

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Étude des catégories de réflexion sur l'action d'enseignantes et d'enseignants novices
à l'ordre d'études collégiales, secteur technique

par

Julie Lefebvre

Thèse présentée à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (*Ph.D.*)
Doctorat en éducation

Novembre 2015

© Julie Lefebvre, 2015

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Étude des catégories de réflexion sur l'action d'enseignantes et d'enseignants novices
à l'ordre d'études collégiales, secteur technique

Julie Lefebvre

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

_____ Président du jury
Jean-Claude Coallier, Université de Sherbrooke

_____ Directeur de recherche
André Balleux, Université de Sherbrooke

_____ Codirectrice de recherche
Lise St-Pierre, Université de Sherbrooke

_____ Membre interne
Julie Lyne Leroux, Université de Sherbrooke

_____ Membre interne
Sawsen Lakhal, Université de Sherbrooke

_____ Membre externe
Philippe Chaubet, Université du Québec à Montréal

Thèse acceptée le _____

SOMMAIRE

Notre recherche doctorale s'intéresse aux enseignantes et enseignants novices à l'ordre d'études collégiales qui œuvrent au secteur technique. Selon de nombreux auteurs, leur entrée en fonction est marquée par l'isolement, par la précarité d'emploi et par une carence en formation pédagogique (Galaise, 2009; Lauzon, 2002). Ces conditions ne favorisent pas leur insertion professionnelle et se soldent trop souvent par des pratiques par tâtonnement qui ne leur permettent pas de s'adapter adéquatement à leur nouvelle profession (Lauzon, 2002). Ce manque de contrôle relatif en début de carrière engendre chez plusieurs enseignantes et enseignants novices un niveau de stress élevé et un délai important avant d'avoir l'impression de tirer des apprentissages de la pratique (*Ibid*).

À cet égard, la pratique réflexive a été identifiée comme pouvant contribuer à l'amélioration de l'enseignement (Bessette et Duquette, 2003; De Cock, Wibault et Paquay, 2006; Holborn, 1992; Lacroix, 2008; Schön, 1983). Toutefois, il appert que les enseignantes et les enseignants ne savent pas toujours comment en tirer parti. L'utilisation d'outils réflexifs simples, accessibles et minimalement connus par les enseignantes et les enseignants novices permettrait de stimuler leur réflexion sur l'action et les rendrait plus autonomes en début de carrière.

Le cadre conceptuel auquel nous nous sommes référé dans cette recherche fait appel à trois concepts-clés soit la pratique réflexive, la pensée réflexive et la réflexion. Le modèle de la démarche réflexive d'Holborn (1992) a permis de dynamiser le processus réflexif tandis que les catégories de réflexion proposées par Mezirow (1981) favorisent une analyse de la démarche réflexive entamée par les enseignantes et les enseignants novices. À ce propos, bon nombre d'auteurs ont utilisé le terme de « niveau » pour indiquer une hiérarchie dans les contenus de réflexion. Comme nous

le verrons plus loin, nous lui avons préféré le terme de « catégorie » pour écarter cette idée de gradation en privilégiant une approche qui tient compte des dimensions individuelles et met l'accent sur la diversité de l'expérience humaine.

Des objectifs spécifiques ont été dégagés des modèles convoqués, mentionnons entre autres, notre intérêt à : 1) décrire les catégories de réflexion exprimées par des enseignants et des enseignantes novices au cours de leur réflexion sur l'action; 2) préciser les catégories de réflexion exprimées lors de l'utilisation des différents outils proposés; 3) mettre en évidence l'apport des différents outils servant à soutenir le développement de la pratique réflexive selon la perception des enseignantes et des enseignants novices. Cette recherche exploratoire de type qualitatif a été réalisée auprès d'enseignantes et d'enseignants novices provenant des départements des techniques de Prothèses dentaires et des techniques de Denturologie qui ont expérimenté les différents outils sélectionnés (journal de bord, autoévaluation, rétroaction vidéo, autoconfrontation simple) pour soutenir leur réflexion. Un accompagnement leur a été proposé par des collègues expérimentés afin qu'ils se familiarisent avec les outils. Enfin, l'appréciation des outils par les participantes et les participants a été recueillie grâce à des entrevues semi-dirigées.

À la suite de cette expérimentation qui s'est déroulée sur une année scolaire au collégial, les résultats nous permettent de conclure que les novices développent une meilleure compréhension du processus de réflexion sur l'action et ils utilisent mieux les outils mis à leur disposition au fur et à mesure qu'ils y sont exposés. Les novices sont davantage en mesure de fournir des interprétations logiques et explicites de leurs actions. Nos résultats montrent que les participantes et les participants sollicitent des catégories de réflexion variées lorsqu'ils réfléchissent sur leur pratique. Enfin, les outils semblent contribuer de manière positive à la découverte de significations émergeant de la pratique et ils permettent de bonifier leurs actions pédagogiques.

Des retombées sur la pratique enseignante au collégial auront un effet favorable grâce à une utilisation plus éclairée des outils soutenant le développement de la pratique réflexive. D'ailleurs, ces derniers pourront être considérés dans le cadre de l'élaboration et de la mise en place de programmes favorisant la formation continue sur le plan pédagogique, sur le plan de l'insertion et du développement professionnel lors de l'entrée en fonction des novices puisque les outils leur permettront d'avoir une meilleure compréhension de leur pratique enseignante.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	2
LISTE DES TABLEAUX	9
LISTE DES FIGURES	10
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	11
REMERCIEMENTS	13
INTRODUCTION	15
PREMIER CHAPITRE	
LA PROBLÉMATIQUE	18
1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	18
1.1 L'évolution des collèges d'enseignement général et professionnel.....	19
1.2 Les types de programmes	21
2. L'ENTRÉE DANS LA PROFESSION ENSEIGNANTE	23
2.1 L'entrée en fonction.....	23
2.1.1 L'isolement professionnel.....	24
2.1.2 La précarité d'emploi	25
2.2 Les modalités de l'insertion professionnelle	26
2.2.1 Les programmes institutionnels d'insertion professionnelle.....	27
2.2.2 L'accompagnement	28
2.3 La formation en enseignement.....	31
2.3.1 La formation initiale.....	31
2.3.2 La formation créditée en enseignement	33
2.3.3 La formation non créditée en enseignement	35
3. LA PRATIQUE RÉFLEXIVE AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE AU COLLÉGIAL	41
4. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE	50
DEUXIÈME CHAPITRE	
LE CADRE CONCEPTUEL	52
1. LA PRATIQUE RÉFLEXIVE	52
1.1 Le concept de la pratique réflexive.....	53
1.2 Le processus de la pratique réflexive.....	56
1.3 Les recherches sur la pratique réflexive au collégial.....	61

2. LA PENSÉE RÉFLEXIVE	65
2.1 Le concept de la pensée réflexive	65
2.2 Le processus de la pensée réflexive	67
2.3 Les recherches sur la pensée réflexive	68
3. LA PENSÉE RÉFLEXIVE DE DEWEY ET LA PRATIQUE RÉFLEXIVE DE SCHÖN : COMPARAISON	72
4. LA RÉFLEXION	74
4.1 Le concept de la réflexion	74
4.2 Les recherches sur la réflexion	76
4.3 Les hiérarchies des niveaux de réflexion	86
5. LE CADRE CONCEPTUEL PROPRE À NOTRE RECHERCHE	94
6. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE	99

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE	102
1. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE	102
1.1 Le paradigme de la recherche	103
1.2 L'actualisation de la recherche	105
2. LE CHOIX DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS	106
2.1 La stratégie d'échantillonnage	106
2.2 Le processus de recrutement	107
2.3 Le profil des enseignantes et des enseignants participants	107
3. L'OPÉRATIONNALISATION DE LA RECHERCHE	108
4. NOTRE RÔLE DE CHERCHEUSE	110
5. LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES ET LE PLAN D'ANALYSE	110
6. L'ANALYSE DES DONNÉES	116
7. LES CRITÈRES DE RIGUEUR	118
7.1 La crédibilité	118
7.2 La transférabilité	119
7.3 La fiabilité	120
7.4 La confirmabilité	120
8. LE RESPECT DES VALEURS ET DES PRINCIPES DE L'ÉTHIQUE EN RECHERCHE	121

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS	122
1. LES CATÉGORIES DE RÉFLEXION EXPRIMÉES	122
1.1 La catégorie de réflexion descriptive	123
1.2 La catégorie de réflexion affective	125
1.3 La catégorie de réflexion discriminante	126
1.4 La catégorie de réflexion qui comporte un jugement de valeur	128
1.5 La catégorie de réflexion conceptuelle	129
1.6 La catégorie de réflexion théorique	132
1.7 La catégorie de réflexion psychique	133

1.8 La synthèse des catégories de réflexion exprimées par les enseignantes et les enseignants novices.....	133
2. LES OUTILS QUI PERMETTENT D'ATTEINDRE LES CATÉGORIES DE RÉFLEXION....	136
2.1 Le journal de bord.....	136
2.2 L'autoévaluation	141
2.3 La rétroaction vidéo	148
2.4 L'autoconfrontation simple.....	151
2.5 La synthèse des catégories de réflexion que les outils permettent d'exprimer	158
3. L'APPORT DES DIFFÉRENTS OUTILS SERVANT À LA PRATIQUE RÉFLEXIVE SELON LES PERCEPTIONS DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS	159
3.1 Le journal de bord.....	160
3.1.1 Les avantages du journal de bord.....	160
3.1.2 Les désavantages du journal de bord	161
3.2 L'autoévaluation	162
3.2.1 Les avantages de l'autoévaluation	163
3.2.2 Les désavantages de l'autoévaluation	165
3.3 La rétroaction vidéo.....	166
3.3.1 Les avantages de la rétroaction vidéo	166
3.3.2 Les désavantages de la rétroaction vidéo	168
3.4 L'autoconfrontation simple	169
3.4.1 Les avantages de l'autoconfrontation simple.....	169
3.4.2 Les désavantages de l'autoconfrontation simple.....	171
3.5 La synthèse de l'apport des différents outils servant à la pratique réflexion selon les perceptions des participantes et des participants	171
3.5.1 Le journal de bord.....	172
3.5.2 L'autoévaluation	172
3.5.3 La rétroaction vidéo	173
3.5.4 L'autoconfrontation simple.....	174
4. EN RÉSUMÉ	176

CINQUIÈME CHAPITRE

L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS..... 178

1. LES EFFETS SUR LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS NOVICES	178
1.1 Comprendre sa pratique par la réflexion.....	178
1.2 Développer des compétences professionnelles par la pratique réflexive	180
2. LES CATÉGORIES DE RÉFLEXION SELON LE MODÈLE DE MEZIROU (1981)	186
3. L'APPORT DU MODÈLE DE LA DÉMARCHE RÉFLEXIVE DE HOLBORN (1992).....	190
4. LES OUTILS EN SOUTIEN À LA RÉFLEXION	192
5. LES LIMITES DE LA RECHERCHE	200

CONCLUSION.....	202
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	207
ANNEXE A	
SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE	226
ANNEXE B	
CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE	227
ANNEXE C	
JOURNAL DE BORD ET AUTOÉVALUATION	229
ANNEXE D	
CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE	231
ANNEXE E	
GRILLE D'ANALYSE.....	233
ANNEXE F	
FORMULAIRES DE CONSENTEMENT	235
ANNEXE G	
CERTIFICAT DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE	242
ANNEXE H	
COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES (MEQ, 2001)	243
ANNEXE I	
GRILLE DE CODAGE	244

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - La comparaison des concepts de la pensée réflexive et de la pratique réflexive.....	72
Tableau 2 – Les niveaux de réflexion de Van Manen (1977).....	87
Tableau 3 – Les niveaux de réflexion de Hatton et Smith (1995)	88
Tableau 4 – Les niveaux de réflexion de Mezirow (1981)	91
Tableau 5 – La synthèse des niveaux de réflexion.....	92
Tableau 6 – Les outils de collecte de données et plan d'analyse.....	115
Tableau 7 – Les catégories de réflexion exprimées par ces enseignants novices ...	135
Tableau 8 – Les catégories de réflexion sollicitées par le journal de bord	140
Tableau 9 – Les catégories de réflexion sollicitées par l'autoévaluation	147
Tableau 10 – Les catégories de réflexion sollicitées par la rétroaction vidéo	150
Tableau 11 – Les catégories de réflexion sollicitées par l'autoconfrontation simple	156
Tableau 12 – La synthèse des catégories de réflexion que les outils permettent d'exprimer	158
Tableau 13 - Les avantages et les désavantages du journal de bord et de l'autoévaluation	173
Tableau 14 - Les avantages et les désavantages de la rétroaction vidéo et de l'autoconfrontation simple.....	175
Tableau 15 - Le croisement entre les compétences professionnelles et les catégories de Mezirow (1981).....	184

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Processus de la pratique réflexive.....	58
Figure 2 – Modèle du processus de la démarche réflexive	61
Figure 3 – Schéma du cadre conceptuel propre à notre recherche.....	98
Figure 4 – Schéma temporel de l’opérationnalisation de la recherche	109

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AEC	Attestation d'études collégiales
CEEC	Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial
CRÉPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
CSE	Conseil Supérieur de l'Éducation
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
DSET	Diplôme de spécialisation d'études techniques
FEC-CSQ	Fédération des enseignantes et des enseignants de cégep de la Centrale syndicale du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MIPEC	Microprogramme de 2 ^e cycle en insertion professionnelle en enseignement au collégial

PERFORMA

Perfectionnement et formation des maîtres

REMERCIEMENTS

Dès mes débuts en enseignement collégial, j'ai réalisé à quel point la transmission du savoir technique comportait son lot de difficultés. Rapidement, ma pratique m'a interpellée et j'ai ressenti le besoin d'être appuyée dans cette réflexion. C'est au cours de mon baccalauréat en enseignement en formation professionnelle que j'ai découvert un premier outil pour soutenir ma pratique. À cette époque, le cours *Stage de microenseignement* proposait la vidéo comme moyen réflexif pour aborder notre pratique. Cet outil m'est vite apparu pertinent et m'a donné envie de me pencher sur les effets relatifs à la pratique enseignante et des réflexions qu'il suscite. Mes intérêts marqués pour le partage des connaissances et pour le soutien des nouveaux enseignants m'ont conduite à vouloir creuser davantage le sujet. Un parcours de troisième cycle s'est alors présenté comme une occasion favorable pour la recherche de voies prometteuses afin de soutenir la réflexion chez de nouveaux praticiens soucieux de parfaire leurs méthodes d'enseignement. C'est ainsi que j'ai choisi de m'inscrire dans une démarche qui s'est avérée longue, mais combien passionnante. Dans mon parcours, j'ai rencontré le professeur André Balleux et la professeure Lise St-Pierre qui ont accepté de diriger ma thèse de doctorat. Sous leur regard avisé et avec la qualité de leur expertise professionnelle dans le domaine, j'ai développé mes compétences en recherche et cheminé jusqu'au bout de ce parcours doctoral. Je tiens à les remercier de leur accompagnement précieux et de leur soutien indéfectible.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude aux enseignantes et enseignants des techniques de Denturologie et des techniques de Prothèses dentaires qui ont participé à la réalisation de ma collecte de données. Je les remercie d'avoir accepté d'être complices de cette aventure et de m'avoir donné un accès privilégié à leur réflexion sur la pratique pédagogique.

Je tiens à remercier la professeure Suzanne Guillemet et la professeure Nancy Granger, mes deux collègues de doctorat, qui ont contribué à l'évolution de ma recherche en prenant le temps d'échanger passionnément sur mes préoccupations. Je les remercie pour leur soutien tant dans les moments clairs que plus ombragés. Je ne voudrais pas oublier la disponibilité et le sens de l'humour de madame Hortons qui m'a permis de garder le cap jusqu'au bout. Un merci particulier à madame Francine Boisvert pour ses compétences de réviseuse qui ont contribué à enrichir linguistiquement la thèse. Ses mots d'encouragement ont été très appréciés, notamment durant les derniers milles.

Un tel projet doctoral ne peut être mené à terme sans une famille impliquée et compréhensive devant le manque de disponibilité. J'ai eu cette chance et j'aimerais sincèrement la remercier. Je ne pourrai tourner la page et commencer un nouveau volet professionnel sans remercier du fond du cœur mes parents, Jacqueline et Bernard, pour leur soutien inestimable et pour leur amour inconditionnel tout au long de ce projet. Étant eux-mêmes des modèles de persévérance pour moi, ils ont contribué à ce que je me rende jusqu'au bout. En effet, nos échanges et les nombreuses heures passées à m'écouter et à me conseiller furent un apport inestimable dans la réalisation de cette étape importante de ma vie. Je souhaite aussi exprimer ma gratitude profonde à mon amoureux Patrick pour ses encouragements et particulièrement, pour sa patience durant toutes ces années. Son calme a su m'apaiser dans les moments plus tumultueux. Finalement, un merci immense à ma fille Eugénie qui m'apprend malgré tout à maintenir un équilibre dans les différentes sphères de ma vie.

INTRODUCTION

La professionnalisation de l'enseignement est au centre de la réforme scolaire actuelle au Québec et touche l'ensemble des ordres d'enseignement. Pour y contribuer, elle exige de la part des membres du corps enseignant le développement continu de leurs compétences au cours de leur carrière (Perrenoud, 2001*a*).

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) en 2004 présente pour sa part la professionnalisation de l'enseignement comme un idéal à poursuivre. Or, malgré cette visée établie depuis au moins une décennie, le CSE constate que les conditions restent peu favorables pour que les enseignants puissent se développer pleinement professionnellement. Selon lui « le développement professionnel du personnel enseignant est une source majeure de valorisation de la profession pourvu que chaque enseignante et enseignant soit véritablement au cœur de ce processus. » (p. 156).

« Favoriser le développement professionnel de l'ensemble du personnel et l'intégration de la relève dans les collèges. » (Fédération des cégeps, 2003, p. 74), constitue un des axes du plan de développement du réseau collégial public. Les instances gouvernementales et les organismes tels que le Conseil supérieur de l'éducation (2000, 2004, 2014), le Ministère de l'Éducation (2001*a*), la Fédération des cégeps (2003) et le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2004) préconisent le développement de la pratique réflexive dans la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants. À ce sujet, de nombreux auteurs soutiennent que réfléchir sur la pratique et réinvestir les fruits de cette réflexion dans l'action mettent à contribution la pratique réflexive dans le développement professionnel (Day, 2001; Jorro, 2005; Lévesque, 2002; Perrenoud, 2001*a*).

Le développement de la pratique réflexive contribue au développement professionnel en s'appuyant sur la pratique enseignante (Osty, 2003). Cependant, qu'en

est-il des enseignantes et des enseignants novices dans le secteur technique au collégial? Par notre recherche, nous désirons faire avancer les connaissances concernant la réflexion sur la pratique des enseignantes et des enseignants novices qui œuvrent dans le secteur technique au collégial ainsi que les connaissances portant sur l'apport de certains outils pour soutenir cette réflexion. Afin d'atteindre cet objectif, nous proposons une recherche qualitative, interprétative et exploratoire.

Le premier chapitre expose la problématique. En introduction, nous situons le contexte des études collégiales au Québec. Par la suite, nous considérons les éléments problématiques qui caractérisent le contexte actuel de l'entrée en fonction des enseignants novices au secteur technique comme l'isolement professionnel et la précarité d'emploi. Nous présentons les modalités de l'insertion professionnelle effectives dans les collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps). Finalement, nous exposons les modalités d'apprentissage de la profession enseignante offertes aux enseignants de l'enseignement technique ainsi que la pratique réflexive comme source d'apprentissage de la profession enseignante au collégial. L'objectif général de la recherche termine ce chapitre.

Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel qui vient ancrer les concepts propres à notre recherche en fonction de la problématique décrite. Le cadre conceptuel est constitué de trois concepts principaux et interreliés. Le premier, la pratique réflexive, applique la réflexion à la pratique professionnelle par l'analyse des problèmes rencontrés. Le deuxième, la pensée réflexive, se concentre sur l'acte de réflexion systématique considérant les connaissances de l'individu qui l'exerce dans le but de bonifier et de rendre effective une nouvelle action. Le troisième, la réflexion, engendre le processus mental de l'intelligence lors de l'appréhension d'une situation problématique ou particulière. Finalement, nous présentons les catégories de réflexion déjà utilisées dans certaines recherches scientifiques sur le sujet. Ces catégories serviront à caractériser les réflexions faites par les enseignants ainsi que le cadre

conceptuel propre à notre recherche. Les objectifs spécifiques de la recherche sont finalement présentés.

Le troisième chapitre énonce l'ensemble des éléments méthodologiques. Il précise la nature de la recherche, l'opérationnalisation de l'expérimentation, la collecte de données et le plan de leur analyse. La démarche de la recherche interprétative et exploratoire établit l'interrelation entre la pratique, la recherche et la formation par ses objectifs. Par conséquent, la démarche méthodologique soutient de manière logique l'objectif de la recherche. Nous terminons le chapitre en exposant les moyens mis en place afin de satisfaire à la rigueur scientifique et aux considérations éthiques de la recherche.

Le quatrième chapitre est consacré à la présentation et à l'analyse des résultats. Nous présentons d'abord les catégories de réflexion exprimées par les participants, puis les catégories de réflexion que les outils permettent d'exprimer. Ensuite, nous exposons l'apport des différents outils servant à la pratique réflexive selon les perceptions des participants.

Le cinquième chapitre traite de l'interprétation des résultats, notamment en ce qui a trait aux effets sur la professionnalisation des enseignantes et des enseignants novices. Puis, nous discutons de l'apport des catégories de réflexion selon le modèle de Mezirow (1981) afin de mieux comprendre celles sollicitées par les propos des novices. Subséquemment, nous exposons la contribution des outils au soutien de la réflexion. Finalement, nous indiquons quelques limites de la recherche.

Enfin, la conclusion comprend la synthèse de la recherche et met en évidence les faits saillants qui en ressortent. Les retombées éventuelles de la recherche sont abordées et nous suggérons quelques pistes de recherche sur la pratique réflexive servant à la professionnalisation des enseignantes et des enseignants.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre expose la problématique. La recherche se situe dans le contexte général de l'évolution des cégeps. Nous présentons brièvement l'histoire permettant d'établir la spécificité de cet ordre d'études. Ensuite, nous faisons état d'éléments favorisant la compréhension de la problématique en exposant quelques caractéristiques de l'entrée dans la profession enseignante au collégial. De plus, nous traitons des modalités existantes concernant l'insertion professionnelle et la formation en enseignement afin de bien circonscrire l'environnement dans lequel s'insèrent les enseignantes et les enseignants novices au collégial. Par la suite, nous relatons quelques recherches effectuées au collégial qui ont porté sur le développement de la pratique réflexive. À la lumière des difficultés soulevées dans la présentation de ce qui précède, l'objectif général de la recherche sera mentionné.

1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La situation actuelle montre la nécessité d'effectuer une étude sur la réflexion sur l'action des enseignantes et des enseignants¹ novices² à l'ordre d'études collégiales au secteur technique³. Il importe de présenter le contexte dans lequel se déroule la recherche. Nous jugeons opportun de décrire sommairement l'évolution des cégeps depuis leur création car cette évolution a contribué à complexifier la tâche de tous les

¹ Enseignants : terme générique employé en éducation préscolaire, primaire, secondaire, collégial et à l'université. Ce terme permet d'éviter l'énumération des noms professeur, tuteur, suppléant, chargé de cours, etc. (Gouvernement du Québec, 2001*a*).

² Novices : dans la recherche, nous définissons les enseignantes et les enseignants novices comme étant des personnes qui sont nouvellement recrutées (Guay, M.-M. et Lirette, A., 2003) par un cégep, qui sont débutants dans le domaine de l'enseignement, qui y possèdent peu de savoir et d'expertise (Legendre, 2005) et qui ont moins de cinq années d'expérience en enseignement (Martineau, Presseau et Portelance, 2005).

³ Ordre d'études collégiales au secteur technique : les enseignantes et les enseignants dont nous faisons mention dans la recherche enseignent à cet ordre d'études.

enseignants. De plus, il sera aussi question de la variété des types de programmes d'études qui ajoutent à cette complexité puisque les enseignantes et les enseignants novices doivent souvent combiner des cours appartenant à différents programmes pour compléter leur tâche. Ces derniers seront sommairement présentés.

1.1 L'évolution des collèges d'enseignement général et professionnel

Les trois premières décennies de l'existence des cégeps ont donné lieu à plusieurs changements de leur cadre réglementaire. En 1967, à la suite des recommandations de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (le rapport Parent), le Québec crée les 12 premiers cégeps. Il existe aujourd'hui 48 cégeps publics et une vingtaine de cégeps privés (Fédération des cégeps, 2014). L'objectif des cégeps est de permettre à un plus grand nombre de Québécoises et de Québécois d'accéder aux études postsecondaires (Rocher, 2004). En 1975, le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) recommande, lors d'une réflexion sur l'enseignement collégial, d'implanter l'approche-programme consistant à établir la cohérence du programme de formation en vue de l'intégration des apprentissages. Cette même année, il est aussi recommandé d'implanter l'évaluation institutionnelle dans tous les cégeps (Conseil supérieur de l'éducation, 1975).

En 1984, le premier Règlement sur le régime des études du collégial (RREC) est adopté. Il détermine les conditions d'admission, les programmes d'État, les programmes d'établissement et les règles concernant la sanction des études (Savard, Héon et Hamel, 2006). En 1993, la loi des cégeps et du RREC est modifiée afin de créer la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) (*Ibid.*). Cette même année, une importante réforme de l'enseignement collégial est mise en place au Québec par le gouvernement. Cette réforme consolide la qualité et la cohérence des programmes d'études, renforce la cohésion et la concertation dans les équipes pédagogiques. Les programmes d'études sont élaborés par compétences (Gouvernement du Québec, 1993). De plus, elle met l'accent sur la réussite éducative,

rend plus systématiques les pratiques d'évaluation et de reddition de comptes et favorise les liens avec le milieu extérieur pour soutenir le développement socioéconomique et culturel régional (*Ibid.*). Dès lors, les cégeps acquièrent une plus grande autonomie dans la gestion des programmes et les activités d'apprentissage dans le cadre du diplôme d'études collégiales (DEC) (Groupe de travail sur la réforme, 1997). L'ensemble des enseignantes et des enseignants incluant les novices est sollicité à participer aux tâches de développement des programmes et de leur gestion. En 1997, un plan d'action ministériel issu des États généraux recommande d'intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique par l'élaboration des programmes intégrés secondaire et collégial. Il suggère de favoriser les programmes d'alternance travail-études et d'harmoniser les programmes interordres par l'établissement de passerelles (Savard, Héon et Hamel, 2006).

Puis, les années 2000 sont marquées par la tenue du Sommet du Québec et de la jeunesse, organisé par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ⁴). Les participants suggèrent un important réinvestissement financier en éducation. De plus, ils préconisent la mise en place des plans de réussite dans les établissements, le soutien des jeunes en matière d'orientation scolaire et professionnelle ainsi que la valorisation de la formation professionnelle et technique. En 2004, le Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, organisé par le MEQ invite les cégeps à proposer des orientations concernant la décentralisation de la gestion des programmes vers les établissements pour qu'ils puissent élaborer leurs propres programmes, délivrer leurs diplômes, fixer les conditions d'admission et ainsi accéder à une autonomie similaire à celles des universités et des collèges canadiens (Héon et Ébaneth, 2006). En 2005, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS⁵) élabore le plan stratégique 2005-2008 qui demande aux cégeps de renforcer la formation professionnelle et technique et la formation continue. Ce plan avait pour but de la valoriser auprès des

⁴ Ministère de l'Éducation du Québec a été fondé en 1964.

⁵ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport devient en 2005 la nouvelle appellation du ministère de l'Éducation du Québec.

jeunes et de leur famille, de réviser et d'actualiser les programmes, de consolider l'enseignement supérieur en concertation avec les partenaires du milieu, d'accroître la capacité d'adaptation des cégeps aux nouveaux défis de la société et d'assurer un soutien pour augmenter le taux de diplomation et pour raccourcir le délai en vue de l'obtention du diplôme. Le MELS (Gouvernement du Québec, 2005) suggère aussi de favoriser le rapprochement de la formation professionnelle et de la formation technique dans toutes les régions. En 2006, il est conseillé de renforcer la concertation entre les acteurs locaux et régionaux de la formation professionnelle et technique en constituant des tables régionales d'éducation interordres (secondaire et collégial) pour rendre efficace la préparation des plans régionaux d'aménagement de l'offre de formation (Gouvernement du Québec, 2006).

Comme nous pouvons le constater, les cégeps ont vécu d'importants changements depuis leur création à la fin des années 1960 et lesquels présentent d'importants défis pour le personnel enseignant. Ces défis sont de l'ordre d'une implication plus grande au sein du développement des programmes, de leur implantation, de leur évaluation ainsi que des responsabilités accrues quant aux fonctions liées aux responsabilités collectives.

Nous décrivons brièvement les types de programmes dans lesquelles les enseignantes et les enseignants sont appelés à exercer leur pratique professionnelle.

1.2 Les types de programmes

Les cégeps offrent deux cursus. Le premier, un cursus de formation préuniversitaire qui prépare les étudiantes et les étudiants à la poursuite d'études universitaires et, le deuxième, un cursus de formation technique qui les mène au marché du travail. La population étudiante des deux cursus se côtoie dans les cours de la formation générale commune (Gouvernement du Québec, 2014a). En ce qui concerne les programmes techniques, les établissements décident des activités d'apprentissage

de la formation spécifique tandis que cette tâche est partagée avec le ministère concerné pour ce qui est des programmes préuniversitaires. Les conditions d'admission aux études collégiales comportent le diplôme d'études secondaires (DES) ou le diplôme d'études professionnelles (DEP) (*Ibid.*). La durée des études est de deux ans pour les programmes préuniversitaires et de trois ans pour les programmes techniques (Fédération des cégeps, 2014). Selon la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel (*Ibid.*), les études collégiales mènent à l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC).

La loi stipule aussi que les cégeps proposent des programmes menant à l'attestation d'études collégiales (AEC). Ces programmes sont élaborés par les institutions afin de répondre à des besoins spécifiques du marché du travail. Pour être admissible aux programmes de l'AEC, la population étudiante doit posséder une formation jugée suffisante par l'institution et avoir interrompu les études pendant un minimum de deux sessions consécutives ou une année scolaire, ou encore avoir poursuivi pendant au moins un an des études postsecondaires. Les étudiantes et les étudiants peuvent être titulaires d'un diplôme d'études secondaires (DES) ou d'un diplôme d'études professionnelles (DEP). De plus, ils sont admissibles aux programmes de l'AEC s'il n'existe pas de programme de DEC technique correspondant à l'AEC désirée ou s'il s'agit d'un programme en continuité. Ce dernier consiste en un programme passerelle DEP-DEC qui offre l'accès aux études collégiales à ceux qui sont détenteurs d'un DEP dans un domaine de même famille disciplinaire et à qui le cégep d'accueil reconnaît certaines connaissances acquises dans une formation antérieure (Gouvernement du Québec, 2014b). Aussi, les cégeps offrent le diplôme de spécialisation d'études techniques (DSET) qui a pour caractéristique de permettre aux étudiantes et aux étudiants détenteurs d'un DEC technique de poursuivre une formation plus poussée. Le corps enseignant au secteur technique est appelé à enseigner dans les programmes d'études menant aux diplômes suivants : DEC technique, AEC et DSET. En conséquence, les conditions d'admission dans les différents programmes illustrent les caractéristiques diversifiées des étudiantes et des étudiants comme leur âge varié,

leur cheminement en continu ou en discontinu, leur préparation différente aux études supérieures, leur orientation de carrière différente, leurs aptitudes, leurs aspirations, leur cheminement scolaire, etc. Tous ces éléments marquent l'hétérogénéité des populations étudiantes dans les cégeps. Les enseignantes et les enseignants novices ne s'attendent pas à cette diversité quand ils intègrent la profession ce qui peut être déconcertant en début de carrière.

Comme nous pouvons le constater, les besoins et les attentes des étudiantes et étudiants inscrits dans les différents programmes menant aux sanctions des études sont de plus en plus diversifiés. Les enseignantes et les enseignants du collégial doivent répondre aux exigences et aux besoins de ces groupes d'étudiants hétérogènes, ce qui représente un défi de taille particulièrement pour les novices en enseignement.

2. L'ENTRÉE DANS LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Nous avons précédemment décrit l'évolution des cégeps dans lesquels les enseignantes et les enseignants amorcent l'exercice de leur profession. Nous présentons maintenant quelques caractéristiques de leur entrée en fonction et de leur insertion professionnelle.

2.1 L'entrée en fonction

Toute entrée en fonction dans une nouvelle carrière est porteuse d'un certain stress et d'un sentiment d'insécurité quant à l'inconnu et la personne enseignante n'en est pas épargnée (Cossette, 1999; Gendron, 2007; Lussier, 2006; Martineau, 2006). Elle doit s'approprier la culture de son nouveau milieu professionnel et les règles qui y ont cours (Galaise, 2009). Selon Raymond (2005), l'adaptation au lieu physique, les ressources humaines qui l'entourent et les tâches qui lui sont confiées s'avèrent être similaires à celles qui existent lors de l'entrée en fonction dans toute nouvelle institution. Elle ajoute que parfois le sentiment d'incompétence et la désillusion quant

au nouvel emploi peuvent se faire sentir. Selon Galaise (2009), l'entrée en fonction dans plusieurs professions s'effectue idéalement par l'accompagnement d'un professionnel d'expérience qui encadre le novice dans la réalisation des tâches quotidiennes. C'est ainsi que ce dernier apprend par l'observation d'experts du milieu.

Selon plusieurs études et actions au secondaire recensées par Martineau (2006), certains facteurs tels que l'isolement professionnel et la précarité d'emploi bouleversent particulièrement l'entrée en fonction en enseignement. Dans une étude qui porte sur des enseignants débutants en formation professionnelle, Balleux (2006) fait les mêmes constats. Au collégial, l'isolement professionnel et la précarité d'emploi semblent bien caractériser la situation de la nouvelle personne enseignante, peu importe le cégep ou le département d'appartenance (Galaise, 2009). Sans exclure d'autres facteurs et sur la base de notre expérience pratique de plus de quinze ans au collégial comme enseignante, coordonnatrice de département et conseillère pédagogique, nous pensons aussi que l'isolement professionnel et la précarité d'emploi sont des caractéristiques marquantes.

2.1.1 L'isolement professionnel

Smith et Scott (1990) mentionnent que, pour les enseignantes et les enseignants en général, l'isolement professionnel peut avoir des causes personnelles, par exemple, la peur du jugement d'autrui. Les enseignantes et les enseignants se sentent les seuls responsables de leurs actions et un sentiment d'incompétence sur le plan social les incommodent. De plus, ces chercheurs mentionnent que la structure organisationnelle de l'institution est un facteur important qui contribue à l'isolement. En effet, la charge de travail, certaines tâches propres à la fonction, le manque de disponibilité de leur part et aussi de la part des collègues (Bonneton, 2002; Harrison et McKeon, 2008) de même que l'absence de structure facilitant les échanges sont des éléments qui contribuent à un certain isolement (Carpenter-Roy et Pharand, 1992; Smith et Scott, 1990). L'isolement professionnel fait naître un sentiment négatif qui découle souvent de

carences reliées aux faibles réseaux relationnels du travail (Deaudelin, Dussault et Thibodeau, 2003). D'après Achilles et Gaines (1991), Martin et McGrevin (1990), Smith et Scott (1990), cette solitude constitue l'une des difficultés vécues par le personnel enseignant en général.

Malgré une part du travail s'effectuant en équipe dans un cégep, le caractère solitaire de la profession enseignante se vit en grande partie dans la classe (Caron, 2004; Galaise, 2009). Déjà, en 1987, le rapport Grégoire mentionnait que l'isolement professionnel caractérisait le milieu de vie au collégial. L'enseignante et l'enseignant « compense[nt] peu ou prou son isolement professionnel par des relations interpersonnelles avec ses collègues ou avec les administrateurs » (Grégoire, Turcotte, Dessureault, 1987, p. 109).

Galaise (2009) souligne que le soutien des pairs contribue à un sentiment de sécurité plus grand dans la réalisation des tâches des enseignantes et des enseignants novices. Or, étant donné ce contexte d'isolement professionnel généralisé dans les cégeps, les novices ne peuvent pas bénéficier suffisamment d'un soutien des pairs.

2.1.2 La précarité d'emploi

Parallèlement, la précarité d'emploi au collégial peut favoriser l'isolement professionnel et ne facilite pas l'entrée en fonction de la personne enseignante. Elle est très souvent embauchée à la dernière minute, et ce, durant plusieurs sessions ou même plusieurs années (Galaise, 2009). La répartition des tâches, souvent effectuée dans l'urgence, l'amène fréquemment à hériter des cours et des horaires les moins attrayants (Roy, 2008). Cette situation rend difficile l'ancrage du savoir d'expérience en début de carrière (Raymond, 2001). De plus, l'enseignante et l'enseignant vivent régulièrement des changements d'établissements scolaires et de cours à dispenser, ce qui ralentit la consolidation de compétences. Ils demeurent dans des conditions qui les amènent à remettre continuellement en question leurs capacités (*Ibid.*).

Dans une étude effectuée auprès d'enseignantes et d'enseignants débutants en formation professionnelle, Balleux (2006) constate que ceux-ci travaillent à taux horaire et ne possèdent aucune garantie de continuité après leur contrat. Tout comme ceux du secteur technique au collégial, ils sont partagés entre leur travail de spécialiste disciplinaire et l'enseignement jusqu'au jour espéré où ils acquerront une certaine stabilité d'emploi (Galaise, 2009). D'après les dernières statistiques pour 2009-2010 (Gouvernement du Québec, 2013) la précarité touche 54,5 % du corps enseignant des cégeps. C'est donc dire que la majorité est à taux horaire, à temps partiel non permanent ou à temps plein non permanent. Toujours selon les statistiques (Gouvernement du Québec, 2006), ceux qui sont non permanents ont en moyenne 11,4 ans d'expérience en enseignement.

Le personnel enseignant auquel s'adresse notre recherche doit maintenir, souvent pendant quelques années, son lien d'emploi avec sa profession d'origine. Souvent, il se sent inquiet dans cette situation précaire car il a laissé un emploi permanent ou à temps plein. En début de carrière, ce contexte peut influencer la difficulté marquée à transiter d'un statut de spécialiste dans sa technique à celui d'enseignant (Galaise, 2009). La précarité d'emploi n'aide pas la consolidation des compétences pédagogiques par manque de continuité à l'exercice de la profession enseignante (Raymond, 2001; Roy, 2008).

2.2 Les modalités de l'insertion professionnelle

Nous avons traité particulièrement de l'isolement professionnel et de la précarité d'emploi qui rendent ardues les premières années. Nous présentons maintenant les programmes institutionnels d'insertion professionnelle et les modes d'accompagnement qui sont parfois offerts aux enseignantes et aux enseignants novices dans certains cégeps.

2.2.1 Les programmes institutionnels d'insertion professionnelle

Selon un règlement qui découle de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel (Gouvernement du Québec, 2014a), les cégeps doivent élaborer et appliquer les politiques générales de gestion des ressources humaines en incluant dans les documents institutionnels des dispositions concernant l'insertion professionnelle des employés. Le programme institutionnel d'insertion professionnelle se situe dans la politique institutionnelle d'accueil du personnel gérée par le service des ressources humaines d'un cégep (Fédération des cégeps, 1995). Il précise les objectifs de l'accueil et de l'intégration du nouveau personnel de même que les rôles et les responsabilités des acteurs du milieu. Habituellement, le programme couvre l'accueil administratif, l'accueil départemental et, parfois, l'accueil pédagogique. Les cégeps offrent ce programme à tout nouvel enseignant. L'insertion professionnelle est définie comme étant « [...] un moment sensible où semble se jouer non seulement le bien-être du sujet à travers la construction d'une identité professionnelle positive mais aussi la qualité de sa pratique pédagogique future » (Martineau, Presseau et Portelance, 2005, p. 2). Elle constitue un moment important de la nouvelle carrière (Galaise, 2009) et il est essentiel que les cégeps soutiennent la personne enseignante dès son entrée en fonction (*Ibid*). D'ailleurs, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2004) souligne l'importance d'une culture de formation dans les cégeps pour favoriser l'insertion professionnelle et plus précisément, l'initiation pédagogique. Il ajoute que d'encourager les échanges avec les pairs de différentes disciplines de même que promouvoir des recherches en collaboration avec les universités permettraient l'encadrement du nouveau personnel enseignant, faciliteraient son intégration au milieu collégial et bonifieraient son action pédagogique.

À cet effet, depuis quelques années, certains cégeps ont mis en place des programmes d'insertion professionnelle pour les nouveaux enseignants. Cependant, à notre connaissance, aucune recension des programmes n'a été effectuée de façon

systematique. Néanmoins, un numéro thématique de la revue *Pédagogie collégiale* en 2013 a porté sur l'insertion professionnelle du personnel enseignant et sur certains programmes offerts dans le réseau collégial. Les programmes du collège Montmorency, du Cégep de Saint-Jérôme, du cégep de Ste-Foy, du cégep Édouard-Montpetit, du cégep de Limoilou et du collège de Maisonneuve y sont présentés.

La consultation du numéro thématique de la revue *Pédagogie collégiale* publié en 2013, nous permet de dégager certains points. Les programmes d'insertion professionnelle exposés contribuent à soutenir les novices dans l'apprentissage de leur profession et à faciliter leur intégration dans le cégep ainsi que dans le département d'accueil. Nous constatons aussi que les activités mises en œuvre dans ces programmes sont axées sur la relation pédagogique, la planification d'un cours, les stratégies d'enseignement, la gestion de la classe, les étudiants en difficulté et l'évaluation des apprentissages. L'acquisition des compétences de base requises pour exercer la fonction d'enseignant est centrale dans ces programmes.

Cependant, ces programmes d'insertion professionnelle nécessitent généralement un temps de dégagement commun qui entre souvent en conflit avec diverses réunions départementales, syndicales ou à d'autres comités (Raymond, 2001). Il est difficile pour la nouvelle personne enseignante d'y participer. De plus, les programmes ne sont pas nécessairement obligatoires ce qui peut rendre précaire la tenue des activités. En conséquence, la formation pédagogique des enseignantes et des enseignants novices demeure complexe et aléatoire en raison des multiples paramètres dont il faut tenir compte.

