application de cette approche. Les données obtenues ont été collectées par le biais de deux méthodes distinctes.

Une discussion ouverte quant aux bénéfices obtenus et aux difficultés rencontrées au regard de cette démarche a eu lieu en classe. Deux questions ont été posées aux étudiantes : 1) « Quels ont été les effets positifs de l'application de l'AI pendant votre stage ? » et 2) « Quelles ont été les difficultés associées ? » Des notes manuscrites détaillées ont été prises par la chercheuse responsable du projet afin de consigner les réponses des étudiantes aux questions.

Un court questionnaire portant sur les trois points suivants a également été distribué aux étudiantes afin de recueillir des informations complémentaires et potentiellement non discutées en classe : 1) « Quelle a été la contribution positive de l'AI dans votre pratique professionnelle ? », 2) « Avez-vous remarqué des défis dans l'application de l'AI dans votre pratique professionnelle ? » et 3) « Avez-vous d'autres remarques (idées, questions) concernant cette approche ? » Ces questionnaires ont été remis à la chercheuse en mains propres, après avoir été remplis. Le taux de participation a été de 89 %.

3.2. L'analyse

Une analyse thématique inductive (Thomas, 2006) a permis de déterminer les retombées de la démarche pour les étudiantes ainsi que les principales difficultés rencontrées par ces dernières dans son application. Les notes manuscrites provenant de la séance réalisée en classe ainsi que les questionnaires des étudiantes ont d'abord été passés en revue par la chercheuse principale afin de coder les propos et de recenser les thématiques communes. À l'aide d'un tableau Excel, des catégories émergentes ont ensuite été développées sur la base des thèmes retenus, puis un processus itératif a été entrepris afin de préciser l'analyse jusqu'à ce que le résultat soit satisfaisant.

3.3. Les résultats

Principalement, l'approche appréciative semble avoir eu un effet positif sur trois éléments : la santé psychologique des futures enseignantes, la création d'une vision positive et atteignable du futur et l'accompagnement positif des élèves.

Premièrement, les étudiantes ont rapporté avoir remarqué un changement sur le plan de leur santé psychologique. Par la conscientisation des bonnes pratiques, elles auraient développé une capacité d'introspection positive, ce qui leur aurait permis d'atteindre une meilleure connaissance d'elles-mêmes, tout en générant un état émotionnel positif. L'exercice appréciatif aurait ainsi permis de renforcer leur identité professionnelle, tout en favorisant l'estime de soi et la confiance en soi. À titre d'exemple, certaines étudiantes mentionnent que l'approche « *a permis de poser un regard positif sur soi* », « *permet de développer tranquillement et subtilement la confiance en soi* » et « *agit sur l'estime de soi* ». D'autres étudiantes ont qualifié cette expérience de « *gratifiante* », de « *satisfaisante* » ou encore de « *motivante* ».

Deuxièmement, le projet appréciatif aurait créé chez les étudiantes une vision positive et atteignable du futur. Celles-ci ont mentionné avoir eu la sensation de se rapprocher de leur objectif en le visualisant comme un projet ambitieux et atteignable. À cet égard, le rappel des réussites passées permettrait de susciter la confiance, d'imaginer un futur stimulant et de développer la persévérance dans l'accomplissement des tâches et projets de développement professionnel. Par exemple, une étudiante a noté que « *l'apport de l'AI est de permettre de prendre conscience à travers les "bons coups" que nous sommes capables* », tandis qu'une autre a indiqué qu'« *une vision du futur plus positive et motivante s'[était] forgée* ».

Troisièmement, le projet aurait un effet positif sur l'accompagnement des élèves. Les participantes à l'intervention rapportent ainsi avoir intégré une façon novatrice, positive et active d'analyser les compétences et les difficultés. Cette vision originale centrée sur les forces et les facteurs de réussite pourrait ainsi être transmise aux élèves, leur permettant également de se baser sur leurs ressources

pour dépasser les défis scolaires. De plus, l'accent mis sur la manière d'orienter les questions afin de découvrir les points forts et les expériences positives de chacun permettrait de créer un mouvement constructif dans le comportement des élèves de la classe. Par exemple, des participantes ont mentionné que l'AI permettait « *de trouver des solutions, des moyens à ces problèmes pour les élèves* », « *de porter un nouveau regard* », « *une meilleure perception des capacités des élèves, de leurs talents à apporter au reste du groupe* » ou encore « *d'avoir de meilleures interventions* ».