2.2.2 L'accompagnement

Selon Galaise (2009), l'accompagnement peut faciliter l'insertion professionnelle. Il s'agit d'un soutien accordé au nouveau personnel enseignant lors de son arrivée dans un cégep qui peut être dispensé volontairement par les personnes

coordonnatrices du département d'accueil, par une enseignante expérimentée ou par une conseillère pédagogique rattachée au programme.

Selon Cantin et Lauzon (2003), l'accompagnement peut être formel ou informel et est régulièrement associé au mentorat. L'accompagnement formel est de l'ordre du mentorat organisationnel et planifié, tandis que l'accompagnement informel est davantage relié à une relation qui s'installe spontanément entre deux collègues. Ces auteures mentionnent que le mentorat se vit comme une relation temporaire et privilégiée entre deux personnes n'ayant pas le même nombre d'année d'expérience en enseignement, ce qui favorise le transfert d'expertise intergénérationnelle. Le mentorat permet de soutenir l'apprentissage de la profession enseignante et se fonde sur la confiance réciproque.

Certaines modalités contribuent à l'efficacité du mentorat. Cantin et Lauzon (2002) suggèrent que le mentor et le mentoré se choisissent mutuellement, que le mentor détienne une solide expérience en enseignement et qu'il ait une formation en pédagogie. De plus, la sélection des thèmes de travail doit être effectuée d'un commun accord. Des rencontres bihebdomadaires d'une heure sur une période de deux ans sont préconisées (Biron, 2003; Cantin et Lauzon, 2002; Saint-Louis, 1994). Cantin et Lauzon (2003) soulignent que la direction de l'établissement, en accord avec le syndicat, doit fournir un appui concret (Biron, 2003), en aménageant les horaires afin de faciliter les rencontres de mentorat et en offrant une formation préalable aux mentors. Selon Lussier (2006), le mentorat doit être effectué par les pairs et ne doit pas se situer dans une perspective d'évaluation.

Cependant, dans les cégeps, il n'est généralement pas prévu de périodes formelles d'accompagnement par des enseignants d'expérience avec le nouveau personnel enseignant. La responsabilité est laissée au département d'accueil (Corriveau, 1991; Galaise, 2009) et diffère d'un département et d'un cégep à l'autre. Notons aussi que les ressources humaines disponibles pour l'accompagnement des

nouveaux enseignants sont limitées, entre autres, en raison de l'augmentation des tâches à la suite de l'implantation du renouveau pédagogique depuis 1993 (Galaise, 2009). Même si un soutien adéquat peut réduire certaines difficultés lors de l'entrée en fonction, il semble que l'absence de reconnaissance et de valorisation des accompagnateurs en plus du manque de connaissance relativement au rôle et à la responsabilité de l'accompagnement occasionnent un manque d'intérêt des enseignantes et des enseignants d'expérience à s'impliquer dans une telle fonction (Saint-Louis, 1994). De plus, des conflits de personnalités entre les enseignants débutants et ceux d'expérience (*Ibid.*) et la poursuite de l'exercice de la profession tout en commençant à enseigner (Lussier, 2006), complexifient la fonction d'accompagnement. Galaise (2009) souligne que « l'absence de programme national de soutien aux enseignants débutants ne favorise pas non plus l'accompagnement en début de carrière et accentue le sentiment d'isolement. » (p. 9).

À la lumière de ce qui précède, nous constatons que les programmes d'insertion professionnelle et l'accompagnement offerts sont souvent insuffisants pour répondre aux besoins du personnel enseignant novice. Malgré les politiques institutionnelles des cégeps qui soulignent l'importance de mettre en place des programmes d'accueil et malgré les activités d'accompagnement auxquelles les enseignants peuvent prendre part en cours d'emploi dans leur institution respective lorsqu'elles existent, il semble que ces moyens demeurent incomplets.

À notre connaissance, il n'existe aucune évaluation de l'efficacité des programmes institutionnels d'insertion professionnelle. Nous pouvons penser que l'accompagnement favorise plus rapidement l'apprentissage de la profession enseignante grâce à l'encadrement d'un collègue expérimenté. Cependant, nous convenons que cette modalité est peu présente dans le milieu en raison du manque de ressources humaines et de reconnaissance professionnelle tel que constaté par Cantin et Lauzon (2002). De plus, une plage horaire prévue officiellement par les institutions, réservée à un moment d'échange et de réflexion avec un pair est souvent inexistante

(Lacroix, 2008). Nous pouvons donc comprendre le vif sentiment d'isolement professionnel dont nous avons parlé plus haut.

Ni la modalité d'accompagnement ni la modalité de mise en place de programmes d'insertion professionnelle à caractère pédagogique dans les cégeps ne semblent généralisées. Cependant, en consultant l'offre des programmes universitaires, nous constatons que la formation continue mise à la disposition de l'ensemble du personnel enseignant en exercice dans les cégeps prend de l'ampleur. En effet, des activités de perfectionnement continu existent depuis plusieurs d'années. Nous présentons au point suivant en quoi elles consistent.

2.3 La formation en enseignement

La formation en enseignement est proposée depuis le début des cégeps il y a plus de 40 ans. Elle vise à répondre aux besoins du personnel enseignant sur le plan des connaissances et des nouvelles méthodes pédagogiques. Nous présentons les programmes crédités offerts par les universités québécoises et les activités non créditées organisées par les cégeps.

2.3.1 La formation initiale

À l'ordre d'études collégiales, la formation initiale et le perfectionnement du personnel enseignant ne sont pas encadrés par des dispositions réglementaires et ministérielles comme c'est le cas au primaire et au secondaire. L'acquisition d'aptitudes en pédagogie serait pourtant un atout selon la convention collective 2010-2015 des enseignantes et des enseignants des cégeps de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (2011). Mais, la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) affirme, dans un rapport publié en 2006 que « le gouvernement n'a plus autorité - en raison des amendements apportés à la loi des cégeps en 1993 - pour imposer une formation uniforme à travers le réseau. » (p. 1).

Devant le constat que la formation à l'enseignement pourrait être améliorée dans les cégeps, le Conseil supérieur de l'éducation (2000) est d'avis que le nouveau personnel gagnerait à acquérir une formation initiale en enseignement en plus de sa formation disciplinaire. Même s'il considère que l'acquisition de cette formation avant l'embauche serait un atout, il n'en suggère pas une condition préalable à l'embauche. Il croit que cette formation peut être suivie en cours d'emploi selon des conditions particulières. En ce sens, les cégeps peuvent orienter les conditions d'embauche sans aller au-delà des exigences de la convention collective.

Pour la plupart des représentants syndicaux, l'évolution de la pratique enseignante au collégial ne requiert pas une formation du personnel enseignant. Ils privilégient encore une solide formation disciplinaire. En fait, c'est davantage le caractère obligatoire d'une formation en enseignement qui est remis en cause. Ainsi, certains d'entre eux mentionnent qu'une formation professionnelle en enseignement n'est pas négligeable, mais qu'elle devrait être offerte sur une base volontaire (Doucet, 2000; Fortin, 2000; Patry, 2000). Par contre, les représentants de la Fédération étudiante collégiale du Québec, de la Fédération des cégeps et de l'Association québécoise de pédagogie collégiale adhèrent totalement à la position du Conseil supérieur de l'éducation. À cet effet, ils mentionnent que les changements effectués depuis quelques années dans la formation collégiale et les besoins grandissants de préparer le nouveau personnel enseignant sont des raisons suffisantes pour imposer une formation professionnelle adéquate en enseignement collégial (Fédération des Cégeps, 2000; Fortin, 2000).

Malgré les avis différents exprimés par les organismes gouvernementaux, syndicaux et étudiants, la formation initiale en enseignement est toujours offerte sur une base volontaire. Elle n'est pas une condition à l'embauche (St-Pierre et Lison, 2009). Plusieurs novices en sont donc dépourvus. Ils doivent s'approprier leur nouvelle profession par essais et erreurs ou par la formation continue, créditée ou non créditée.

2.3.2 La formation créditée en enseignement

La formation créditée se définit comme étant celle qui aboutit à la diplomation, à des qualifications du domaine parapublic ou d'institutions reconnues et qui relève de l'État (ACDEAULF/ICÉA, 2013; Marchand, 1997). Plusieurs universités québécoises ont développé des programmes en enseignement postsecondaire. Ils s'adressent au personnel actuel et futur qui enseigne ou désire enseigner au cégep ou à l'université. En consultant les annuaires des programmes et les sites Internet des différentes universités québécoises, nous avons recensé plusieurs programmes offerts au 1^{er} cycle, au 2^e cycle et même au 3^e cycle. Nous avons constaté que cette formation est variée non seulement quant aux cycles universitaires auxquels elle est dispensée mais aussi quant au nombre de crédits alloués (de 15 crédits à 120 crédits). L'Université Laval, l'Université de Sherbrooke et l'Université du Québec à Montréal proposent des programmes qui s'adressent aux personnes qui enseignent ou non en milieu collégial. Les besoins de la population étudiante, les nouvelles technologies, la pédagogie appliquée à l'enseignement au postsecondaire, la didactique spécifique à la discipline professionnelle, les théories de l'apprentissage, les méthodes et les techniques d'enseignement sont au cœur de la formation. Ces programmes insistent aussi sur les enjeux sociaux, la formation de la main-d'œuvre, les programmes d'études collégiales et les ressources pédagogiques disponibles dans les établissements.

En outre, les programmes de formation offerts par PERFORMA⁶ à l'Université de Sherbrooke s'adressent spécifiquement au personnel enseignant en fonction et ont l'avantage d'être donnés sur les lieux de travail selon certains aménagements d'horaire. Un microprogramme de 2^e cycle en insertion professionnelle en enseignement au collégial (MIPEC) vise spécifiquement la nouvelle personne enseignante et est accessible dans plusieurs cégeps. Ses intentions éducatives sont les suivantes : 1) répondre à ses préoccupations qui s'expriment souvent comme des urgences dans les

⁶ Acronyme PERFORMA : PERfectionnement et FORMation des Maîtres.

premiers trimestres d'enseignement; 2) favoriser son insertion professionnelle par le développement de compétences en lien avec l'acte d'enseignement; 3) favoriser le développement d'une réflexion sur sa pratique; 4) favoriser le développement de son savoir-agir en exploitant les ressources à utiliser dans des situations professionnelles complexes; 5) favoriser l'intégration des technologies éducatives dans ses pratiques pédagogiques (PERFORMA, 2015). Soixante et un cégeps sont membres de PERFORMA, cependant, le MIPEC est accessible dans moins de la moitié des cégeps membres car PERFORMA exige des conditions particulières pour l'offrir comme : les cours doivent être donnés dans le cégep en présentiel et non en ligne par des conseillers pédagogiques ou des enseignants dudit cégep (prêt de locaux, prêt de personnel, aménagement d'horaire, etc.), le nombre requis d'inscriptions (15) pour partir une cohorte du MIPEC n'est pas toujours possible dans certains cégeps. Par conséquent, ce programme ne répond pas aux besoins de tous les enseignantes et les enseignants des différents cégeps du réseau collégial. De plus, Bessette et Duquette (2003) mentionnent qu' « aussi intéressantes que puissent être ces formations, notamment celles offertes par PERFORMA, elles sont peu transférées dans la pratique quotidienne des enseignants [...] » (p. 6). Les différentes formations universitaires enrichissent les connaissances et les nouveaux savoirs qui s'ajoutent à ceux déjà acquis par les individus sans toutefois les rendre forcément transférables dans la pratique de manière autonome (Bessette et Duquette, 2003).

Malgré cette variété d'offres de formation créditée, nous déplorons qu'il soit difficile de connaître le nombre d'enseignantes et d'enseignants en fonction qui se sont prévalus ou qui se prévalent présentement de ces offres de formation créditée, car aucune donnée spécifique n'est rendue publique par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CRÉPUQ). Cependant, une recherche de Bessette et Cantara (2013), mentionne qu'à la suite de la réalisation d'un projet financé par la Délégation collégiale de PERFORMA et portant sur les retombées du premier cours du MIPEC, 400 enseignantes et enseignants ont terminé depuis 2000 le MIPEC.

De plus, 2 098 étudiants considérés actifs au sein d'un programme d'études de PERFORMA ont été recensés en 2008-2009 (St-Pierre et Lison, 2009).

En plus des offres de formation créditée à l'enseignement, il existe aussi dans les cégeps des programmes institutionnels de formation non créditée. Nous présentons brièvement ces programmes.

2.3.3 La formation non créditée en enseignement

La formation non créditée en enseignement se définit comme l'ensemble des processus à caractère éducatif qui n'aboutissent pas à un diplôme ou à une qualification comme, par exemple, la formation professionnelle continue et la formation en milieu de travail (ACDEAULF/ICÉA, 2013; Marchand, 1997). Sur le plan de la formation non créditée, les cégeps ont développé des structures de perfectionnement collectif spécifiques à leur institution. Elles s'adressent à tout leur personnel enseignant et sont régies par des politiques ou des règlements institutionnels. Ces derniers découlent des dispositions de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel (L.R.Q.c.C-29) et du Règlement C-29, r. 5.3 qui en résultent, obligeant les cégeps à se doter d'une politique de gestion des ressources humaines et d'un certain nombre de programmes de gestion. Un de ces programmes concerne le perfectionnement professionnel (Gouvernement du Québec, 2001*b*).

Selon Lauzon (2002), ces programmes de perfectionnement collectif visent la mise à jour des connaissances pédagogiques, didactiques et disciplinaires. Les activités peuvent être de durée variable et défrayées par le cégep selon les ressources financières disponibles et prévues dans la convention de travail. Chaque cégep s'est doté d'un comité paritaire qui gère les fonds destinés au perfectionnement et établit les règles de remboursement des frais de perfectionnement encourus (Lauzon, 2002). À notre connaissance, aucune étude scientifique n'existe sur les programmes institutionnels de formation non créditée au collégial. Cependant, nous avons consulté les sites Web des

48 cégeps publics du Québec et tous font mention d'une rubrique concernant le perfectionnement du corps enseignant dans leur politique des ressources humaines. Cette politique vise à maintenir ou à rehausser les qualifications du personnel enseignant compte tenu de l'évolution des tâches et des services à rendre aux effectifs étudiants. Aussi, dans leur plan stratégique, ces cégeps mentionnent l'importance accordée au perfectionnement du corps enseignant ainsi que le maintien des programmes de formation offerts dans leur institution. Cependant, les moyens pour atteindre ces buts ne sont pas indiqués.

Ainsi, malgré une volonté affirmée de mettre en place des activités de formation dans les cégeps, nous constatons que celles-ci restent le plus souvent à l'initiative des individus.

Rares sont les études effectuées sur la formation à l'enseignement créditée et non créditée. Cependant, nous avons recensé trois études qui se sont déroulées au collégial. Nous présentons brièvement celle de Poirier Proulx (1991), celle de St-Pierre et Lison (2009) ainsi que celle de Ménard, Legault et Dion (2012).

Une première étude, celle de Poirier Proulx (1991), porte sur le perfectionnement crédité et non crédité du personnel enseignant du secteur professionnel⁷ au collégial. Dans cette étude, le sens donné au terme perfectionnement se rapporte à plusieurs champs : pédagogique, didactique, disciplinaire, technologique ou personnel. Aussi, il est de divers types : individuel ou collectif, crédité ou non crédité. Il prend différentes formes : études dans le cadre de programmes universitaires, cours spécifiquement adaptés aux besoins collectifs, stages en milieu de travail, congrès, colloques, conférences, séminaires, recherches, etc.

⁷ Au Québec, depuis le renouveau pédagogique de l'enseignement collégial, on emploie le terme « technique » au lieu du terme « professionnel » (Poirier Proulx, 1991).

Trois mandats sont réalisés dans cette étude. Le premier consiste à procéder à l'analyse complète des problèmes reliés à l'organisation du perfectionnement dans le secteur professionnel. Le deuxième vise à identifier et à approfondir les problèmes soulevés dans l'enquête auprès d'un échantillon du personnel enseignant aux programmes professionnels et le troisième a pour but de proposer de nouveaux modes organisationnels de perfectionnement. Des coordonnateurs de départements du secteur professionnel et des adjoints à la direction des études qui ont la responsabilité des programmes de ce secteur ont été rencontrés dans le cadre d'entrevues semi-structurées.

Nous nous intéressons particulièrement aux résultats qui découlent du deuxième mandat. Les problèmes identifiés sont nombreux : le manque de temps pour se perfectionner et les exigences plus grandes de la tâche; l'éloignement des sites de perfectionnement; l'incapacité d'être remplacé par des collègues pour se perfectionner; la non-disponibilité du perfectionnement désiré; la non-pertinence des programmes de perfectionnement; le manque de formateurs spécialisés; le manque de programmes de support; la difficulté d'accès aux programmes de perfectionnement et/ou l'incapacité de répondre aux conditions posées; les ressources financières insuffisantes; la non-reconnaissance de certaines activités de perfectionnement et l'absence de planification du perfectionnement lors des changements de programme. Nous constatons que l'étude de Poirier Proulx (1991) identifie des problèmes similaires à ceux que la Fédération des enseignantes et des enseignants de cégep de la Centrale syndicale du Québec (FEC-CSQ) a aussi identifiés lors de sa participation à une consultation sur la formation du personnel enseignant des cégeps en 2006, organisée par la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation. Cette étude relate également que les fonds de perfectionnement stagnent.

Ces quelques constats nous amènent à penser que de trop nombreux obstacles rendent encore difficile la formation à l'enseignement en début de carrière. Selon notre

expérience professionnelle dans les cégeps, nous reconnaissons que ces conclusions sont encore actuelles à bien des égards.

Une deuxième étude, celle de St-Pierre et Lison (2009), s'intéresse aux caractéristiques des enseignantes et des enseignants des collèges francophones membres de PERFORMA en relation avec la formation continue. Les objectifs de l'étude portent sur deux aspects : 1) cerner certaines caractéristiques de la clientèle actuelle et potentielle de la formation continue en enseignement au collégial, 2) mieux connaître les besoins de formation continue et les attentes des enseignantes et des enseignants des cégeps membres du réseau PERFORMA. Il ressort de l'étude que les raisons pour lesquelles les participants sont moins attirés par la formation continue concernent la lourdeur de la tâche, l'organisation du travail et la priorité donnée à d'autres activités. Par la suite sont mentionnées les raisons personnelles, familiales et de santé. Les participantes et les participants à l'étude considèrent avoir effectué l'apprentissage de la profession enseignante par les interactions avec leurs collègues et avec leurs étudiants ainsi que par la pratique. La formation formelle est celle qui a le moins contribué à leur apprentissage de la profession selon leur perception. Ils accordent à la formation continue une valeur reconnue quant à son intérêt et à son utilité. Près de trois fois plus de personnes sondées préfèrent la formation créditée à la formation non créditée. Mais, la plupart prétendent n'avoir aucune préférence entre les deux types de formation. Nous observons ici que c'est sur le lieu de travail ou dans sa proximité que les actions de formation sont les plus engageantes.

Une troisième étude, celle de Ménard, Legault et Dion (2012), a pour préoccupation de mesurer l'impact de la formation à l'enseignement et de l'encadrement pédagogique sur le sentiment d'autoefficacité auprès de 102 nouveaux enseignants au collégial. Les objectifs et les hypothèses de la recherche sont les suivants : 1) mesurer l'impact de la formation créditée, de la formation non créditée et de l'encadrement pédagogique offerts aux nouveaux enseignants sur le développement de leur sentiment d'autoefficacité enseignante; 2) vérifier si le développement du

sentiment d'autoefficacité correspond au niveau d'appréciation des enseignantes et des enseignants à l'égard de ces activités. En lien avec le premier objectif, la recherche met à l'épreuve l'hypothèse suivante : les nouveaux enseignants des cégeps se sentent plus efficaces lorsqu'ils bénéficient d'activités de formation à l'enseignement (avant ou après l'embauche) et d'encadrement pédagogique.

Les analyses descriptives permettent de dégager, en ordre de préférence, les différentes activités de formation. Au premier rang vient la formation non créditée. Son caractère souple et l'aspect informel de ce type d'activités rejoignent le plus grand nombre de nouveaux enseignants au cours des premières années. Les rencontres d'encadrement viennent au deuxième rang alors que la formation créditée après l'embauche arrive au troisième rang. Enfin, la formation créditée avant l'embauche se retrouve au quatrième rang. Si on demande aux participants quelles sont les activités de formation les plus aidantes, ils mentionnent, dans l'ordre la formation créditée avant l'embauche, l'encadrement et la formation créditée après l'embauche. Enfin, quand on leur demande d'identifier l'activité qui a le plus d'effet sur le sentiment d'autoefficacité des nouveaux enseignants, ils mentionnent les activités d'encadrement. Cependant, c'est l'activité qui est la moins souvent organisée dans les cégeps (Ménard, Legault et Dion, 2012), car la plupart comptent sur le volontariat de chaque département d'accueil pour assurer l'encadrement. Privilégier une formation non créditée de qualité en début de carrière est une solution à favoriser, car elle semble avoir le plus d'effet sur le sentiment d'autoefficacité des nouveaux enseignants. La formation créditée pourrait alors être proposée plus tard lorsque ces derniers maîtrisent mieux leurs nouvelles tâches et les exigences découlant de la formation créditée.

À la lumière des éléments que nous venons de traiter au sujet de l'entrée dans la profession enseignante, nous avons constaté que le soutien des enseignantes et des enseignants novices par les pairs favorise l'entrée en fonction et contribue à briser l'isolement professionnel. Cependant, cette modalité n'est pas encore généralisée dans les cégeps et elle relève entièrement de la bonne volonté des individus des départements

d'accueil. De plus, l'insertion professionnelle est régie par les politiques des ressources humaines desquelles découlent occasionnellement et dans certains cégeps des programmes institutionnels d'insertion professionnelle. Ceux-ci ne sont pas répandus dans tout le réseau des cégeps et la participation des enseignantes et des enseignants novices n'est pas obligatoire. Il en est de même des formations créditées offertes par les universités et celles non créditées proposées par les cégeps. Nous avons énoncé précédemment plusieurs contraintes qui rendent la formation ardue en enseignement au début de la carrière. Les moyens existants favorisant l'entrée dans la profession enseignante s'avèrent insuffisants selon le contexte d'entrée dans la profession des enseignantes et des enseignants novices. Malgré cela, ils apprennent tout de même à enseigner au cours des années. On peut raisonnablement se poser la question à savoir comment ils y parviennent.

Schön a démontré pour d'autres professions que l'être humain a les aptitudes pour improviser devant des situations originales et pour apprendre de cette expérience afin d'agir plus efficacement lorsque des situations semblables se présenteront à nouveau. Pour lui, il faut aider les praticiens à découvrir leur savoir acquis et la manière dont ils l'utilisent car la pratique professionnelle n'est pas un domaine d'application de théories. La pratique professionnelle permet la production incessante de solutions nouvelles à de nouveaux problèmes en favorisant le développement des compétences professionnelles. En conséquence, Schön nous dit que le professionnel construit son savoir professionnel par l'action et la réflexion. Il est apte à juger sa pratique, à l'objectiver, à l'améliorer et à la modifier afin de la rendre plus efficace. C'est ce que bien avant lui Dewey avait appelé la pratique réflexive. Par la suite, l'expression a été reprise par Schön ainsi que d'autres chercheurs. Cependant, Schön nous indique que cette réflexion, pour être pertinente, doit comporter une démarche méthodique, régulière et instrumentée dont les effets ne se produisent que si un entraînement intensif et délibéré est exercé par le praticien. Ceci implique donc qu'il serait possible de déduire que cet entraînement nécessite l'utilisation d'outils ou de dispositifs favorisant

l'organisation de la pensée du praticien afin de contribuer à la mise en place d'une réflexion plus méthodique.

3. LA PRATIQUE RÉFLEXIVE AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE AU COLLÉGIAL

Selon Schön (1994), les professionnels agissent en fonction des savoirs qui émergent de l'action et qui sont mobilisés dans leur pratique. À cet effet, ils ne peuvent se contenter de suivre des recettes ou de mettre en œuvre des connaissances théoriques antérieures à l'action puisque les situations qu'ils rencontrent sont uniques et nécessitent de leur part une réflexion (Tardif, 2012). Or, pour Schön, les praticiens entretiennent un lien réflexif avec leur travail ce qui démontre qu'ils sont aptes à réfléchir sur leur action afin de s'engager dans un processus d'apprentissage continu. Comme l'indique Tardif (2012), « La réflexion est donc l'une des sources majeures de l'apprentissage professionnel en prise directe avec l'action qui la porte. » (p. 51). D'après Schön (1994), la réflexion comporte la réflexion avant l'action, la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action. Il indique que cette dernière privilégie une compréhension supérieure de la pratique et favorise le réinvestissement des apprentissages découlant de l'action lors d'une situation postérieure. Schön (1994) ajoute que la réflexion est la principale source de l'apprentissage du professionnel puisqu'elle découle immédiatement de l'action qui la sous-tend. En somme, depuis Schön, il est admis qu'un professionnel apprend en réfléchissant sur sa pratique.

Plus récemment, Lauzon (2002) a effectué une recherche auprès des enseignantes et des enseignants du collégial portant sur l'apprentissage de l'enseignement. Elle souligne que les apprentissages formels permettent la transformation de la pratique dans la mesure où l'enseignante et l'enseignant y transfèrent les savoirs théoriques. Elle mentionne aussi que ceux qui sont entrés dans l'enseignement avec une formation pédagogique préalable ont été orientés dans leurs apprentissages pratiques par le cadre de référence appris lors de la formation. Cependant, tel que nous l'avons déjà mentionné, la formation formelle n'est pas un pré-requis pour l'embauche et un bon

nombre de débutants s'insère dans la profession sans préparation pédagogique spécifique.

La recherche de Lauzon (2002) fait état des modalités informelles possibles comme source d'apprentissage outre la formation formelle. En effet, l'apprentissage par l'expérience qui comporte l'action et la réflexion, permet la production d'un savoir. Les résultats de la recherche décrivent « comment les enseignants font des essais et comment ils réfléchissent sur leur action » (p. 236). Il ressort deux modalités de réflexion. La première est de l'ordre d'une réflexion intuitive reliée à l'attention portée sur les réactions affectives quant aux expériences vécues et la deuxième relève d'une réflexion analytique appuyée sur la documentation des pratiques et sur l'information découlant d'une collecte de données. En somme, Lauzon (2002) fait le constat que l'enseignante et l'enseignant du collégial apprennent principalement leur profession d'enseignant par la pratique et la réflexion sur celle-ci.

En tenant compte des propos de Schön (1994) et de Lauzon (2002), nous désirons approfondir l'idée que la réflexion des enseignantes et des enseignants peut être un levier d'apprentissage de la pratique enseignante. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1997), Laliberté et Dorais (1999) et Holborn, Wideen et Andrews (1992), il est fréquent de considérer l'enseignement comme un acte réflexif favorisant la rationalisation des savoirs d'expérience. Étant donné le contexte éducatif complexe et variable, notamment de par le caractère hétérogène des populations étudiantes, le professionnel de l'enseignement se doit d'être autonome et de posséder une certaine capacité d'adaptation aux situations diverses qui se présentent lorsqu'il analyse son action et ses résultats (Carr, 1988). Il est alors convié à développer une pratique réflexive qui intègre des habiletés et des compétences qui y sont reliées (Laliberté et Dorais, 1999).

Par ailleurs, nous examinons deux recherches, celle de Bessette et Duquette (2003) ainsi que celle de Lacroix (2008), qui ont été menées au collégial et qui se sont

intéressées au développement de la pratique réflexive dans le but d'enrichir la pratique professionnelle des enseignantes et des enseignants de différentes disciplines.

La recherche de Bessette et Duquette (2003) s'intitule *Découvrir ses savoirs d'action et enrichir sa pratique grâce aux cartes mentales*. Elle porte sur la découverte des savoirs d'action et l'enrichissement de la pratique professionnelle grâce à l'utilisation des cartes mentales favorisant le développement de la pratique réflexive. Le but de l'étude était de trouver des moyens simples ainsi que des aides pédagogiques individuelles accessibles et ancrés dans la pratique habituelle d'enseignantes et d'enseignants, pour qu'ils découvrent eux-mêmes leurs propres savoirs d'action et qu'ils les analysent afin de bonifier leur pratique. L'objectif général visait à « expérimenter une méthode d'analyse de pratique qui respecte la diversité des pratiques pédagogiques et des habiletés réflexives des personnes tout en favorisant le développement d'une recherche continue sur son enseignement » (p. 23). Il en résulte que la carte mentale est considérée comme un outil approprié pour développer la pratique réflexive, car elle aide à accéder à l'activité mentale et favorise sa prise de conscience. La méthode de développement de la pratique réflexive est composée de phases vécues par les participants au cours de la recherche. Il en ressort les six phases suivantes : 1) l'ancrage à la pratique; 2) l'initiation à des outils comme la carte mentale et aux concepts centraux de la méthode; 3) l'esquisse; 4) la « désautomatisation » des étapes mentales; 5) le développement d'habiletés d'analyse; 6) la transposition dans l'action.

Selon l'approche pédagogique utilisée dans la recherche de Bessette et Duquette (2003), les participants ont porté un regard qualitatif sur leur démarche afin de faire émerger leur perception quant à l'évolution de leurs habiletés réflexives. Les chercheuses se sont intéressées, entre autres, à la polarisation entre l'action et la réflexion. Il s'avère que la réflexion n'est pas perçue comme une action, c'est-à-dire l'action de réfléchir. En effet, bien que tous réfléchissent naturellement, les participants ne considèrent pas que la réflexion fait partie de leur pratique. Pour eux, la réflexion

exige un arrêt d'agir pour entrer dans un mode davantage méditatif et nécessite du temps qu'ils n'ont pas. Toutefois, l'utilisation de la carte mentale a contribué à dépoliariser la lecture qu'ils font de leurs actions. D'ailleurs, Bessette et Duquette (2003) soulignent qu'au début de leur recherche, la presque totalité des participants réfléchissait sur leur pratique avant tout lors d'une situation problématique et dans le seul but de trouver une solution. Rarement, ils analysaient la situation pour mieux la comprendre et s'ils décelaient une situation sans problème, ils passaient à autre chose en attendant le problème suivant à résoudre. En dépoliarisant leurs perspectives, ils ont pu modifier certains aspects de leur pratique.

La carte mentale s'est avérée être un outil utile pour les enseignantes et les enseignants afin de contribuer à la collecte des données en y consignant la réflexion. Cette trace favorise le maintien de l'activité mentale concernant la réflexion sans que les participants en soient vraiment conscients puisque les informations qui en découlent sont retenues et enregistrées inconsciemment. Les données recueillies lors d'entrevues et leur analyse font état de l'évolution des habiletés réflexives. Bessette et Duquette (2003) identifient cette évolution comme « un processus de cheminement des obstacles, la dépoliarisation, la construction de théories personnelles ainsi que l'effet d'*empowerment* de la démarche » (p. 162). Cependant, comme le soulignent les chercheuses, le « développement d'une pratique réflexive est une entreprise complexe qui nécessite du temps et de la pratique » (p. 160).

Les résultats de cette recherche illustrent que la méthode développée avec les participants est respectueuse de la diversité des habiletés réflexives individuelles et de la diversité des pratiques pédagogiques de chacun. La méthode est basée sur l'expérience exclusive à chacun qui se construit en réalisant des cartes mentales et est axée sur l'appropriation de l'*empowerment* offrant des moyens pour faire des apprentissages ou acquérir des compétences. La méthode est ancrée dans la réalité des participants. Elle favorise l'explicitation, outille l'objectivation de sa subjectivité et est dépoliarisante sur le plan cognitif puisqu'elle favorise l'exploration de nouvelles voies.

La méthode privilégie le développement d'une recherche continue sur sa pratique en mettant à jour ses savoirs d'action et en construisant petit à petit ses théories personnelles. Afin que la méthode soit transférable à d'autres contextes, des conditions spécifiques doivent être mises en place. Le temps consacré à la démarche est un facteur considérable puisque l'apprentissage se développe tout au long de la vie. Il en est de même pour le développement d'une pratique réflexive qui n'est en rien comparable à un savoir instrumental ou déclaratif offrant des formules toutes faites qui s'apprennent en quelques heures. Il y a lieu de croire que le développement de la pratique réflexive s'effectue davantage dans une perspective de développement professionnel.

Toutefois, Bessette et Duquette (2003) précisent certaines limites à la recherche comme la difficulté d'opérationnaliser et de transférer la méthode à d'autres cégeps à cause de la méthodologie utilisée. Puisque la recherche est de nature recherche-action-formation, elle s'insère dans une démarche de construction et de validation constante avec les participants. Étant donné que la méthode est maintenant élaborée, la démarche en serait davantage une de formation. Une autre limite concerne l'utilisation des cartes mentales. Ces dernières se sont avérées adaptées pour soutenir le développement de la pratique réflexive; il n'en demeure pas moins qu'elles ne sont pas une fin en soi, mais un type d'outil. Son usage a nécessité pour certains un apprentissage laborieux, car il requiert une souplesse quant au processus d'émergence et de créativité qui ne caractérise pas nécessairement tous les individus. Une autre limite est d'avoir opté pour une recherche qualitative dans laquelle les chercheuses ont occupé une place importante. Leur expérience et leurs connaissances ont pu orienter leur lecture des situations, leur compréhension et leur analyse. Leur maîtrise des cartes mentales et leur ancienneté dans le milieu ont pu influencer leur subjectivité.

Aux limites mentionnées par Bessette et Duquette (2003), nous ajoutons qu'elles se sont intéressées au développement de la pratique réflexive et aux habiletés réflexives, mais n'ont pas étudié la réflexion quant à sa nature, à son contenu ou à ses catégories. C'est pourquoi il est important d'investiguer pour mieux connaître le

développement de la pratique réflexive et de la réflexion, car comme elles le soulignent dans les pistes de recherche possibles :

Malgré l'intérêt croissant concernant la réflexivité en pédagogie et dans de nombreux champs d'activités professionnelles, il n'en demeure pas moins que cet intérêt est relativement récent et qu'outre certains concepts associés relativement connus, peu de gens savent encore concrètement comment développer leur réflexivité pour l'intégrer dans leurs activités courantes. (p. 189).

Comme nous l'avons déjà mentionné, les participants à la recherche de Bessette et Duquette (2003) sont des enseignants et des professionnels qui exercent déjà leur profession au sein du cégep dans lequel se déroule la recherche. Les enseignantes et les enseignants œuvrent soit dans les programmes techniques soit dans les programmes de la formation générale ou pré-universitaire. Ils ne représentent pas l'ensemble des enseignantes et des enseignants au collégial car les enseignants novices, et plus spécifiquement les novices qui enseignent dans les programmes techniques, n'ont pas été précisément ciblés pour participer à cette recherche.

Une autre recherche portant sur le développement de la pratique réflexive a été menée par Lacroix (2008). Intitulée *Démarche de pratique réflexive au collégial*, elle poursuit les objectifs suivants : 1) connaître la théorie de la pratique réflexive; 2) voir comment la théorie peut déterminer l'organisation d'une démarche visant à répondre à la complexité de la pratique des enseignants d'expérience en philosophie et en français langue d'enseignement et littérature; 3) connaître divers profils de démarches que peuvent suivre différentes pratiques et groupes réflexifs; 4) aider les praticiens à mener leur réflexion et connaître l'aide qu'il convient de leur apporter; 5) parvenir à une démarche type pouvant répondre à tout praticien d'expérience dans l'enseignement de ces deux disciplines, et peut-être même, à tout praticien d'expérience qu'importe la discipline enseignée, voire à tout praticien débutant.

Pour son étude, Lacroix (2008) a retenu les niveaux de réflexion de Hall (1997) qui soutient que la pratique réflexive est constituée de trois niveaux : 1) la réflexion de tous les jours, qui est fugitive; 2) la réflexion délibérée, qui est engagée; 3) la réflexion délibérée et systématique qui est programmatique. Pour sa part, Lacroix (2008) considère que la pratique réflexive est généralement étudiée comme relevant du troisième niveau.

Cette recherche a d'abord permis d'élaborer un lexique clair et complet de la pratique réflexive, ce qui était inexistant au collégial. Ce lexique a servi à une formation contribuant à aider les praticiens d'expérience à mieux connaître les concepts de la pratique réflexive. Ce lexique sert de cadre de référence pour l'accompagnateur qui peut y avoir recours afin d'inciter les participants à s'approprier un langage commun. La recherche offre une démarche type qui peut servir de modèle de référence. Cette recherche comporte plusieurs dimensions. D'abord, une partie formative qui porte sur les concepts de la pratique réflexive appropriés à l'enseignement au collégial. Puis, une partie réflexive individuelle (journal réflexif tenu hebdomadairement) et de groupe (un échange sur la pratique avec un collègue et l'accompagnateur). Elle comporte aussi une partie synthèse de la réflexion sur la pratique et, par la suite, la conception d'un projet d'expérimentation pour établir un lien entre la réflexion sur la pratique qui s'achève et l'action à venir.

De cette recherche, nous pouvons ressortir quelques éléments importants. La formation à la pratique réflexive, dispensée lors des activités de la recherche, relève de la découverte de la pratique enseignante. L'apprentissage des concepts contribue à mieux connaître l'état de la pratique réflexive des praticiens et à avoir une meilleure perception des zones claires et obscures de leurs actions pédagogiques. Durant la réflexion sur la pratique, les enseignantes et les enseignants d'expérience ont pu approfondir les significations de leurs actions parce qu'ils se remémoraient les gestes posés et les idées émises. Ils connaissaient déjà les significations de leur pratique, mais la réflexion sur celle-ci leur a offert l'occasion de les exprimer et de les reconnaître.

Dans un autre ordre d'idées, une telle démarche de pratique réflexive est un phénomène individuel. Même si elle peut être menée en groupe, elle demeure individuelle, car chaque individu a sa façon de réfléchir, marquée par l'ensemble de sa personnalité, poursuit ses principaux intérêts et suit son rythme.

Le chercheur dégage certains obstacles au développement de la pratique réflexive dans les cégeps. D'abord, depuis la mise sur pied du réseau collégial, il n'existe pas d'espace réflexif organisé pour tous. Malgré tout, Lacroix souligne que les praticiens réfléchissent avant, pendant et après leurs actions en classe. Peut-être ne le font-ils pas de manière délibérée et méthodique, mais ils le font tout de même. Les échanges entre collègues permettent d'enrichir leurs connaissances même s'ils restent seuls maîtres et décideurs de leur pratique. Puis, la recherche permet de constater un manque de formation en analyse de pratique. D'ailleurs, certains participants s'étonnent de se rendre compte qu'ils se livraient déjà à une opération réflexive.

Lacroix (2008) a identifié certaines limites directement en lien avec la recherche menée. Un seul participant a tenu compte de tous les éléments de la pratique (étudiants, discipline, contexte pédagogique et lui-même en tant qu'enseignant). Lacroix a ainsi relevé cinq obstacles au développement de la pratique réflexive au collégial : 1) l'absence d'un espace réflexif organisé; 2) l'offre limitée en formation continue portant sur la pratique réflexive; 3) l'écart entre le discours des autorités pour favoriser la pratique réflexive et leur faible action, sans compter l'absence de consultation auprès des praticiens sur leurs besoins; 4) l'absence de formation de base en analyse des pratiques; 5) la culture individualiste des enseignants. L'auteur souligne que la principale limite de sa recherche porte sur la démarche proposée : aucun participant ne l'a expérimentée dans sa forme exacte. Il suggère que la démarche soit reprise de manière scientifique avant sa diffusion à une plus grande échelle.

En plus des limites mentionnées par Lacroix (2008), nous ajoutons que le chercheur se réfère aux niveaux de réflexion de Hall (1997). Ces derniers s'avèrent

intéressants pour leur aspect englobant qui comporte trois niveaux correspondant à des modalités de réflexion. Il serait pertinent de s'intéresser à une hiérarchie plus détaillée qui préciserait en quoi consistent les catégories de réflexion sollicitées et d'obtenir une analyse plus fine de la réflexion. Sur le plan épistémologique, Lacroix (2008) a privilégié la recherche action-formation et la recherche développement. En donnant aux enseignantes et aux enseignants le pouvoir de s'auto-former, il serait intéressant de se centrer sur la réflexion des sujets, de porter attention à leurs propos et de leur faire expérimenter différents outils reconnus sur le plan scientifique tels que le journal de bord et le regard externe d'un collègue. Ces différents outils, utilisés par Lacroix (2008) et d'autres outils requérant l'utilisation des technologies permettraient aux sujets de s'exprimer et de saisir leur propre réflexion. Par ailleurs, le temps consacré à la démarche type proposée nous semble élevé pour des novices qui ont une lourde tâche lors de l'entrée en fonction. La formation, dans cette recherche, nécessite six heures et plus par semaine sur une période de quinze semaines pour réaliser les activités réflexives proposées. Finalement, les participants à la recherche sont issus exclusivement de la formation générale et ils possèdent déjà plusieurs années d'expérience en enseignement ce qui ne donne pas une représentativité globale des enseignantes et des enseignants du collégial; ceux et celles du secteur technique ainsi que les novices ne sont pas représentés.

Nous constatons que la réflexion a été un objet de préoccupation dans le cadre de ces deux recherches menées au collégial. Certes, elles ont permis de faire avancer les connaissances sur la réflexion chez les enseignantes et les enseignants du collégial, mais elles présentent comme nous venons de le montrer certaines limites. Elles montrent surtout le bénéfice à tirer de la mise en place d'outils ou de formation favorisant la réflexion sur la pratique professionnelle.

4. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'avènement des changements survenus au cours des années dans les cégeps pose des défis importants aux enseignantes et enseignants. En effet, ces changements ont complexifié la tâche à cause du développement des programmes et en raison de l'hétérogénéité des besoins des étudiantes et des étudiants et des mesures de renouveau de l'enseignement collégial. De plus, l'entrée dans la profession enseignante ne se fait pas sans heurt : l'isolement professionnel vécu par les enseignantes et les enseignants complique les débuts en carrière. À l'isolement, s'ajoute la précarité d'emploi qui les place dans des conditions difficiles durant plusieurs années, ce qui amène un stress supplémentaire. Ils peuvent développer le sentiment de ne pas être à la hauteur des attentes professionnelles. Des programmes d'insertion professionnelle axés sur l'accompagnement ou la formation, prenant en compte ce contexte difficile, pourraient aider les novices à intégrer harmonieusement la profession enseignante.

Nous avons constaté que malgré l'existence de programmes d'insertion professionnelle et d'accompagnement dans certains cégeps, ces activités sont offertes sur une base volontaire et elles ne se donnent pas régulièrement faute de participant. De plus, plusieurs programmes de formation universitaire en pédagogie sont accessibles pour les enseignantes et les enseignants des cégeps, mais n'étant pas exigée avant l'embauche, nombreux sont ceux qui ne possèdent pas cette formation lors de leur engagement. Par ailleurs, les cégeps offrent des formations non créditées sous forme de perfectionnement collectif pour la mise à jour des connaissances. Toutefois, nous rappelons qu'aucune recherche empirique n'a étudié l'efficacité des modalités de formation que nous avons présentées. Il est important de souligner à nouveau que Ménard, Legault et Dion (2012) mentionnent que c'est la formation non créditée qui rejoint le plus grand nombre d'enseignantes et enseignants en début de carrière. Puis, suivent dans l'ordre les rencontres d'accompagnement, la formation créditée depuis l'embauche et la formation créditée avant l'embauche. Cependant, c'est

l'accompagnement qui influence fortement le sentiment d'autoefficacité des nouveaux enseignants. De surcroît, il est opportun de rappeler que St-Pierre et Lison (2009) soutiennent que la modalité d'apprentissage préférée des enseignantes et enseignants des cégeps francophones membres de PERFORMA, est de l'ordre des interactions avec les collègues et les étudiantes et les étudiants à la suite de la pratique comprenant les actions et la réflexion sur ces actions.

En résumé, la notion de réflexion sur la pratique comme source d'apprentissage de la profession enseignante au collégial s'avère largement reconnue (CSE, 1997; Lacroix, 2008; Laliberté et Dorais, 1999; Lauzon, 2002). Selon d'autres auteurs, il appert que le développement de la pratique réflexive exerce une influence sur l'action pédagogique en classe et sur la compréhension de la pratique (Bessette et Duquette, 2003; Lacroix, 2008). À cet égard, l'utilisation d'outils en support à la réflexion semble constituer un moyen reconnu pour la découverte des savoirs d'action et l'enrichissement de la pratique professionnelle. Toutefois, aucune recherche à notre connaissance, ne semble s'être intéressée aux différentes catégories de la réflexion et au contenu de ces dernières. Dans cette perspective, nous souhaitons explorer la réflexion sur l'action des enseignantes et des enseignants novices au collégial, secteur technique, comme source d'apprentissage à travers l'utilisation de différents outils.⁸

Par conséquent, notre recherche vise l'objectif général suivant : mieux comprendre la réflexion sur l'action des enseignantes et des enseignants novices au collégial, secteur technique, quand ils utilisent certains outils pour supporter la réflexion sur leur pratique.

⁸ Voir l'annexe A : Synthèse de la problématique

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE CONCEPTUEL

Nous traitons dans le présent chapitre des trois concepts clés du cadre conceptuel, à savoir la pratique réflexive, la pensée réflexive et la réflexion. La pratique réflexive consiste à appliquer la réflexion à la pratique professionnelle en analysant systématiquement les problèmes à résoudre. La pensée réflexive porte sur la systématisation de l'acte de réflexion sans négliger le but de l'opération qui consiste à modifier l'action future afin de la rendre plus efficace. Enfin, le concept de la réflexion porte sur le processus mental de l'intelligence dans l'appréhension d'une problématique ou d'une situation particulière. Pour chacun de ces concepts, nous présentons quelques modélisations qui leur sont propres, puis nous faisons état de diverses recherches issues du monde anglophone et du monde francophone, incluant certaines recherches québécoises qui se sont intéressées spécifiquement aux enseignantes et aux enseignants à l'ordre collégial. Par la suite, nous analysons certaines hiérarchies comprenant des niveaux de réflexion établis dans le cadre de recherches scientifiques. Les objectifs spécifiques de notre recherche sont annoncés à la fin de ce chapitre.

1. LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

Le concept de la pratique réflexive émerge des travaux fondamentaux de l'Américain Donald Schön (1983), l'un des pionniers en la matière. Nous définissons ce concept et nous décrivons le modèle de la pratique réflexive qui en émane. Nous présentons ensuite deux recherches qui visent à développer cette capacité chez des enseignantes et des enseignants du collégial.

1.1 Le concept de la pratique réflexive

Le concept de la pratique réflexive (*reflexive practice*) a intéressé plusieurs chercheurs tels que Beillerot (1996), Coen (2006), Hall (1997), Hensler, Garant et Dumoulin (2001), Kinsella (2003), Lacroix (2008), Lafortune (2004) et Stephani (1997). Mais, dès les années 1980, Schön (1983, 1987) avait mené des recherches sur l'expérience pratique dans le cadre de cinq professions dont le génie, l'architecture, la gestion, la psychothérapie et l'urbanisme, afin de mieux comprendre comment ces professionnels résolvent les problèmes auxquels ils font face. Schön propose le processus de réflexion en lien avec la pratique comme un processus d'expérimentation en situation réelle. La réflexion et l'action sont indissociables comme le soulignent aussi De Cock, Wibault et Paquay (2006). Le travail mental exigé du praticien lui permet de construire une représentation des problèmes et d'apporter des solutions pour qu'il puisse prendre position et procéder à la résolution de la situation problématique. Pour ce faire, il fait référence à ses propres schèmes de pensée et à son répertoire d'expériences.

Le concept de la pratique réflexive a pour assise l'analyse de l'action professionnelle sous tous ses angles. Schön (1983) s'intéresse particulièrement à l'intensité et aux mobiles de la réflexion en lien avec la pratique dans son ensemble ou en fonction de certaines séquences d'action chez le praticien. La réflexion va au-delà de celle que le praticien effectue avant d'agir ou de l'analyse de la situation qu'il en fait; elle va au-delà de la comparaison de divers scénarios éventuels d'action ou de l'anticipation des obstacles qu'il pourrait rencontrer. La pratique réflexive se développe lorsque le praticien prend son action professionnelle comme objet de réflexion, c'est-à-dire lorsqu'il s'examine dans l'action et qu'il étudie sa démarche en se questionnant sur la raison de son agir, ce qui lui permet d'en tirer des apprentissages.

En éducation, plusieurs interprétations sont rattachées au concept de la pratique réflexive, ce qui dénote un manque de consensus sur sa définition (Beauchamp, 2012;

Kinsella, 2003; Stephani, 1997). Des chercheurs s'inspirant de Schön l'ont défini en l'appliquant au domaine de l'enseignement. Ainsi, Coen (2006) et Lacroix (2008) soulignent que la pratique réflexive est particulièrement pertinente dans ce domaine. Comme le mentionnent Lafortune et Deaudelin (2001), la pratique réflexive en enseignement est « un ensemble de gestes professionnels qui comprend non seulement l'intervention auprès de personnes en situation d'apprentissage, mais aussi une réflexion sur ces gestes » (p. 43). La réflexion, portant un regard critique sur l'action, commande un ajustement efficace de la pratique et introduit la création de modèles personnalisés d'intervention pédagogique. Lafortune (2004) ainsi que Hall (1997) ajoutent que la pratique réflexive peut s'effectuer tant individuellement que collectivement. Elle permet la prise de conscience de ses cohérences et de ses incohérences; de ses pensées et de ses actions; de ses croyances et de ses pratiques. Pour Lafortune (2004), la pratique réflexive comporte deux volets : 1) une réflexion sur sa pratique et une analyse de celle-ci; 2) l'élaboration d'une représentation de son propre modèle de pratique. Elle nécessite une description et une explicitation de sa pratique ainsi que la présentation d'aspects théoriques qui la sous-tendent. Pour leur part, Hensler, Garant et Dumoulin (2001) précisent à la suite d'une recension d'écrits scientifiques anglophones, que la pratique réflexive nécessite une démarche structurée pour contribuer à la transformation des perceptions des enseignantes et des enseignants sur eux-mêmes et sur leur savoir.

Lacroix (2008) a défini le concept de la pratique réflexive et a élaboré un lexique dans le but de le faire connaître dans le réseau collégial. Il conçoit une définition en deux volets : un aspect pratique et un aspect réflexif. Reprenant l'esprit de la définition de Beillerot (1996), Lacroix (2008) mentionne que le terme *pratique* a une double dimension. D'une part, il réfère aux actions, ce qui touche au domaine des stratégies et, d'autre part, il réfère à ce que ces stratégies sous-tendent ou impliquent, c'est-à-dire les variables de l'ordre des émotions et des idées qui expliquent, justifient et influencent les actions. L'auteur indique que l'épithète *réflexive* signifie généralement un retour de la pensée sur elle-même pour approfondir une idée, une situation ou un problème.

Cependant, il insiste sur le fait que dans la pratique réflexive, ce terme peut être utilisé même s'il ne comporte pas nécessairement un approfondissement. Il est possible qu'il s'agisse simplement d'un traitement d'information pour modifier une action en cours de pratique. Toutefois, il adhère à la définition mentionnée précédemment par Lafortune et Deaudelin (2001) selon laquelle la pratique réflexive comprend l'intervention auprès des apprenants ainsi que la réflexion sur les gestes que cette intervention implique.

Soulignons que Hall (1997) nuance le terme pratique réflexive en le qualifiant de « pédagogique » et en précisant trois types de réflexion : 1) une réflexion quotidienne qu'il qualifie de *fugitive*, car elle apparaît à tout moment quand l'enseignant est seul ou avec des collègues; elle est donc non planifiée; 2) une réflexion *délibérée* par laquelle le praticien réfléchit intentionnellement à propos de son action ou sur son action, seul ou en groupe, sans qu'elle nécessite un changement planifié; 3) une réflexion *délibérée* et *systématique* qui peut être réalisée au cours de l'action, portée sur l'action ou à propos de l'action que l'auteur qualifie de *programmative* et qui requiert un changement volontaire et planifié.

Schön (1983) apporte une distinction intéressante entre la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action. La réflexion dans l'action survient lors d'une erreur de parcours ou d'une situation inattendue causant un arrêt momentané de l'action qui amène l'individu à une prise de conscience et à la réflexion sur cet événement, ce qui l'aide à réajuster l'action. Elle est intuitive et représente une réponse immédiate à la situation vécue. Elle constitue donc une conversation avec la situation. En lien avec ce qui précède, Saussez et Ewen (2006) avancent que la réflexion dans l'action se déclenche lorsqu'émerge une disjonction dans le cours naturel d'une action. L'individu qui vit une situation particulière où « l'action coince, la situation résiste, une incertitude émerge » (Saussez et Ewen, 2006, p. 57) doit mobiliser ses ressources intellectuelles pour réajuster et réorganiser la situation. Dans le même sens, Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf et Wubbels (2001) ajoutent que ces réajustements et cette

réorganisation peuvent découler d'une expérience, d'un problème, d'une connaissance existante ou d'une idée. À cet effet, Lacroix (2008) apporte une nuance en soulignant que cette réflexion dans l'action « peut être utilisée pour traiter d'un processus de pensée qui n'implique pas nécessairement l'approfondissement mais plutôt le seul traitement des informations dans le but de reconfigurer une action pendant qu'on est en train de l'effectuer. » (Lacroix, 2008, p. 73). Nous constatons donc que la réflexion dans l'action s'applique particulièrement lors d'une intervention.

À l'opposé, la réflexion sur l'action prend place après l'action. L'enseignante ou l'enseignant prend le temps de réfléchir sur les événements et évalue les résultats des actions posées en classe sur l'apprentissage qu'en ont retiré les élèves. Référant à une pensée délibérée et systématique, la réflexion sur l'action relève davantage d'une rétrospection qui peut s'étendre sur des jours ou des semaines. Comme le souligne Perrenoud (2003), la réflexion sur l'action nécessite que l'individu prenne « sa propre action comme objet de réflexion, soit pour la comparer à un modèle prescriptif, à ce qu'on aurait pu ou dû faire d'autre, à ce qu'un autre praticien aurait fait, soit pour l'expliquer ou en faire la critique. » (Perrenoud, 2003, p. 31). Il ajoute que :

Dans la mesure où l'action singulière est accomplie, y réfléchir n'a de sens, dans l'après-coup, que pour comprendre, apprendre, intégrer ce qui s'est passé. Réfléchir ne se limite pas alors à une évocation, mais passe par une critique, une analyse, une mise en relation avec des règles, des théories ou d'autres actions, imaginées ou conduites dans une situation analogue. (*Ibid.*, p. 31)

1.2 Le processus de la pratique réflexive

Schön (1983) a conçu un modèle comprenant deux processus mentaux de la pratique réflexive : 1) la réflexion dans l'action; 2) la réflexion sur l'action. Nous rappelons que la réflexion dans l'action, représente la réflexion du praticien confronté à une situation déroutante au moment même de sa pratique. Il réfléchit en vivant l'événement auquel il prend part et se questionne sur les compréhensions antérieures

qu'il a eues et qu'il repère dans son comportement. Il en ressort une nouvelle compréhension et un changement dans l'action. Le processus de la pratique réflexive comporte quatre étapes. Premièrement, *prendre conscience d'un problème* consiste en la prise de conscience d'une situation problématique que le praticien s'efforcera de comprendre en observant systématiquement son comportement. Deuxièmement, *structurer le problème* nécessite l'organisation des informations qui découlent du problème afin de le baliser ou de le circonscrire. Le praticien distingue les variables identifiant la nature du problème actuel et a recours à son répertoire d'exemples pour comparer ou pour décrire consciemment la nouvelle situation en fonction de l'ancienne. Troisièmement, *restructurer le problème* impose une réorientation tout au long de la démarche d'analyse de la situation problématique. Quatrièmement, *expérimenter des solutions nouvelles* amène le praticien à connaître les effets qui résultent de la vérification de son hypothèse de solution et à en découvrir de nouvelles. Cette dernière phase amorce un nouveau cycle de réflexion sur la pratique et incite à une meilleure compréhension du problème, à la construction de nouvelles théories, à la conceptualisation ou à la modélisation du problème (De Cock, Wibault et Paquay, 2006; Lacroix, 2008).

En résumé, Schön (1983) souligne que la « conversation » que le praticien entretient avec la situation et « les efforts déployés [...] pour résoudre le problème ainsi restructuré le conduisent vers de nouvelles découvertes qui appellent de nouvelles réflexions en cours d'action » (p. 169). De Cock, Wibault et Paquay (2006) ont illustré le modèle de Schön en schématisant les quatre étapes que nous venons de décrire. La figure 1 présente ce schéma.

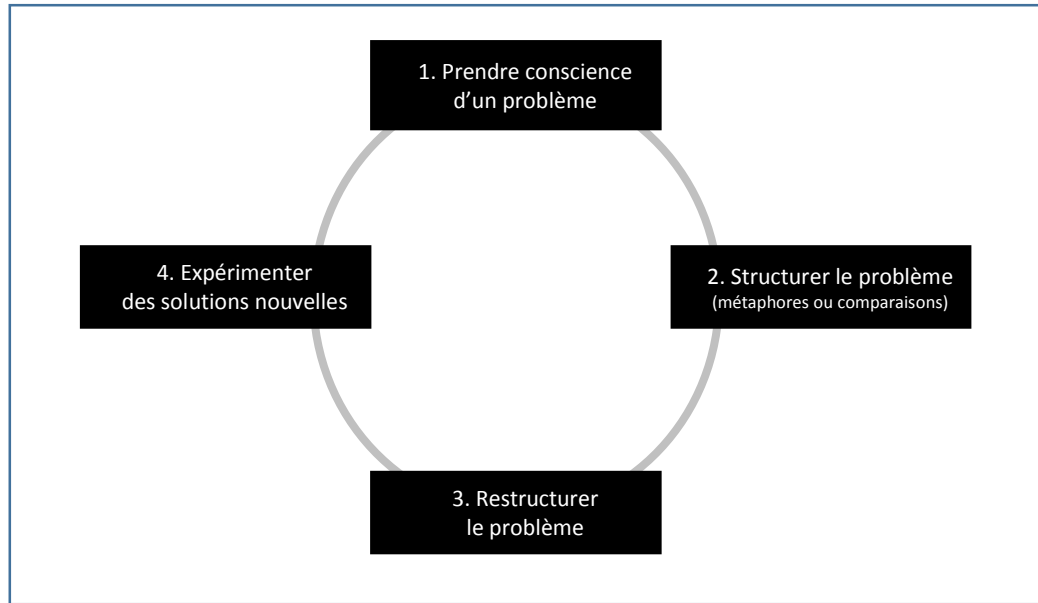


Figure 1 Processus de la pratique réflexive

De Cock, G., Wilbault, G. et Paquay, L. (2006). Le processus de réflexion sur la pratique professionnelle : des modèles à construire. in J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter, A. Beauchesnes et C. Garant (dir.) Développer des compétences en enseignement : quelle place pour la réflexion professionnelle? *Cahiers scientifiques de l'ACFAS*, 108, 25-44.

Selon Lacroix (2008), le second processus mental, la réflexion sur l'action, aurait été peu traité par Schön (1983). Le processus de réflexion dans l'action est l'apport innovateur de Schön (1983) dans la continuité des travaux de Dewey (1933). Ce dernier s'était intéressé particulièrement à la pensée réflexive sur l'action. Schön (1983) explique que le second processus, la réflexion sur l'action, s'effectue après l'événement. Le praticien réalise un retour réflexif *a posteriori* de son action. Pour lui, cette réflexion incite le praticien à bonifier son répertoire de connaissances et à le valider ultérieurement lors de sa prochaine action. Il développe sa propre théorie de la pratique en tirant de nouvelles connaissances induites à partir de son expérience et des principes généraux qui la sous-tendent.

Holborn (1992) se base sur les recherches de Schön (1983) pour élaborer un modèle dérivé de ses travaux en l'appliquant spécifiquement aux futurs enseignants à

l'enseignement primaire dans le cadre de leur formation pratique. Ce modèle est utilisé par ces derniers dans le but de supporter leur réflexion dans une approche de développement professionnel⁹. Bien qu'elle précise que son modèle puisse être utilisé en ce qui a trait à la réflexion dans l'action et à la réflexion sur l'action, nous constatons qu'elle a particulièrement mis l'accent sur la réflexion sur l'action en étudiant l'utilisation du journal de bord chez les futurs enseignants en stage au niveau primaire. En reprenant les quatre étapes du modèle de Schön (1983), Holborn (1992) reconnaît deux niveaux de réflexion : en cours d'action et sur l'action. Elle mentionne que le premier niveau, la réflexion en cours d'action, semble courante pour les praticiens puisqu'une situation surprenante stimule le retour instantané sur l'action afin de comprendre ce qu'ils font et de saisir le savoir implicite mis en œuvre. Le praticien improvise inconsciemment ses réponses à la nouvelle situation. Il définit le problème globalement à partir des similitudes et des différences identifiées en lien avec ses expériences antérieures. Il tire de son répertoire des exemples et des images qui collaborent à la construction de sa compréhension de diverses situations problématiques (Schön, 1996), « tout le processus consistant à voir le présent comme une variante du passé et à agir en conséquence [...] » (Schön, 1983, p. 177). Le deuxième niveau, la réflexion sur l'action, survient après un événement et à l'extérieur de la classe. Cette réflexion s'effectue rétroactivement et découle d'une représentation mentale de l'action passée. Le praticien devient un praticien-chercheur qui s'interroge sur sa pratique. Selon Holborn (1992), ce niveau de réflexion porte non seulement sur les actions de l'enseignante et de l'enseignant mais aussi sur les contenus de leur enseignement, leurs valeurs en éducation, la morale et la culture. L'enseignante et l'enseignant se distancient de ses actions quotidiennes et se plongent dans un état

⁹ Nous considérons que le développement professionnel est un processus d'apprentissage dans lequel l'enseignant s'implique individuellement ou collectivement (Nault, 2007). Ce processus favorise le développement de la compréhension de la pratique par le rapport que l'enseignant établit entre le déploiement de ses compétences professionnelles et son expérience (Holborn, 1992). Cette compréhension permet la modification de la pratique en prenant appui sur la réflexion sur la pratique (Schön, 1994).

méditatif. Nous constatons que les deux niveaux de réflexion se révèlent complémentaires et s'influencent l'un et l'autre. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons précisément à la réflexion des enseignantes et des enseignants sur l'action et un des outils expérimentés est justement le journal de bord.

Holborn (1992) précise que son modèle, la démarche réflexive, nécessite un examen critique des expériences vécues afin d'atteindre un niveau supérieur de compréhension pour orienter d'une façon plus précise les actions éventuelles. Elle a schématisé la démarche de façon simple et cyclique en quatre étapes distinctes et interdépendantes. L'étape 1, *la problématique ou prise de conscience*, représente les expériences concrètes de la pratique professionnelle qui exige la conscience des actions posées afin de faciliter les observations qui sont en interaction avec la dynamique de la situation. L'étape 2, *l'analyse des expériences*, amène l'enseignante et l'enseignant à cibler les facteurs importants qui engagent les actions professionnelles. À cette étape, l'enseignante et l'enseignant discriminent les modèles de leur vécu ponctuel, de leurs expériences passées et à venir. L'étape 3, *l'explicitation*, incite l'enseignante et l'enseignant à établir des généralisations sous forme de concepts ou de principes à partir de l'analyse effectuée à l'étape précédente. La compréhension plus pragmatique des événements apparaît et la représentation du problème évolue jusqu'à l'élaboration d'hypothèses. L'étape 4, *la planification*, invite l'enseignante et l'enseignant à réinvestir les concepts ou les principes établis précédemment lors de *l'explicitation* (étape 3), par une théorie applicable à la situation. Un nouveau plan d'action est alors élaboré pour une prochaine expérience et d'autres données sont colligées aux fins d'analyse et d'observation qui conduiront à d'autres démarches réflexives.

Nous illustrons, à la figure 2, un schéma du modèle de Holborn (1992).

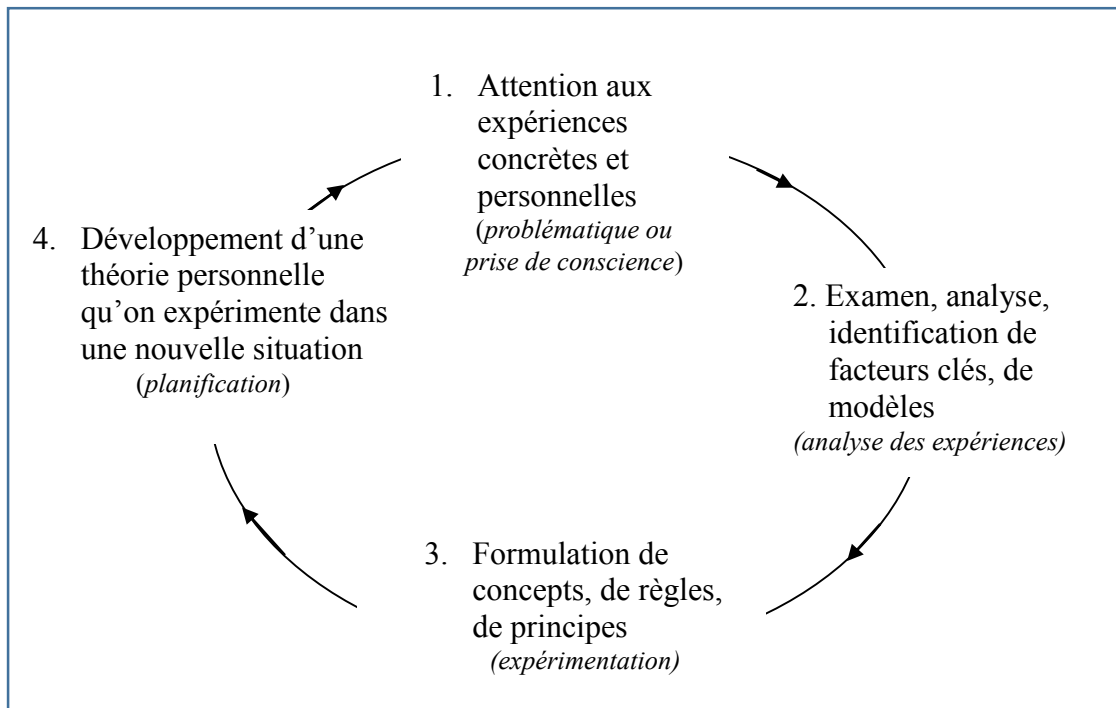


Figure 2 Modèle du processus de la démarche réflexive

Holborn, P. (1992). *Devenir enseignant*. Montréal : Éditions Logiques.

En lien avec notre recherche, nous précisons que nous retenons le modèle de Holborn (1992). Nous effectuons ce choix puisque le modèle a été créé et éprouvé scientifiquement par Holborn, spécifiquement dans un contexte de pratique professionnelle dans le domaine de l'enseignement. Étant elle-même une enseignante au niveau primaire et ayant contribué à la formation pratique des stagiaires au niveau universitaire, nous soulignons que ses recherches en matière d'analyse réflexive apportent une assise notable dans le contexte spécifique de l'éducation.

1.3 Les recherches sur la pratique réflexive au collégial

Il est souvent difficile d'identifier clairement les recherches qui se rapportent à la pratique réflexive parce qu'il existe une certaine confusion dans les termes. En effet, il apparaît que les chercheurs orientent leurs travaux sur la réflexion pour identifier en

quoi consiste la situation ou le problème d'enseignement à transformer. Il semblerait que l'insistance porte davantage sur la pensée que sur le passage à l'action de l'enseignement et de l'apprentissage. Les concepts de la réflexion et de la pratique réflexive ne sont pas nettement définis dans plusieurs recherches (Lynch, 2000). C'est en parcourant le contenu et les résultats des recherches que l'on découvre souvent où se situe la préoccupation des auteurs à propos de l'orientation concernant l'action pratique s'exerçant sur l'activité d'enseignement.

La recherche de Bessette et Duquette (2003), rapporté au chapitre précédent, porte sur le développement d'une pratique réflexive : *Découvrir ses savoirs d'action et enrichir sa pratique grâce aux cartes mentales*. La carte mentale est « une technique de représentation graphique qui suit le fonctionnement naturel de l'esprit et qui permet de libérer le potentiel du cerveau. » (Buzan et Buzan, 1999, p. 84). La problématique de la recherche se situe dans le cadre du renouveau pédagogique qui intègre l'approche par compétences et qui a pour effet des changements de pratiques chez les enseignants du collégial. Dans un mouvement de professionnalisation, ces derniers doivent développer eux-mêmes leur pratique réflexive et celle de leurs étudiants. Les chercheuses s'intéressent au processus de l'analyse des pratiques d'enseignantes et d'enseignants du réseau collégial. L'objectif de la recherche est d'expérimenter une méthode d'analyse de pratique, en employant la carte mentale, de considérer les pratiques différenciées selon le processus d'apprentissage des étudiants ou selon les structures de la classe ou les moyens de production exigés et les habiletés réflexives, tout en incitant les participants à poursuivre une recherche continue sur leur enseignement. Cinq enseignantes et enseignants de cégep au secteur technique, cinq conseillères et conseillers d'orientation de cégep et les deux chercheuses participent à la recherche. Lors de rencontres de groupes, les chercheuses utilisent, comme outils de collecte de données l'enregistrement vidéo suivi de la transcription; lors des rencontres individuelles, elles utilisent plusieurs techniques d'entrevues dont l'entrevue semi-dirigée et l'enregistrement audio ainsi que vidéo. La méthode d'analyse de données est celle de la théorisation ancrée (Glasser et Strauss, 1967). Les résultats de la recherche

démontrent que la carte mentale soutient le développement d'une pratique réflexive, ce qui favorise la reconnaissance et la distinction des composantes de la réflexion dans l'action et sur l'action. Elle facilite l'explicitation et l'exploration de pistes d'analyse pour ensuite transposer le fruit de ces dernières dans l'action. Les participants à la recherche ont bénéficié de la carte mentale afin de faire évoluer leurs habiletés réflexives qui leur ont permis d'accéder aux théories qu'ils professent. Cette évolution est marquée par des changements tels que l'aisance à suivre le fil de son activité mentale en action; d'effectuer la transposition de cette activité verbalement, en métaphore ou la reportant sur une carte mentale. Bien que les chercheuses soulignent la possibilité de transposer la démarche dans d'autres contextes, certaines limites sont à considérer. Par exemple, la démarche requiert un certain laps de temps pour que les participants développent l'habitude d'analyser leur pratique ainsi qu'un encadrement individuel et de groupe soutenu pour qu'ils s'approprient, au préalable, la méthode de la carte mentale qui leur est peu ou pas connue afin de manifester spontanément leurs habiletés réflexives.

Une recherche récente de Lacroix (2008) porte sur la démarche de la pratique réflexive au collégial dans l'enseignement de la philosophie et du français. Selon le chercheur, la pratique réflexive et la formation continue des enseignantes et des enseignants sont des éléments importants à considérer. Mais la pratique réflexive rencontre deux résistances majeures au collégial. La première a trait à ce que « les enseignants cherchent simplement autre chose qu'une démarche réflexive quand ils ont recours à la formation continue, probablement en raison d'un manque de formation pour analyser leur pratique » (Lacroix, 2008, p. 42). La deuxième résistance concerne l'échange entre pairs afin de favoriser la pratique réflexive : « les enseignants du collégial (tout comme ceux d'autres niveaux) ont l'habitude de travailler individuellement » (*Ibid.*, p. 42). De plus, le renouveau pédagogique a été implanté à cet ordre d'études en privilégiant une orientation réflexive de la pratique enseignante sans l'accompagner d'une formation préalable. Le chercheur constate alors que les enseignantes et les enseignants d'expérience sont peu préparés à analyser leur pratique

et possèdent une culture individualiste. Le renouveau pédagogique qui donne lieu à l'approche par compétences a rendu plus complexe la tâche de l'enseignant sur le plan de la relation avec les étudiants et avec les collègues ainsi qu'en ce qui a trait aux contenus des disciplines concernées par cette recherche, soit le français et la philosophie. Trois enseignantes de philosophie, une enseignante et deux enseignants de français participent à la recherche. La question de recherche est la suivante : *que peut-on apprendre à l'occasion de l'organisation, du déroulement et de l'étude de la démarche réflexive par six praticiens d'expérience de l'enseignement au collégial?* Le journal réflexif, des discussions réflexives hebdomadaires avec enregistrement audio et *verbatim*, les synthèses des réflexions individuelles, l'analyse par les participants des comptes rendus intégraux sous forme de résumé, la représentation graphique, le projet d'action de réflexion, le journal de réflexion dans et sur l'action et le journal de bord du chercheur constituent les outils de collecte de données. La méthode d'analyse de données est celle du questionnement analytique (Paillé et Muchielli, 2003). Les résultats de la recherche démontrent que le langage et les savoirs de la pratique réflexive sont partie prenante du travail des participants à la recherche. La pratique réflexive contribue à ajuster les perceptions des enseignantes et des enseignants sur leur pratique et à découvrir, grâce à la remémoration des gestes, les significations implicites à leurs actions qui sont difficiles d'accès en raison de leur émotivité. En plus de développer la réflexion du praticien, la pratique réflexive permet la conception et le développement d'outils réflexifs et pédagogiques personnels qui bonifient la pratique enseignante. La théorisation complète de la pratique a été menée à terme par un participant sur les six. Il a tenu compte de tous les éléments de la pratique : étudiants, discipline, contexte pédagogique et l'enseignant lui-même. Le chercheur mentionne que cette théorisation de la pratique devrait être le but ultime de la démarche réflexive. Il souligne que la démarche de la pratique réflexive est un phénomène individuel bien qu'elle puisse être vécue en groupe. À la lumière des résultats de la recherche, Lacroix (2008) dégage cinq obstacles au développement de la pratique réflexive à l'ordre collégiale : 1) le manque de pertinence à l'existence soudaine d'un espace réflexif organisé; 2) l'offre limitée en pratique réflexive dans le cadre de la formation continue;

3) l'écart entre le discours des autorités à l'effet de favoriser la pratique réflexive et leur faible action ainsi que l'absence de consultation sur les besoins auprès des praticiens; 4) l'absence d'une formation de base en analyse des pratiques; 5) la culture individualiste des enseignants. La principale limite de la recherche porte sur la démarche proposée qui n'a été suivie par aucun des participants. Lacroix suggère donc qu'elle soit reprise et expérimentée à nouveau de manière scientifique avant sa diffusion à une plus grande échelle. De plus, la méthode d'analyse des données par questionnaire analytique (Paillé et Muchielli, 2003) a eu pour effet qu'un trop grand nombre de données n'ont pu être traitées dans leur ensemble. Le chercheur a dû faire des choix en fonction de ce qui lui semblait le plus représentatif, ce qui a laissé place à une large part de subjectivité dans l'analyse.

2. LA PENSÉE RÉFLEXIVE

Nous étudions maintenant le concept de la pensée réflexive issu des travaux de John Dewey, psychologue et philosophe américain, qui remontent aux années 1930. Nous présentons d'abord le concept de la pensée réflexive et le modèle proposé par Dewey. Puis, nous traitons de deux recherches qui s'inscrivent dans ce même courant de pensée et qui se sont intéressées à des enseignantes et des enseignants en exercice. L'une concerne des personnes qui enseignent au primaire et l'autre, des personnes qui enseignent au secondaire.

2.1 Le concept de la pensée réflexive

La pensée réflexive est utilisée dans le cadre de la pratique réflexive lors de la réflexion dans l'action et sur l'action. La pensée réflexive (*reflective thinking*) tire son origine des travaux de John Dewey qui, dès 1933, développe ce concept dans le domaine de l'enseignement. Il est considéré par la plupart des auteurs comme l'initiateur du concept de la pensée réflexive. Dewey (1933) mentionne que la pensée réflexive est pertinente, car elle convertit l'action aveugle et impulsive en action

intelligente. Il oppose donc la pensée spontanée à la pensée réflexive qui contribue à l'idée que l'apprentissage comprend un aspect réflexif essentiel. En somme, il conçoit que le principal objectif de l'éducation est de soutenir la personne dans le développement d'habitudes de réflexion pour agir intelligemment.

Dans son sens commun, la « pensée » est considérée comme un ensemble de représentations et d'images dans la conscience. Elle est une activité psychique qui a pour objet la connaissance (Le Nouveau Petit Robert, 2008). Le terme *réflexive* qui lui est accolé qualifie la « pensée » en lui attribuant la capacité à faire un retour sur elle-même. Dewey (1933) souligne en ce sens que la pensée est réflexive à la condition qu'elle soit logique, séquentielle incluant une attention particulière aux conséquences de la décision prise à la suite de la réflexion. Il définit la pensée réflexive comme étant une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences. Cette définition rejoint l'idée d'intellectualisation de la pratique et de son caractère réfléchi considérant les fondements de l'action et aussi les résultats possibles.

Comme le mentionne Dewey (1933) et d'autres auteurs tels que Lacroix (2008) et Mustafa (2005), la pensée réflexive porte généralement sur les problèmes qui découlent de la pratique enseignante, impliquant un état de doute, d'hésitation, de perplexité et de difficulté mentale avant de procéder à la résolution de la situation problématique. La pensée réflexive intellectualise la difficulté ressentie lors d'une expérience pratique qui demande un questionnement, une justification de l'action et une conscience des conséquences qui en émergent et dont la réponse exige une recherche. Ce type de pensée comporte un processus cognitif, caractérisé par des idées séquentielles, reliées et organisées (De Cock, 2007; Desjardins, 2000). En enseignement, ces idées ont pour assises les croyances et les connaissances sous-jacentes propres à l'enseignant.

À l'instar de Lipman (1995), Pallascio et Lafortune (2000) apportent des précisions en ce qui concerne la pensée réflexive. Ils soulignent qu'elle prend forme

par une pensée critique et créative. La pensée critique se produit dans un contexte précis et permet à l'individu qui y a recours de sélectionner les informations pertinentes en fonction des buts qu'il poursuit. La pensée créative considère une multitude de critères de sélection de l'information qui visent des résultats féconds sans que l'individu ait recours à des méthodes particulières. Ce sont les caractéristiques du contexte où se trouve la situation qui permet le contrôle de la pensée. La notion de contrôle est d'ailleurs reprise par Fendler (2003). À la suite de Dewey (1933), Fendler (2003) met l'accent sur l'idée que la pensée réflexive donne un pouvoir de contrôle à l'individu, car c'est seulement quand les situations qui le concernent ont un sens pour lui et quand les conséquences de ses actions sont significatives et peuvent être utilisées qu'il est possible d'avoir un contrôle intentionnel et délibéré sur elles.

2.2 Le processus de la pensée réflexive

Dewey (1933) s'intéresse à l'apprentissage des savoirs en milieu scolaire. Sa modélisation présente la pensée réflexive orientée sur l'action et se compose d'une chaîne d'opérations cognitives interreliées. L'activité de réflexion de la pensée réflexive comprend cinq phases qui, comme le mentionne De Cock (2007), ne s'effectuent pas toujours nécessairement dans le même ordre. Premièrement, la *suggestion* nécessite de la part de l'individu l'identification du sens qu'une situation lui suggère. Cette dernière apparaît problématique ou singulière et amène l'enseignant à l'explorer car sa curiosité, son incertitude ou son doute le ramène à une expérience passée ou à des connaissances préalablement acquises. Deuxièmement, par l'*intellectualisation* l'individu met en ordre les composantes de la situation problème, ce qui lui permet une meilleure compréhension des tenants et des aboutissants. L'individu cible la nature du problème et l'interprète rapidement comme un problème à résoudre. Troisièmement, l'*hypothèse* structure et rationalise l'information en suggestions de résolution de problème. Cette phase nécessite l'explication de la situation problématique et des solutions possibles. Quatrièmement, le *raisonnement* découle de la mise en relation des connaissances acquises par le passé avec de nouvelles

connaissances au sujet du problème rencontré. L'individu analyse les hypothèses émergeant de la phase précédente, les élabore mentalement pour parvenir à trouver les faits qui appuient ou entravent les hypothèses. Cinquièmement, la *vérification* opérationnalise le passage du raisonnement à l'acte qui souscrit à la validation de l'hypothèse. L'individu met concrètement à l'épreuve les hypothèses et termine ainsi son investigation (De Cock, Wibault et Paquay, 2006; Desjardins, 2000).

Le doute permet de remettre en cause les conclusions attendues et incite l'individu à développer sa démarche d'investigation et son esprit critique. Ce modèle du processus de la pensée réflexive favorise une meilleure compréhension du problème, des buts à atteindre et des moyens pour y parvenir. L'individu exerce donc un certain contrôle sur son activité. D'après De Cock (2007), les phases trois, *hypothèse*, et quatre, *raisonnement*, du modèle de Dewey marquent la différence entre l'expérience par essai et erreur et l'expérience réflexive.

2.3 Les recherches sur la pensée réflexive

Les recherches portant sur la pensée réflexive des élèves au primaire et au secondaire sont nombreuses. Par exemple, Pallascio et Lafortune (2000) ont dirigé un collectif faisant la promotion de la pensée réflexive en éducation. Ils proposent une réflexion sur cette notion à travers l'apport de plusieurs recherches comme celles de Baffrey-Dumont (2000), Tessier (2000), Plessis-Bélaïr (2000), Slade (2000) ainsi que Martin et Doudin (2000). Cependant, les recherches s'intéressant strictement à la pensée réflexive des enseignantes et des enseignants déjà en fonction semblent être rarissimes et c'est la raison pour laquelle nous présentons deux recherches qui étudient la pensée réflexive chez les étudiantes et les étudiants en formation initiale en enseignement. La première a été effectuée par Lee (2005) auprès de trois étudiantes et étudiants qui réalisaient un stage en enseignement dans une école primaire et dans une école secondaire en Corée. La seconde, a été menée par El-Dib (2007) auprès de cent

étudiantes et étudiants qui ont réalisé une recherche-action sur un problème relié à la pratique de l'enseignement de l'anglais.

L'étude de Lee (2005) passe en revue les critères d'évaluation de la pensée réflexive et examine la façon dont le processus d'approfondissement de la pensée réflexive se développe chez les étudiantes et les étudiants en formation initiale en enseignement. De plus, il propose quelques pistes afin de développer chez ces derniers, des aptitudes à devenir des praticiens réflexifs et ainsi de bonifier le programme de formation à l'enseignement. Dans cette étude, la pensée est évaluée selon deux perspectives : son contenu et sa profondeur.

La méthode de recherche adoptée est basée sur la théorie ancrée. Cette dernière nécessite un regard critique sur une pratique ou sur un phénomène pour le conceptualiser et en tirer un modèle grâce au savoir pratique des participants et à la réceptivité théorique du chercheur afin d'expliquer cette pratique ou ce phénomène. La recherche s'effectue dans une école élémentaire et dans une école secondaire. Un homme et deux femmes participent à cette recherche. Ils sont stagiaires et se destinent à l'enseignement des mathématiques. La collecte de données se réalise par le biais d'entrevues semi-dirigées individuelles et en groupe, d'observations directes et indirectes, de questionnaires et de journaux de bord. L'expérimentation s'étale sur un trimestre, soit de septembre à décembre.

Les résultats de la recherche font état des variations dans le contenu et dans l'approfondissement de la pensée réflexive selon le parcours personnel, les contextes de l'expérience sur le terrain et le mode de communication. L'étude apporte un éclairage sur la façon de mesurer la qualité de la pensée réflexive, de la renforcer et de la développer. Il en ressort que la pensée réflexive en début d'expérimentation porte particulièrement sur les aspects disciplinaires à enseigner et, peu à peu, une pensée réflexive, qui porte davantage sur la préparation des leçons émerge au fur et à mesure que les participants acquièrent de l'expérience en classe. Selon leurs propos, les

participants espèrent développer une relation plus étroite avec leurs élèves tout en étant capables de cibler de mieux en mieux leur niveau scolaire. Ils expriment particulièrement leurs préoccupations en ce qui concerne leur contexte d'enseignement en fonction de ce qu'ils observent, de ce qu'ils feraient pour améliorer l'enseignement de leurs collègues d'expérience qu'ils ont observés, de ce qu'ils n'ont pu faire et de ce qu'ils souhaitent faire lors de leur prochaine expérience d'enseignement. Enfin, les participants ont utilisé trois niveaux de réflexion : 1) le rappel ou la description d'une situation; 2) la rationalisation; 3) la réflexion. Cependant, les niveaux varient selon le contenu de leur pensée réflexive, la méthode de communication (entrevues, questionnaires, journaux de bord), le nombre d'heures d'enseignement donné, la coopération des enseignants du milieu et l'atmosphère qui y règne.