La principale difficulté relevée par les participantes demeure toutefois celle d'un changement radical de paradigme. En effet, passer d'une approche par déficit – où l'effort serait centré sur l'analyse et la résolution de problème – à une approche se focalisant sur ce qui donne vie à un individu et à son système ne serait pas chose évidente pour toutes les participantes. Approfondir l'analyse des comportements positifs ne semble pas être une démarche habituelle, puisque la formation traditionnelle s'oriente vers les aspects à améliorer dans la pratique et non vers les forces des stagiaires. Ainsi, davantage de temps serait nécessaire pour intégrer les nouveaux concepts de cette philosophie et de cette méthodologie originale. À titre d'exemple, les étudiantes ont exprimé qu'il était parfois difficile « *de bien distinguer chacun des "D"* », ou encore « *d'intégrer l'AI dans notre pratique quotidienne et de créer de nouvelles habitudes de réflexion* ». De plus, une étudiante a noté l'enjeu d'intégration de l'approche appréciative dans un milieu utilisant davantage une approche par résolution de problème : « *nous avons souvent des rétroactions en fonction de ce que nous devons améliorer, ce qui peut rendre difficile l'utilisation de l'approche positive* ».

4. La discussion

En somme, l'objectif de ce projet pilote était de mettre en place une démarche d'AI comme outil de développement de l'identité professionnelle des enseignantes stagiaires, d'explorer ses principales retombées pour ces dernières, et de cerner les limites potentielles de son application dans ce contexte particulier. Les résultats obtenus suggèrent que cette intervention a suscité des effets positifs chez la plupart des étudiantes, malgré certaines difficultés rencontrées dans son application.

Plus particulièrement, l'approche appréciative semblerait enrichir positivement l'identité professionnelle des futures enseignantes en mettant en exergue leurs réussites au sein de leurs stages. Cela les amènerait à développer leur confiance et leur estime de soi, ainsi qu'à promouvoir une vision positive du futur. Ces éléments font écho à l'étude effectuée par Conklin et Hartman (2014), qui montre un lien positif entre l'application de l'AI dans le milieu de l'éducation et le développement chez les étudiants d'une mentalité de croissance. La mentalité de croissance (*Growth Mindset*) (Dweck, 2006) est définie comme la conviction que l'intelligence et les caractéristiques personnelles peuvent se développer. Cette mentalité permet à l'étudiant de prendre conscience de sa capacité à réussir et

de déployer les efforts nécessaires pour repousser ses limites et relever les défis auxquels il fait face. Ainsi, en remarquant leurs forces et leurs « bons coups », les participantes semblent accroître l'espoir de trouver des solutions aux problèmes rencontrés au sein de la profession. Cela leur offrirait également des méthodes d'intervention supplémentaires leur permettant de s'appuyer davantage sur le potentiel de leurs élèves dans la gestion de leur classe. À ce titre, le développement d'une vision positive ainsi que la capacité de voir ce qui fonctionne en l'autre lors d'une démarche d'AI ont été qualifiés par Cooperrider et McQuaid (2012) d'« épanouissement en miroir » (traduction libre de *mirror flourishing*). Les auteurs décrivent ce phénomène comme une forme de contamination positive permettant aux sujets de se transformer collectivement et de favoriser mutuellement leur épanouissement. Ainsi, en pratiquant l'AI, il apparaît que les participantes auraient tendance à accroître leur capacité à reconnaître leur propre potentiel et, en corollaire, à être plus enclins à l'observation et au déploiement de celui d'autrui.

Un enjeu principal serait toutefois d'intégrer et d'appliquer cette approche positive dans un contexte où semble primer une approche traditionnelle de résolution de problème. À ce titre, il convient de mentionner que certaines étudiantes semblaient trouver l'application de cette nouvelle approche évidente, tandis que d'autres ont souligné sa difficulté d'intégration. Deux hypothèses semblent alors envisageables. Premièrement, tout changement de paradigme requiert un certain temps d'intégration. S'exercer, répéter davantage et bénéficier d'un accompagnement personnalisé semblent donc des actions nécessaires afin de permettre une meilleure appropriation de l'approche. Deuxièmement, la facilité de certaines étudiantes à comprendre cette méthodologie nouvelle et à y adhérer pose corollairement la question d'une certaine capacité individuelle de base à l'orientation positive. En effet, chaque personne détiendrait un niveau d'optimisme de base, qui varierait d'une personne à l'autre (Martin-Krumm, 2012 ; O'Connor et Cassidy, 2007). La tendance à voir les forces plutôt que les faiblesses serait donc en partie innée. Une nouvelle question se pose alors : comment adopter une éducation appréciative optimale et stimulante tout en tenant compte des différences interpersonnelles entre les enseignantes ?