Lee constate que certains facteurs observés chez les participants affectent le développement de leur pensée réflexive : leur bagage d'expérience, le mode de communication (verbale ou écrit), le milieu scolaire où le stage se déroule, l'attitude des participantes et des enseignants qui les entourent, la personnalité de chacun et les conditions d'enseignement. Finalement, l'étude propose quelques pistes souhaitables comme utiliser plusieurs supports ou aides à la réflexion systématique, favoriser une appropriation du milieu scolaire et de son contexte au préalable afin de faciliter le développement de la pensée réflexive et amener le nouvel enseignant à devenir un praticien réflexif.

Pour sa part, El-Dib (2007) étudie la pensée réflexive des futurs enseignants dans le cadre d'un travail de type recherche-action durant leur expérience d'enseignement en formation pratique. La recherche a pour objectif de comprendre comment il est possible d'évaluer l'approfondissement de la pensée réflexive et d'identifier les niveaux de la pensée réflexive chez les étudiantes et les étudiants en enseignement de l'anglais.

Dans ce cadre, les étudiantes et les étudiants rédigent un rapport écrit au cours de leur pratique d'enseignement. Plus concrètement, ils considèrent un problème ou un élément intéressant de leur pratique d'enseignement. Par la suite, ils planifient leur action et la décrivent. Finalement, ils font un retour écrit concernant leur engagement personnel afin d'accroître leur participation et leur sensibilité à la situation découlant de leur action. Le contenu a été codifié et catégorisé par des experts en formation pratique, selon une grille préétablie qui comprend quatre niveaux différents de réflexion : les niveaux bas, bas-intermédiaire, haut-intermédiaire et haut¹⁰. Le bas niveau de réflexion comporte la description du problème et l'élaboration d'un plan d'action sans réel questionnement sur la situation. Le niveau bas-intermédiaire est la mise en œuvre du plan d'action. Le niveau haut-intermédiaire consiste à faire un retour critique sur le plan d'action alors que le haut niveau nécessite de réfléchir de manière globale sur l'événement, c'est-à-dire sur le plan d'action et ses effets.

Le nombre de participants à la recherche d'El-Dib (2007) représente 450 étudiantes et étudiants. Les résultats globaux démontrent que 95 % des participants se situent au bas niveau ou au niveau bas-intermédiaire de réflexion. Seulement, 5 % de l'échantillon atteint un niveau haut-intermédiaire ou un haut niveau de réflexion. Il est plutôt alarmant de constater que plus de 50 % atteignent peu ou pas le bas niveau ou le niveau bas-intermédiaire de réflexion. D'après El-Dib, ces résultats indiquent que ces futurs enseignants semblent peu ou pas au fait des multiples raisons qui sous-tendent un problème ni des motifs qu'ils doivent avoir pour poser des actions nécessaires à la résolution du problème. Aussi, ils ignorent les conséquences des choix qu'ils effectuent et n'ont pas de perspective sociale plus large en lien avec leur rôle d'éducateur.

¹⁰ Les termes suivants sont repris de l'auteur et représentent une traduction libre : niveaux bas, bas-intermédiaire, haut-intermédiaire et haut.

3. LA PENSÉE RÉFLEXIVE DE DEWEY ET LA PRATIQUE RÉFLEXIVE DE SCHÖN : COMPARAISON

Le concept de la pensée réflexive et de la pratique réflexive s'avèrent des concepts clés de notre cadre conceptuel. C'est pourquoi il est important d'en marquer les limites respectives. Le tableau 1 présente une comparaison de ces deux concepts. Cette représentation permet de rendre plus systématique ce qui caractérise la pensée réflexive (Dewey, 1933) et la pratique réflexive (Schön, 1983).

Tableau 1
La comparaison des concepts de la pensée réflexive et de la pratique réflexive

Thèmes	Pensée réflexive Dewey (1933)	Pratique réflexive Schön (1983)
Intérêt	Apprentissage en milieu scolaire	Pratique professionnelle
Domaine	Pratique des professionnels de l'enseignement	Pratique des professionnels autres que l'enseignement (cinq disciplines)
Praticien	Preneur de décision, professionnel innovateur	Preneur de décision, professionnel innovateur
Réflexion	Manière d'être – manière de penser Choix scientifiques rationnels Outil pour transformer l'expérience	Outil ou mode de résolution de problème
Assises de la réflexion	Connaissances scientifiques Croyances et connaissances propres à l'individu	Pratique Élaboration de son propre modèle de pratique Savoirs tacites et d'expérience
Buts	Modifier l'action Tirer des apprentissages Confronter les savoirs scientifiques et la pratique professionnelle	Modifier l'action Tirer des apprentissages Confronter les savoirs d'expérience et la pratique professionnelle
Temps de réflexion	Réflexion sur l'action (<i>a posteriori</i>)	Réflexion dans l'action et sur l'action
Objet de la réflexion	Situations problématiques	Situations problématiques

Nous constatons que Dewey s'intéresse à la pratique des professionnels en enseignement et que ses travaux portent sur l'apprentissage de cette pratique. La pensée réflexive transforme le praticien par ses prises de décision et l'amène à innover dans sa pratique. La pensée réflexive est une manière d'être et une manière de penser les causes et leurs conséquences, ce qui exige des attitudes indispensables comme l'engagement et l'ouverture d'esprit. Le praticien effectue des choix qui nécessitent plus qu'une prise de conscience sur l'expérience. Il transforme l'expérience spontanée non réfléchie qu'il a vécue en une expérience remplie de sens qui s'appuie sur la théorie. Les connaissances scientifiques, les croyances et les connaissances propres à l'individu constituent les assises. L'articulation de la théorie et de la pratique sera examinée par le praticien, c'est-à-dire qu'il s'attardera particulièrement à l'appliquer à des situations pratiques, des théories et des concepts scientifiques. Le but de la pensée réflexive est de modifier l'action et d'en tirer des apprentissages grâce à la confrontation des savoirs scientifiques et de la pratique. Dans le cadre de la pensée réflexive, la réflexion s'effectue sur l'action *a posteriori*. Le déclencheur de la réflexion est une situation problématique qui sème le doute chez le praticien.

Pour sa part, Schön s'inscrit dans le courant de la pensée réflexive de Dewey. Il considère les liens qui existent entre la réflexion et l'action. Cependant, il s'intéresse davantage aux dimensions temporelles de ces liens. Il emprunte à Dewey l'expression *réflexion sur l'action* et la complète par la *réflexion dans l'action*. Cette dernière comprend un élément de simultanéité entre la réflexion et l'action, ce qui implique que le professionnel a atteint une certaine maturité professionnelle et est apte à penser de manière consciente à ce qui se passe dans l'immédiat. Il modifie instantanément son action en conséquence.

Schön oriente ses travaux sur la pratique professionnelle. Il ne s'est pas intéressé spécifiquement à l'enseignement, mais à d'autres professionnels de cinq disciplines différentes. Pour lui la réflexion est un outil ou un mode de résolution de problème. Il désire comprendre la façon dont les professionnels en exercice résolvent des

problèmes. Tout comme Dewey, il considère le professionnel comme un preneur de décisions et un agent innovateur. Cependant, Schön n'adhère pas à l'application stricte des théories dans la pratique. Il souligne que ce type d'application rend réducteur le processus de réflexion en action. Pour lui, les assises de la réflexion sont la pratique professionnelle et l'élaboration d'un modèle propre de pratique. Le but est de modifier l'action et d'en tirer des apprentissages comme pour la pensée réflexive. Toutefois, dans le cadre de la pratique réflexive, le praticien confronte son savoir d'expérience et non son savoir scientifique, à sa pratique professionnelle. Il transforme et modifie le problème en cours de route. Il teste ses interprétations et ses hypothèses en conciliant la réflexion et l'action. Ce sont les situations problématiques ou particulières qui déclenchent la réflexion.

4. LA RÉFLEXION

Il importe maintenant de présenter le concept de la réflexion puisqu'il est en exergue des deux concepts que nous venons de présenter. En effet, tel que nous l'avons fait valoir précédemment, il est étroitement relié aux concepts de la pensée réflexive et de la pratique réflexive. De plus, à la suite des travaux de Schön (1983, 1987) et vu l'exploration du concept de réflexion en lien avec le rôle qu'il exerce sur la bonification de l'enseignement (Beauchamp, 2012), il apparaît important de bien saisir le sens de ce concept.

4.1 Le concept de la réflexion

Les diverses interprétations du concept de réflexion (Beauchamp, 2012; Bengtsson, 1995; Calderhead, 1989; Glen, Clark et Nicol, 1995; Legault, 1999; Saussez, Ewen et Girard, 2001) démontrent que là aussi, il existe de l'ambiguïté dans les définitions (Correa Molina, Collin, Chaubet et Gervais, 2010). Ce manque de clarté rend difficile son opérationnalisation (Atkins et Murphy, 1993). Selon les personnes qui l'utilisent (Day, 1999; Korthagen et *al.* 2001) ou selon les champs de spécialisation

(Desjardins, 2000), les termes ou les dérivés lexicaux diffèrent dans le domaine de l'enseignement. Divers auteurs, dont Berthiaume (2002), De Cock (2007), Desjardins (2000), Pallascio et Lafortune (2000) et Perrenoud (1996, 2001*b*) conseillent la vigilance quant au danger de dérapage polysémique et conceptuel de la réflexion. Selon De Cock (2007), l'ambiguïté du concept de réflexion est surtout reliée à la posture adoptée pour la définir. Si celle-ci est définie selon la posture socio-pédagogique, elle repose sur les croyances de ce qui est jugé important en éducation selon le point de vue de chacun, d'où l'impossibilité d'obtenir un consensus entre les chercheurs. La posture psychocognitive remporte un certain niveau d'adhésion chez les chercheurs puisqu'elle s'appuie sur le fait que le comportement humain sollicite des structures mentales qui évoluent suivant les expériences et les confrontations situationnelles qui peuvent être influencées par la réflexion.

Toutefois, le concept de la réflexion (*thinking, thought*) est généralement défini comme étant le retour de la pensée sur elle-même pour étudier une situation, déclenchant ainsi une distanciation par rapport à cette situation afin de produire une nouvelle connaissance (Legault, 2004). La réflexion est définie comme un processus mental (Boud, Keogh and Walker, 1985; De Cock, 2007; Korthagen et *al.*, 2001), complexe (Boud et *al.*, 1985), volontaire (Holborn, 1992, Korthagen et *al.*, 2001, Saussez et Ewen, 2006; Schön, 1983, 1987) et conscient (Saussez et Ewen, 2006). Selon De Cock (2007) dans la croyance populaire, le terme réflexion est pris la plupart du temps comme synonyme de *pensée*. Les chercheurs tels que Grimmer (1988), Hatton et Smith (1995) sont unanimes à prétendre que la réflexion est une forme spéciale de pensée.

La réflexion est délibérée, intentionnelle (Legault, 2004) et déclenche ainsi une distanciation par rapport à une situation particulière en produisant une nouvelle unité de connaissance. Elle est un mouvement de va-et-vient constant entre la situation et la nouvelle unité de connaissance (Pineau, 2007). Korthagen et *al.* (2001) vont plus loin en mentionnant que la réflexion est un processus mental de structuration et de

restructuration de l'action, ce qui la différencie de la routine. Pour leur part, Donnay et Charlier (2006) apportent une nuance intéressante, car ils considèrent que la réflexion est une posture interne et « méta » mise en relation avec une situation où l'enseignant fait usage du langage comme système de représentation pour la questionner. Cette idée de dialogue est reprise par Perrenoud (2001*a*) ainsi que par Campbell-Jones, B. et Campbell-Jones, F. (2002) pour qui cette réflexion est une manière de dialoguer avec soi-même sur ses croyances et ses perceptions. Ils ajoutent, tout comme Atkins et Murphy (1993), que le dialogue peut s'effectuer aussi avec une autre personne d'expérience. Cet échange informe et transforme la connaissance et l'action (Risko, Rosko et Verkelich, 2002).

4.2 Les recherches sur la réflexion

En premier lieu, trois recherches font l'inventaire des articles tirés de revues scientifiques offrant différents points de vue sur la réflexion dans le domaine de l'éducation. En second lieu se trouvent trois recherches récentes qui se sont intéressées à ce concept en lien avec les enseignantes et les enseignants qui débutent dans la profession au moyen des stages ou qui sont en fonction et qui ont exercé une réflexion guidée.

Calderhead (1989) a réalisé une importante revue de la littérature portant sur la réflexion effectuée par les enseignantes et les enseignants. Elle a regroupé les études en trois catégories et puis les a analysées. La première catégorie concerne les études portant sur le processus de réflexion, c'est-à-dire sur la façon dont les enseignantes et les enseignants traitent l'information, l'utilisent et résolvent des situations problématiques. La deuxième catégorie comprend les études qui ont trait aux stratégies utilisées pour développer la réflexion des enseignantes et des enseignants en formation initiale. La troisième catégorie comporte les études qui portent sur le contenu de la réflexion des enseignantes et des enseignants. Les chercheurs précisent que les études adhèrent à une approche particulièrement narrative et traitent de récits des enseignantes

et des enseignants, de descriptions et d'interprétations des expériences professionnelles afin de définir leur savoir et de cibler les problèmes qui les préoccupent et sur lesquels ils ont réfléchi.

La recherche de Beauchamp (2012) fait état de travaux sur la réflexion en enseignement dans trois communautés professionnelles : la formation professionnelle continue, la formation des enseignantes et des enseignants et l'enseignement supérieur. Entre 1985 et 2005, la chercheuse a examiné plus de 200 articles et livres ayant traité de la réflexion. Le but de la recherche est de définir un cadre afin de mieux comprendre la réflexion. Quatre thèmes émanent de l'analyse des écrits : « les sens déroutants associés au terme réflexion, les hypothèses sur la nature du concept, les facteurs qui ont une influence sur la réflexion et les résultats de la réflexion. » (p. 24). De plus, selon les trois communautés professionnelles, « la réflexion souscrit à l'émancipation ou l'autonomisation de la personne qui réfléchit. » (p. 26). L'étude des définitions sur la réflexion dans les écrits révèle que les processus (une ou plusieurs activités) et les raisonnements (le produit ou le résultat de quelque chose d'important) sont des composantes de la réflexion. Une première analyse a porté sur les écrits généraux des communautés professionnelles; une autre, sur les définitions recensées concernant la réflexion et une dernière s'est intéressée aux textes critiquant la réflexion. À la lumière de ces trois analyses, la chercheuse dégage cinq idées communes chez les auteurs des écrits étudiés. Ces dernières servent d'assises pour mieux comprendre la réflexion : 1) la différence des hypothèses et des épistémologies sous-jacentes qui façonnent les perceptions de la réflexion; 2) la présence de processus de réflexion cognitifs et affectifs; 3) l'impression que la réflexion a lieu à partir d'un raisonnement associé à la valeur du processus; 4) l'importance du contexte; 5) l'importance de l'action comme objet de la réflexion ou élément influant (Beauchamp, 2012). Il appert que ces cinq thèmes repris dans le cadre proposé par Beauchamp (2012), s'avèrent constants dans la période étudiée.

Une méta-analyse sur la réflexion des enseignantes et des enseignants et couvrant la période 2000 à 2005 a été effectuée en 2006 par Marcos et Tillem. Ils se sont limités à des travaux empiriques récents issus de revues scientifiques internationales. La recherche sur le sujet s'est effectuée à l'aide de ces mots clés : réflexion, réflexion critique, réflexion collaborative, pensée réflexive/disposition, pratique réflexive, verbalisation réflexive, capacité de réflexion, jugement réfléchissant, réflexion pédagogique, réflexion épistémologique, réflexion d'anticipation, action enseignante, action collaborative, connaissances pratiques, enquête transactionnelle, enquête collaborative, croyances au sujet de la réflexion, croyances des enseignants, perspectives des enseignants.

Les auteurs ont utilisé les ressources et les bases de données suivantes : *Current Contents*, *PsycINFO*, *ERIC*, *Web of Science*, *Applied Cognitive Psychology*, *Asie-Pacifique Journal of Teacher Education*, *Cyber Psychology & Behavior*, *Educational Psychologist*, *Higher Educational Research & Development*, *International Journal of Lifelong Education*, *Journal of Adult Development*, *The Journal of Educational Research*, *Journal of Further and Higher Education*, *Journal of Teacher Education*, *Studies in Higher Education* et *Teaching and Teacher Education*.

L'inventaire des recherches montre que la majorité des études s'intéressent au processus de la pensée. Près de 82 % des études sont de type qualitatif. Marcos et Tillem (2006) ont constaté que 26 % des études abordaient plus d'un aspect de la pensée alors que 74 % traitaient d'un seul aspect. Ainsi, 28 études portaient sur la réflexion après l'action, 24 sur les croyances en enseignement, 6 sur la réflexion prospective et 11 sur l'action elle-même. Dans 42 % des études, plus d'un type d'instrument de collecte de données a été dénombré et les instruments utilisés sont les notes terrain, les documents écrits et les techniques d'interrogation. Seulement 32 % des études ont utilisé l'observation directe et indirecte.

Ces chercheurs ont cerné quatre types de recherches qui regroupent les études portant sur la réflexion et l'action des enseignants. Il s'agit 1) d'études de nature descriptive qui investiguent la manière dont les enseignantes et les enseignants interprètent leur travail à partir de leurs connaissances et de leurs croyances; 2) d'études qui analysent les actions rétrospectives pour interpréter ce qui s'est passé, pour orienter les futures actions et pour en tirer des apprentissages; 3) d'études qui s'interrogent sur la pensée des enseignantes et des enseignants quant aux plans, aux intentions, aux fondements et aux croyances avant l'action; 4) d'études sur les actions observées qui traitent en profondeur la manière dont les actions illustrent les connaissances de la personne qui enseigne.

Selon Marcos et Tillem (2006), ce qui ressort de cette revue des écrits est la difficulté de combler l'écart entre les représentations des enseignantes et des enseignants (ce qu'ils disent de leurs actions) et leur prestation réelle (les gestes qui ont été réellement posés). Les chercheurs mentionnent qu'il y a danger que les recherches consultées ne transforment pas notre compréhension de l'enseignement puisqu'elles ne relatent la réalité qu'à partir des représentations des enseignantes et des enseignants et non à partir de ce qui s'est réellement passé.

Une recherche effectuée en Belgique par De Cock (2007) porte sur l'utilisation du journal de bord comme support à la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage. Quarante-deux étudiantes et étudiants ont participé au premier stage en solo dans les classes de 2^e cycle de l'école primaire. La recherche visait à décrire l'utilisation des journaux de bord et les traces de réflexion sur l'action, à établir des relations entre les caractéristiques des futurs enseignants, à identifier par questionnaire les types de journaux ainsi que les types de réflexion. Le journal de bord et les questionnaires ont été utilisés pour recueillir les données alors que l'analyse qualitative et l'analyse quantitative ont servi de méthodes d'analyse des données. Les résultats obtenus indiquent que plusieurs participants n'ont pas rédigé de journal de bord parce qu'ils n'avaient pas l'obligation de le faire, que cette activité prenait un

certain temps à réaliser et qu'elle s'ajoutait à d'autres activités à effectuer dans le cadre du stage. Il semble que plusieurs étudiants préfèrent la réflexion orale plutôt qu'écrite. Pour certains utilisateurs, le journal de bord a une fonction cognitive et, pour d'autres, elle a davantage une fonction affective. L'outil permet le développement professionnel pour ceux qui lui donnent une fonction d'aide à la réflexion. Cependant, ceux pour qui l'outil est davantage axé sur les commentaires reliés aux relations avec les autres développent moins la réflexion. La recherche comporte certaines limites : 1) l'impossibilité de généraliser les résultats à d'autres populations; 2) le manque de structure des consignes pour rédiger les journaux de bord n'a pas facilité le développement de la réflexion chez les participants.

Husu, Toom et Patrikamen (2008) ont exploré la façon dont la réflexion contribue au développement professionnel dans le cadre de la formation pratique chez de futurs enseignants. Les questions de la recherche portent sur les formes que prend leur réflexion et la façon dont la réflexion est catégorisée par la réflexion guidée.

La réflexion guidée est une méthode utilisée sous forme de rappel stimulé qui consiste à répondre aux questions d'un entretien structuré à partir d'une leçon enregistrée sur bande vidéo. Le but est d'amener le futur enseignant à mentionner les décisions et les paramètres qui ont influencé son action, les incidents critiques et leur analyse. Guider son discours et l'interpréter permet d'approfondir sa réflexion pour contribuer ainsi à son développement professionnel.

La réflexion guidée commence par l'enregistrement vidéo d'une leçon et le rappel stimulé dans le cadre d'une entrevue effectuée au cours des deux jours suivants l'enregistrement. Cette entrevue est réalisée avec un collègue ou avec le chercheur. L'objectif est d'amener le futur enseignant à se remémorer la situation qu'il a vécue en classe et à verbaliser son processus de réflexion en lien avec les actions posées lors de sa prestation. Il décrit les événements et donne les raisons de ses actions. Qu'est-ce qui s'est passé? Comment? Et pourquoi? sont les questions qui se posent à cette étape.

À l'étape suivante, la discussion « réflexive » se poursuit en respectant le cours de l'entrevue dans le cadre du rappel stimulé. Il s'agit maintenant de prolonger la réflexion et, après une certaine période qui pourrait varier de quelques semaines à plusieurs années, les discussions sont menées sur un incident critique que le futur enseignant a choisi parmi d'autres incidents lors de la leçon enregistrée sur bande vidéo. L'incident est défini selon un cadre de développement professionnel et est basé sur les intentions et la prise de conscience. Par rapport à l'entrevue précédente, l'objectif est de revisiter l'incident critique, d'examiner son sens dans un contexte plus large et d'explorer les possibilités de modifier les actions. Selon l'hypothèse que les discussions produisent une compréhension plus profonde de la pensée du futur enseignant et de ses actions, elles peuvent être répétées plusieurs fois.

La collecte de données a été effectuée auprès de huit futurs enseignants durant leur dernière période d'enseignement en stage. Pour les besoins de la recherche, les deux étapes de la démarche ont été réalisées à quelques semaines d'intervalle. La recherche est de type qualitatif et utilise la méthode de comparaison constante de Bogdan et Biklen (1992). Il s'agit d'un processus de recherche systématique qui organise les données accumulées en catégories afin d'accroître leur compréhension.

Les résultats dégagent sept formes de réflexion : 1) l'accoutumance; 2) l'introspection; 3) l'association des connaissances acquises préalablement, des sentiments et des nouvelles connaissances; 4) l'intégration des connaissances et de l'expérience; 5) la validation de la nouvelle manière de penser et d'agir *versus* l'ancienne dans une situation d'enseignement; 6) l'appropriation des nouveaux apprentissages qui contribuent au développement de l'identité professionnelle; 7) la transformation qui implique l'ouverture à de nouvelles méthodes ainsi que l'engagement dans l'action.

Près de 33 % des données analysées concernent l'introspection (forme 2) et seulement 1 % porte sur la transformation (forme 7) ainsi que sur l'intégration et

l'expérience (forme 4). De façon assez similaire, 16 % concernent l'association (forme 3) et l'appropriation (forme 6) alors que 19 % touchent la validation de la nouvelle manière de penser et d'agir (forme 5).

À la lumière des résultats de l'étude de Husu, Toom et Patrikamen (2008), il ressort que les participants ont effectué une croissance professionnelle à la suite de la mise en œuvre de la procédure de la réflexion guidée lors de leur stage d'enseignement. Deux conclusions s'en dégagent. Premièrement, ils utilisent différents types de réflexion lors de l'analyse de leurs pratiques d'enseignement. Cette conclusion est intéressante parce que selon une croyance largement répandue, les futurs enseignants effectueraient uniquement des réflexions de l'ordre de l'autoréflexion liées exclusivement à leur préoccupation. Deuxièmement, il est difficile pour les futurs enseignants d'aller au-delà des préoccupations immédiates de leurs pratiques d'enseignement et de traiter d'une réflexion à plus long terme dans leur profession. Toutefois, ils s'interrogent sur leur pratique, ils identifient les contraintes sociales et culturelles et ils ont une vision de leur travail dans une perspective d'avenir.

La recherche de Bouchard (1999) a été effectuée dans une perspective de questionnement et de renouveau pédagogique pour approfondir et enrichir la question fondamentale de la pédagogie à l'ordre de l'enseignement collégial. Considérant le contexte complexe de l'enseignement depuis le renouveau pédagogique en 1993, l'auteur cherche à savoir s'il existe un moyen pour favoriser la réflexion des enseignants du collégial sur l'aspect pédagogique de leur profession. La recherche porte plus spécifiquement sur *les pratiques d'enseignants du collégial : une analyse réflexive accompagnée*.

Quatre enseignantes et enseignants de disciplines différentes, soit de la géographie, de la sociologie, de la psychologie et de l'économie ont participé à la recherche. La question de recherche est la suivante : comment permettre aux enseignants du collégial d'enrichir et d'approfondir leur réflexion en matière de

compétences pédagogiques à acquérir ou à perfectionner? Afin de répondre à cette question, le chercheur s'interroge sur la possibilité « de favoriser le développement d'une démarche rigoureuse [...] à partir, entre autres, de diverses grilles de compétences pédagogiques (habiletés) » (Bouchard, 1999, p. 20). Une autre question traitée est celle de « repérer, dans une analyse réflexive sur sa pratique d'enseignement certaines compétences pédagogiques qui favorisent l'enseignement-apprentissage » (Bouchard, 1999, p. 20). Finalement, le chercheur s'interroge sur la possibilité « de favoriser le développement de compétences pédagogiques sur une durée d'une session de cours » (Bouchard, 1999, p. 21). Des grilles d'observation (Bouchard, 1985; Champagne et Miller, 1983), une grille de compétences pédagogiques, des entrevues semi-dirigées, l'enregistrement audio, la transcription des résumés, l'enregistrement vidéo et le bilan d'objectivation constituaient les outils de collecte de données. La méthode d'analyse de données retenue est celle de l'analyse de contenu (Gauthier, 1992).

Les résultats de la recherche de Bouchard (1999) démontrent que les compétences pédagogiques dans le cadre de l'intervention en classe sont mal connues et sous-estimées chez les enseignantes et les enseignants du collégial. La pédagogie semble se faire rare dans leur environnement, car la plupart n'ont aucune formation dans ce domaine. Elle ne constitue pas une préoccupation première puisqu'il est accordé davantage d'importance à tout ce qui a trait à l'aspect disciplinaire, que ce soit le perfectionnement ou le questionnement personnel. Cependant, il s'avère que les résultats font état d'une progression de la réflexion pédagogique des enseignantes et des enseignants sur leurs interventions. Cette dimension s'est enrichie et approfondie au cours de la démarche. L'utilisation de grilles de compétences et l'utilisation de la vidéoscopie ont favorisé la prise de conscience des participants à la recherche de divers aspects de leurs interventions en classe. De plus, ils ont pu identifier un certain nombre de compétences pédagogiques comprises dans leur prestation d'enseignement. Leur relation professionnelle avec les étudiantes et les étudiants a été plus positive et plus chaleureuse. Dorénavant, les enseignantes et les enseignants chercheront à comprendre

les comportements des étudiantes et des étudiants et démontreront un intérêt plus marqué pour les motiver et pour augmenter leur participation dans les cours. Finalement, les participants à la recherche se préoccupent davantage d'effectuer une meilleure planification de leur enseignement concernant les éléments suivants : les stratégies pédagogiques, les méthodes et les moyens d'enseignement, le choix des activités d'apprentissage, le matériel didactique, l'ouverture et la fermeture d'une leçon ainsi que la gestion de classe. Certaines limites de l'étude concernent la possibilité de favoriser le développement des compétences pédagogiques sur la durée d'une session de cours. Malgré certains changements dans les pratiques pédagogiques et les prises de conscience concernant ces dernières, il semble que les modifications se sont avérées assez minimales. La prédisposition initiale aux aspects pédagogiques et l'implication personnelle de départ des candidats influencent aussi le rythme de progression et le niveau de développement des compétences pédagogiques.

Bouchard (1999) souligne que l'expérience de sa recherche a confirmé « qu'un encadrement plus serré, des interventions plus individualisées et plus pratiques, à l'aide d'un accompagnateur » (p. 196) pouvaient donner des résultats positifs et modifier les interventions des enseignantes et des enseignants en classe. À la lumière des résultats obtenus, le chercheur recommande l'application dans le secteur technique de la démarche d'analyse qu'il a utilisée avec ceux de la formation générale. Il croit que la démarche expérimentée dans sa recherche pourrait profiter aux enseignantes et aux enseignants du secteur technique.

Après avoir présenté quelques recherches portant sur le concept de réflexion, nous pouvons en tirer quelques conclusions.

En premier lieu, nous constatons que le concept de réflexion est au cœur d'un grand nombre d'écrits scientifiques qui viennent appuyer l'importance de s'y intéresser afin de mieux le comprendre. D'ailleurs, les revues des écrits compulsés par Calderhead (1989) et par Beauchamp (2012) ainsi que la méta-analyse de Marcos et

Tillem (2006) ont permis de regrouper par catégories, par thèmes et par types les études recensées portant sur la réflexion. Les recherches ayant permis de dégager un cadre pour mieux comprendre le concept de réflexion, il en émane aussi le fait que la réflexion contribue à l'émancipation professionnelle et à l'autonomie de la personne qui réfléchit.

En second lieu, nous constatons d'après les recherches de Bouchard (1999), De Cock (2007) et de Husu, Toom et Patrikamen (2008) que les formes de réflexion sollicitées sont variées. De plus, il s'avère que certains chercheurs ont observé la progression positive de la réflexion sur les interventions pédagogiques des enseignantes et des enseignants. Les outils utilisés dans les trois recherches mentionnées favorisent la prise de conscience de différents aspects lors de la prestation en classe concernant plusieurs compétences pédagogiques. Les résultats de certaines recherches sont positifs, particulièrement lorsque les participants font preuve d'une grande implication dans la recherche et sont déjà bien disposés à l'égard de la pédagogie.

En troisième lieu, nous concluons qu'il semble difficile pour les participants de réfléchir au-delà des préoccupations immédiates. Les résultats peuvent être limités lorsque la recherche s'échelonne sur une seule session. Les chercheurs insistent sur le fait qu'il faut avoir une bonne structure de recherche lors de l'expérimentation et que les consignes doivent être claires. Un encadrement précis, des interventions individualisées et pratiques de même que l'apport d'un accompagnement favorisent un plus grand succès.

En quatrième lieu, plusieurs chercheurs ont défini des catégorisations de réflexion des enseignantes et des enseignants souscrivant à mieux analyser et comprendre cette réflexion. Étant donné que nous nous intéressons particulièrement à la réflexion sur l'action et aux catégories de réflexion comme piste pour opérationnaliser notre objectif général de la recherche, nous croyons opportun de

présenter maintenant les niveaux de réflexion sur l'action présentés sous forme de hiérarchies dans le cadre d'écrits scientifiques et qui décrivent eux aussi des processus en cours.

4.3 Les hiérarchies des niveaux de réflexion

Plusieurs chercheurs, dont Van Manen (1977), Hatton et Smith (1995) et Mezirow (1981), ont élaboré des hiérarchies comportant des niveaux de réflexion qui caractérisent celles des apprenants, des enseignants ou des professionnels. Nous les présentons brièvement.

Les écrits de Van Manen et les niveaux de réflexion qu'il propose ont été mentionnés par bon nombre de chercheurs du domaine de l'éducation comme Correa Molina, Collin, Chaubet et Gervais (2010), Admiraal, Korthagen et Wubbels (2000), Derobertmeasure, Dehon et Demeuse (2009), Wedman et Martin (1986) et de chercheurs qui s'intéressent à la réflexion des enseignantes et des enseignants (Hatton et Smith, 1995; Korthagen et *al.*, 2001; Zeichner et Liston, 1987). Van Manen (1977) propose trois niveaux de réflexion. Le premier niveau est de nature *technique*, c'est-à-dire que l'objet de réflexion porte sur l'efficacité des moyens mis en place pour atteindre un objectif préalablement établi. Le deuxième niveau est de nature *pratique* et suggère que l'objet de réflexion porte sur les présupposés, les pratiques et leurs conséquences au regard de l'objectif. Le troisième niveau relève de la *critique* et l'objet de ce niveau de réflexion traite d'aspects plus macro tels que les enjeux moraux, l'éthique, les politiques éducatives et la société.

Van Manen (1977) a appliqué la hiérarchie des niveaux de réflexion dans un contexte de formation en enseignement dans les années 1990 (Leroux, 2009; Nault, 2005). Il visait à établir le lien entre les théories apprises et la pratique pour tendre vers une performance jugée adéquate, le but étant de vérifier l'application dans la pratique des notions dites scientifiques transmises lors de la formation préalable en

enseignement (Leroux, 2009). Le tableau 2 synthétise les niveaux de réflexion de Van Manen.

Tableau 2
Les niveaux de réflexion de Van Manen (1977)

Niveau 1	Technique	Réflexion sur les techniques d'enseignement – efficacité
Niveau 2	Pratique	Réflexion sur la compréhension de l'expérience – influence sur le contexte d'enseignement
Niveau 3	Critique	Réflexion sur les considérations éthiques, morales, pratiques et sociales

Van Manen (1995) considère « la nature interactive de l'enseignement et le caractère contingent de la pratique. Il rejette néanmoins le modèle de praticien réflexif et le savoir en action de Schön qui souffre, selon lui, « d'un certain manque de considération pratique » (Leroux, 2009, p. 103). Van Manen souligne que l'enseignant n'a pas le temps dans l'action de se distancier réellement de façon délibérée de la situation particulière qu'il vit pour la critiquer et pour décider de ce qu'il fera ou dira dans l'immédiat. Cependant, Fendler (2003) émet une critique envers les niveaux de réflexion de Van Manen (1977). La vigilance est à considérer en ce qui a trait à la hiérarchisation des niveaux de réflexion qui pourrait réduire ou déprécier la conception de l'enseignement. De plus, Hatton et Smith (1995) rappellent opportunément qu'il est essentiel de ne pas concevoir les niveaux de manière croissante en importance car le premier niveau de nature technique est un élément nécessaire pour le développement professionnel de l'enseignant. Donc, les premiers niveaux de réflexion sont aussi importants que les niveaux supérieurs malgré le fait qu'il y a intérêt à amener l'enseignante et l'enseignant à réfléchir aux niveaux supérieurs pour améliorer leur prestation et ainsi favoriser l'apprentissage des élèves.

Hatton et Smith (1995), s'inspirant des travaux de Van Manen, élaborent une hiérarchie constituée de quatre niveaux pour analyser la réflexion recueillie dans les écrits d'étudiantes et d'étudiants en enseignement. Le premier niveau comporte la

réflexion *descriptive* qui, comme son nom le dit, décrit une situation sans l'expliquer ni la justifier avec précision. Le deuxième niveau contient des éléments d'*explication* et de *justification* de base sur le plan technique ayant trait à une situation. Le troisième niveau est qualifié de *dialogique* puisque la réflexion est marquée dans le temps par un dialogue interne qui prend forme afin de chercher des pistes de solution à un problème. Le quatrième niveau consiste en une réflexion *critique* sur les aspects moraux, culturels et politiques. Le tableau 3 synthétise les niveaux de réflexion de Hatton et Smith.

Tableau 3
Les niveaux de réflexion de Hatton et Smith (1995)

Niveau 1	Descriptive	Description de la situation - aucune réflexion
Niveau 2	Explication et justification	Réflexion sur les aspects techniques de l'enseignement
Niveau 3	Dialogique	Réflexion sur la compréhension de la situation et résolution de problème
Niveau 4	Critique	Réflexion sur les aspects moraux, culturels et politiques en fonction de la situation

Hatton et Smith (1995) considèrent dans leur hiérarchie que le premier niveau, *la réflexion descriptive*, fait état d'une situation, mais n'est pas caractérisé par la réflexion. Nous pouvons considérer ce niveau comme une pré-réflexion qui fait émerger les éléments sur lesquels portera la réflexion de l'enseignant tandis que Van Manen (1977) ne mentionne aucun niveau caractérisé par l'absence de réflexion. En comparant les niveaux de réflexion de Van Manen (1977) avec ceux de Hatton et Smith (1995), nous constatons que le niveau 2 de Van Manen (1977), la réflexion de nature *pratique*, et le niveau 2 de Hatton et Smith (1995) *la réflexion comprenant des éléments d'explication et de justification*, se rejoignent. En effet, ils traitent tous deux de l'interprétation de la situation que l'enseignant effectue afin d'examiner sa pratique plus en profondeur. De plus, le niveau 3 de Van Manen (1977), la réflexion *critique* correspond au niveau 4 de Hatton et Smith (1995) qui concerne la réflexion portant sur les aspects moraux, culturels et politiques. La nature de la réflexion se situe à un niveau

plus large et amène l'enseignant à porter un regard critique sur des aspects d'une situation en lien avec des objets éthiques, politiques et sociaux. Le niveau 3 de Hatton et Smith (1995) a trait à la recherche de solutions pour résoudre un problème. Dans la hiérarchie de Van Manen, nous soupçonnons que la résolution de problème est implicite dans le niveau 1, la réflexion de nature *technique*, et se poursuit dans le niveau 2, la réflexion de nature *pratique* lorsque ce dernier tend vers un objectif de l'enseignant.

Par ailleurs, dans le contexte de l'éducation des adultes, Mezirow a développé la théorie de l'apprentissage transformationnel qui nécessite l'évaluation critique du contenu, du processus ou des fondements de la démarche pour expliquer l'expérience. L'évaluation critique du contenu émane du vécu de l'individu qui décrit un problème. Elle nécessite que l'individu porte sa réflexion sur les présupposés qui permettent de comprendre et d'interpréter son vécu. Il met alors en œuvre des stratégies pour résoudre le problème. L'évaluation critique des prémisses amène l'individu à confronter sa vision avec celles des autres afin de la valider pour transformer éventuellement son point de vue. Cette théorie a influencé un grand nombre de chercheurs qui se sont intéressés au domaine de l'éducation des adultes, particulièrement dans la communauté anglo-saxonne (Duchesne, 2010). Toutefois, comme le souligne Duchesne (2010), cette théorie est moins connue dans les pays francophones en raison de la rareté des écrits en français.

Selon Mezirow (1998) et Mezirow et Associates (2000), pour que l'apprentissage transformationnel s'effectue chez l'apprenant adulte, il faut que se produise un événement particulier ou une crise. Cet événement le place dans une situation d'inconfort et provoque un déséquilibre en ce qui concerne ses cadres de référence déjà existants. Alors, il se réfère à une interprétation antérieure construite au sujet d'un phénomène qu'il a déjà vécu pour modifier cette interprétation et la nouvelle interprétation influencera ses intentions, ses attentes et ses orientations. Ses apprentissages seront transformés et bonifiés. Ils lui serviront à encadrer ses choix

d'actions futures. Il s'agit d'un processus cognitif qui comporte aussi des changements émotionnels et sociaux considérables.

Les études recensées par Taylor (2000) font souvent état de l'expérience de groupe qui serait un moyen idéal pour développer l'apprentissage par transformation. Cependant, il mentionne qu'il est important de souligner que ce type d'apprentissage nécessite du temps et que lorsqu'il est exercé dans un contexte de formation d'apprenants adultes comportant des structures sous forme de cours, le temps est souvent une contrainte majeure.

Les niveaux¹¹ de réflexion de Mezirow (1981, 1991, 1994, 1997, 1998) et Mezirow et Associates (2000) qui émergent de la théorie d'apprentissage transformationnel sont au nombre de sept. Nous les présentons maintenant.

Le premier niveau est la réflexion *descriptive* qui ne comporte pas d'analyse. Il correspond à une prise de conscience de base, une observation ou une description que l'auteur définit comme « l'agir pensé ». Le deuxième niveau correspond à la réflexion *affective* qui se rapporte à une prise de conscience de la manière de se sentir en ce qui concerne la façon de percevoir, de penser ou d'agir ou à propos de l'habitude de « faire » sa pratique. Le troisième niveau consiste en la réflexion *discriminante*. L'individu évalue l'efficacité de ses perceptions, de ses pensées, de ses actions et de ses habitudes de « faire » sa pratique. Il identifie les causes immédiates, le contexte dans lequel il fonctionne et la façon selon laquelle il compose avec la situation. Le quatrième niveau correspond à la réflexion comportant un *jugement de valeur*. L'individu prend conscience de ses jugements de valeur sur ses perceptions, ses pensées, ses actions et ses habitudes qu'elles soient positives ou négatives. Le cinquième niveau s'applique à la réflexion *conceptuelle* qui requiert une prise de

¹¹ Les termes qui identifient les sept niveaux de réflexion sont repris de l'auteur et représentent une traduction libre : descriptive, affective, discriminante, jugement de valeur, conceptuelle, psychique, théorique.

conscience critique. Il effectue une autoréflexion qui pourrait l'amener à se demander si ses opinions, bonnes ou mauvaises, sont suffisantes pour comprendre ou juger la situation. Le sixième niveau, la réflexion *psychique*, amène l'individu à reconnaître en lui l'habitude de faire des jugements précipités sur autrui ou sur la situation sur la base de peu d'informations ainsi que de reconnaître les intérêts et les anticipations qui influencent sa façon de percevoir, de penser ou d'agir. Le septième niveau, la réflexion *théorique*, concerne la prise de conscience culturelle ou psychologique des hypothèses qui sont émises et qui expliquent l'expérience personnelle de manière moins satisfaisante qu'une autre perspective plus structurée, objective et fonctionnelle pour voir, penser et intervenir. Ce niveau concerne les règles reconnues, le rôle reconnu du professionnel, les conventions et les attentes sociales qui dictent sa façon de voir, d'agir, de penser et de ressentir. Dans le tableau 4, nous faisons la synthèse des niveaux de réflexion de Mezirow.

Tableau 4
Les niveaux de réflexion de Mezirow (1981)

Niveau 1	Descriptive	Description de la situation - aucune analyse
Niveau 2	Affective	Réflexion sur le sentiment, les émotions en lien avec la pratique
Niveau 3	Discriminante	Réflexion sur l'efficacité, les causes, le contexte en lien avec la pratique
Niveau 4	Jugement de valeur	Réflexion sur les valeurs (positives et négatives)
Niveau 5	Conceptuelle	Conscience de sa prise de conscience, compréhension de la pratique
Niveau 6	Psychique	Réflexion sur le jugement précipité, les intérêts et les anticipations
Niveau 7	Théorique	Réflexion sur les règles reconnues, le rôle reconnu, les attentes sociales (théorie, social, émotion)

Nous appuyant sur notre compréhension des niveaux de réflexion de Van Manen (1977), de Hatton et Smith (1995) et de Mezirow (1981), nous présentons, dans le tableau 5 la synthèse, que nous expliquons par la suite.

Tableau 5
La synthèse des niveaux de réflexion

Niveaux	Mezirow	Van Manen	Hatton et Smith
Descriptive	X		X
Technique	X <i>Discriminante</i>	X	X <i>Explication/Justification</i>
Pratique	X <i>Discriminante</i>	X	X <i>Dialogique</i>
Affective	X		
Jugement de valeur	X		
Conceptuelle	X		
Psychique	X		
Théorique	X		
Critique	X <i>Théorique</i>	X	X

En comparant les niveaux de réflexion de Van Manen (1977), de Hatton et Smith (1995) et de Mezirow (1981), nous observons des similitudes. Premièrement, le niveau de réflexion ayant trait à la *description* de la situation est retenu par Hatton et Smith (1995) et par Mezirow (1981). Cependant, ils mentionnent que ce niveau est caractérisé par une absence de réflexion. L'individu s'astreint simplement à faire état des faits sans approfondir sa réflexion. Deuxièmement, le niveau de réflexion qui concerne les aspects *techniques* de l'enseignement est traité par les trois auteurs. Toutefois, Hatton et Smith (1995) nomment ce niveau de réflexion *explication* car l'individu étaye l'événement qui s'est produit et *justification* puisqu'il énonce les raisons de son agir. Pour sa part, Mezirow (1981) désigne ce niveau de réflexion *discriminante* car l'individu réfléchit sur l'efficacité de sa pensée et de son agir en fonction du contexte de sa pratique. De plus, ce niveau se poursuit de façon plus approfondie sur le plan de la réflexion *pratique* où l'individu continue à réfléchir sur les aspects techniques tandis

que Van Manen (1977) et Hatton et Smith (1995) en font un niveau de réflexion distinct qu'ils identifient comme étant le niveau de réflexion *pratique*. Pour leur part, Hatton et Smith (1995) le nomment *dialogique* et mentionnent clairement que l'individu effectue à un moment précis dans le temps un dialogue interne afin d'aboutir à des pistes de solution au problème qu'il rencontre. Les trois auteurs ont défini le niveau de réflexion *critique* qui porte sur des aspects plus macroscopiques comme les aspects moraux, éthiques, culturels et politiques. L'individu analyse de manière critique la situation en fonction des considérations qui sont liées à sa pratique et au domaine de l'éducation.

Finalement, nous constatons que Mezirow (1981) a établi des niveaux de réflexion particuliers sur le plan des émotions, du jugement, des concepts liés à la pratique et du psychique, ce qui n'a pas été précisé dans les hiérarchies de Van Manen (1977) et de Hatton et Smith (1995). De plus, Mezirow mentionne pour chaque niveau que la réflexion porte sur des aspects spécifiques que nous avons déjà énumérés, mais en précisant que l'individu réfléchit sur sa pensée, sur son agir et sur sa façon de « faire » sa pratique, ce que les autres auteurs ne mentionnent pas spécifiquement. Selon notre compréhension, les niveaux de réflexion de Van Manen (1977) et de Hatton et Smith (1995) donnent lieu à davantage d'interprétation à même chaque niveau de réflexion étant donné qu'ils sont définis de façon plus globale.

Bien que les niveaux de réflexion élaborés par Van Manen (1977) et Hatton et Smith (1995) comportent des éléments forts pertinents en fonction des contextes et des populations à qui ils sont destinés, nous retenons particulièrement les sept niveaux de réflexion de Mezirow (1981) pour notre recherche. En effet, ils ont l'avantage d'être plus spécifiques et détaillés (sept niveaux versus trois et quatre niveaux), ce qui permet de mieux nuancer la réflexion des enseignantes et des enseignants novices visés par notre recherche et de relever sur le plan de leur réflexion des aspects de différents ordres comme les émotions qu'ils ressentent, les concepts auxquels ils réfèrent, leurs valeurs et leurs jugements. De plus, d'autres chercheurs comme Breeze et Repper (1998), Dubé (2012), Nazzari, McAdams et Roy (2005) ont déjà utilisé ces niveaux ou les ont adaptés

dans le cadre de leurs travaux, ce qui contribue aux assises scientifiques des niveaux de réflexion de Mezirow (1981). De même, ce dernier prend en considération, dans les niveaux de réflexion le volet « émotion, ressenti » que nous jugeons approprié aux enseignantes et aux enseignants novices, car nous croyons qu'en début de carrière ils sont souvent influencés par leurs émotions et leur ressenti envers les étudiants qu'ils accompagnent, ce qui teinte leur réflexion. D'ailleurs, selon Damasio (1994) les émotions influencent la prise de décision. De Cock (2007) renchérit en mentionnant que ces émotions interfèrent sur le processus de réflexion et qu'elles sont souvent les déclencheurs de la réflexion.

5. LE CADRE CONCEPTUEL PROPRE À NOTRE RECHERCHE

Après avoir discuté des trois concepts clés que sont la pratique réflexive, la pensée réflexive et la réflexion, nous constatons que tous les trois procèdent à la mise en œuvre de processus mentaux. La pratique réflexive est celle de la personne qui pose un regard critique sur son expérience dans l'action et sur l'action. La pensée réflexive porte, avec certaines nuances, sur l'analyse systématique et le questionnement par le retour sur l'action. La réflexion déclenche une distanciation par rapport à une situation permettant d'en faire l'étude par le retour de la pensée sur elle-même. Malgré des vocables différents, il s'agit toujours d'une prise de conscience qui a pour résultat l'émergence de savoirs nouveaux, explicites ou implicites, établissant des liens avec les savoirs préalablement acquis.

À la lumière de la présentation des concepts portant sur la pratique réflexive, la pensée réflexive et la réflexion, il nous semble indispensable de présenter une définition de chacun en lien avec notre étude.

Nous adhérons à la définition proposée par Lafortune et Deaudelin (2001) en ce qui concerne le concept de la pratique réflexive chez l'enseignante et l'enseignant novices : « un ensemble de gestes professionnels qui comporte l'intervention de ces

derniers auprès des apprenants ainsi que la réflexion sur leurs gestes pédagogiques posés dans le cadre de cette intervention. » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 43). Cette réflexion peut se produire dans l'action ou après l'action. Nous considérons que la pratique réflexive n'est pas acquise en début de carrière. Elle se développe tout au long de l'expérience d'enseignement dans une lente maturation professionnelle. Nous concevons que la pratique réflexive est un concept englobant qui intègre la pensée réflexive ainsi que la réflexion dans l'action et sur l'action.

Inspirée de Dewey (1933), nous définissons le concept de la pensée réflexive chez l'enseignante et l'enseignant novices comme une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences qui les amène à rechercher des solutions afin de résoudre une situation particulière ou problématique. L'enseignante et l'enseignant novices auront recours à la pensée réflexive au moment du retour sur leur prestation d'enseignement. Cette pensée permettra de transformer une action impulsive en action intelligente et réfléchie pour une prestation future. Elle devient logique, considère les conséquences de la décision prise à la suite de la réflexion et donne le contrôle à l'enseignante et l'enseignant novices, car les situations prennent sens pour eux et les conséquences de leurs actions deviennent significatives.

Inspirée de Legault (2004), nous définissons le concept de la réflexion chez l'enseignante et l'enseignant novices comme le retour de la pensée sur elle-même pour faire l'étude d'une situation et déclenchant ainsi une distanciation par rapport à cette dernière afin de produire une nouvelle connaissance. Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons à la réflexion sur l'action qui permet à l'enseignante et l'enseignant novices de dialoguer avec eux-mêmes sur leurs croyances et sur leurs perceptions afin de faire évoluer leurs connaissances et leur action pédagogique.

Pour mettre en dynamique l'utilisation des trois concepts précédents, nous retenons le modèle de la démarche réflexive de Holborn (1992) que nous définissons comme un processus comprenant un examen critique des expériences afin d'en tirer de

nouveaux niveaux de compréhension pour guider les actions futures lors de prestations d'enseignement. De notre point de vue, cette démarche favorise le développement de l'aptitude à réfléchir sur la pratique pour amener éventuellement les enseignantes et les enseignants novices à développer une posture réflexive au cours de leur carrière. Cette démarche peut faciliter l'apprentissage des enseignantes et des enseignants novices puisqu'elle permet d'analyser et d'évaluer ses effets sur leurs prestations d'enseignement ainsi que sur leurs résultats. Tel que le stipule Holborn (1992), une multitude d'apprentissages se perd s'il n'y a pas d'analyse des expériences ni d'évaluation des effets des actions effectuées en classe et de leurs résultats.

Pour cette dernière, la démarche réflexive contribue au développement de théories personnelles chez les individus qui l'effectuent. Ces théories ont pour assises des principes découlant de son expérience. Elles l'aident à prendre des décisions en fonction de son intervention lors de nouvelles situations. Une fois intégrées au schéma de pratique, les théories personnelles permettent la schématisation des savoirs d'expérience.

La démarche réflexive que nous venons de présenter pourrait conduire les enseignantes et les enseignants novices au-delà du processus de résolution de problèmes quotidiens. Ils ne devraient pas réfléchir seulement sur leur façon d'enseigner dans une optique d'efficacité, mais aussi sur leurs contenus ainsi que sur leur rôle de professionnel de l'enseignement dans la société. Ils devraient aussi se questionner sur leurs valeurs en éducation et sur la portée morale et culturelle de leurs activités pédagogiques. Ce type de réflexion s'effectue à l'extérieur de la classe, car il demande un certain temps et un recul en ce qui concerne la routine quotidienne. C'est pourquoi nous avons choisi d'utiliser les niveaux de réflexion de Mezirow (1981). Cependant, dans le cadre de la présente recherche, nous privilégions plutôt le terme *catégorie* correspondant à l'idée de classification des objets de réflexion. Ce terme remplace celui de *niveau* qui est utilisé par Mezirow (1981) car il représente davantage le degré ou le rang. Pour Correa Molina et al. (2010), le terme *niveau* qui réfère à l'idée

de *hiérarchisation* suppose une dévaluation des niveaux de réflexion qui comportent une moins grande complexité, mais qui nous paraissent tout aussi importants que les niveaux jugés supérieurs. D'ailleurs, grâce à la dimension de la réflexion de Mezirow (1981) comportant sept *catégories* et de la démarche réflexive proposée par Holborn (1992) comportant quatre étapes, nous constaterons quelles *catégories* sont sollicitées par les enseignantes et les enseignants novices sans considérer une qualité à sens unique de progression, mais plutôt en faisant état des *catégories* considérées par les participantes et les participants à la recherche.

En somme, à l'instar de Correa Molina *et al.* (2010), nous choisissons d'utiliser des *catégories* de réflexion plutôt que des *niveaux* de réflexion. Ces derniers s'illustrent davantage par une gradation en importance des contenus de réflexion. Pour nous, les catégories de réflexion représentent mieux une approche compréhensive de la réflexion des enseignantes et des enseignants puisque nous désirons éliminer l'idée d'un ordre d'importance ou de rang ou de degré. Toutes les catégories de réflexion sont aussi importantes les unes que les autres et peuvent être sollicitées par les enseignantes et les enseignants sans un ordonnancement unique pour tous. Nous considérons que selon les caractéristiques, le bagage personnel et professionnel de chaque individu, il n'y a pas de hiérarchie identique appliquée pour tous les enseignants novices. À cet égard, le choix de la notion de catégorie est retenue puisque notre recherche se situe dans une approche développementale de la réflexion nécessitant l'implication des enseignantes et des enseignants tous aussi exceptionnels les uns que les autres puisqu'ils développent leur cheminement professionnel selon leurs expériences professionnelles singulières tout au long de leur carrière.

La figure suivante, intitulée *Schéma du cadre conceptuel propre à notre recherche* illustre notre perception des concepts clés précédemment traités portant sur la pratique réflexive, la pensée réflexive et la réflexion, sur la démarche réflexive et sur les *catégories* de réflexion.

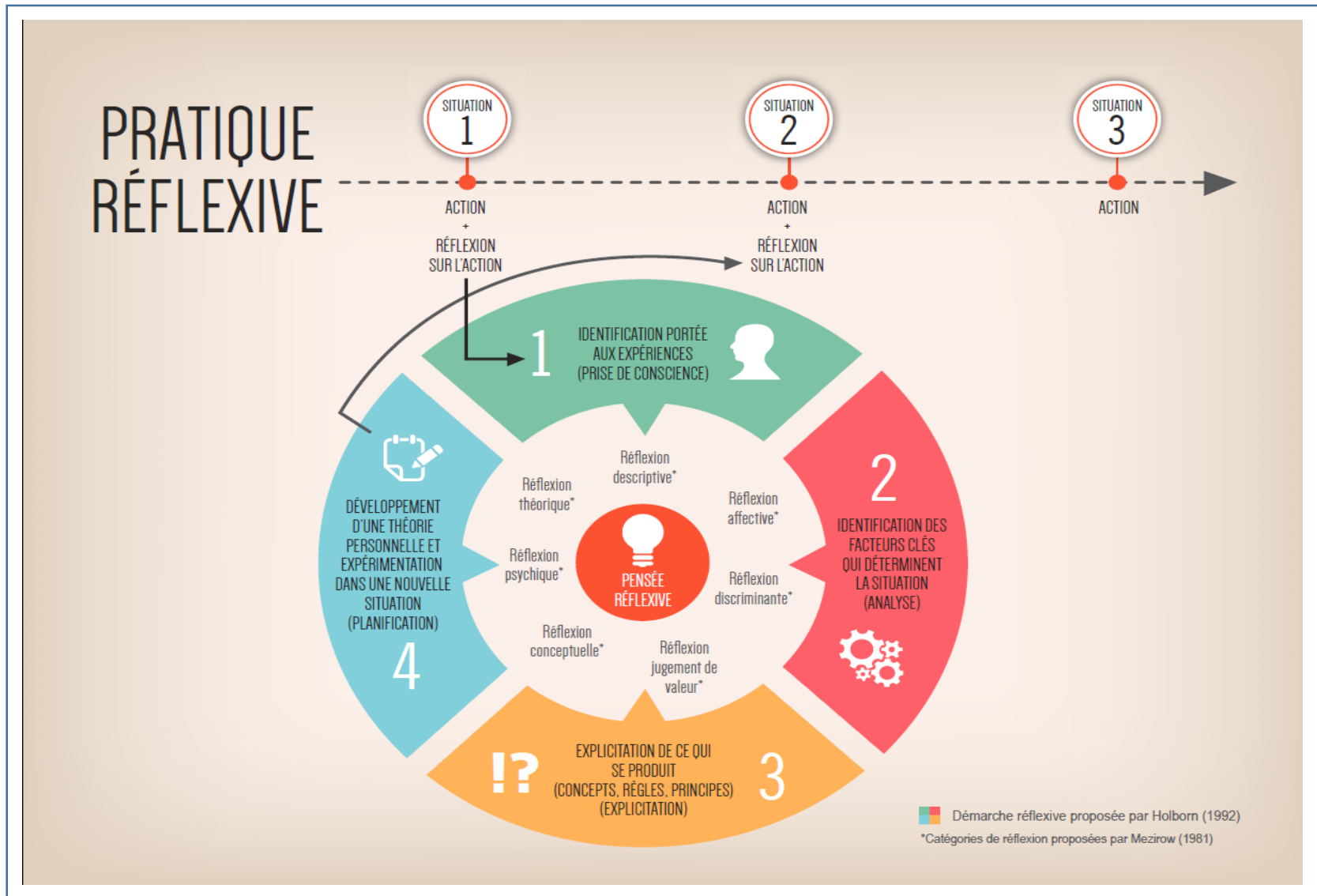


Figure 3 Schéma du cadre conceptuel propre à notre recherche

Holborn, P. (1992). *Devenir enseignant*. Montréal : Éditions Logiques.

Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education Quarterly*, 32(1), 3-24.

La pratique réflexive, qui comprend un ensemble de gestes professionnels et la réflexion concernant ces derniers, comporte un caractère de continuité. En effet, elle se développe en cours de carrière. Dès le début et au fil du temps, l'enseignante et l'enseignant vivent différentes situations. Voilà pourquoi, dans notre schéma, nous plaçons la pratique réflexive sur un continuum temporel. Ensuite, dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons particulièrement à la réflexion que l'enseignante et l'enseignant effectuent sur leur action. Ils auront recours à la pensée réflexive en faisant un retour sur leur prestation d'enseignement. Cette manière de penser consciente les conduira à trouver des solutions aux situations particulières qu'ils auront rencontrées. Ils transformeront alors leur pensée en une action intelligente et réfléchie lors d'une prochaine prestation. La pensée réflexive est donc au cœur du processus de la réflexion sur l'action.

La démarche réflexive est de nature récurrente parce qu'elle est un processus qui permet à l'enseignante et l'enseignant de mettre en œuvre l'examen critique des expériences qu'ils ont vécues dans le but de les comprendre afin de guider les actions futures. Cette démarche les amène à prendre en compte une nouvelle action à partir de laquelle le cycle de la réflexion recommence en ne suivant pas nécessairement un ordre strict. Comme nous l'avons illustré dans le schéma, la démarche réflexive est cyclique et favorise l'alternance entre l'action et la réflexion. De cette façon, l'enseignante et l'enseignant vivent, s'approprient leurs expériences et modifient leurs actions afin de bonifier les différentes situations d'enseignement.

6. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE

Les recherches portant sur la pratique réflexive ont participé à l'avancement des connaissances sur le contenu de la réflexion des enseignantes et des enseignants et sur le processus de cette réflexion. L'étude des écrits issus de ces travaux nous a permis de montrer que les enseignantes et les enseignants développent la pratique réflexive lorsqu'ils utilisent leur pensée réflexive pour exercer une réflexion dans et sur l'action.

Nous avons constaté que les écrits, bien qu'abondants sur ce sujet, font état de confusions au plan des définitions des concepts et de ceux qui y sont apparentés. Peu de recherches étudient la réflexion sur l'action des enseignantes et des enseignants novices qui n'ont pas de formation en pédagogie préalablement à leur embauche et qui ne bénéficient pas d'encadrement favorisant l'apprentissage de leur profession.

De plus, nous avons constaté différentes façons de décrire la réflexion qui permettent de mieux comprendre le développement professionnel des enseignantes et des enseignants. Ces différentes façons les aident à effectuer une démarche réflexive rigoureuse en ce qui a trait à la prestation de l'enseignement. Pour faire évoluer les enseignantes et les enseignants dans le développement d'une démarche réflexive délibérée et systématique, l'opérationnalisation de la réflexion ne s'avère pas suffisamment facilitante. Les outils proposés n'ont pas toujours favorisé leur réflexion sur leur prestation d'enseignement afin de bonifier leur pratique professionnelle et d'en tirer des apprentissages à réinvestir lors d'autres prestations. Nous rappelons que les enseignantes et les enseignants sont souvent laissés à eux-mêmes et que l'apprentissage de la profession enseignante au collégial s'effectue encore fréquemment « sur le tas » à force d'essais et d'erreurs. En général, ils sont peu outillés pour effectuer une réflexion qui va au-delà d'une première impression au sortir de la classe. Nous croyons alors que l'expérimentation d'outils reconnus pour soutenir la réflexion sur l'action des enseignantes et des enseignants novices au collégial, secteur technique, pourrait combler ce manque. C'est pourquoi nous présentons dans le chapitre suivant les outils qui ont été employés par les enseignantes et les enseignants novices pour supporter leur réflexion sur l'action. Ces outils sont aussi ceux qui ont servi à la collecte des données en tant que matériel d'observation indirecte.

Nous rappelons l'objectif général de la recherche. Cette recherche vise à mieux comprendre la réflexion sur l'action des enseignantes et des enseignants novices au collégial, secteur technique, quand ils utilisent certains outils pour supporter la réflexion sur leur pratique.

À la lumière du présent chapitre, nous formulons trois objectifs spécifiques de recherche :

1. décrire les catégories de réflexion exprimées par des enseignantes et des enseignants novices au cours de leur réflexion sur l'action;
2. préciser les catégories de réflexion exprimées lors de l'utilisation des différents outils proposés;
3. mettre en évidence l'apport des différents outils servant à soutenir le développement de la pratique réflexive selon la perception des enseignantes et des enseignants novices.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

L'objectif général de la recherche vise à mieux comprendre la réflexion sur l'action quand des enseignantes et des enseignants novices au collégial, secteur technique¹² utilisent certains outils pour soutenir leur réflexion sur leur pratique. Ce contexte de recherche nécessite l'atteinte de trois objectifs : 1) décrire les catégories de réflexion exprimées par les enseignantes et les enseignants novices au cours de leur réflexion sur l'action; 2) préciser les catégories de réflexion exprimées lors de l'utilisation des différents outils proposés et 3) mettre en évidence l'apport des différents outils servant à soutenir le développement de la pratique réflexive selon la perception des enseignantes et des enseignants novices.

Le présent chapitre porte sur la méthodologie utilisée afin d'atteindre les objectifs précités. Nous présentons d'abord le cadre méthodologique et par la suite, nous exposons les informations relatives à l'échantillonnage des participantes et des participants ainsi que leurs caractéristiques. Puis, nous faisons état de l'opérationnalisation de la recherche et de notre rôle de chercheuse. Par la suite, nous décrivons les outils de collecte de données et le plan d'analyse. Finalement, nous traitons de la triangulation des données et nous énonçons les moyens pris pour assurer la rigueur propre à cette recherche qualitative.

1. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Au deuxième chapitre, nous avons montré que la recension des écrits soulève certaines ambiguïtés quant à la compréhension de la réflexion sur l'action et que nous

¹² Parce que le lecteur a compris qu'il s'agit des enseignantes et des enseignants novices au collégial, secteur technique, et dans le but d'alléger le texte, dorénavant, pour les désigner, nous parlerons des enseignantes et des enseignants novices.

en connaissons peu sur les outils qui soutiennent cette réflexion chez les enseignantes ainsi que les enseignants novices au secteur technique du collégial. C'est pourquoi la présente partie tente de décrire le cadre méthodologique de la recherche que nous croyons pertinent afin de contribuer à une meilleure compréhension de la réflexion sur l'action des participantes et des participants à notre recherche. Comme proposé par Savoie-Zajc (2000), nous sommes à la recherche de l'unicité et d'une cohérence dans nos choix méthodologiques. Nous précisons le paradigme de la recherche et son actualisation.

1.1 Le paradigme de la recherche

Les recherches réalisées dans le champ de la pratique réflexive des enseignantes et des enseignants en exercice et des étudiantes ainsi que des étudiants en formation initiale en enseignement s'inscrivent dans le paradigme de la recherche qualitative. Pour ce faire, elles utilisent les principaux outils de collecte de données reconnus en recherche qualitative tels que le journal de bord, l'entrevue semi-dirigée, les grilles d'observation indirecte, les enregistrements audio et vidéo (Bessette et Duquette, 2003; Bouchard, 1999; De Cock, 2007; El-Dib, 2007; Husu, Toom et Patrikamen, 2008; Lacroix, 2008; Lee, 2005 et Legault, 1999).

Inspirée des recherches déjà réalisées dans le domaine, notre recherche s'inscrit aussi dans le courant qualitatif et interprétatif. Comme le mentionne Crotty (1998), les sciences humaines nécessitent que l'on s'intéresse particulièrement à la compréhension des situations en sciences sociales. Denzin et Lincoln (1994) définissent la recherche qualitative et interprétative comme étant une approche axée sur la compréhension des phénomènes à l'étude selon les significations que les acteurs de la recherche lui accordent. La « création de significations » ou « sens-making » par ces acteurs devient le centre d'intérêt des problématiques interprétatives et souligne la dimension sociale fondamentale selon la relation entre leurs représentations et les conditions écologiques où se déroule la recherche (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990).

Notre recherche s'inscrit dans ce courant puisqu'elle porte sur l'action humaine à travers les significations et les interprétations que les humains donnent à leurs expériences (Legault, 1999), en l'occurrence les enseignantes et les enseignants. L'étude s'est effectuée « avec et pour les participants » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Elle a pris en compte les « significations données par les sujets observés aux actions ou aux événements de leur vie quotidienne » (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997, p. 49). Savoie-Zajc (2000) ajoute que la recherche qualitative et interprétative « se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux comprendre cette vie pour ensuite agir sur elle » (p. 173). Pour ce faire, la recherche s'est déroulée au cours des activités quotidiennes des participants et les résultats ont pu influencer les pratiques du milieu où s'est effectuée la recherche. Dans un tel contexte, la recherche qualitative et interprétative s'est avérée pertinente et adaptée compte tenu des objectifs qu'elle visait.

Ce paradigme de recherche a été retenu afin de permettre une meilleure compréhension de la pratique enseignante dans son environnement réel. Reprenant les propos de Paillé (1996) concernant sa définition davantage procédurale de la recherche qualitative et interprétative, nous avons retenu, entre autres, que la recherche comporte des contacts directs avec les participants et prend en considération leur point de vue, qu'il y a un va-et-vient entre les étapes de collecte et d'analyse de données qui favorise la description des résultats obtenus et que l'étude prend en compte le dialogue de découverte et de validation. L'exploration de la réflexion post-action des enseignantes et des enseignants novices confrontés à des situations particulières prévues dans la recherche, suppose des descriptions détaillées de leur réflexion aux prises avec ces situations. En ce sens, nous croyons que les individus « peuvent être appelés à confronter une réalité qu'ils doivent interpréter pour agir plutôt que d'être forcés à répondre à des stimuli » (Legault, 1999, p. 39). De plus, le paradigme qualitatif et interprétatif comprend habituellement la combinaison de diverses méthodes de collecte de données. Aussi, nous avons utilisé dans le cadre de notre étude plusieurs outils de collecte de données qui sont présentés au point 5 du présent chapitre. Nous avons opté pour ce paradigme, car sa souplesse permet de considérer les événements imprévus en

cours de recherche, les prises de conscience et les réactions des participants (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

La recherche menée est aussi exploratoire puisqu'elle a pour but d'explorer la possibilité de faire progresser la réflexion sur l'action des enseignantes et des enseignants novices dans leurs pratiques pédagogiques, par le soutien d'outils. Elle implique : 1) l'exploration portant sur la réflexion sur l'action pédagogique par quelques enseignantes et enseignants novices au collégial en techniques de Prothèses dentaires et en techniques de Denturologie; 2) la collecte de données de ces explorations et ultérieurement notre analyse à l'aide des concepts reliés à la réflexion sur l'action. Comme l'indique Van der Maren (1995), ce travail d'exploration relève de la recherche dite exploratoire.

1.2 L'actualisation de la recherche

Comme nous l'avons énoncé au chapitre précédent, nous rappelons que nous utilisons le modèle du processus de la démarche réflexive de Holborn (1992). Ce processus comprend essentiellement quatre étapes qui progressent dans un mouvement cyclique. Il s'agit de décrire et d'analyser les expériences antérieures pour, ensuite, les transformer en théorie en vue de guider les interventions ultérieures, qui à leur tour, seront appliquées dans de nouvelles situations, puis analysées.

Afin de favoriser la réussite d'une telle démarche, nous avons considéré certaines conditions préalables de réalisation. Les participants ont dû accepter de participer au projet, de se questionner sur leur pratique pédagogique, de remettre en question leur façon de faire et d'évoluer dans leurs propres représentations selon une optique de développement professionnel (Savoie-Zajc, 2007).

2. LE CHOIX DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS

Le choix des participantes et des participants exige de faire une sélection quant aux personnes conviées à participer à la recherche. L'identification d'un ensemble de critères est nécessaire pour constituer le groupe de participants selon la représentativité des personnes (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Le choix des participants est dit intentionnel et a été réalisé au commencement de la recherche (LeCompte et Preissle, 1993).

2.1 La stratégie d'échantillonnage

La stratégie d'échantillonnage a conduit à retenir tous les enseignantes et les enseignants novices en fonction dans les départements des techniques de Prothèses dentaires et des techniques de Denturologie. Les enseignantes et les enseignants sont considérés comme novices s'ils ont cinq ans et moins d'expérience en enseignement. De plus, ils doivent posséder une expérience d'au moins trois ans d'exercice de la profession en laboratoire de prothèses dentaires ou en clinique de denturologie. Ce critère correspond généralement à ce qui est exigé minimalement lors de l'embauche des nouveaux enseignants dans les départements mentionnés. Ils détiennent tous un diplôme d'études collégiales en techniques de Prothèses dentaires ou en techniques de Denturologie. Comme enseignantes et enseignants, ils ont soit un statut de contractuels à temps plein ou à temps partiel, soit un statut de non permanents ou de permanents.

Le choix de ces participants a été effectué *a priori* parce que nous avons bien connu leur réalité à titre de conseillère pédagogique ce qui a pour avantage une connaissance privilégiée de leur vécu et de leur contexte d'entrée en fonction dans la profession.

2.2 Le processus de recrutement

Le processus de recrutement s'est effectué par l'entremise d'échanges auprès des coordonnateurs des départements. Deux rencontres informelles lors de réunions départementales ont eu lieu afin d'exposer les objectifs de la recherche et de permettre la libre expression des enseignantes et des enseignants novices concernant leur désir ou non d'être partie prenante du processus. Mentionnons que les deux départements étaient motivés à mettre en place un mécanisme d'accueil plus complet des nouveaux enseignants afin de faciliter leur entrée en fonction et de favoriser leur persévérance dans la profession enseignante. Le collège collaborateur mentionne, dans sa politique des ressources humaines et dans son plan stratégique, son engagement à élaborer un programme d'accueil axé sur le développement des compétences pédagogiques, en faveur du personnel enseignant. Il espérait ainsi que les étudiantes et les étudiants des techniques concernées bénéficieraient d'une meilleure préparation pédagogique de la part de leurs enseignantes et enseignants. Ces raisons ont rendu favorable l'accueil de la recherche au sein des deux départements.

2.3 Le profil des enseignantes et des enseignants participants

Nous brossons brièvement le portrait des enseignantes et des enseignants qui ont participé à la recherche en présentant leur genre, leur niveau de scolarité, leur expérience disciplinaire, leur expérience d'enseignement ainsi que leur statut au sein de l'institution.

L'échantillon est composé de trois femmes et de trois hommes. Les participants sont âgés entre 25 ans et 52 ans. Ils détiennent tous un diplôme d'études collégiales dans leur spécialité d'enseignement, comme technicien en prothèses dentaires ou comme technicien en denturologie. Ils ont à leur actif entre 5 ans et 22 ans de pratique dans leur technique sur le marché du travail. Tous maintiennent un lien d'emploi dans leur spécialité, c'est-à-dire qu'ils poursuivent leur pratique tout en enseignant au

collégial. Ils sont membres de l'Ordre professionnel des techniciens et des techniciennes en techniques dentaires du Québec ou membres de l'Ordre professionnel des denturologistes du Québec, condition d'embauche au collégial dans les disciplines mentionnées. Ils ont été directement recrutés par leur département respectif parce qu'ils sont reconnus comme spécialistes dans leur milieu de pratique.

3. L'OPÉRATIONNALISATION DE LA RECHERCHE

Les participantes et les participants ont utilisé de façon autonome chacun des outils à deux reprises durant l'année scolaire. L'étude des catégories de réflexion sur l'action à l'aide d'outils en soutien à la réflexion s'est réalisée à la session d'automne (cycle 1) et à la session d'hiver (cycle 2) pour une période de huit mois, couvrant une année scolaire. Ils ont eu recours à des pairs aidants¹³. Ces derniers sont leurs collègues, des professionnels de l'enseignement qui ont plusieurs années d'expérience et sont volontaires. Ils assistent et soutiennent les enseignantes et les enseignants novices lors de l'utilisation des différents outils. Les aidants sont sollicités par les novices particulièrement lors de l'autoconfrontation simple. Ils partagent l'expérience pédagogique des novices sans imposer le chemin à suivre. Ils aident à faire émerger les solutions pour résoudre les problèmes rencontrés et ils ont une attitude positive qui valorise les actions des novices. Les pairs aidants ont été désignés dès le début de l'année scolaire parmi les collègues expérimentés du département d'appartenance.

¹³ Les pairs aidants se sont prévalus d'une brève formation portant sur les concepts suivants : l'insertion professionnelle, le développement professionnel, le développement de la pratique réflexive, la pensée réflexive, la réflexion et la démarche réflexive de Holborn (1992). Ils ont participé à des activités pratiques afin de démystifier les outils que les enseignantes et les enseignants novices avaient à expérimenter.

La figure 4 présente un schéma temporel de l'opérationnalisation afin de rendre plus visuel son déroulement.

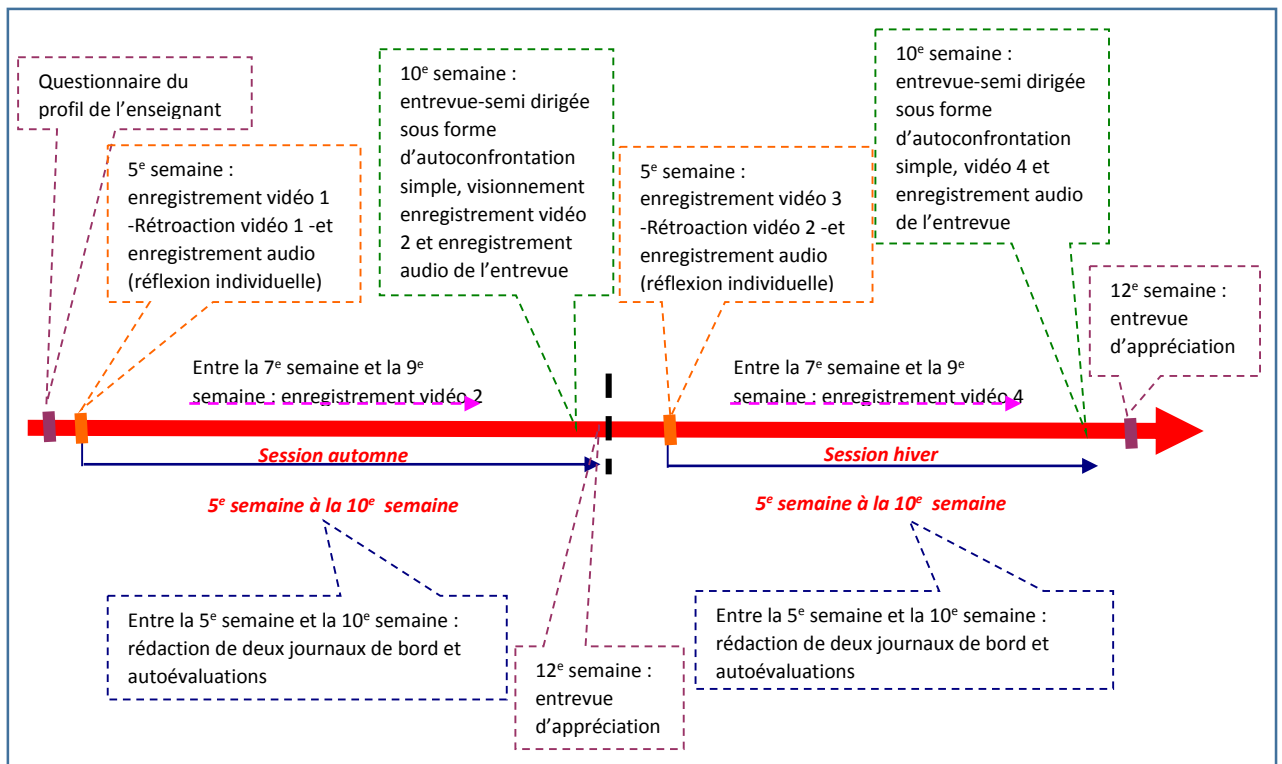


Figure 4 Schéma temporel de l'opérationnalisation de la recherche

Les étapes de l'opérationnalisation de la recherche présentées correspondent au moment de l'utilisation des outils retenus par les participants. Ceux-ci se sont filmés au cours de la 5^e semaine de la session d'automne et de la session d'hiver. Ils ont alors utilisé la rétroaction vidéo. Après le visionnement, chacun a énoncé un élément qu'il désirait modifier dans sa pratique pédagogique et a mentionné les moyens qu'il comptait utiliser afin de réaliser ce changement. L'ensemble des réflexions verbales a été enregistré sur bande audio comme trace mémorielle de la réflexion. Ils ont pu y avoir recours lorsque désiré ultérieurement.

Les participants ont filmé une deuxième séquence d'activités d'enseignement pour appliquer les changements mentionnés lors du visionnement des premières

séquences de chacune des sessions. Les enregistrements ont été effectués entre la 7^e et la 9^e semaine de la session d'automne et de la session d'hiver. Ces enregistrements ont été visionnés avec un pair aidant lors des entrevues semi-dirigées sous forme d'autoconfrontation simple. Dans l'expérimentation, l'entrevue semi-dirigée a été utilisée lors des visionnements des deuxième (10^e semaine – session d'automne) et quatrième (10^e semaine – session d'hiver) séquences vidéo captées lors de deux séances distinctes d'enseignement. Deux outils réflexifs écrits ont été utilisés entre la 5^e semaine et la 10^e semaine de chacune des sessions. Il s'agissait du formulaire du journal de bord et de l'autoévaluation. Une entrevue d'appréciation sur l'utilisation des outils en support à la réflexion sur l'action a été effectuée à la fin de chaque cycle d'expérimentation, c'est-à-dire à la fin de la session d'automne et de la session d'hiver.

4. NOTRE RÔLE DE CHERCHEUSE

Notre rôle de chercheuse a d'abord consisté à rencontrer les participantes et participants en début d'année scolaire afin de leur présenter la recherche et d'expliquer le contexte dans lequel elle s'inscrivait. Nous avons coordonné les activités tout au long de la période d'expérimentation des outils dans le but d'assurer son bon déroulement. Nous avons également tenu le rôle d'intervieweuse lors des entrevues d'appréciation à la fin de la session d'automne et à la fin de la session d'hiver.

5. LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES ET LE PLAN D'ANALYSE

Le choix des outils de collecte de données a été effectué à la suite de l'étude de plusieurs recherches scientifiques qui portent sur la pratique réflexive comme celles de Bessette et Duquette (2003), Bouchard (1999), De Cock (2007), El-Dib (2007), Husu, Toom et Patrikamen (2008), Lacroix (2008), Lee (2005) et Legault (1999). Nous avons constaté la variété des principaux outils de collecte de données recensés. Dans les recherches consultées, nous remarquons la récurrence dans l'utilisation de certains outils comme le journal de bord aussi appelé journal réflexif, la représentation

graphique sous forme de schéma représentant un réseau de concepts ou la carte mentale, le rapport synthèse, l'entrevue, la grille d'observation directe, la grille d'observation des compétences pédagogiques et le bilan d'observation. L'utilisation des technologies comme l'enregistrement audio et l'enregistrement vidéo, combinée avec d'autres outils offre la possibilité de conserver de façon permanente les données recueillies.

De plus, les écrits scientifiques consultés comme ceux de Acheson et Gall (2003), Cartaut, (2007), Deum (2004), De Cock (2007), Gravel et Tremblay (1996), Motet (1997), Rouiller (2005), Tochon (2002) et Villeneuve (1994), font mention de possibilités variées en ce qui concerne les outils retenus. Par exemple, les outils privilégiés pour la recherche offrent une certaine autonomie professionnelle, contribuent à la mémoire des faits, aident à établir les liens entre les situations vécues en classe et les connaissances pédagogiques et peuvent être combinés au besoin avec d'autres outils. La plupart favorisent une démarche réflexive autonome. Selon les enseignantes et les enseignants ciblés pour notre recherche, les outils utilisés étaient facilement accessibles et simples d'utilisation.

Nous avons choisi la rétroaction vidéo et l'enregistrement audio afin que les enseignantes et les enseignants puissent recueillir des données brutes témoignant de la réalité de leurs prestations d'enseignement par l'intermédiaire de l'observation indirecte. La rétroaction vidéo consiste à effectuer un visionnement individuel au cours duquel les novices ont exprimé à haute voix leurs réflexions de façon non censurée afin de relater ce qui se passait dans leur tête tout au long du visionnement de l'enregistrement vidéo.

Nous avons retenu l'autoconfrontation simple qui consiste en l'application d'un schéma d'entrevue (annexe B) semi-dirigée qui traite de thèmes reliés à la prestation d'enseignement enregistrée sur vidéo. Ce type d'entrevue est caractérisé par un échange plus contrôlé que l'entrevue non-dirigée, puisque nous avons préparé un

canevas d'entrevue. L'autoconfrontation simple, qui est également filmée, nécessite que le sujet raconte à un pair aidant ce qu'il pense avoir fait ou ce qu'il a réellement fait ou ce qu'il aurait pu faire ou ne pas faire. Au cours de l'entretien, le pair aidant s'en tient aux présomptions énoncées afin d'en assurer une bonne compréhension (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000).

Le journal de bord a aussi été sélectionné comme un outil servant à la pensée réflexive. Il sert à inscrire les expériences d'enseignement que l'enseignant vient de vivre et à les remettre en question. Cet outil se caractérise par la prise de notes de la réalité interne de l'enseignant. Cette réalité représente les valeurs propres et les significations personnelles de l'enseignant. Il les écrit librement et sans restriction. La description du contexte des observations permet de mieux saisir la situation pour en faire une analyse critique. Dans l'expérimentation, le journal de bord a été tenu individuellement. Nous croyons, tout comme Acheson et Gall (2003), que les enseignantes et les enseignants ont besoin d'être guidés dans le choix du contenu de leur journal de bord. C'est pourquoi nous avons utilisé un journal de bord sous forme de formulaire afin d'aider le participant à cibler l'essentiel de sa réflexion sur l'action, pour éviter qu'elle aille dans tous les sens et pour éviter également de se retrouver submergé d'informations intéressantes, certes, mais qui pourraient rendre intraitable l'analyse de la réflexion. En plus de noter des situations problématiques, nous avons suggéré aux enseignantes et aux enseignants novices de consigner aussi les interventions pédagogiques qui ont eu du succès, car des apprentissages pertinents peuvent être tirés de ces événements réussis.