5. Les limites et les recherches futures

Comme la présente étude a été réalisée dans le cadre d'un projet pilote, certaines limites sont à noter. Il est important de souligner le fait que cette étude exploratoire a été menée sur une population de 27 étudiantes provenant d'une seule et même cohorte universitaire. Le nombre de participants étant faible, la population étant uniquement féminine et le contexte hautement particulier, les résultats doivent être interprétés avec circonspection et ne peuvent être généralisés. Il demeure toutefois que ceux-ci constituent une réalisation intéressante et mettent en lumière

des constats pouvant s'avérer utiles dans la recherche de perspectives novatrices permettant le développement des compétences professionnelles et la santé psychologique des stagiaires en enseignement. Il pourrait également s'avérer intéressant de répliquer l'expérience auprès d'un échantillon plus grand et diversifié, et d'adopter un devis plus sophistiqué (c'est-à-dire, un devis expérimental ou un devis à méthode mixte) afin de mesurer avec plus de précision les effets obtenus et d'offrir un potentiel plus important de généralisation. À cet égard, notre expérience indique qu'il pourrait être préférable de prévoir au minimum une journée de formation avant le début du stage, alliant concepts théoriques et exercices pratiques, afin de faciliter l'intégration des éléments de contenu par les étudiants et d'offrir en cours de session un accompagnement à ceux-ci afin de les appuyer dans la mise en application du projet.

Conclusion

Avoir des enseignants compétents et engagés est primordial, puisqu'ils sont les pierres angulaires du système éducatif. Notre projet pilote démontre que l'AI peut être une méthode utile pour améliorer la santé psychologique des enseignants stagiaires et leur permettre d'envisager l'avenir avec confiance. De plus, il apparaît que cette approche serait susceptible d'avoir des retombées positives également sur l'accompagnement des élèves en favorisant une meilleure perception de leurs forces. Ainsi, l'AI semble être un outil intéressant à considérer pour développer les compétences des enseignants afin de leur permettre de faire face à la complexité de leur profession et de promouvoir le plein développement de leurs élèves.

Références

- BAKER, A., G. PEACOCK, S. COZZOLINO, A. NORTON, M. JOYCE, T. CHAPMAN ET D. DAWSON (2009). « Applications of appreciative inquiry in facilitating culture change in the UK NHS », *Team Performance Management: An International Journal*, 15(5-6), p. 276-288.
- BARRETT, F.J. ET R.E. FRY (2005). *Appreciative Inquiry: A Positive Approach to Building Cooperative Capacity*, Chagrin Falls, Taos Institute Publications.
- BERRISFORD, S. (2005). « Using Appreciative Inquiry to drive change at the BBC », *Strategic Communication Management*, 9(3), p. 22.
- BRIGHT, D.S., D.L. COOPERRIDER ET W.B. GALLOWAY (2006). « Appreciative inquiry in the Office of Research and Development: Improving the collaborative capacity of organization », *Public Performance & Management Review*, 29(3), p. 285-306.
- BUSHE, G.R. ET N. PARANJPEY (2015). « Comparing the generativity of problem solving and appreciative inquiry: A field experiment », *The Journal of Applied Behavioral Science*, 51(3), p. 309-335.
- COCKELL, M.J. (2005). *Making magic: Facilitating collaborative processes*, Thèse de doctorat en éducation, Vancouver, University of British Columbia.