Nous avons proposé un autre outil réflexif écrit en plus du journal de bord. Il s'agit d'un formulaire d'autoévaluation. En enseignement, l'autoévaluation favorise une démarche autonome pour prendre du recul quant à la pratique pédagogique. Elle s'effectue à intervalles réguliers et permet de prendre le pouls de la performance d'enseignement pour effectuer une prise de conscience de ses effets. Oberg (1992) souligne l'importance de l'autoévaluation autant chez les étudiants stagiaires, les

enseignants en fonction que chez les praticiens professionnels de tout ordre. Nous avons opté pour la méthode développée par Oberg (1992) selon les quatre étapes suivantes : 1) la description de la situation pédagogique; 2) l'analyse; 3) la critique et 4) l'intervention. Par sa souplesse, l'autoévaluation peut être combinée avec d'autres outils pour soutenir la pratique réflexive (Oberg, 1992). Ici aussi et pour les mêmes raisons que pour le journal de bord, l'autoévaluation est de type formulaire afin de guider la réflexion sur des aspects pédagogiques de la prestation d'enseignement. Le journal de bord et l'autoévaluation sont fondus en un seul formulaire pour faciliter leur utilisation (annexe C).

Finalement, nous avons retenu l'entrevue semi-dirigée d'appréciation des outils utilisés (annexe D). Elle a pour but d'évaluer de façon subjective les outils expérimentés, selon la perception de chacun des participants. Il s'agit de recueillir le degré d'appréciation de chacun des outils en ce qui concerne leur utilité pour favoriser le développement de sa réflexion sur l'action. Les participants ont mentionné leur perception quant aux avantages et aux inconvénients de chaque outil, tout en précisant leur ordre d'efficacité, en répondant aux questions suivantes et en justifiant brièvement leur réponse : 1) quel(s) outil(s) favorise(nt) leur réflexion sur l'action; 2) quel(s) outil(s) favorise(nt) le développement de leurs activités d'enseignement; 3) quel(s) outil(s) favorise(nt) le développement de leur autonomie quant à leur réflexion sur leurs activités d'enseignement.

Tous les outils expérimentés par les participants et précédemment présentés ont été validés au préalable par trois juges externes. Pour ce faire, ceux-ci ont lu les directives destinées aux novices concernant l'utilisation de chacun des outils afin de juger de leur clarté. Les juges sont reconnus dans leur milieu professionnel pour leur expertise d'accompagnateurs d'enseignantes et d'enseignants novices lors de leur accueil ou comme conseillers pédagogiques et comme chargés de cours en formation initiale en enseignement en formation professionnelle et technique. Leur fonction nécessite l'emploi régulier d'outils similaires à ceux utilisés pour la recherche. De plus,

leur connaissance approfondie du contexte de l'ordre des études collégiales, secteur technique, était requise. Cette étape a permis de valider la bonne compréhension des directives d'utilisation des outils et de faciliter leur emploi pour les enseignantes et les enseignants visés par la recherche.

Les outils que nous venons de décrire et le plan d'analyse qui suit sont reliés aux trois objectifs spécifiques de la recherche. Le premier, la description des catégories de réflexion sur l'action ainsi que le deuxième, les catégories de réflexion sur l'action que les différents outils permettent de solliciter, sont codifiés à l'aide d'une grille (annexe E) des catégories de réflexion (Mezirow, 1981). Nous avons effectué une analyse des contenus (L'Écuyer, 1990) recueillis. Le troisième, l'appréciation des enseignantes et des enseignants novices au sujet des outils expérimentés, est évalué à l'aide d'une échelle graduée de Likert et vérifiée par le biais d'une entrevue semi-dirigée (annexe D).

Le tableau 6 présente les outils de la collecte de données utilisés et le plan d'analyse.

Tableau 6
Les outils de collecte de données et plan d'analyse

Session automne-cycle 1 et hiver-cycle 2 ¹⁴	Outils de collecte de données	Outil et technique d'analyse	Objectifs spécifiques 1, 2, 3
5 ^e semaine	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Enregistrement vidéo de la prestation d'enseignement 1</i> • <i>Verbatim</i> : Transcription de la réflexion sur l'action lors du visionnement de la 1^{re} séquence vidéo portant sur la prestation d'enseignement 1 	<p>Outil :</p> Grille des catégories de réflexion (Mezirow, 1981). <p>Technique :</p> Analyse de contenu – modèle fermé (L'Écuyer, 1990).	1. Décrire les catégories de réflexion exprimées par les enseignants novices au cours de la réflexion sur l'action.
5 ^e semaine à la 10 ^e semaine	<ul style="list-style-type: none"> • Contenus des journaux de bord et des autoévaluations 		2. Préciser les catégories de réflexion sollicitées par l'utilisation des différents outils.
10 ^e semaine	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Enregistrement vidéo de la prestation d'enseignement 2</i> • <i>Verbatim</i> : Transcription de la réflexion sur l'action lors du visionnement de la 2^e séquence vidéo portant sur la prestation d'enseignement 2. (<i>autoconfrontation simple</i>) 		3. Mettre en évidence l'apport des différents outils servant à la pratique réflexive selon les perceptions des enseignants novices
10 ^e semaine	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Verbatim</i> : Transcription du contenu de l'entrevue semi-dirigée d'appréciation de l'apport des différents outils en support au développement de la pratique réflexive 		

¹⁴ Reprise du déroulement, des outils de collecte de données, des outils et des techniques d'analyse ainsi que des objectifs spécifiques comme lors de la session automne - cycle 1.

La première colonne du tableau présente la séquence du déroulement de l'expérimentation des outils, par les enseignantes et les enseignants, étalée de la 5^e à la 10^e semaine de la session d'enseignement. La deuxième colonne indique les outils de collecte de données et la troisième montre l'outil et la technique d'analyse des données, qui reposent sur trois objectifs spécifiques exposés à la quatrième colonne.

6. L'ANALYSE DES DONNÉES

La valeur d'une recherche qualitative repose en grande partie sur la capacité du chercheur à donner un sens aux données (Savoie-Zajc, 2000). Selon l'Écuyer (1990), l'analyse qualitative « consiste à décrire les particularités spécifiques des différents éléments (mots, phrases, idées, etc.) regroupés sous chacune des catégories et qui se dégagent en sus des seules significations quantitatives. » (p. 31). Afin de respecter ces principes et en fonction du choix des outils de collecte de données, nous avons décrit les catégories de réflexion exprimées par les enseignantes et les enseignants novices au cours de la réflexion sur l'action à partir d'une grille (annexe E) de codification des catégories de réflexion (Mezirow, 1981).

Pour ce faire, nous avons effectué une analyse de contenus selon la méthode de L'Écuyer (1990), ce dernier s'étant inspiré des travaux de Mucchielli (1974, 1979), de Bardin (1977) et de D'Unrug (1974). Les contenus ont été recueillis par le biais des outils expérimentés par les participants. L'analyse de contenu est une « méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant à l'utilisateur d'en mieux connaître les caractéristiques et la signification » (L'Écuyer, 1990, p. 9). Cette analyse comprend trois étapes : 1) la transcription brute des informations recueillies; 2) le découpage en unité de sens; 3) le codage.

Afin de mettre en évidence le sens du phénomène étudié, nous avons effectué une lecture préliminaire des données et nous avons établi une liste d'énoncés qui consiste en la transcription brute des informations recueillies. Cette liste nous permet d'avoir une vue d'ensemble des données pour connaître le sens général du matériel à analyser. Cette étape

a favorisé la définition de type d'unités informationnelles en vue de leur classification éventuelle et de la manière d'effectuer le découpage en énoncés spécifiques. À la deuxième étape, le découpage en unité de sens, nous avons choisi et défini les unités de classification. À cette étape, nous avons découpé en plus petites unités les informations pour obtenir une signification plus précise du sens des données. La troisième étape, le codage, a nécessité de regrouper par analogie de sens les unités de classification qui ont été définies à l'étape précédente (le découpage en unité de sens) afin de réorganiser le matériel (Mucchielli, 1979). Ainsi, à cette étape, nous avons regroupé tous les énoncés dont le sens se ressemblait sous des thèmes plus généraux.

Nous avons utilisé le modèle *fermé* de catégorisation (L'Écuyer, 1990) qui comporte des catégories que nous avons prédéterminées et fixées dès le départ. Les catégories préexistantes sont issues des catégories de réflexion de Mezirow (1981) qui ont servi à l'analyse des données dans cette recherche. Ces catégories ont été applicables auprès de la population visée particulièrement parce qu'elles ont été validées dans le cadre d'autres recherches scientifiques, notamment dans le secteur professionnel des soins infirmiers (Delgado Hito, 2010).

Nous avons réalisé une opération de réduction des données pour les deux premiers objectifs spécifiques en les codifiant dans le but de faire ressortir les éléments significatifs des contenus émergeant de la collecte de données (journaux de bord, autoévaluations, *verbatim* des rétroactions vidéo et des autoconfrontations simples) en ciblant des mots-clés, des expressions et des parties de phrases. Par la suite, nous avons mis en lien les codes en les classant selon les catégories des types de réflexion de Mezirow (1981). Une grille (annexe E) de codification réalisée à partir de ces dernières a été utilisée afin d'être en mesure de regrouper les données dans les catégories prédéterminées. En ce qui concerne le traitement des données issues des entrevues semi-dirigées d'appréciation considéré par le troisième objectif spécifique, nous avons utilisé une échelle de Likert¹⁵ graduée de 1 (outils

¹⁵ L'échelle graduée de Likert est une échelle de jugement selon laquelle la personne questionnée exprime son degré d'accord ou de désaccord suite à une affirmation.

les plus appréciés) à 5 (outils les moins appréciés) et nous avons dégagé des *verbatim* des commentaires d'appréciation des participants.

Nous avons procédé par un processus de triple codage. Trois juges externes ont effectué la codification des données. Cette tâche a été soutenue par un guide de codage qui leur a été proposé (annexe I) et qu'ils ont pu bonifier de manière consensuelle suite à un exercice de codification comportant des données autres que celles tirées du corpus de de la recherche. Une fois que les juges se sont entendus sur la grille de codification et particulièrement sur leur compréhension commune de chacune des catégories ainsi que sur les exemples pour les illustrer, ils ont procédé individuellement à la codification des données de la recherche. Par la suite, les juges ont mis en commun le fruit de leur travail. S'il y avait dissensions sur certaines codifications, des discussions avaient lieu afin d'arriver à un commun accord. La compilation des données s'est effectuée à l'aide du support technologique Excel© qui a aussi permis de produire des configurations visuelles comme des graphiques afin de saisir l'organisation des données.

7. LES CRITÈRES DE RIGUEUR

La recherche qualitative ne vise pas la généralisation des résultats comme la recherche quantitative. Nous reprenons les critères de rigueur de Karsenti et Savoie-Zajc (2004) qui se sont inspirés des travaux de Guba et Lincoln (1982) et de Lincoln et Guba (1985). Ils ont défini un ensemble de critères précis et opérationnalisables permettant d'encadrer les travaux du chercheur. Au nombre de quatre, ces critères sont 1) la crédibilité; 2) la transférabilité; 3) la fiabilité et 4) la confirmabilité. Nous présentons ces critères et nous indiquons comment nous en avons tenu compte dans la présente recherche.

7.1 La crédibilité

Le critère de crédibilité comporte la «vérification de la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié.» (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p.142). Ce critère nécessite l'utilisation de différentes stratégies de triangulation des données. Dans le cadre de notre

recherche, nous avons utilisé la méthode de triangulation afin que la réflexion sur l'action, à l'aide de plusieurs outils, permette la mise en relation des contenus pour préciser avec plus d'exactitude le sens des données et ainsi réduire la subjectivité. C'est pourquoi nous avons eu recours à plusieurs outils de collecte de données, soit le contenu des journaux de bord et des autoévaluations, l'observation indirecte grâce à l'utilisation de la vidéo ainsi que la transcription rigoureuse des rétroactions vidéo individuelles et des entrevues semi-dirigées sous forme d'autoconfrontation simple. De plus, une entrevue semi-dirigée auprès des participants sur leur appréciation des outils quant à leur réflexion sur l'action a été menée. Au préalable, un assistant de recherche et deux experts externes ont contribué à la validation des instruments de collecte de données. La confrontation des points de vue a bonifié le critère de crédibilité.

7.2 La transférabilité

Le critère de transférabilité consiste en la pertinence des résultats de la recherche dans un autre contexte que celui de la recherche concernée. Un questionnement peut émerger en ce qui a trait à la ressemblance possible entre des contextes différents et le contexte décrit. Est-ce que les résultats sont adaptables? La notion de transférabilité d'un contexte à un autre est alors plus appropriée que la généralisation. Afin d'appliquer ce critère, il incombe au chercheur de décrire de manière détaillée le contexte dans lequel se déroule la recherche (Lincoln et Guba, 1985). Dans le cadre de notre recherche, nous avons décrit minutieusement le contexte à l'intérieur duquel s'est déroulée la recherche et nous avons fourni les caractéristiques de l'échantillon en matière d'âge, d'expérience professionnelle, de bagage scolaire et des liens qui les relient au phénomène étudié. Nous croyons que ces informations sont suffisantes pour permettre une application adaptée à un milieu tout en respectant ses caractéristiques particulières. En d'autres termes, notre recherche pourrait être aussi effectuée auprès d'autres groupes d'enseignants novices au collégial, que ce soit au secteur général, au secteur préuniversitaire ou au secteur technique.

7.3 La fiabilité

Le critère de fiabilité comprend « la cohérence entre les questions de recherche posées au début de la recherche, l'évolution qu'elles ont subie, la documentation de cette évolution et les résultats de la recherche. » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p.143). Si notre recherche devait être reprise dans un contexte semblable, il est possible que les résultats soient différents. Comme suggéré par Karsenti et Savoie-Zajc (2004), pour minimiser ce risque, la triangulation des données a assuré le critère de fiabilité dans le cadre de notre recherche par l'utilisation de cinq sources de données (le journal de bord, l'autoévaluation, la rétroaction vidéo, l'autoconfrontation simple et l'entrevue semi-dirigée d'appréciation) qui ont pu pourvoir à la concordance des résultats. Comme dans toute recherche en sciences humaines, il est toujours risqué que les facteurs humains, spatio-temporels et sociohistoriques puissent plus ou moins varier selon le milieu où l'on reproduirait la recherche. Mais si la même recherche est reprise dans un milieu professionnel relativement semblable, les risques sont moindres en utilisant les mêmes outils et en reprenant le même déroulement de recherche.

7.4 La confirmabilité

Le critère de confirmabilité détermine l'objectivation pendant et après la recherche. Il traite de sa crédibilité et de son aspect concluant. Il met à l'épreuve la rigueur de la collecte et de l'analyse des données, de la clarté de la démarche et de la cohérence entre le cadre conceptuel qui justifie les outils de la collecte de données et la description du processus d'analyse appliquée (Savoie-Zajc, 2004).

Pour nous assurer de la rigueur de la collecte de données, nous avons opté pour la méthode semi-dirigée et nous avons utilisé, pour l'analyse des données, les sept catégories de réflexion de Mezirow (1981). Afin de respecter les exigences de ce critère, les instruments de la collecte de données retenus et la démarche d'analyse des données découlent du cadre conceptuel. Les instruments de la collecte de données retenus sont scientifiquement reconnus et ont été appliqués dans plusieurs recherches antérieures.

Comme recommandé par Huberman et Miles (2003), nous avons pris conscience des biais possibles dès le début de la recherche. En ce sens, les données recueillies par l'entremise du journal de bord et de l'autoévaluation ont exigé de la part des enseignantes et des enseignants novices de se remémorer les événements. La reconstruction du passé a pu être transformée puisque parfois une conception que l'individu lui a attribuée était une reconstitution. Il a pu s'agir d'une interprétation (Van der Maren, 1995). L'émotion a pu être amplifiée et le décalage temporel a pu se manifester. Il a été important de mentionner aux participants de se remettre en contexte avant de consigner leur vécu lors de l'utilisation de ces deux outils.

8. LE RESPECT DES VALEURS ET DES PRINCIPES DE L'ÉTHIQUE EN RECHERCHE

Les droits des participants à la recherche ont été respectés. En effet, les principes d'éthique ont garanti le respect, l'empathie, le partage et la confidentialité des informations. De plus, il a été loisible pour les participants de se retirer de la recherche s'ils le désiraient. Les précautions prises sur le plan éthique ont été présentées aux participants lors du recrutement. Nous nous sommes assurés qu'ils remplissaient un formulaire de consentement (annexe F). Ce document traite des aspects reliés aux risques et aux bénéfices de la recherche. Il fait mention également des mesures prises afin de respecter la protection de la vie privée des participants en assurant l'anonymat et la confidentialité des données recueillies. Le tout a été fait en conformité avec les exigences du comité d'éthique de la recherche en éducation de l'Université de Sherbrooke (annexe G).

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Le présent chapitre présente les résultats obtenus à la suite de l'analyse des données recueillies. La présentation et l'analyse des résultats contribuent à atteindre l'objectif général de la recherche qui est de comprendre la réflexion sur l'action des enseignantes et des enseignants novices au collégial, secteur technique, quand ils utilisent certains outils pour soutenir leur réflexion sur leur pratique. Afin d'atteindre cet objectif général, nous articulons les résultats obtenus en fonction des trois objectifs spécifiques de la recherche :

1. décrire les catégories de réflexion exprimées par des enseignantes et des enseignants novices au cours de leur réflexion sur l'action;
2. préciser les catégories de réflexion exprimées lors de l'utilisation des différents outils proposés;
3. mettre en évidence l'apport des différents outils servant à la pratique réflexive selon la perception des enseignantes et des enseignants novices.

Nous avons procédé à une analyse de contenu qualitative des données recueillies à partir des quatre outils utilisés par les six participantes et participants à la recherche : vingt-quatre journaux de bord, vingt-quatre autoévaluations, douze rétroactions vidéo, douze autoconfrontations simples.

Pour chacun des objectifs, nous présentons d'abord les résultats des analyses, nous les illustrons à l'aide de quelques extraits des propos des participantes et des participants et nous terminons par un tableau synthèse.

1. LES CATÉGORIES DE RÉFLEXION EXPRIMÉES

L'analyse des données a permis la description des sept catégories suivantes de Mezirow (1981) : descriptive, affective, discriminante, jugement de valeur, conceptuelle,

psychique et théorique. Nous aborderons ces différentes catégories selon un ordre de fréquence d'utilisation : de la catégorie la plus souvent sollicitée à la catégorie la moins souvent sollicitée par les enseignantes et les enseignants. Pour illustrer leur recours à l'une des catégories de réflexion, nous présenterons leurs témoignages à nouveau selon le même ordre d'importance.

1.1 La catégorie de réflexion descriptive

La première catégorie de réflexion selon Mezirow (1981), la réflexion descriptive, est caractérisée par une absence d'analyse. L'enseignant prend conscience d'un comportement ou d'une habitude de voir ou de penser à propos d'une situation vécue. Il porte une attention particulière à ce qu'il est en train de faire lors d'une situation d'enseignement, il décrit la situation sans la critiquer ni essayer d'en comprendre la signification. Dans notre recherche, les participants ont recours à cette catégorie lorsqu'ils mentionnent 1) la qualité de leur expression orale; 2) leurs habiletés pour l'arrimage théorie-pratique; 3) leur capacité à maintenir l'intérêt des étudiants; 4) la formulation et l'utilisation des questions; 5) leurs tics et leurs manies; 6) la discipline et le matériel pédagogique.

Les enseignantes et les enseignants sont d'abord préoccupés par leurs lacunes grammaticales puis par des aspects plus techniques comme le débit et le ton de leur voix. « *Je parle vite lorsque je donne des explications concernant la matière. En plus, mon français est défectueux!* »; « *Mon débit est bon et je n'ai pas trop d'hésitations.* ». Ensuite, plusieurs constatent qu'ils mettent en place des activités d'enseignement-apprentissage pour favoriser l'articulation entre la théorie et la pratique : « *Je fais un retour sur la théorie pour m'assurer qu'ils avaient bien compris. J'avais fait un survol des notions théoriques en lien avec les notions pratiques. J'ai expliqué les étapes de fabrication avant d'entamer la fabrication de leur deuxième cas* ». D'autres prennent conscience des problèmes de gestion du temps et de la façon de varier ou non les stimuli afin de maintenir l'intérêt des étudiants : « *Le manque de temps, on est toujours coincé dans le temps* »; ou « *J'appuie souvent mon explication par des dessins au tableau* » ou encore « *Peut-être que j'aurais*

pu diviser les 22 minutes en deux sessions théoriques ». Ils s'expriment sur la possibilité de varier des stimuli et sur leur gestion du temps sans plus.

D'autres décrivent la manière dont ils formulent les questions et comment ils en font usage : « *Je remarque que je pose beaucoup de questions, que je ne les termine pas et que je reformule mes questions avant même que les étudiants aient pu répondre. Finalement, je me réponds à moi-même!* ». Quelques-uns émettent des commentaires sur les démonstrations qu'ils effectuent en classe : « *Je donne beaucoup d'explications pratiques au fur et à mesure qu'on progresse dans les démonstrations* » et encore, « *J'apporte toujours des exemples de ce que j'ai vécu en laboratoire ou en clinique lorsque je fais une démonstration pratique.* ».

Parfois ils recourent aussi à la réflexion descriptive quand ils mentionnent leurs manies, l'utilisation du matériel didactique ou la discipline qu'ils font en classe. Ainsi, peu d'entre eux s'expriment sur l'observation de leurs manies ou de leurs tics : « *J'ai des petites manies. J'ai l'impression de répéter souvent les termes ça va, donc, ok.* » et tout aussi peu sur la discipline en classe, le matériel didactique utilisé et la planification de leur prestation d'enseignement sont aussi rarement mentionnés. C'est tout de même le cas de ces quelques enseignantes et enseignants : « *Enfin, ils étaient plus attentifs que la semaine dernière lorsque j'ai fait des prestations théoriques. À la fin du cours, j'ai dû imposer la remise d'un travail formatif, car ils ne prenaient plus au sérieux l'ampleur du travail à exécuter en classe.* »; « *Je dois préparer le matériel didactique.* »; « *J'ai respecté le plan de leçon tel qu'élaboré.* ».

Ces premiers témoignages montrent un niveau de réflexions surtout descriptif et comme le souligne Mezirow (1981), cette catégorie de réflexion est peu exploitée sur le plan de l'analyse. Nous remarquons que les enseignantes et les enseignants concernés font des constats, relèvent des états de fait qui les étonnent, observent des situations de leur pratique quotidienne mais sans vraiment s'interroger sur le sens de leurs interventions ou les causes de leur étonnement.

1.2 La catégorie de réflexion affective

Pour la deuxième catégorie de réflexion, Mezirow (1981) explique que la réflexion affective se rapporte à la prise de conscience de l'individu sur sa manière de se percevoir, de penser ou d'agir. Dans notre recherche, les enseignantes et les enseignants utilisent la réflexion affective lorsqu'ils expriment leurs émotions à propos de 1) leur attitude; 2) l'intérêt de leurs étudiants; 3) leur prestation d'enseignement et 4) leur aisance en classe.

Nous constatons que la presque totalité des enseignantes et des enseignants se situe à ce stade de réflexion quand ils parlent de leur nervosité, de leur stress et de leur inquiétude. À ce propos, voici quelques-uns de leurs témoignages « *Le silence quasi-total de la classe a semé le doute et l'inquiétude dans ma tête après la partie théorique du cours.* », puis : « *Les étudiants étaient un peu nerveux. Moi aussi je l'étais mais pour des raisons différentes.* » ou encore : « *J'étais un peu stressé parce que je n'avais jamais enseigné à des étudiants de première année.* ». Dans le même ordre d'idée, ils prennent aussi conscience de la façon dont ils se sentent devant l'attitude de leurs étudiants, en constatant l'intérêt qu'ils portent à la matière enseignée « *Cela me rassure, je les trouve quand même intéressés au cours.* »; « *J'évite de les surcharger afin de maintenir l'intérêt et le moral. Je veux en prendre soin.* ». Plusieurs disent « *Je suis satisfaite de mon enseignement.* »; « *On peut toujours faire mieux. Je le sais que j'aurais pu faire mieux.* » ou « *C'est le premier cours que je ne maîtrise pas du tout et cela paraît.* ». Enfin, d'autres expriment leur degré d'aisance en classe : « *Je suis à l'aise dans ma classe.* »; « *Dans ma façon d'agir j'ai une attitude détendue pour dégager un sentiment rassurant chez les étudiants.* ».

En résumé, contrairement à la première catégorie, nous constatons ici une prise de conscience et une certaine prise de distance suffisantes pour pouvoir jeter un regard plus sensible sur leur vécu. Cette réflexion affective nous permet de sentir une tentative de rendre compte d'un esprit d'état, d'une certaine perception de la réaction de leurs étudiants et d'un niveau d'introspection sur leur prestation d'enseignement et leur aisance dans la classe.

1.3 La catégorie de réflexion discriminante

Pour Mezirow (1981), la troisième catégorie de réflexion est nommée discriminante. Elle consiste, pour l'individu, à évaluer l'efficacité de ses perceptions, de ses pensées, de ses actions et de ses habitudes à exécuter sa tâche. L'individu sait identifier les causes immédiates; il reconnaît le contexte dans lequel il fonctionne ainsi que la façon dont il compose avec la situation. Dans cette catégorie de réflexion, les enseignantes et les enseignants sont capables de porter un jugement sur 1) leur matériel didactique; 2) leurs stratégies d'enseignement et 3) leur planification initiale.

Tout d'abord, en lien avec le matériel didactique utilisé : *« J'ai remarqué que malgré la clarté des directives et des techniques que je leur enseigne, il y a toujours certains étudiants qui ne semblent pas les appliquer correctement. Je me suis donc questionné à savoir si c'était un problème d'attention ou tout simplement lié à leur situation physique en classe. J'ai donc pris l'initiative de prendre en photo chacune des étapes liées à la fabrication de la prothèse et de les mettre disponibles sous forme de diapositives pour que les étudiants puissent avoir la même vision des choses qu'ils doivent bien sûr appliquer à leur tour. Cela a fait la différence. J'ai remarqué que les étudiants appliquaient beaucoup plus facilement et rapidement les étapes qu'ils devaient maîtriser. »*. Un autre dit : *« J'aurais pu demander aux étudiants de venir en avant faire le dessin. Par contre, le manque de temps ne me permettait pas de procéder de cette façon-là. Je ne pouvais vraiment pas, j'étais pris dans le temps. J'avais un cours très chargé, puis je voulais absolument faire la correction de l'examen à ce cours parce que sinon je n'avais plus le temps. Si j'avais commencé à demander aux étudiants de venir faire les dessins un par un cela aurait pris environ deux heures. Tandis que là j'ai pu faire la correction en vingt minutes pour l'examen au complet. »*. Ces deux témoignages ciblent des problèmes vécus en classe. Les enseignantes et les enseignants en font l'analyse, mettent en place des moyens pour solutionner le problème et évaluent leur efficacité au regard de la situation antérieure. Ils reconnaissent les différences qui caractérisent la situation initiale et la nouvelle afin d'évaluer les effets sur la performance des étudiantes et des étudiants lors de la réalisation de la tâche demandée.

Ensuite, nous pouvons faire la même constatation pour la majorité des personnes interrogées sur leurs habiletés d'enseignement et les différentes approches utilisées. Le questionnement, la variation des stimuli pour maintenir l'intérêt des étudiants, la qualité des démonstrations, l'exposé magistral, l'interaction avec les étudiants et la valorisation prodiguée auprès de ces derniers en sont des exemples. *« J'ai remarqué depuis le début que la simple lecture n'est pas suffisante pour stimuler les étudiants. Il faut en fait selon moi leur imposer une forme de défi pour les porter à s'approprier la matière. Le fait d'intégrer des évaluations à tous les cours pourrait rendre les étudiants plus responsables et plus disciplinés, en lien avec les efforts qu'ils doivent faire pour s'approprier la matière. »*. Un autre dit : *« Avant, les travaux avec tout le groupe me semblaient au début très efficaces. J'ai rapidement constaté qu'enseigner à un plus petit groupe facilitait l'assimilation des techniques enseignées et portait les étudiants à poser plus de questions. »*. Un autre mentionne : *« Tu vois ici, je ne pose pas la question de manière ouverte; elle est fermée. D'après moi, je devrais arrêter de faire cela. J'aurais pu reformuler autrement la question, elle n'était pas assez précise. Puis, je réponds finalement à leur place. Je n'ai pas relancé la question, donc j'aurais pu relancer la question. »*. Ces propos démontrent que les enseignantes et les enseignants, à la suite de leur action, discernent des éléments d'une situation problématique et expriment une réflexion discriminante puisqu'ils évaluent l'efficacité de leurs actions.

Enfin, à propos de leur planification d'enseignement, la moitié des témoignages des enseignantes et des enseignants interrogés exprime un jugement sur l'écart entre ce qu'ils ont planifié et ce qu'ils ont réellement vécu dans la classe. Ils évaluent leurs pratiques et en constatent la faiblesse. À ce sujet, l'un d'eux dit : *« Je dois mieux me préparer. Cela paraît trop que ma planification était branlante. »*. Un autre s'exprime ainsi : *« J'avais planifié un exposé théorique en début de cours d'une quinzaine de minutes. Finalement, je constate que tout le cours a été un exposé théorique! Je dois être vigilant et respecter ce que je planifie pour le cours. En fait, je me rends compte que je fais rarement ce que j'ai planifié. Il faut que je respecte l'organisation du cours. Je vais trouver des façons pour ne pas déborder en théorie. »*.

Dans cette catégorie de réflexion, nous voyons émerger un premier niveau de préoccupations d'ordre réellement professionnel. La prise de distance est plus grande parce qu'elle permet non seulement de porter un jugement sur ce qui constitue des fondements de l'enseignement : le matériel, la planification et les stratégies, mais encore de mesurer l'écart entre ce qu'ils avaient imaginé initialement et ce qui a été réalisé en classe.

1.4 La catégorie de réflexion qui comporte un jugement de valeur

La quatrième catégorie de Mezirow (1981) illustre que l'individu porte un jugement de valeur, qu'il soit positif ou négatif, envers les personnes¹⁶ avec lesquelles il intervient. Dans le cas présent, sa réflexion ne concerne que les étudiantes et les étudiants. Le jugement de valeur porté envers ces derniers comporte des arguments crédibles pour l'individu.

Nous observons que la moitié des propos évoqués par les enseignantes et les enseignants porte sur le peu d'implication qu'ont les étudiants finissants dans le programme d'études : *« Les étudiants de 3^e année veulent juste finir le travail rapidement et avoir la note de passage. Ils exécutent au lieu d'appliquer. Leur intérêt est estompé lors de l'application car ils réalisent que les nouvelles règles ne s'appliquent pas sans effort. »*. Un autre s'exprime à propos des étudiants en difficulté et qui ne s'impliquent pas suffisamment : *« Il y a toujours des étudiants qui ont plus de difficulté à assimiler la matière que l'on voit en classe et ceux-là ne viennent pas me questionner non plus suite aux explications. Ils ne comprennent pas. Ils ne viennent pas me voir non plus. On dirait qu'ils ne sont pas intéressés à comprendre. C'est toujours les mêmes. Les plus forts et ceux qui sont ouverts. Les autres ne participent pas. »*. Ces deux affirmations confèrent un avis sur la motivation des apprenantes et des apprenants à exécuter une tâche ou sur leur difficulté à s'approprier la matière. Ils jugent les comportements en fonction de leurs propres valeurs. S'ils portent un jugement sur les étudiantes et les étudiants, nous notons peu de commentaires les concernant ou concernant leurs collègues.

¹⁶ Nous entendons par les *personnes* les collègues et les étudiants.

En somme, cette catégorie de réflexion expose le prisme par lequel les enseignantes et les enseignants filtrent leur regard porté sur les comportements observés en classe en rapport avec leurs propres valeurs personnelles. Ils se heurtent à des valeurs différentes des leurs. Ils semblent se sentir impuissants devant le manque d'engagement des étudiants. Les énoncés rapportés sont davantage de l'ordre de la réflexion « jugements de valeurs » parce que les enseignantes et les enseignants attribuent aux étudiants des intentions pour pouvoir se dégager du sentiment d'impuissance qu'ils ressentent. En effet, ils souhaiteraient être davantage sollicités mais ne proposent aucune piste de solution pour améliorer la situation. Il appert que cette attitude des étudiants suscite une déception marquée chez les enseignantes et les enseignants. La réaction de ces derniers s'avère un moyen inconscient pour esquiver la remise en question de leur intervention pédagogique.

Alors que dans la catégorie de réflexion affective, les enseignants décrivaient sans plus leur état d'esprit et leur sentiment à l'égard de situations d'enseignement, les enseignants témoignent ici d'une posture plus marquée. L'écart entre leur propre engagement comme enseignants et ce qu'ils identifient comme un manque de motivation des étudiants les confronte à leurs propres valeurs et les oblige à se dévoiler davantage. Toutefois, le regard porté sur cette situation reste essentiellement critique, très distancié comme si le constat qu'ils font ne les concernait pas, comme s'ils n'étaient pas partie prenante de cette problématique. Ils sont touchés, voire ébranlés, mais se limitent à donner leur avis.

1.5 La catégorie de réflexion conceptuelle

Pour la cinquième catégorie de réflexion, Mezirow (1981) expose que la réflexion conceptuelle a trait à la prise de conscience critique. L'individu se demande si ses opinions, bonnes ou mauvaises, sont suffisantes pour comprendre ou pour juger son action. Cette catégorie de réflexion réfère à l'identification par les enseignantes et les enseignants de leurs besoins d'apprentissage. De plus, elle relève de la remise en question des connaissances pédagogiques utilisées pour bien comprendre une situation et pour bien

déterminer son action. Ils prennent conscience des connaissances qui sont susceptibles d'influencer ou non leur pratique.

La majorité des propos des enseignantes et des enseignants relevée dans cette catégorie de réflexion désigne leurs stratégies d'enseignement : « *Les aspects à améliorer seraient en lien avec la situation concernant principalement ma capacité d'adaptation du contenu à enseigner et du déroulement de mes cours en fonction de la rapidité des groupes. J'aurais dû m'assurer que la matière à aborder à l'intérieur des cours précédent l'examen théorique soit équivalente, et ce, malgré le retard important accumulé par le groupe plus lent. Afin d'éviter d'avoir à reporter un examen théorique à nouveau, je vais donc concevoir des exercices de compréhension, sous forme d'évaluations formatives portant sur la matière qu'ils doivent s'approprier, et ce, à chacun des cours. Les étudiants auront donc plus souvent l'occasion de vérifier ce qu'ils ont compris, me permettant ainsi de mesurer leur niveau de compréhension plus facilement.* ». Ce propos témoigne de la réflexion que l'enseignant porte sur son action concernant les stratégies privilégiées en lien avec la situation d'apprentissage et d'évaluation considérant la progression des deux groupes d'étudiantes et d'étudiants. L'enseignant identifie clairement un moyen pour améliorer l'appropriation de la matière par les étudiantes et les étudiants. Ses propos montrent qu'il s'est questionné sur l'intention poursuivie et qu'il ajuste sa pratique pour répondre à son besoin comme enseignant, mais aussi à celui des étudiants. Il réalise que l'évaluation formative a pour caractéristique de bonifier l'apprentissage des étudiantes et des étudiants en respectant leur progression ainsi qu'en permettant de poser un diagnostic concernant les difficultés que les apprenants rencontrent au fur et à mesure de leur apprentissage. L'enseignant pourra les soutenir plus adéquatement dans le but d'apporter les modifications appropriées aux situations d'apprentissage proposées. Il en est de même pour celui qui dit : « *Je ne me sentais pas très confortable d'essayer différentes techniques d'enseignement. Je voulais seulement tester cette façon-là. Peut-être que si j'avais enseigné ce cours à une autre année ou une autre session? Je pourrais peut-être varier un petit peu ma façon de corriger l'examen en classe? Je chercherai d'autres moyens sur des sites Internet spécialisés.* ». Un autre dit : « *Je me demande comment je peux améliorer la formulation de mes questions. Je peux revoir les règles en langue*

française, préparer les questions à l'avance et rencontrer un enseignant en français. Je vais prendre le temps de réfléchir au préalable aux réponses que je veux obtenir et intégrer à mes PowerPoint les questions. ». Toutefois, contrairement au premier témoignage, les deuxième et troisième témoignages identifient un besoin d'apprentissage concernant l'utilisation de techniques variées d'enseignement. L'un d'eux, constatant ses limites, fait mention du moyen qu'il privilégiera pour se perfectionner, soit la consultation de sites Internet spécialisés. Il en est de même pour le suivant qui précise des moyens de se perfectionner en revoyant la formulation des questions et les règles de la langue française. Un autre dit : *« C'est un cours à 100 % théorique, puis j'ai beau essayer de nouvelles techniques en pédagogie, d'essayer de faire travailler plus les étudiants en théorie, je ne suis pas rendu là. »*. Comme les propos rapportés précédemment, cet enseignant effectue une prise de conscience critique de son action en classe. Par contre, sa réflexion sur l'action l'amène à constater ses limites par rapport à certaines connaissances sous-jacentes à sa pratique, certes, mais il rend compte de sa progression limitée. Aucune piste de perfectionnement n'émerge suite à sa prise de conscience.

Tandis que le niveau de réflexion qui comporte un jugement de valeur amenait les enseignants à émettre ce type de jugement sans toutefois qu'ils ne se sentent directement concernés, ici ils font une prise de conscience critique des besoins d'apprentissages des étudiants. Ce constat les amène à se pencher sur leurs stratégies d'enseignement et les outils de références qui permettraient d'améliorer leur pratique afin qu'elle devienne effective sur l'apprentissage des étudiants. Ils ne se limitent plus à donner un avis, mais ils se demandent concrètement quels moyens utilisés pour combler les lacunes de leur enseignement. La conceptualisation s'avère une démarche complexe car elle requiert un niveau d'abstraction élevé c'est ce qui peut expliquer le peu d'enseignants qui, en début de carrière, réussissent à prendre suffisamment de distance critique sur leur pratique pour formuler des règles d'action qui leurs sont propres.

1.6 La catégorie de réflexion théorique

Selon Mezirow (1981), la sixième catégorie de réflexion est dite théorique car elle exprime une prise de conscience culturelle ou psychologique des hypothèses émises par l'individu sur son expérience personnelle. L'enseignante et l'enseignant se réfèrent à des théories reconnues pour l'expliquer en lien avec des attentes sociales qui commandent leur façon de voir, d'agir, de penser et de ressentir.

Un seul enseignant qui participe à la recherche s'est exprimé en tenant des propos concernant sa perception de l'enseignement qui origine de son expérience d'étudiant. Il mentionne : « *Au début de ma pratique, j'avais comme seule référence l'enseignement que j'avais reçu lorsque j'étais étudiant et je me suis rapidement aperçu que des démonstrations trop longues faisaient en sorte que je perdais l'attention des étudiants plus rapidement que lorsque je faisais des petites démonstrations. Ces dernières augmentent un petit peu la rétention des informations par les étudiants.* ». Il fait référence à des théories qui pouvaient être reconnues lorsqu'il était étudiant dans son domaine pour expliquer son expérience personnelle. Cependant, il réalise que cette prise de conscience l'amène à modifier son action pédagogique pour la bonifier et l'actualiser. Il s'éloigne, par le fait même, de ces théories initiales qui sont maintenant moins pertinentes, et, qui auraient évoluées.

Cette catégorie de réflexion nécessite une certaine connaissance et la mise en lumière des fondements sur lesquels elle s'appuie. L'enseignant exerçant une réflexion de cet ordre, se concentre davantage sur le processus que sur les résultats de son action. Nous pouvons penser qu'à ce stade de leur carrière, peu d'enseignants débutants peuvent exprimer cette catégorie de réflexion théorique. Pour sa part, l'expérience est liée à des savoirs d'action formalisés reconnus dans le milieu professionnel et la plupart des participants qui nous concernent ont peu de vécu en enseignement. Cependant, le témoignage que nous avons présenté démontre une maturité chez cet enseignant qui est suffisante pour amorcer la consolidation de ses acquis et qui démontre une étape plus avancée dans son développement professionnel comparativement à ses collègues. On voit ici une catégorie

de réflexion qui permet à l'enseignant de sortir de sa zone de référence expérientielle pour trouver appui sur des théories et ainsi mieux comprendre les situations rencontrées. En continuité avec la catégorie de réflexion conceptuelle où l'individu n'était plus à un stade de constat mais plutôt de questionnement, ici au niveau de la catégorie de réflexion théorique, il progresse vers une consolidation de ses expériences soutenue par des théories contribuant à trouver des solutions conscientes selon les effets escomptés sur sa pratique.

1.7 La catégorie de réflexion psychique

Mezirow (1981) définit la septième catégorie de réflexion psychique comme étant la tendance de l'individu à reconnaître qu'il porte des jugements précipités sur autrui ou sur la situation en possédant peu d'informations. Il reconnaît les intérêts et les anticipations qui influencent sa façon de percevoir, de penser ou d'agir. Il prend conscience de ses préconceptions.

Nous avons pu constater que les enseignantes et les enseignants novices prenant part à la recherche ne s'expriment pas au sujet de la réflexion psychique sans que nous puissions déterminer si cette absence est due à leur incapacité à une posture métacognitive ou simplement que le petit nombre des participants ne permet pas d'en révéler davantage. Aucun élément dans leur discours ne touche la prise de conscience de l'émission de jugements hâtifs qui teintent leur façon de percevoir, de penser ou d'agir en s'appuyant sur peu d'informations. Il se peut qu'ils se soient avérés conscients de leur rôle social et qu'ils y ont attribué une valeur professionnelle importante sans en faire part dans leur propos. Sinon, ils n'ont peut-être pas vécu un contexte faisant émerger des propos touchant cette catégorie.

1.8 La synthèse des catégories de réflexion exprimées par les enseignantes et les enseignants novices

Dans les pages précédentes, nous avons présenté les données recueillies en lien avec le premier objectif qui est de décrire les catégories de réflexion exprimées par les enseignantes et les enseignants novices au cours de leur réflexion sur l'action. Il est

possible de constater qu'ils se sont exprimés en fonction de six des sept catégories de réflexion de Mezirow (1981).

Le tableau 7 brosse les catégories de réflexion exprimées par les enseignantes et les enseignants novices selon un ordre de fréquence.

Tableau 7
Les catégories de réflexion exprimées par ces enseignants novices

Catégories de réflexion	Description de Mezirow (1981)	Rang	Objets de réflexion exprimés
Descriptive	Prise de conscience d'un comportement ou d'une habitude qu'il a de voir ou de penser concernant une situation vécue sans analyse ni approfondissement de la compréhension.	1	Expression orale, habiletés d'enseignement, activités d'enseignement-apprentissage, manies ou tics, planification de leçon
Discriminante	Prise de conscience de l'évaluation de l'efficacité des perceptions, des pensées, des actions et des habitudes de faire.	2	Matériel didactique, stratégies d'enseignement
Affective	Prise de conscience des sentiments vécus concernant la façon de percevoir, de penser ou d'agir.	3	Nervosité, stress, inquiétude, intérêt des étudiants, performance d'enseignement
Jugement de valeur	Prise de conscience des jugements portés sur ses perceptions, ses pensées, ses actions et ses habitudes envers l'être aimé/détesté.	4	Motivation des étudiants, les comportements des étudiants en difficulté
Conceptuelle	Prise de conscience critique, besoins d'apprentissage, concepts qui influencent ou non la pratique.	5	Stratégies d'enseignement, habiletés d'enseignement
Théorique	Prise de conscience culturelle ou psychologique des hypothèses émises qui portent sur l'expérience personnelle pour voir, penser et intervenir.	6	Habiletés d'enseignements
Psychique	Prise de conscience concernant des jugements précipités sur autrui ou sur la situation en ayant peu d'informations.		Aucun

En résumé, l'analyse des données recueillies permet de constater que les catégories de réflexion concernent principalement les catégories descriptive et discriminante. Les catégories de réflexion affective et conceptuelle sont moins exprimées. La catégorie de réflexion théorique l'est rarement et aucun d'entre eux ne s'est exprimé concernant la catégorie de réflexion psychique.

Tout comme les recherches portant sur la réflexion présentées dans le chapitre précédent, nous venons d'observer que les participants à notre recherche exploitent difficilement les catégories de réflexion qui vont au-delà de leurs préoccupations immédiates lorsqu'ils font une réflexion sur leurs actions pédagogiques. D'ailleurs, l'étude

de Lee (2005) relate, tout comme certaines de nos constatations, que la réflexion porte sur la préparation des leçons et sur ce que les enseignants souhaitent apporter comme modifications lors d'une prochaine prestation d'enseignement au plan de leurs stratégies. Nous constatons aussi que la durée de l'enseignement donné influence la sollicitation des différentes catégories de réflexion. D'ailleurs, comme l'ont souligné Bessette et Duquette (2003), l'évolution des habiletés réflexives qui contribue au développement de la pratique réflexive nécessite un certain temps et de la pratique. Il se réalise dans une perspective de développement professionnel échelonné dans le temps.

Après avoir décrit les catégories de réflexion exprimées par les enseignantes et les enseignants novices au cours de leur réflexion sur l'action, il est opportun de préciser celles exprimées lors de l'utilisation des différents outils proposés. En effet, le point suivant nous permettra d'apporter un éclairage sur les catégories de réflexion que font émerger certains outils.

2. LES OUTILS QUI PERMETTENT D'EXPRIMER LES CATÉGORIES DE RÉFLEXION

Le deuxième objectif spécifique consiste à préciser les catégories de réflexion exprimées lors de l'utilisation des différents outils. Dans cette partie, nous présentons les données recueillies au moyen des quatre outils utilisés par les enseignantes et les enseignants novices : le journal de bord, l'autoévaluation, la rétroaction vidéo et l'autoconfrontation simple. Puis, nous verrons une synthèse des catégories de réflexion que fait émerger l'utilisation de ces outils.

2.1 Le journal de bord

Dans le journal de bord, les individus inscrivent des expériences vécues lors des prestations d'enseignement et ils se questionnent sur leur pratique pour en faire une analyse critique.

Selon l'ordre de fréquence des énoncés, le journal de bord a permis aux enseignantes et aux enseignants d'exprimer les catégories de réflexion suivantes : 1) discriminante; 2) descriptive; 3) affective et 4) conceptuelle.

Premièrement, nous constatons que c'est la catégorie de réflexion discriminante qui est principalement exprimée par les utilisateurs du journal de bord. Un peu plus de la moitié des propos énoncés concerne l'évaluation de l'efficacité des actions effectuées lors de prestations d'enseignement (pilotage). Une des caractéristiques du journal de bord est justement de faire l'évaluation d'une intervention (Boutin et Camarais, 2001). Effectivement, il permet un retour sur des événements marquants afin de leur donner un sens et de mieux les comprendre car l'individu se prête à leur évaluation en tentant d'identifier leurs causes, leur contexte et les pistes de solution à apporter à la situation.

Dans notre recherche, les participants remettent particulièrement en cause leur façon de questionner leurs étudiants en salle de classe. Ils constatent qu'ils posent des questions aux étudiants et la façon dont ils les formulent. Celles-ci leur apparaissent mal construites manquant de clarté ou n'utilisant pas suffisamment les silences pour laisser le temps aux étudiants de comprendre les questions et d'y répondre. D'autres se questionnent sur l'efficacité des démonstrations mises en place parce qu'ils constatent qu'ils ont manqué de temps en raison d'autres activités. Un aménagement inefficace de l'environnement empêche l'effet escompté sur l'apprentissage des étudiants ainsi que sur leur participation : *« Je dois être plus en contact avec les étudiants lors de la prestation théorique. »*.

En somme, l'analyse des journaux de bord révèle que les enseignants sont préoccupés par le pilotage des activités d'enseignement et de façon plus marquée par leurs interactions auprès des étudiants lorsqu'ils utilisent le questionnement. Ils réalisent que l'art de poser des questions bien construites suivies d'un temps de silence suffisant contribuerait au développement des apprentissages lors de la prestation théorique ainsi qu'à la prise de contact avec leurs étudiants. Effectivement, l'enseignant qui maîtrise cette habileté peut assurer un certain contrôle des acquisitions de connaissances en permettant aux étudiants de réfléchir, de trouver et de formuler des réponses. Les étudiants sont alors actifs et

motivés dans leur démarche d'apprentissage. Toutefois, si ces derniers jouent un rôle plutôt passif et qu'aucune exploitation de leurs interventions n'est réalisée ou qu'il y a un manque d'interaction à cause de la piètre formulation des questions des enseignants, les étudiants se désintéressent rapidement et la prise de contact avec eux devient plutôt ardue, voir même inexistante. Concernant l'absence des silences suivant les questions, il peut émerger une frustration de la part des étudiants lorsqu'ils n'ont pas le temps requis pour répondre. Les silences ont pour caractéristique de solliciter l'attention et la participation des étudiants. La qualité des interactions en classe, par le questionnement et le silence, aide à établir le contact entre les différents acteurs.

Deuxièmement, le journal de bord permet l'expression de la catégorie de réflexion descriptive. Certains enseignants décrivent des situations d'enseignement sans les analyser et c'est précisément ce qui leur est demandé : décrire le contexte de l'événement. Cette directive très technique permet de circonscrire une situation afin d'en faire l'analyse critique subséquentement. Le contenu du journal de bord s'avère centré sur la pédagogie comme la description de consignes, le déroulement de la prestation d'enseignement, le matériel didactique choisi et la gestion de temps.

Nous constatons que les enseignantes et les enseignants décrivent brièvement les actions qu'ils posent : « *J'appuie mes explications par des dessins au tableau.* ». Lors de la réflexion descriptive, ils s'expriment sur les thèmes aussi évoqués au moment de la réflexion discriminante puisque dans le journal de bord ils doivent décrire la situation avant de l'analyser comme nous l'avons déjà mentionné.

Il s'avère que le degré d'utilisation de la catégorie de réflexion discriminante est plus élevée comparativement au degré d'utilisation de la catégorie de réflexion descriptive constatant que les objets visés sont les mêmes. Cette observation nous amène à considérer que les enseignantes et les enseignants passent de manière plus substantielle des réflexions critiques sur leurs actions en classe plutôt que d'en faire leur description.

Troisièmement, la catégorie de réflexion affective est exprimée à quelques reprises. C'est le cas lorsque les enseignantes et les enseignants font mention de leurs sentiments et de leurs émotions après avoir vécu des situations particulières en classe. Les contenus ayant trait aux sentiments sont principalement centrés sur des sujets comme leur performance, la motivation et les comportements des étudiants en difficulté : « *Cette intervention m'a permis de me rassurer et de rassurer les étudiants sur leur compréhension de la matière.* ». Ce type de réflexion favorise l'apport d'ajustements propices à leurs apprentissages et au développement des compétences visées.

Quatrièmement, la catégorie de réflexion conceptuelle est rarement exprimée. Il est exceptionnel que les enseignants fassent mention de leur prise de conscience critique concernant leur compréhension des situations analysées avec le journal de bord. Ils ne font pas réellement d'autoréflexion au plan conceptuel. Bien que l'écriture favorise l'actualisation, la confirmation ou la construction de certains savoirs (Deum, 2004), nous constatons que les utilisateurs démontrent plus ou moins leur compréhension des événements analysés par le biais du journal de bord. Même si cette catégorie de réflexion est faiblement exprimée, écrire au sujet des expériences vécues comporte d'emblée une fonction cognitive chez les praticiens (Atkins et Murphy, 1993), car ils rendent explicites les connaissances qui sont implicites dans leurs actions afin de mieux les saisir. Ils construisent peu à peu leur rapport au savoir (Delcambre et Reuter, 2002) ainsi qu'une meilleure compréhension de leur action : « *Au lieu de me poser la question, comment je vais aborder ce sujet? Je vais me demander comment j'aimerais qu'on m'explique le sujet si j'étais étudiante.* ». L'enseignante effectue une prise de conscience critique dans le cadre d'une autoréflexion qui l'amène à comprendre qu'elle doit se placer selon un point de vue *étudiant* plutôt que selon un point de vue *enseignant* si elle veut que son enseignement facilite l'apprentissage.

Dans la rédaction du journal de bord, les enseignantes et les enseignants n'ont pas eu recours aux catégories de réflexion comportant un jugement de valeur, psychique et théorique.

Nous présentons un tableau afin de synthétiser ce qui ressort au terme de l'analyse des données recueillies en ce qui a trait aux catégories de réflexion sollicitées par l'utilisation du journal de bord.

Tableau 8
Les catégories de réflexion sollicitées par le journal de bord

Journal de bord		
Catégorie de réflexion	Degré d'utilisation	Objets visés
Discriminante	Élevé	Pilotage des activités d'enseignement Gestion de classe et interaction
Descriptive	Moyen	
Affective	Faible	Étudiants en difficulté (performance, motivation et comportements)
Conceptuelle		Rôle de l'enseignant, rôle de l'étudiant
Théorique	Non utilisé	Aucun
Psychique		
Jugement de valeurs		

Le tableau ci-haut présente les catégories de réflexion par ordre d'importance de leur degré d'utilisation. La réflexion discriminante apparaît la plus utilisée, suivie de la réflexion descriptive, de la réflexion affective et de la réflexion conceptuelle. Trois catégories de réflexion ne figurent pas dans les analyses du journal de bord. Il s'agit des réflexions théorique, psychique et comportant un jugement de valeur.

L'utilisation du journal de bord est suivie par l'utilisation de l'autoévaluation. Nous présentons maintenant l'analyse des données recueillies en ce qui concerne les catégories de réflexion que les enseignantes et les enseignants ont sollicitées par le biais de l'autoévaluation.

2.2 L'autoévaluation

Les catégories exprimées lors de l'utilisation de l'autoévaluation sont, dans l'ordre de récurrence, les catégories 1) discriminante; 2) descriptive; 3) affective; 4) conceptuelle et 5) théorique. Le formulaire qui a servi pour l'autoévaluation comporte la description, l'analyse et la critique d'une situation pédagogique ainsi que l'intervention mise en place pour un réinvestissement futur.

En premier lieu, nous constatons que la catégorie de réflexion principalement sollicitée par l'autoévaluation est la catégorie discriminante. Un peu moins de la moitié des propos énoncés par les enseignantes et les enseignants porte sur l'efficacité de leurs actions posées en classe. Ce résultat rejoint Oberg (1992) quand elle prétend que les enseignantes et les enseignants examinent ce qu'ils ont fait lors de leur intervention en classe en procédant à l'analyse de cette dernière. Ils interprètent leurs actions en tentant de leur donner un sens et en les évaluant. De plus, ils réfléchissent sur leur satisfaction ou sur leur insatisfaction quant à l'efficacité observée de leurs actions effectuées en classe. Ils se questionnent sur les techniques ou sur les habiletés nécessaires lors de leur prestation d'enseignement (Legault, 2004).

Les enseignants portent une attention particulière aux indices qui témoignent de l'efficacité de leur action (Ibid.) : « *Je constate que le fait de vulgariser la matière m'aide beaucoup à expliquer la théorie.* ». Un autre enseignant observe que « *Les démonstrations pratiques avec le grand groupe me semblaient très efficaces au début. Toutefois, j'ai rapidement constaté qu'enseigner à un plus petit groupe facilitait l'assimilation des techniques enseignées et portait les étudiants à poser plus de questions à l'intérieur [sic].* ». Ces deux énoncés illustrent le fait que les enseignantes et les enseignants évaluent l'efficacité de leurs actions et jugent de leur pertinence discriminant les caractéristiques de certaines façons de faire au profit d'autres.

À la lumière des résultats obtenus, nous constatons que les enseignantes et les enseignants évaluent leurs interventions sur le plan de la planification de leurs leçons, des

méthodes d'enseignement mises en place afin d'opérationnaliser leur choix concernant les stratégies et la motivation des étudiants. L'outil d'autoévaluation encourage les enseignantes et les enseignants à engager une réflexion discriminante qui les amène à évaluer l'efficacité des actions posées en classe. S'ils concentrent leur réflexion sur ces dernières, c'est que ces actions leur ont permis d'identifier un problème ou une difficulté qui démontre que les enseignantes et les enseignants ont procédé à une évaluation lorsqu'ils analysent le cours des événements.

En second lieu, la catégorie de réflexion descriptive est exprimée dans le quart des observations évoquées par les enseignantes et les enseignants. Ce constat va dans le sens d'Oberg (1992) et de Legault (2004) qui considèrent que la réflexion descriptive est une des caractéristiques de l'outil qui incite les enseignantes et les enseignants à décrire des situations vécues et à les analyser par la suite.

Voici quelques propos d'enseignants à ce sujet : « *Je guide les étudiants et je les aide à développer une méthode plus facile pour organiser et planifier leur matériel.* »; « *Je me suis dit : que puis-je améliorer lors d'une séance théorique ou pratique?* ». Ces témoignages rendent compte globalement des événements vécus par une description sommaire. Ils n'illustrent aucun questionnement critique sur le sens de leurs interventions.

Nous constatons dans les données recueillies que les enseignantes et les enseignants évoquent la description des prestations d'enseignement en faisant état des méthodes d'enseignement et des stratégies sélectionnées, du matériel utilisé, de leur expression orale et de la motivation des étudiants. La démarche proposée par l'outil d'autoévaluation amène les enseignantes et les enseignants à exprimer une réflexion descriptive puisqu'elle comporte une étape de description de ce qu'ils observent et qui les amène à se questionner sur ce qu'ils ont dit, sur ce qu'ils ont fait et ce qu'ils ont pensé lors des actions posées en classe.

En troisième lieu, l'outil d'autoévaluation permet, à quelques reprises, le recours à la réflexion affective quand les enseignantes et les enseignants relatent leurs sentiments et

leurs émotions quant aux situations d'enseignement. Lorsqu'ils décrivent leur prestation d'enseignement, il en émerge parfois la façon dont ils se sentaient à cet instant ou au moment de leur réflexion (Oberg, 1992; Legault, 2004).

À titre d'exemples, voici quelques-unes des citations qui illustrent le sentiment qui animait les participants lors de leur prestation d'enseignement : « *Pour moi c'était un exercice d'empathie que j'ai effectué avec l'étudiante et il faudra aiguïser ma patience dans de telles situations.* »; « *Cela m'insécurise de voir les étudiants parler comme ça.* »; « *Cela m'a beaucoup rassuré de voir que les moments de silence sont bénéfiques lorsque les étudiants écrivent.* »; « *La passion qui m'anime lorsque j'enseigne sera mieux démontrée aux étudiants si je fais attention à ma tenue vestimentaire.* ». Ces témoignages montrent comment la communication verbale et non verbale fait émerger une réflexion affective envers leurs étudiants. En somme, ils font état de leurs émotions en ce qui concerne les étudiantes et les étudiants ainsi que de leur motivation, de leur attitude comme enseignant.

Avec l'outil d'autoévaluation, les enseignantes et les enseignants sont sollicités pour exprimer une réflexion affective puisque lors de l'étape de la description et de l'analyse concernant leur prestation d'enseignement, ils sont encouragés à verbaliser par écrit la façon dont ils se sentent au moment de leur réflexion ou de leur action. L'évocation de cette catégorie peut être spontanée, cependant, une directive de l'outil utilisé a pu solliciter les enseignantes et les enseignants à s'exprimer en ce sens.

En quatrième lieu vient la catégorie de réflexion conceptuelle. En fait, elle est sollicitée presque aussi souvent que la catégorie de réflexion affective. La réflexion conceptuelle est une prise de conscience critique par les enseignantes et les enseignants de leur compréhension de leur expérience en classe. En ce sens, l'autoévaluation favorise un retour sur l'analyse de la prestation d'enseignement et incite les enseignantes et les enseignants à effectuer un bilan critique des gestes qu'ils ont posés afin de comprendre ce qui est sous-jacent à leurs interventions (Oberg, 1992). De la même façon, Legault (2004) soutient que l'autoévaluation favorise une remise en question de la partie moins observable

de l'action qui, croyons-nous, permet une prise de conscience plus approfondie quant à leur conception des objectifs visés par leur prestation d'enseignement et des choix qu'ils ont effectués au moment de l'intervention en classe. Les enseignantes et les enseignants sont invités à vérifier s'il y a un écart entre ce qu'ils ont réellement fait et leurs représentations de l'enseignement-apprentissage afin d'en tirer une meilleure compréhension (Legault, 2004).

À titre d'exemple, un enseignant mentionne : « *Je comprends et je pense maintenant que ces réajustements pédagogiques me permettront de mieux encadrer les étudiants pour qu'ils maîtrisent mieux les techniques.* ». Ce propos illustre bien une réflexion conceptuelle puisque l'enseignant a tiré une meilleure compréhension de son action afin d'aider ses étudiants à mieux performer en classe pratique. Il en va de même pour cet enseignant : « *Je sais maintenant que de concevoir des documents récapitulatifs portant sur les notions liées aux démonstrations facilitera le travail des étudiants et le mien! Un document de ce type servira aussi d'aide-mémoire pour eux et facilitera l'étude avant un examen.* ». Il prend conscience que le matériel didactique de révision qu'il utilise maintenant bonifie l'apprentissage des étudiants et que ce moyen répond aux besoins des étudiants qu'au sien. Un autre dit : « *Je dois maintenant condenser les notions théoriques à l'aide d'une présentation PowerPoint et y incorporer des images qui rendront les notions plus évidentes. Ce support aidera à capter l'attention des étudiants et contribuera à varier mes stratégies.* ». Ici, l'enseignant réfléchit sur le fait qu'un moyen TIC peut contribuer à mieux présenter les notions, à capter l'attention en plus de varier les stimuli. Il comprend que ce moyen favorise l'apprentissage des étudiants. Ces témoignages démontrent les prises de conscience critiques qu'effectuent les enseignantes et les enseignants sur leurs actions en classe.

À la lumière des résultats, les enseignantes et les enseignants émettent une réflexion conceptuelle particulièrement en lien avec les qualités d'un bon matériel didactique, l'utilisation des TIC, la formulation des questions et l'évaluation formative. L'outil d'autoévaluation invite les enseignantes et les enseignants à exprimer une réflexion conceptuelle notamment à l'étape de la critique, à la suite de l'analyse de leur prestation

d'enseignement. Nous leur demandons alors de vérifier l'écart entre leur planification et leur prestation d'enseignement, en considérant leurs représentations de leur intervention en classe et des aspects qui en sont sous-jacents.

Enfin, la catégorie de réflexion théorique émerge en cinquième lieu. Ce type de réflexion, qui amène les enseignantes et les enseignants à réfléchir sur les pratiques reconnues comme efficaces en éducation et sur leur rôle social, ressort faiblement. Certains auteurs sont d'avis que l'autoévaluation favorise une réflexion macroscopique sur le réinvestissement des théories, le retour sur les croyances, les valeurs et le rôle de l'enseignant (Oberg, 1992; Legault, 2004), cette catégorie a été moins exprimée que les autres. Malgré tout, un enseignant y a quand même eu recours : *« Au début de ma pratique, j'avais comme seule référence l'enseignement que j'avais reçu lorsque j'étais étudiant et je me suis rapidement aperçu que des démonstrations trop longues faisaient en sorte que je perdais l'attention des étudiants plus rapidement que lorsque je fais des petites démonstrations. Ces dernières augmentent un petit peu la rétention des informations par les étudiants. »*. Nous constatons que cet enseignant envisage des changements et évolue comme personne et comme professionnel (Legault, 2004). Il se fait sa propre idée de la façon dont il doit agir en délaissant peu à peu ses représentations initiales et son cadre de référence en enseignement. Comme le souligne Legault (2004), l'enseignant modifie sa façon de penser et sa façon d'agir particulièrement à l'étape où il témoigne de l'innovation ou du réinvestissement qu'il souhaite effectuer pour l'avenir. Un autre enseignant y recourt également : *« Avant mon entrée au collège, je me disais bien connaître la profession dans laquelle je m'embarquais pour y avoir fait mes études. Quelle désillusion! Je ne pensais absolument pas que ce serait aussi différent que du temps que j'étais étudiant. Maintenant, je me rends compte de l'importance de ma responsabilité et de mon rôle face à mes étudiants. Ce n'est pas du tout comme lorsque je travaillais en industrie. Je suis fier d'être enseignant avec tout ce que cela comporte et je me ferai un devoir d'ajuster les perceptions que certains ont des profs de cégep! »*.

La démarche proposée par l'outil d'autoévaluation sollicite les enseignantes et les enseignants à mener une réflexion théorique puisqu'à l'étape de la critique et à l'étape du

réinvestissement pour l'avenir, ils sont invités à s'exprimer sur les changements qu'ils effectuent, non seulement ceux qui touchent leur répertoire de techniques et de stratégies, mais aussi sur les pratiques encouragées par la recherche en éducation, sur leur évolution comme professionnel et sur leur rôle social.

L'analyse des données nous permet de constater que deux catégories de réflexion n'ont pu être exprimées lors de l'utilisation de l'autoévaluation : la catégorie comportant un jugement de valeur et la catégorie de réflexion psychique.

Nous observons à travers les différentes catégories de réflexion que plusieurs thèmes sont mentionnés par les enseignantes et les enseignants lors de l'utilisation de l'autoévaluation. En ce qui a trait aux catégories de réflexion discriminante, descriptive, affective, conceptuelle et théorique, certains participants évoquent des réflexions sur le choix des stratégies d'enseignement-apprentissage ainsi que sur le matériel didactique qu'ils utilisent. D'autres font mention de l'usage et de la formulation des questions. Quelques-uns s'expriment sur leurs habiletés d'enseignement comme l'importance de varier les stimuli pour capter et pour maintenir l'intérêt des étudiantes et des étudiants. Peu d'entre eux font mention de leur réflexion sur leur approche pour enseigner les notions théoriques. Finalement, rares sont ceux qui prennent conscience de leur rôle comme enseignant et des différences entre leurs actions pédagogiques et celles de leurs prédécesseurs.

Aux termes de l'analyse des données recueillies, nous présentons dans le tableau 9 les catégories de réflexion sollicitées par l'utilisation de l'autoévaluation.

Tableau 9
Les catégories de réflexion sollicitées par l'autoévaluation

Autoévaluation		
Catégorie de réflexion	Degré d'utilisation	Objets visés
Discriminante	Élevé	Questionnement Démonstration Gestion de temps Déroulement de la leçon Matériel
Descriptive	Moyen	
Affective	Faible	Émotions et sentiments sur la prestation d'enseignement Attitude et motivation des étudiants
Conceptuelle		Communication, évaluation formative et interventions en classe
Théorique		Rôle social
Psychique	Non utilisé	Aucun
Jugement de valeurs		

Le tableau ci-haut présente les données recueillies lors de l'utilisation de l'autoévaluation. Tel que mentionné précédemment, la catégorie de réflexion discriminante est la plus utilisée, suivie de la catégorie de la réflexion descriptive. Il est d'ailleurs intéressant de noter que pour ces deux catégories, la réflexion porte sur les mêmes objets soit le questionnement, la démonstration, la gestion de temps, le déroulement de la leçon et le matériel utilisé lors de la prestation d'enseignement. Les catégories de réflexion affective et conceptuelle apparaissent comme étant moins utilisées mais portent toutefois sur des objets semblables lorsque les enseignants y ont recours. Notons que l'autoévaluation permet peu l'expression de la réflexion théorique. Cette catégorie comprend les pratiques reconnues comme efficaces en enseignement et le rôle de l'enseignant dans la société. Les objets évoqués n'ont pas de lien formel avec les autres catégories de réflexion mentionnées. Enfin, il ressort que deux catégories de réflexion n'ont

pas été sollicitées par l'utilisation de l'autoévaluation. Il s'agit de la catégorie de réflexion psychique et de celle comportant un jugement de valeur.

2.3 La rétroaction vidéo

Les pages qui suivent seront consacrées aux catégories de réflexion exprimées par l'outil de rétroaction vidéo. Cette dernière nécessite que l'enseignant se filme lors d'une prestation d'enseignement, qu'il visionne l'enregistrement vidéo puis, qu'il commente ses observations. En ordre de fréquence, nous présentons les catégories 1) descriptive; 2) discriminante et 3) affective.

D'abord, nous constatons que la catégorie de réflexion la plus souvent exprimée lors de l'utilisation de la rétroaction vidéo s'avère être celle de la réflexion descriptive. Plus de la moitié des observations des enseignantes et des enseignants les amènent à décrire des situations sans qu'ils en fassent l'analyse pour mieux les comprendre. Par exemple, un enseignant décrit ce qu'il voit : « *Je résume la théorie nécessaire à l'application que les étudiants feront après la pause.* ». Un autre dit : « *Je vois que je reformule mes questions avant que les étudiants répondent.* » ou encore « *Je répète les termes « ça va », « donc », « ok ».* Un autre enseignant mentionne : « *J'ai des tics.* », un autre : « *Tout au long de ma prestation, je frappe mes feuilles constamment sur le comptoir. Je crois que ce geste est relié à mon stress.* ». Il n'y a que dans le dernier énoncé que l'enseignant amorce un début d'explication. Plusieurs d'entre eux ne font qu'énoncer ce qu'ils perçoivent à l'image. De façon spontanée, l'outil force l'observation et la description de l'activité observée à cause de l'image visionnée par l'enseignant (Malkani et Allen, 2005; Tochon, 1996). Puisque l'outil favorise la reconstitution chronologique de la prestation (Serres, 2009), l'enseignant qui visionne son action est porté à la décrire et à mentionner parfois les raisons qui la sous-tendent (Husu, Toom et Patrikainen, 2008).

Suit la catégorie de réflexion discriminante. Elle est évoquée, par le biais des propos des enseignantes et des enseignants, dans un peu plus du tiers des observations qu'ils effectuent. Ils évaluent l'efficacité de leurs actions en classe; ils identifient les causes

immédiates qui découlent d'une situation ainsi que le contexte en lien avec leur pratique. De plus, l'observation réalisée postérieurement grâce à l'outil pousse l'enseignant à prendre conscience de l'écart entre ses intentions de départ et les résultats de son action comme le souligne Tochon (1996) de même que Boutin et Camaraire (2001). Les énoncés suivants rendent compte des observations relevées par des enseignants : « *J'ai l'impression de répéter toujours les mêmes notions. Mais, j'évalue qu'il est nécessaire de le faire pour que les étudiants réalisent leurs lacunes.* »; « *Au début, j'avais de la difficulté, mais je me rends compte que ça va mieux quand j'ai un modèle dans les mains. Je peux vraiment leur expliquer.* ». Ces propos vont dans le sens de ce qu'Acheson et Gall (1993) ainsi que Villeneuve (1994) soutiennent en ce qui concerne l'utilisation de la vidéo. En effet, ils soulignent qu'elle permet une rétroaction utile sur la performance de l'enseignant. Lorsque l'enseignant porte une appréciation sur son intervention, il fait une observation fine et différenciée entre les actions qu'il a posées lors de sa prestation et les constats qu'il effectue lors du retour sur l'action. Cette différenciation est apparente sur le plan verbal, notamment lorsqu'il fait mention que : « *Le point faible, c'est mon langage un peu mécanique ou un manque de naturel au niveau des explications. La difficulté se situe entre naturel et terminologie juste ou appropriée ou un bon langage. Il y a un écart entre les deux. J'essaie de m'exprimer clairement ce qui donne un langage machinal. Selon mes observations, je dois travailler ce point-là. J'ai remarqué deux choses lors de ma prestation qu'il faut que j'améliore. La première est de valider les informations auprès des étudiants. Je dois valider s'ils comprennent. La seconde est de diminuer la longueur des prestations théoriques pour ne pas les perdre. Je le vois dans leur attitude. Ils arrêtent de poser des questions, c'est trop long pour des étudiants de première session.* ». Cette réflexion est mise de l'avant par la rétroaction vidéo tel que le mentionnait Carbonneau et Héту (1996), Mottet (1997) ainsi que Paquay et Wagner (1996).

Enfin, nous relevons que la catégorie de réflexion affective est rarement utilisée par les enseignants. Les quelques énoncés recueillis abordent principalement leur prestation d'enseignement et l'intérêt des élèves en lien avec la formation : « *Je me sens très mal quand aucun étudiant ne me répond. Je n'ai plus confiance en moi.* »; « *J'étais un peu stressé parce que je n'avais jamais enseigné à des étudiants de première session.* »; « [...] »

ils ont l'air intéressés. Je sens qu'ils développent un sentiment d'appartenance au programme. ». Il est surprenant de constater que peu d'enseignants utilisent la réflexion affective dans notre échantillon. En effet, plusieurs auteurs suggèrent que la rétroaction vidéo permet de réactiver le sentiment dans lequel l'enseignant se trouvait à un moment précis de sa prestation (Linard et Prax, 1984; Boutin et Camarare, 2001). Les énoncés recueillis ne laissent pas présager un tel effet sur nos participants.

Tel que résumé au tableau 10, les données recueillies ne nous permettent pas d'identifier l'expression des catégories comportant un jugement de valeur, conceptuelle, psychique et théorique par les enseignantes et les enseignants novices.

Tableau 10
Les catégories de réflexion sollicitées par la rétroaction vidéo

Autoévaluation		
Catégorie de réflexion	Degré d'utilisation	Objets visés
Descriptive	Élevé	Exposé théorique Questionnement Démonstration Déroulement de la leçon
Discriminante	Moyen	Exposé théorique Questionnement Démonstration Déroulement de la leçon
Affective	Faible	Émotions et sentiments sur la prestation d'enseignement Attitude et motivation des étudiants
Conceptuelle	Non utilisé	Aucun
Théorique		
Psychique		
Jugement de valeurs		

Par ordre d'importance, la catégorie de réflexion descriptive est davantage utilisée. Suit la réflexion discriminante par laquelle l'enseignant porte un jugement sur l'efficacité des actions qu'il a posées lors de sa prestation. Nous remarquons que ce sont les mêmes objets qui sont évoqués lorsqu'il effectue une réflexion discriminante ou une réflexion descriptive. Ils sont de l'ordre du questionnement, de la démonstration, de la gestion de l'espace et du déroulement de la leçon. Par la suite vient la réflexion affective. Bien que cette catégorie soit peu exprimée, les éléments mentionnés concernent les émotions et les sentiments de l'enseignant au sujet de sa pratique enseignante. Il existe peu de liens avec les éléments mentionnés précédemment dans les deux autres catégories de réflexion. La réflexion principale concerne l'agir des étudiants lors de l'utilisation du questionnement. Finalement, quatre catégories de réflexion n'ont pas été exprimées par l'utilisation de la rétroaction vidéo. Il s'agit des catégories comportant un jugement de valeur, conceptuelle, psychique et théorique.

2.4 L'autoconfrontation simple

L'autoconfrontation simple est un entretien entre l'enseignant novice et un enseignant d'expérience, qui tient le rôle d'un pair aidant et assiste l'enseignant novice dans l'évocation de sa réflexion. Ensemble, ils visionnent l'enregistrement vidéo de la prestation d'enseignement. L'objectif est d'amener l'enseignant novice à raconter ce qu'il a fait ou ce qu'il aurait pu faire ou ne pas faire lors d'une prestation d'enseignement.

Nous pouvons observer que l'autoconfrontation simple a permis aux enseignants novices d'exprimer, dans cet ordre, les cinq catégories de réflexion suivantes : 1) discriminante; 2) descriptive; 3) affective; 4) comportant un jugement de valeur et 5) conceptuelle.

Premièrement, la catégorie de réflexion la plus fréquemment exprimée par les enseignantes et les enseignants lorsqu'ils font des observations lors de l'autoconfrontation simple est la catégorie discriminante. Une des particularités de l'outil est la prise de conscience des actions possibles en lien avec des dilemmes professionnels mis en évidence

lors de l'entretien qui a lieu avec un collègue d'expérience. *« Je pense que je pourrais peut-être demander à des étudiants nommément dans la classe. Je pourrais dire : toi, qu'est-ce que tu as compris et toi qu'est-ce que tu aurais pu répondre et toi qu'est-ce que tu peux me proposer comme réponse. Parce que je vois que je pose la question au groupe en général. »* Cette prise de conscience amène l'enseignant à juger son action selon les possibilités qu'il entrevoit grâce à la confrontation des images de son activité (Yvon et Garon, 2006). Cet outil contribue à développer et à soutenir l'analyse des opérations régulières, identifiées par l'enseignant lors de la prestation en classe. Si nous reprenons la suite des propos de l'enseignant précédent, il mentionne : *« Il y aurait peut-être fallu que je fasse un tour de classe un par un pour leur demander ce qu'ils auraient pu me proposer. J'estime par contre que la façon dont je pose les questions s'est améliorée depuis le début de la session. Je les reformule au besoin et je varie les types de questions que je pose. »*. Le collègue d'expérience, par son questionnement, a aidé l'enseignant à faire émerger d'autres actions qu'il aurait pu mettre en place, ce qui favorise le retour sur les difficultés rencontrées et l'amène à évaluer l'écart entre les objectifs de départ et ce qui s'est réellement passé (Ibid.). Toutefois, il contribue aussi à faire émerger les aspects positifs de la prestation. À partir des propos de cet enseignant, nous constatons qu'il évalue son action et son évolution (Villeneuve, 1994).

En effet, l'autoconfrontation simple permet aux enseignants de vérifier leur façon d'agir, de l'évaluer et aussi de constater leur progression. C'est le cas de cet autre enseignant : *« Je n'ai pas claqué mes feuilles sur le comptoir. J'ai frappé mon crayon une fois, je m'en aperçois. Cette habitude-là, j'ai enfin réussi à l'éliminer, je ne le pensais pas. »*. L'image de soi devient maintenant plus positive et diminue l'écart entre l'action réelle et l'action souhaitée (Villeneuve, 1994). Il ajoute : *« Jusqu'à maintenant, je n'ai pas entendu d'hésitation, pas de malaise dans mon exposé. Je trouve que cela a bien été par rapport à ce que j'ai déjà vécu et vu lors d'une autre prestation filmée. »*. Un autre émet le constat suivant : *« J'aurais intérêt à poser plus de questions pour avoir plus d'interaction avec les étudiants tout au long du cours. »*. À l'instar de Yvon et Garon (2006), nous remarquons que l'enseignant envisage à cette occasion d'autres actions possibles.

Deuxièmement, la catégorie de réflexion descriptive suit. Les enseignantes et les enseignants décrivent des situations vécues sans en faire l'analyse. Un enseignant mentionne : « *Au cours de la session j'avais des feuilles d'exercices et quand j'avais le temps, nous en faisons une avec le diaporama, comme cela. J'ai vraiment essayé de corriger cette façon-là pour une première fois.* ». L'interlocuteur, en l'occurrence le collègue d'expérience, lui demande : « *Quelle méthode tu utilises?* » et l'enseignant novice lui répond : « *C'est comme une pratique-théorique. Tu vois, cela prend beaucoup de temps, parce que je les vois un par un et on prend toujours le temps d'expliquer la procédure pour la coulée de la pièce squelettique. C'est nouveau que je leur propose des dessins, des designs de partiels.* ». Nous observons que l'enseignant décrit son action et l'interlocuteur l'interroge pour qu'il l'explique davantage. D'ailleurs, une caractéristique de l'autoconfrontation simple est justement de faire émerger la description de l'action vécue par l'enseignant pour qu'il puisse mieux la comprendre grâce aux questions qui lui sont posées lors de l'entretien (Clot, 2001; Theureau, 2002). De plus, les modalités de l'autoconfrontation simple requièrent que l'enseignant focalise sur la description précise de l'action significative selon son point de vue alors que l'interlocuteur, lors de l'entretien, l'aide à l'expliquer (Theureau, 2006). En effet, il en va de même pour cet enseignant : « *Bon là, je fais des liens avec des vedettes connues.* » et à l'interlocuteur qui lui demande pourquoi il intervient ainsi, il répond : « *Parce que quand je parle de la maquette en cire, ce n'est pas une étape que le technicien voit dans la bouche du patient. Les paramètres sont pris chez le praticien. L'intérêt des étudiants n'est pas au rendez-vous autant, mais je dois quand même expliquer cette portion-là. La maquette doit être bien faite en laboratoire. Donc, les liens avec des vedettes connues les aident à mieux comprendre et tu vois, leur intérêt est capté. C'est amusant!* ».

Troisièmement, la catégorie de réflexion affective est quelques fois évoquée par les enseignants dans leurs propos. Ces derniers expriment à l'occasion leurs sentiments et leurs émotions en lien avec leur pratique. À cet effet, un enseignant affirme : « *Tu vois, j'arrive en classe et je n'ai pas mes outils. Je passe mon temps à chercher les pièces sur la table pendant mon exposé. Cela m'énerve beaucoup et j'ai le sentiment de ne pas être organisé. En plus, je trouve que j'ai l'air fendant! Ce constat me rend inconfortable.* ». Ici,

l'enseignant exprime ses sentiments quant à son action et à son attitude lorsqu'il est confronté à ce que l'enregistrement vidéo lui renvoie au moment de l'entretien d'autoconfrontation simple. Malgré que dans les écrits portant sur l'autoconfrontation simple, des émotions ou des sentiments de l'enseignant ne sont quasiment jamais abordés à notre connaissance. Or, Theureau (2006) mentionne que l'individu qui décrit sa pratique recourt à des aspects affectifs reliés à son vécu : « *Je trouve que j'ai plus confiance en moi.* ». De même, lorsque l'interlocuteur lui demande ce qui lui permet de faire une telle affirmation, l'enseignant lui répond : « *Parce que je situe mieux le cours maintenant. Avant, je n'étais pas à l'aise, car je ne l'avais jamais enseigné. Au début du cours, j'étais quand même un peu stressé, mais finalement, je vois que ça c'est bien passé. Je suis content!* ».

Quatrièmement, la catégorie de réflexion comportant un jugement de valeur est peu exprimée dans les observations des enseignantes et des enseignants lorsqu'ils réfléchissent sur leurs actions. Cette catégorie concerne la prise de conscience des jugements de valeurs que l'enseignant porte sur les autres. Par exemple, un enseignant dit : « *Ce n'est pas nécessairement les étudiants les plus à l'aise dans le groupe qui posent les questions, mais c'est pas mal n'importe qui.* ». Il semble que l'enseignant ait modifié sa perception quant au type d'étudiants qui posent généralement des questions en classe. À l'opposé, un autre soutient : « *En général, ce sont les étudiants les plus forts et les étudiants les plus ouverts qui participent. Les autres ne participent pas; ils ne font jamais leur lecture. On a beau les pousser et leur poser des questions directement dans la classe, je crois qu'ils ne sont pas sérieux et je ne peux pas faire grand-chose.* ». Il juge que les étudiants forts et ouverts participent davantage que les autres. Il ne cherche pas à savoir pourquoi et il s'en tient à sa perception. Cette catégorie de réflexion n'est pas documentée par les auteurs qui ont utilisé l'autoconfrontation simple. Les données recueillies montrent que cet outil peut tout de même permettre l'émergence des réflexions de la catégorie jugement de valeur.

Cinquièmement, la catégorie de réflexion conceptuelle est à peine exprimée par les enseignantes et les enseignants lors de l'utilisation de l'outil. Rare sont ceux qui prennent conscience de leur compréhension des concepts à la base de leur pratique. Cependant, un

enseignant mentionne : « *Quand j'ai commencé, lorsque j'expliquais, je disais à un étudiant : est-ce que tu es d'accord avec moi? Mais, ce groupe-là m'a donné une bonne rétroaction et j'ai pu réorienter mes arguments. J'ai compris que je dois me servir de ce qu'ils disent et ensuite, j'intègre mon commentaire aux leurs. J'ai constaté que ce que je disais alors passait beaucoup mieux.* ». Ce propos illustre bien que l'enseignant fait une prise de conscience critique de la situation et il construit son savoir en rendant plus explicite la connaissance qu'il en retire. Un autre dit : « *La façon dont j'ai procédé pour corriger l'examen est relativement claire. Je pense que si le dessin avait été fourni tout simplement en classe ou sur un diaporama avec les réponses déjà écrites, j'aurais eu un peu plus de difficulté à commenter. En le faisant moi-même, cela leur permet de voir dans quel ordre je vais poser les éléments pour que cela les aide à comprendre pourquoi on les dispose comme cela et lesquels on choisit. Je me mets un peu dans leur peau à l'examen. Je me pose la question : qu'est-ce que j'éliminerais en premier et quelles options vais-je choisir? Selon moi, c'est une façon efficace de corriger l'examen avec eux, car je comprends maintenant que les étudiants qui le font avec moi sont accompagnés dans la conception du dessin. C'est plus clair pour tout le monde et je saisis bien maintenant la pertinence de procéder ainsi.* ». La posture qu'adopte l'enseignant lors de l'autoconfrontation simple l'incite à fournir les éléments qui favorisent sa compréhension du choix de sa stratégie de correction (Theureau, 2006), favorisant la réussite des étudiants, certes, en plus de saisir de nouvelles connaissances pédagogiques qui y sont dissimulées. Les propos que nous venons de présentés illustrent bien la réflexion sur leur pratique des enseignantes et des enseignants lors de l'autoconfrontation simple. Ils soulignent les éléments qui émergent de leurs actions et qui privilégient une meilleure compréhension de ces dernières en plus de dégager une modélisation de bonne pratique qui en découle.