- COCKELL, M. J. ET J. MCARTHUR-BLAIR (2012). *Appreciative Inquiry in Higher Education: A Transformative Force*, Hoboken, John Wiley & Sons.
- CONKLIN, T.A. ET N.S. HARTMAN (2014). «Appreciative inquiry and autonomy-supportive classes in business education: A semilongitudinal study of AI in the classroom», *Journal of Experiential Education*, 37(3), p. 285-309.
- COOPERRIDER, D.L. ET M. MCQUAID (2012). «The positive arc of systemic strengths: How appreciative inquiry and sustainable designing can bring out the best in human systems», *The Journal of Corporate Citizenship*, (46), p. 71.
- COOPERRIDER, D.L. ET S. SRIVASTVA (1987). «Appreciative inquiry in organizational life», *Research in Organizational Change and Development*, 1(1), p. 129-169.
- COOPERRIDER, D.L., D. WHITNEY ET J.M. STAVROS (2005). *Appreciative Inquiry Handbook: For Leaders of Change*, Oakland, Berrett-Koehler Publishers.
- DEMATTEO, D. ET S. REEVES (2011). «A critical examination of the role of appreciative inquiry within an interprofessional education initiative», *Journal of Interprofessional Care*, 25(3), p. 203-208.
- DWECK, C.S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*, New York, Random House.
- FINEGOLD, M.A., B.M. HOLLAND ET T. LINGHAM (2002). «Appreciative inquiry and public dialogue: An approach to community change», *Public Organization Review*, 2(3), p. 235-252.
- GONZALES, C.K. ET G. LEROY (2011). «Eliciting user requirements using Appreciative inquiry», *Empirical Software Engineering*, 16(6), p. 733-772.
- GOYETTE, N. (2014). *Le bien-être dans l'enseignement: étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive*, Thèse de doctorat en éducation, Montréal/Trois-Rivières, Université du Québec à Montréal/Université du Québec à Trois-Rivières.
- HAMMOND, S.A. (2013). *The Thin Book of Appreciative Inquiry*, Bend, Thin Book Publishing.
- LEBEL, C., L. BÉLAIR ET N. GOYETTE (2012). «Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficultés», *Recherches & éducations*, (7), p. 55-68.
- MAGYAR-MOE, J.L. (2015). «Positive psychology in classroom», dans J.C. Wade, L.I. Marks et R.D. Hetzel (dir.), *Positive Psychology on the College Campus*, New York, Oxford University Press, p. 133-166.
- MARTIN-KRUMM, C. (2012). «L'optimisme: une analyse synthétique», *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 93(1), p. 103-133.
- MUKAMURERA, J., J. BOURQUE ET C. GINGRAS (2008). «Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants», dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 49-72.
- MUKAMURERA, J., S. MARTINEAU, M. BOUTHLETTE ET J.P. NDORERAHO (2013). «Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec: portrait et appréciation des acteurs», *Éducation & Formation*, e-299, p. 13-35.
- NEFF, K. (2003). «Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself», *Self and Identity*, 2(2), p. 85-101.
- NEFF, K., K.L. KIRKPATRICK ET S.S. RUDE (2007). «Self-compassion and adaptive psychological functioning», *Journal of Research in Personality*, 41(1), p. 139-154.

- O'CONNOR, R.C. ET C. CASSIDY (2007). «Predicting hopelessness: The interaction between optimism/pessimism and specific future expectancies», *Cognition and Emotion*, 21(3), p. 596-613.
- PAGÈS, J. (2014). *Le coaching collectif avec la méthode Appreciative Inquiry: conduire le changement en s'appuyant sur les réussites*, Paris, Eyrolles.
- PELLETIER, M.-A. (2013). *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire*, Thèse de doctorat en éducation, Rimouski, Université du Québec à Rimouski.
- PILL, S. (2016). «An appreciative inquiry exploring game sense teaching in physical education», *Sport, Education and Society*, 21(2), p. 279-297.
- POWLEY, E.H., R.E. FRY, F.J. BARRETT ET D.S. BRIGHT (2004). «Dialogic democracy meets command and control: Transformation through the appreciative inquiry summit», *The Academy of Management Executive*, 18(3), p. 67-80.
- REEVE, J., H. JANG, P. HARDRE ET M. OMURA (2002). «Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity», *Motivation and Emotion*, 26(3), p. 183-207.
- RUHE, M.C. ET AL. (2011). «Appreciative inquiry for quality improvement in primary care practices», *Quality Management in Health Care*, 20(1), p. 37.
- SELIGMAN, M.E.P., T.A. STEEN, N. PARK ET C. PETERSON (2005). «Positive psychology progress: Empirical validation of interventions», *American Psychologist*, 60(5), p. 410-421, doi:10.1037/0003-066X.60.5.410.
- STEFANIAK, K. (2007). «Discovering nursing excellence through appreciative inquiry», *Nurse Leader*, 5(2), p. 42-46.
- THOMAS, D.R. (2006). «A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data», *American Journal of Evaluation*, 27(2), p. 237-246.
- TRAJKOVSKI, S., V. SCHMIED, M. VICKERS ET D. JACKSON (2013). «Using appreciative inquiry to transform health care», *Contemporary Nurse*, 45(1), p. 95-100.
- WATKINS, S., B. DEWAR ET C. KENNEDY (2016). «Appreciative Inquiry as an intervention to change nursing practice in in-patient settings: An integrative review», *International Journal of Nursing Studies*, 60, p. 179-190.
- WHITNEY, D. ET A. TROSTEN-BLOOM (2010). *The Power of Appreciative Inquiry: A Practical Guide to Positive Change*, Oakland, Berrett-Koehler Publishers.
- WHITNEY, D. ET D. COOPERRIDER (2011). *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change*, Oakland, Berrett-Koehler Publishers.