L'analyse des données démontrent que l'autoconfrontation simple ne favorise pas, chez les enseignantes et les enseignants novices, l'expression des catégories de réflexion psychique et théorique.

À partir de l'analyse des données, le tableau 11 présente les catégories de réflexion exprimées lors de l'utilisation de l'autoconfrontation simple.

Tableau 11
Les catégories de réflexion sollicitées par l'autoconfrontation simple

Autoévaluation		
Catégorie de réflexion	Degré d'utilisation	Objets visés
Discriminante	Élevé	Articulation théorie et pratique Questionnement Expression verbale et non-verbale
Descriptive	Moyen	Articulation théorie et pratique Questionnement Expression verbale et non-verbale
Affective	Faible	Émotions et sentiments sur la prestation d'enseignement Image de soi
Conceptuelle	Faible	Articulation théorie et pratique Questionnement Expression verbale et non-verbale
Jugement de valeurs	Faible	Interactions avec les étudiants Attitude et motivation des étudiants
Théorique	Non utilisé	Aucun
Psychique		

Selon les données recueillies, la catégorie de réflexion discriminante est davantage exprimée. L'enseignant évalue son action et cherche d'autres possibilités afin de l'améliorer. Grâce à l'entretien d'autoconfrontation simple, il est amené à approfondir ce qu'il pense de sa performance et de son efficacité. La catégorie de réflexion descriptive arrive ensuite. L'image de la vidéo incite l'enseignant à verbaliser au sujet de ce qu'il voit. Il en fait une narration expérientielle et son collègue l'aide à décrire sa pratique afin de mieux la comprendre. Par la suite, vient la réflexion affective. Bien que la catégorie soit peu exprimée, les objets évoqués concernent les émotions et les sentiments de l'enseignant au sujet de sa pratique enseignante. Nous n'observons pas de lien avec les objets dans les deux autres catégories de réflexion. La principale réflexion qui ressort touche l'attitude,

l'image projetée et le stress lors de la prestation d'enseignement. Aussi, la catégorie de réflexion comportant un jugement de valeur est peu exprimée. L'enseignant réfléchit sur son interaction avec les étudiants. Il émet un jugement sur ceux qui participent et ceux qui ne participent pas. Il juge les comportements des étudiants lors des activités en fonction de ses perceptions qu'il réajuste parfois au moment de l'entretien d'autoconfrontation simple. Ensuite, la catégorie de réflexion conceptuelle est peu exprimée bien que l'outil favorise la compréhension de l'action par sa modalité d'utilisation. Rares sont les enseignantes et les enseignants qui ont manifesté une certaine compréhension des concepts qui supportent leurs pratiques professionnelles. Les actions décrites portent sur des thèmes communs quant à la réflexion discriminante, à la réflexion descriptive, à la réflexion comportant un jugement de valeur et à la réflexion conceptuelle. Elles sont particulièrement de l'ordre du questionnement, de la démonstration, de l'articulation de la théorie et de la pratique, de la gestion de l'espace, des manies ou des tics, des activités mises en place et du déroulement de la leçon. Finalement, il ressort que deux catégories de réflexion n'ont pas été exprimées lors de l'utilisation de l'autoconfrontation simple : les catégories de réflexion psychique et théorique.

2.5 La synthèse des catégories de réflexion que les outils permettent d'exprimer

Aux termes de cette partie consacrée aux catégories de réflexion, nous proposons une synthèse qui tient compte des divers outils utilisés soit : le journal de bord, l'autoévaluation, la rétroaction vidéo et l'autoconfrontation simple. Le poids accordé à chaque outil en lien avec chacune des catégories de réflexion est présenté dans le tableau suivant et nous l'expliquons subséquemment.

Tableau 12
La synthèse des catégories de réflexion que les outils permettent d'exprimer

Catégories de réflexion	Journal de bord	Autoévaluation	Rétroaction vidéo	Autoconfrontation simple
Discriminante	Forte	Forte	Moyenne	Forte
Descriptive	Moyenne	Moyenne	Forte	Moyenne
Affective	Faible	Faible	Faible	Faible
Conceptuelle	Faible	Faible	<i>Absente</i>	Faible
Jugement de valeur	<i>Absente</i>	<i>Absente</i>	<i>Absente</i>	Faible
Théorique	<i>Absente</i>	Faible	<i>Absente</i>	<i>Absente</i>
Psychique	<i>Absente</i>	<i>Absente</i>	<i>Absente</i>	<i>Absente</i>

Selon nos analyses, nous observons que la catégorie de réflexion discriminante est fortement exprimée dans le journal de bord, l'autoévaluation ainsi que l'autoconfrontation simple, mais l'est moyennement par la rétroaction vidéo. Pour sa part, la catégorie de réflexion descriptive est fortement évoquée par la rétroaction vidéo et l'est moyennement par le journal de bord, l'autoévaluation ainsi que de l'autoconfrontation simple. Pour sa part, la catégorie de réflexion affective est faiblement exprimée par l'autoévaluation, l'autoconfrontation simple, le journal de bord et la rétroaction vidéo.

Dans un autre ordre d'idée nous remarquons que les quatre outils utilisés permettent l'accès à ces trois catégories de réflexion. Même si la fréquence diffère d'un outil à l'autre, elles sont toujours présentes quand l'enseignante ou l'enseignant novice utilise le journal de bord, l'autoévaluation, la rétroaction vidéo et l'autoconfrontation simple.

De plus, trois des quatre outils permettent l'expression de la catégorie de réflexion conceptuelle, même si sa fréquence est faible. Elle est aussi faiblement exprimée par le journal de bord, l'autoévaluation et l'autoconfrontation simple. Elle n'est pas exprimée par la rétroaction vidéo.

Enfin, un seul outil permet d'accéder à la catégorie de réflexion comportant un jugement de valeur et la catégorie de réflexion théorique et dans les deux cas, la fréquence est faible. La catégorie de réflexion comportant un jugement de valeur est évoquée dans l'autoconfrontation simple alors que la catégorie de réflexion théorique l'est par l'autoévaluation. Finalement, il est à noter qu'aucun des quatre outils utilisés n'a permis d'accéder à la catégorie de réflexion psychique.

À la lumière de la synthèse des catégories de réflexion que les outils permettent d'exprimer présentée dans le tableau ci-haut, il nous semble important de souligner que les novices ne suivent pas une progression hiérarchisée des niveaux de réflexion de Mezirow (1981). Ce fait nous indique qu'il est de mise d'être prudent avec l'idée de niveaux et de hiérarchisation, ce qui appuie notre choix d'utiliser le vocable de catégories plutôt que celui de niveaux.

3. L'APPORT DES DIFFÉRENTS OUTILS SERVANT À LA PRATIQUE RÉFLEXIVE SELON LES PERCEPTIONS DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS

Le troisième objectif spécifique consiste à mettre en évidence l'apport des différents outils servant à soutenir la pratique réflexive. Nous analysons les réponses qu'ils ont fournies lors des entrevues de satisfaction par les enseignantes et les enseignants à la suite de l'utilisation des outils. Les avantages et les désavantages de chacun de ces outils seront mis en évidence. Les outils seront traités selon l'ordre suivant : le journal de bord, l'autoévaluation, la rétroaction vidéo et l'autoconfrontation simple.

3.1 Le journal de bord

Les enseignantes et les enseignants ont utilisé le journal de bord à quatre reprises au cours de l'année scolaire : deux fois à la session d'automne et deux fois à la session d'hiver. Un tiers d'entre eux qui a utilisé le journal de bord ne se souvient pas vraiment des réflexions qu'ils y ont notées. Parmi ceux qui se remémorent leur prise de notes, certains disent avoir évoqué des problèmes reliés aux étudiants; d'autres mentionnent avoir réfléchi sur des problèmes qu'ils ont rencontrés à l'extérieur de la classe et quelques-uns se remémorent les propos concernant l'implication positive des étudiantes et des étudiants lors de leur prestation d'enseignement.

3.1.1 Les avantages du journal de bord

Les participants ont souligné plusieurs avantages à utiliser le journal de bord. À l'instar des travaux menés par Barlow et Boissière-Mabille (2002) les enseignantes et les enseignants soulignent que cet outil aide au rappel des actions qu'ils ont réalisées en classe grâce aux traces écrites laissées par l'outil. Le journal de bord aurait pour fonction d'arrêter le temps et de fixer les gestes posés.

La prise de notes systématique semble avoir été grandement appréciée comme le mentionne cet enseignant : « *J'ai beaucoup aimé cet outil. J'ai aimé l'utiliser parce que je suis déjà quelqu'un qui écrit beaucoup et qui prend des notes fréquemment. Donc, l'outil me convient parfaitement. Les questions m'ont aidé à diriger ma réflexion et je peux alors cibler des éléments précis. Cela me fait avancer de manière plus méthodique qu'avant quand je prenais des notes ici et là.* ». Des consignes claires ont permis de faciliter la prise de notes et l'activité réflexive des participants (De Cock, 2007). Dans cet ordre d'idées, le journal de bord s'est avéré un moyen utile pour analyser la réussite ou l'échec de leurs interventions.

Enfin, certains enseignants constatent que le journal de bord a contribué à améliorer leur enseignement. En effet, ils mentionnent que l'outil favorise la prise de conscience des

connaissances importantes qui ont été mobilisées lors de leurs prestations car l'outil exige qu'ils s'arrêtent afin d'expliquer la réussite ou l'échec de leurs interventions. Ils mentionnent que sans l'utilisation du journal de bord, ils n'auraient pas pu saisir ces connaissances d'une manière aussi précise, peut-être même qu'ils n'en auraient jamais pris conscience. Une enseignante mentionne : *« Pour remplir le journal de bord, cela nous force à arrêter à chaque semaine et de repenser à notre affaire. On voit des fois qu'il y a quelque chose qui ne passe pas et on ne revient pas tout de suite pour comprendre ce qui s'est passé... on n'intervient pas et là il est trop tard et la session suivante tu ne t'en souviens plus. Avoir pris le temps de comprendre la situation et de trouver des solutions maintenant, tu peux prévenir ce qui se passera la prochaine fois, donc l'outil sert à prévenir pour l'avenir! »*. Ayant une meilleure compréhension de la situation, l'interprétation des enseignants a pu évoluer et avoir un impact favorable sur leur prochaine prestation d'enseignement. L'outil encourage aussi un certain recul quant aux actions posées (Guigue, 2001). Tel que le souligne Boissière-Mabille (2002), l'écriture permet de se tourner vers l'avenir pour trouver de nouvelles solutions en vue de résoudre d'éventuels problèmes.

3.1.2 Les désavantages du journal de bord

Toutefois, certains désavantages sont aussi mentionnés quant à l'utilisation du journal de bord. La plupart des enseignants mentionnent la difficulté, bien que mineure, à comprendre quelques questions et certaines terminologies contenues dans l'outil. *« J'ai moins de souvenir de ce que j'ai écrit dans le journal de bord. Mais, par moment, je me souviens que je ne comprenais pas tout à fait ce qui était demandé. Je n'ai pas été aux sources pour demander des éclaircissements. »*. Près de la moitié d'entre eux avoue que l'usage de cet outil exige plus de temps que d'autres outils. À cet égard, Lhomme (1994) et Malapert (1994) soutiennent que l'écriture est un processus lent; son rythme est moins rapide que celui de la parole, puisque l'écriture requiert une étape de recherche des idées et d'organisation de la pensée pré-requise à la mise en texte. L'écriture comporte une étape de retour sur le texte qui nécessite un certain temps et une certaine énergie comparativement à l'expression verbale.

Les enseignantes et les enseignants mentionnent aussi leur malaise à utiliser le journal de bord, car l'outil ne correspond pas à la forme d'expression qu'ils préfèrent : « *Je n'aime déjà pas écrire. Donc, bien que j'aie pu apprécier l'utilisation du journal de bord, cela répond moins à mon style. J'ai préféré utiliser les outils qui me permettaient d'être plus spontané.* ». Certains d'entre eux ont été déçus des résultats peu enrichissants reliés à son utilisation et auraient aimé recevoir davantage d'encadrement. Leurs propos rejoignent aussi ceux de DeCock (2007), MacVaugh (1990) et Webb (1990) qui mentionnent que l'auto-implication nécessitée par l'écriture réflexive est supérieure si le rédacteur a un rapport positif à l'écrit. Dans le cas contraire, les participants s'investiront moins et verront certainement peu d'amélioration teinter leur pratique pédagogique.

De plus, les enseignantes et les enseignants évoquent devoir exercer leur mémoire lors de l'utilisation du journal de bord. Les participants ont l'impression d'avoir restitué de façon partielle et avec plus ou moins de précision les situations vécues. Cet aspect corrobore les observations de Fama et Jensen (1983) qui précise que la mémoire peut être sélective par moment.

Pour conclure, il nous apparaît intéressant de mentionner que le tiers des enseignantes et des enseignants n'ont identifié aucun désavantage à l'utilisation du journal de bord. Par contre, ceux qui ont découvert son utilisation positive ont déclaré ses forces quant à sa fonction de rappel, de prise de distance et de prise de conscience. Ces dernières sont caractérisées par un niveau supérieur nécessaire pour aller plus loin au plan de leur réflexion, mais assez élémentaire de développement professionnel.

3.2 L'autoévaluation

Les enseignantes et les enseignants ont utilisé l'autoévaluation à quatre reprises au cours de l'année scolaire : deux fois à la session d'automne et deux fois à la session d'hiver. Au cours de l'utilisation de l'autoévaluation, le tiers des enseignants affirment avoir réfléchi sur la planification de cours. Un autre tiers des enseignants met l'accent sur la relation avec les étudiants durant leur prestation d'enseignement ainsi que dans des

rencontres de suivi et d'encadrement. Enfin, le dernier tiers des enseignants s'exprime sur la qualité de l'enseignement qu'ils offrent.

3.2.1 Les avantages de l'autoévaluation

Plusieurs avantages sont identifiés en rapport avec l'autoévaluation. L'enseignement quotidien et les problèmes généraux éprouvés apparaissent parmi les thèmes abordés. Entre autres, les enseignantes et les enseignants mentionnent percevoir leur nouvelle acuité vis-à-vis leur réalité et leur rôle au plan social : *« Grâce aux questions posées dans l'autoévaluation, j'ai été surprise de relire ma réflexion une fois écrite et de constater que finalement je réfléchis aussi sur mon rôle comme enseignante dans ma discipline en lien avec ce qui est important dans la société. Je veux dire comme enseignante, j'ai un impact auprès des étudiants et aussi j'ai une contribution dans ma communauté. En plus, j'ai un rôle à jouer comme spécialiste dans mon domaine et ce que je transmets aux étudiants pour qu'eux deviennent des acteurs importants grâce à leur mission sur le marché du travail comme technicien. »*.

Cet avantage rejoint Legault (2004) quand il dit que l'autoévaluation encourage l'enseignant « [...] à remettre en question la partie moins observable, c'est-à-dire ses postulats de base, ses croyances, son rôle de professionnel de l'enseignement. » (p.71). Hoffmans Gosset (1987) ajoute à cela que l'autoévaluation nécessite une analyse personnelle de l'événement et son interprétation en lien avec les valeurs de l'individu qui effectue l'autoévaluation.

D'autres enseignants prétendent que l'outil les aide à réajuster l'organisation de leurs cours considérant le nombre d'étudiants dans leur groupe. Une fois passé l'aspect astreignant de l'écriture, c'est un outil qui s'avère inspirant : *« Au début, je me disais que c'était très exigeant d'écrire avec cet outil. Il fallait trouver des solutions... Mais, lorsque j'ai décidé de me forcer un peu, j'ai commencé à embarquer et je me disais que je pourrais faire ceci, je pourrais faire cela. Alors, cela faisait une dégringolade ou plutôt une ascension! Cela me donnait beaucoup d'idées et j'avais envie d'en faire encore plus.*

L'outil m'a été vraiment utile pour trouver des solutions afin de réorganiser mon cours étant donné qu'en clinique j'ai des petits groupes. ».

Comme le mentionne Oberg (1992), la satisfaction personnelle et professionnelle du praticien grandit lorsqu'il constate que les décisions prises à la suite de sa réflexion sont bénéfiques. Elle ajoute que la confiance en soi rend plus disposé à l'initiation d'idées nouvelles. « L'autoévaluation vous donne le pouvoir d'améliorer votre enseignement continuellement » (p. 73). Elle poursuit dans le même sens : « La confiance en soi vous rend plus sujet à initier des idées nouvelles [...] » (p. 74).

D'ailleurs, les commentaires des enseignantes et des enseignants montrent la fonction de rappel qui caractérise l'outil d'autoévaluation, certes, mais aussi son aspect d'auto-motivation et d'engagement dans son développement professionnel : « *Le fait de noter régulièrement et de prendre des décisions pour améliorer notre enseignement, tu n'as pas le choix, tu dois réinvestir à la prochaine leçon. Tu as écrit sur papier l'expérience que tu as vécue et qu'est-ce que tu peux faire pour l'améliorer. Si tu ne fais rien, si tu n'as pas noté ce que tu feras la prochaine fois pour régler le problème, tu ne feras rien et il sera trop tard si tu n'interviens pas.* ». La notion de pouvoir (*empowerment*) que l'outil offre encourage la bonification de l'enseignement comme ce qui se dégage de cette citation lorsque le novice fait mention de ses prises de décision.

Ces caractéristiques concordent avec les observations de Legault (2004) qui rapporte que le rappel donne accès à l'émotion, à la pensée et à l'action. Il rend aussi possible le renforcement des capacités de l'individu à gérer ses projets, ses progrès, ses stratégies quant aux tâches et aux obstacles (Perrenoud, 1993). L'énoncé suivant en témoigne : « *Toutes les questions étaient précises et pertinentes. Pas de long préambule, straight to the point comme on dit. Les questions sont posées parfois de façons différentes pour nous amener à approfondir et à mieux comprendre notre action.* ». Ce commentaire rehausse les propos de Legault (2004) qui relevait que l'autoévaluation est justement conçue pour soutenir une description riche et détaillée d'une expérience et que la formulation des questions favorise la simplicité pour la compréhension des utilisateurs.

3.2.2 Les désavantages de l'autoévaluation

Les enseignantes et les enseignants mentionnent certains désavantages quant à l'utilisation de l'autoévaluation. Les prises de conscience effectuées renvoient les participants à confronter leurs propres gestes professionnels, ce qui semble créer un certain malaise : *« L'autoévaluation me force à regarder de façon précise ce que j'ai fait dans la classe et m'amène à me critiquer davantage que lorsque je ne m'arrête pas pour y réfléchir. Alors, je deviens plus critique envers ma performance quand, peut-être, je deviens encore plus sévère envers moi-même et envers les autres, car je réalise à quel point nous avons du travail à faire afin d'atteindre notre mission. Je constate que l'écart entre nos discours et notre agir se creuse vraiment et c'est dérangeant. »*; *« Je suis désolée, j'ai confondu l'autoévaluation avec le journal de bord. En fait, cette partie me semblait moins claire et je crois que j'ai été plus sévère envers moi-même. C'est peut-être pour cela que je préfère ne pas m'en souvenir. »*.

Les quelques enseignants qui rapportent que l'autoévaluation ne correspond pas à leur style accordent peu d'intérêt à l'écrit réflexif. Il appert de plus que certains termes et quelques questions auraient mérité davantage d'explication de notre part. À ce sujet, Holborn (1992) mentionne que l'autoévaluation nécessite certaines capacités. Les propos de ces enseignants vont dans ce sens : *« Je trouvais que certains mots et certaines questions étaient difficiles à comprendre. J'avais l'impression que c'était redondant un peu. Je trouve que d'essayer d'argumenter différemment d'une question à l'autre faisait que tu avais déjà utilisé tous tes mots, tout ce que tu voulais dire, cela m'en laissait moins à écrire pour les prochaines questions. »*; *« Je trouvais que l'autoévaluation ressemblait beaucoup au journal de bord. Mais peut-être que je n'ai pas bien compris. Les questions ne me parlaient pas beaucoup. De toute façon, je n'aime pas tellement écrire et j'ai certaines difficultés en rédaction. »*.

3.3 La rétroaction vidéo

Les enseignantes et les enseignants ont utilisé la rétroaction vidéo à deux reprises au cours de l'année scolaire : une fois à la session d'automne et une fois à la session d'hiver. Au moment de l'utilisation de la rétroaction vidéo, la plupart des enseignants affirment avoir réfléchi sur la façon dont ils se perçoivent dans l'action en classe. La moitié d'entre eux souligne le fait qu'ils ont porté leur réflexion sur leur interaction en classe ainsi que sur l'utilisation du questionnement. Ils sont peu nombreux à mentionner avoir réfléchi sur l'organisation du contenu de leur cours et sur leur planification. Un seul enseignant prétend avoir remis en question son choix professionnel.

3.3.1 Les avantages de la rétroaction vidéo

Plusieurs avantages de l'utilisation de la rétroaction vidéo ont été soulevés par les enseignantes et les enseignants. La majorité souligne que la rétroaction vidéo les amène à s'autocritiquer et à prendre conscience de leurs points forts ainsi que de leurs points à améliorer. Dans le même sens, Maclean et White (2007) ainsi que Rhine et Bryant (2007) mentionnent que la rétroaction vidéo permet aux participants de réfléchir et de s'auto-examiner de façon critique. Villeneuve (1994) ajoute que l'enseignant peut vérifier les résultats de son action puisqu'elle comporte une perception plus réaliste de ses comportements. À ce sujet, quelques enseignants évoquent le fait que l'outil leur permet des observations variées à partir de différentes perspectives en fonction des éléments qu'ils désirent observer (Coen, 2006; Mottet, 1997) de manière progressive. De même, la rétroaction vidéo favoriserait le rappel de l'expérience vécue pour une réutilisation ultérieure : *« J'ai été impressionné, en faisant la rétroaction vidéo, de me regarder dans le feu de l'action. Cela me permettait de voir des choses que je ne voyais pas ou dont je n'étais pas conscient pendant mon cours. Ce phénomène m'amène à vouloir analyser ce qui s'est réellement passé pour en faire profiter un prochain cours. »*; *« La rétroaction vidéo donne vraiment l'opportunité de pouvoir analyser qu'est-ce qu'on fait, comment on transmet notre information aux étudiants. Dans le feu de l'action, tu n'as pas le temps d'analyser, est-ce que j'aurais dû faire ça de telle manière ou d'une autre manière? Là tu*

peux vraiment prendre le temps de l'analyser, de prendre des notes et d'apporter les correctifs. ». En somme, les propos recueillis montrent que la rétroaction vidéo contribue à donner un certain pouvoir à l'enseignant qui peut maintenant prendre conscience d'éléments qui lui sont inaccessibles dans le feu de l'action.

Les avantages que mentionnent les enseignantes et les enseignants concernant l'utilisation de la rétroaction vidéo touchent leur action en classe (Tochon, 2002) et contribue donc à l'amélioration de leur pratique professionnelle. Comme le soulignent certains enseignants, il est ardu de s'observer dans l'action et la rétroaction vidéo conserve des éléments, qui autrement, ne seraient pas portés à leur attention. L'outil devient le miroir des apprentissages et du perfectionnement (Tochon, 2002; Mottet, 1997). Pour Tochon (2002), la rétroaction vidéo a un lien causal avec l'amélioration de la pratique par la démarche réflexive où l'enseignant verbalise à propos de sa prestation lors du visionnement.

Un autre avantage mentionné par plusieurs enseignants concerne l'autonomie qu'offre la rétroaction vidéo dans la démarche de réflexion sur la pratique. Le fait de se filmer, de se regarder seul et de mener sa réflexion individuellement diminue le stress relié au visionnement : *« Le visionnement de ma séquence vidéo me stressait au début, car j'avais peur de ce que j'allais voir. Par contre, puisque je me regardais seul, cela m'a permis d'être rassuré puisque personne d'autre n'était pour voir ce que j'ai fait. J'ai pris vite confiance et j'ai été surpris de constater que je me concentrais sur l'analyse de ma prestation sans l'inquiétude d'être jugé par un collègue. Je suis certain que de me regarder seul pour commencer me permet de prendre confiance en moi et ensuite, je serai prêt à regarder une autre séquence d'enseignement avec quelqu'un d'autre. J'ai aimé être autonome lors de l'utilisation de cet outil. ».*

Un autre enseignant abonde dans le même sens : *« L'outil permet d'apprivoiser l'image que l'on projette devant la classe. Cela a été agréable de me voir seul et non avec quelqu'un d'autre. Cela donne la chance de corriger certains points avant que quelqu'un d'autre me voit. Il y a des choses moins agréables que nous pouvons corriger de manière*

autonome avant que quelqu'un d'autre juge notre enseignement. Cela est rassurant! ». En somme, la rétroaction vidéo favorise une démarche autonome d'auto-information subjective centrée sur une expérience intime (Tochon, 2002). Malgré les propos de Pelpel (2003) qui conseille généralement d'éviter le visionnement seul car il pourrait être déstabilisant pour l'enseignant, il apparaît que les novices apprécient ce moment d'intimité dans un premier temps comme évoqué dans le propos de l'enseignant.

3.3.2 Les désavantages de la rétroaction vidéo

Rares sont les enseignantes et les enseignants qui mentionnent des désavantages quant à l'utilisation de la rétroaction vidéo. Cependant, un élément ressort en ce qui a trait à l'image de soi. Quelques-uns mentionnent le fait d'avoir appréhendé ce qu'il verrait à la projection de leur enregistrement vidéo : *« Je me demandais ce que j'étais pour avoir l'air à l'écran. Je ne suis pas très à l'aise avec mon image déjà. C'est comme si je réalisais que j'étais pour voir ce que les étudiants voient de moi. Étant un peu complexée de par mon physique, j'étais très nerveuse. J'ai dû prendre mon courage à deux mains pour me regarder la première fois. Puis, j'ai été surprise de constater que de me regarder m'a donné confiance quant à mon image que je projette. ».*

Cette appréhension a déjà été soulevée par Lefebvre et Poncet-Montange (1996) qui constataient qu'un des conflits dans l'utilisation de la vidéo était, pour l'utilisateur, la perception de son image. Cependant, les participants qui ont mentionné ce désavantage sont unanimes à dire que le choc occasionné par l'image passe assez vite et que leur concentration est rapidement remplacée et redirigée vers la réflexion concernant leur pratique. Mais, selon Fenstermacher (1996), l'attention de l'enseignant qui se filme pour les premières fois porte d'abord sur les détails de son apparence. Selon lui, il est incontournable de passer par ce type d'attention avant de transiger vers un autre type puisque *« la vidéo est un miroir qui enregistre l'image qu'on lui offre, mais un miroir à mémoire [...] »* (Lecointe, 1985, p. 34).

Finalement, certains soulignent que la caméra vidéo, bien que compacte, est un corps étranger dans la classe, ce qui a pour conséquence de rendre l'enseignant et les étudiants moins naturels au début de l'utilisation de l'outil. Les participants jugent mineur cet élément puisque l'effet s'estompe rapidement : *« J'anticipais plus, mais une fois que je me filmais, que le bouton était pesé, cela ne me dérangeait pas. Mais, avant de débiter, cela me stressait. Je me disais... le fait d'organiser la caméra, de me filmer... je ne me sentais pas naturel. Finalement, non, c'était correct. C'était plus l'anticipation d'avoir une caméra dans la classe qu'autre chose. »*. Bien que la caméra vidéo soit plus discrète qu'un observateur, il n'en demeure pas moins que cet appareil demeure un étranger dans la classe (Martin, 1996).

3.4 L'autoconfrontation simple

Les enseignantes et les enseignants novices ont utilisé l'autoconfrontation simple à deux reprises au cours de l'année scolaire : une fois à la session d'automne et une fois à la session d'hiver. Selon leurs propos, l'utilisation de l'autoconfrontation simple, leur a permis de réfléchir sur leurs habiletés d'enseignement, et plus particulièrement sur le questionnement, les silences, le temps consacré à la théorie *versus* celui voué à la pratique, la résolution de problèmes de gestion de classe ainsi que l'utilisation des TIC.

3.4.1 Les avantages de l'autoconfrontation simple

Les enseignantes et les enseignants ont soulevé plusieurs avantages à l'utilisation de l'autoconfrontation simple. La moitié d'entre eux souligne que l'outil favorise tout particulièrement la réflexion sur leur pratique et les incite à découvrir d'autres approches possibles afin de dynamiser davantage leurs activités (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000). À cet effet, un enseignant s'exprime : *« J'ai pu aller plus loin, approfondir ma réflexion à cause des questions et commentaires pertinents apportés par mon collègue d'expérience. Je n'aurais pu faire cela seul. Je me serais contenté d'un niveau de réflexion bien superficiel autrement. »*. Par ailleurs, la plupart apprécie la possibilité de constater leur progression entre deux prestations d'enseignement filmées. Un autre avantage est la possibilité offerte d'établir une relation de confiance avec leur collègue d'expérience ce

qui les encourage à s'ouvrir aux échanges pédagogiques portant sur la confrontation de leur pratique réelle vécue en classe (Yvon et Garon, 2006). Comme lorsqu'une enseignante mentionne : *« On se sent vulnérable un petit peu puis, c'est une espèce de... comme une timidité, on sait que l'on va être observé par quelqu'un d'autre, puis, jugé en quelque sorte même si ce n'est pas ça réellement. Mais, j'étais bien contente avec mon collègue d'expérience, j'avais la crème! C'est toujours un peu gênant et en même temps c'est une bonne leçon d'humilité de montrer que l'on veut s'améliorer. »*.

Une autre dit : *« C'est intéressant parce que mon collègue d'expérience m'a fait voir des choses positives que je n'aurais peut-être pas vu toute seule puisque j'aurais été trop sévère envers moi-même. Ça aussi est un bon côté. »*. Elle ajoute une autre dimension à savoir que l'autoconfrontation simple brise l'isolement : *« Dans le fond, c'est un partage, un partage d'expérience. C'est très positif puisque nous sommes toujours seuls en classe. Alors, l'autoconfrontation permet de briser l'isolement professionnel. Sachant que nous échangerons sur ce que j'avais planifié versus ce qui s'est passé dans la classe, je trouve cela très stimulant. J'ai l'impression que je vais avancer plus rapidement, m'améliorer. »*.

De plus, l'outil permet une meilleure connaissance de soi et amène les enseignants à se questionner différemment. Grâce à l'entretien avec un collègue d'expérience, cet outil favorise l'émergence d'une nouvelle signification de l'expérience vécue et permet à l'enseignant novice de recadrer son activité en fonction de l'effet escompté et de l'effet réel (Bertone, Chaliès et Clot, 2009; Yvon et Garon, 2006) : *« J'ai aimé regarder mon enregistrement avec quelqu'un qui a plus d'expérience. C'est certain que je peux m'évaluer d'après ce que je connais ou d'après ce que je me souviens quand j'étais étudiante, mais ce que je trouvais de fabuleux, c'était de me faire poser des questions par mon collègue d'expérience. Ses commentaires et les miens venaient se recouper. Elle ajoutait aussi d'autres commentaires. »*.

3.4.2 Les désavantages de l'autoconfrontation simple

Rares sont les désavantages mentionnés par les enseignantes et les enseignants quant à l'utilisation de l'autoconfrontation simple. Cependant, un élément ressort en ce qui a trait à l'accompagnement. La moitié des enseignants insiste sur la nécessité d'avoir, préalablement à son utilisation, une relation de confiance bien établie avec la personne accompagnatrice. S'il en est rien, l'outil ne pourrait être utilisé avec son plein potentiel et les échanges seraient limités et difficiles même s'il a été mentionné dans les avantages qu'il favorisait une ouverture en douceur avec un pair : *« C'est gênant au début. Même si je connaissais bien mon accompagnateur et que je suis habitué de travailler avec lui, j'avoue que je n'étais pas à l'aise les premières minutes. Mais, il faut aller au-delà de cela. On s'époumone à longueur de journée avec des classes remplies d'étudiants qui nous regardent, ce n'est donc pas pour une personne de plus qu'il faut s'en faire! La maturité professionnelle nous amène au-dessus de ça. Mais, il est essentiel de se sentir bien avec notre collègue parce qu'on pourrait être craintif et penser que cet outil pourrait servir à des fins d'évaluation administrative. Ce serait dommage. ».*

Effectivement, le rôle du collègue d'expérience dans le cadre de l'utilisation de l'autoconfrontation simple nécessite une ouverture et une confiance sans borne puisque l'enseignant explore les écarts entre ses objectifs, ses représentations et l'expérience vécue. Sans jugement, le collègue d'expérience doit s'en tenir à soutenir une démarche dans laquelle émergeront d'autres solutions encore inexplorées par l'enseignant novice. Ce dernier sera alors respectueusement encouragé à défricher de nouvelles avenues afin de reconsidérer les impasses rencontrées en faisant des choix différents qui s'effectuent souvent dans l'urgence en cours d'action (Yvon et Garon, 2006).

3.5 La synthèse de l'apport des différents outils servant à la pratique réflexive selon les perceptions des participantes et des participants

Nous avons présenté l'analyse des données afin de mettre en évidence l'apport des différents outils servant à la pratique réflexive selon les perceptions des participants. La

synthèse qui suit présente les quatre outils utilisés et illustre leurs principales caractéristiques.

3.5.1 Le journal de bord

À partir des données recueillies, nous constatons que le journal de bord favorise une réflexion sur les actions réalisées en classe grâce à la mise à distance nécessaire à la rédaction. Le niveau d'impulsivité semble moindre et le niveau de réflexion s'en trouve amélioré. Cette perception reflète ce qu'ils nomment une réflexion plus approfondie ce qui représente une caractéristique appréciable de l'outil. Cependant, il apparaît que certains enseignants conçoivent le contenu du journal de bord comme étant une reconstruction de la réalité qui peut teinter ce qui s'est réellement passé, et à ce titre, présente moins d'avantages pour eux.

3.5.2 L'autoévaluation

Concernant l'autoévaluation, les données révèlent que les enseignantes et les enseignants utilisent cet outil pour réfléchir sur des aspects plus généraux de la tâche d'enseignement comme leur rôle social. Ils apprécient particulièrement la fonction de rappel qui permet de faire évoluer favorablement leurs actes pédagogiques. Cette transformation ne se fait toutefois pas sans heurt. En effet, l'autoévaluation semble induire une certaine pression chez les enseignantes et les enseignants, les forçant à devenir davantage critiques face à leur pratique. Un sentiment d'anxiété est rapporté par quelques participants.

Le journal de bord et l'autoévaluation sont des outils réflexifs écrits qui favorisent la remémoration d'une partie de la pratique enseignante. Le fait que ces outils soient conçus de manière à privilégier une prise de notes systématique, contribue à organiser l'information recueillie lors des prestations d'enseignement et à la traiter. Toutefois, les utilisateurs ont parfois eu de la difficulté à bien comprendre les questions qui les accompagnaient et l'effet escompté n'a pas toujours été au rendez-vous. Le degré d'aisance

des participants avec l'écrit semble aussi teinter leur appréciation quant aux outils à privilégier.

À la lumière de ces données, nous résumons les avantages et les désavantages de chacun des deux outils dans le tableau qui suit.

Tableau 13
Les avantages et les désavantages du journal de bord et de l'autoévaluation

Journal de bord		Autoévaluation	
Avantages	Désavantages	Avantages	Désavantages
<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion approfondie • Moins spontanée donc favorise la distance • Rappel des actions • Prise de conscience • Prise de notes systématique 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconstruction de la réalité • Incompréhension de certaines questions • Ne correspond pas à leur style 	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion générale et réflexion sur le plan social • Rappel des actions • Prise de conscience • Prise de notes systématique 	<ul style="list-style-type: none"> • Critique plus sévère envers soi-même ce qui crée de l'anxiété • Incompréhension de certaines questions • Ne correspond pas à leur style

3.5.3 La rétroaction vidéo

L'utilisation de la rétroaction vidéo permet aux enseignantes et aux enseignants de poser leur regard sur des situations spécifiques. Les participants ont apprécié le pouvoir de discrimination que leur concède l'outil. Ils soulignent aussi la grande autonomie dont ils jouissent pour le traitement des séquences vidéo. Pour quelques-uns d'entre eux, il s'est avéré nécessaire d'appivoiser leur image avant de procéder à l'analyse.

3.5.4 *L'autoconfrontation simple*

Concernant l'autoconfrontation simple, les données montrent que les enseignantes et les enseignants réfléchissent sur des aspects plus techniques de la prestation d'enseignement. Ils apprécient l'enrichissement pédagogique qui émerge grâce aux échanges avec un collègue d'expérience en qui ils ont pleinement confiance. De plus, la possibilité de profiter d'une démarche comparative entre deux prestations d'enseignement filmées et de constater leur progression les a beaucoup stimulés. L'absence de jugement et le soutien réflexif semblent avoir stimulé les échanges pédagogiques entre pairs.

À la lumière de ces données, nous résumons les avantages et les désavantages de chacun des deux outils dans le tableau qui suit.

Tableau 14
Les avantages et les désavantages de la rétroaction vidéo
et de l'autoconfrontation simple

Rétroaction vidéo		Autoconfrontation simple	
Avantages	Désavantages	Avantages	Désavantage
<ul style="list-style-type: none"> • Autocritique • Constatation des points forts et des points à améliorer • Observations variées selon les perspectives d'analyse désirées • Rappel de l'expérience vécue • Pouvoir à l'enseignant (<i>empowerment</i>) • Approfondissement des connaissances • Prise de conscience de l'action • Autonomie 	<ul style="list-style-type: none"> • Image de soi reflétée • Caméra vidéo est un corps étranger qui peut avoir un effet momentané sur le comportement naturel 	<ul style="list-style-type: none"> • Constat d'autres stratégies possibles ce qui dynamise les activités • Progression d'un enregistrement vidéo à l'autre • Relation de confiance avec un collègue d'expérience qui favorise les échanges pédagogiques • Connaissance de soi 	<ul style="list-style-type: none"> • Assurance d'une relation de confiance avec un collègue d'expérience

Dans le cadre de l'entrevue de satisfaction, nous avons aussi demandé aux participants d'identifier la position qu'ils accordaient à chacun des outils expérimentés au sujet de leur apport au développement de la pratique réflexive. Étant donné les points de vue variés, il est impossible de tirer des éléments substantiels de l'analyse des données. Toutefois, nous jugeons pertinent de mentionner que lorsque nous avons demandé aux participants d'attribuer une position globale aux outils qui nécessitent l'écrit (journal de bord et autoévaluation), il s'avère qu'ils leurs octroient la deuxième position. En ce qui concerne les deux outils utilisant l'enregistrement vidéo (la rétroaction vidéo et l'autoconfrontation simple), ils se voient décerner globalement la première position. À l'instar de Lison (2013), cette dernière observation reflète peut-être une dimension plus instrumentale des besoins des novices ce qui les amène à favoriser des outils utilisant la

vidéo qui leur présente le réel de leur pratique et non pas une perception plus abstraite qui est évoquée par le biais des outils nécessitant l'écrit. Ils se posent des questions plus pragmatiques souvent reliées à la résolution de problème qui est aussi un aspect légitime de la réflexion sur la pratique.

4. EN RÉSUMÉ

Dans ce quatrième chapitre, les données recueillies ont été présentées selon les trois objectifs spécifiques de la recherche. Chacune des sections s'est terminée par une synthèse des résultats. Aux termes de ce chapitre, nous exposons maintenant les éléments essentiels qui sont ressortis selon trois objectifs spécifiques de la recherche.

Le premier objectif vise à décrire les catégories de réflexion exprimées par les enseignantes et les enseignants novices au cours de leur réflexion sur l'action. Il émerge de l'analyse des données que cet objectif est atteint en permettant la description de six catégories (descriptive, discriminante, affective, jugement de valeur, conceptuelle, théorique) sur sept catégories de réflexion de Mezirow (1981). La seule catégorie n'ayant pas été exprimée est la catégorie psychique. Les données montrent, en regard de ce premier objectif, que les participants ont une préoccupation de leur enseignement particulièrement pragmatique. En effet, l'objet de leur réflexion porte sur les moyens qu'ils mettent en place, leur efficacité et leurs conséquences.

Le deuxième objectif vise à préciser les catégories de réflexion que l'utilisation des différents outils tels que le journal de bord, l'autoévaluation, la rétroaction vidéo et l'autoconfrontation simple permet d'exprimer. Les données analysées démontrent que cet objectif est rencontré, car elles indiquent que les quatre outils favorisent l'expression des catégories suivantes : discriminante, descriptive et affective; que trois outils (journal de bord, autoévaluation, autoconfrontation simple) permettent l'expression de la catégorie conceptuelle; qu'un seul outil (autoconfrontation simple) privilégie la réflexion comportant un jugement de valeur; que seul l'autoévaluation souscrit à la catégorie théorique. Aucun

des outils n'a sollicité la catégorie de réflexion psychique. Les données apportent des précisions quant aux catégories de réflexion exprimées par le biais des différents outils.

Le troisième objectif consiste à mettre en évidence l'apport des différents outils servant la pratique réflexive du point de vue des participants. Cet objectif est atteint, car les données ont révélées que les outils préférés par les participants sont, globalement, dans un premier temps, ceux utilisant l'enregistrement vidéo et, dans un deuxième temps, ceux utilisant l'écrit. Toutefois, lorsque les données à propos des outils sont examinées distinctement, ceux favorisés ont des positions variées et la satisfaction des participants est partagée. D'après ces derniers, tous les outils ont des avantages favorisant le soutien de la réflexion sur leur pratique. Néanmoins, les outils comportent aussi certains désavantages reliés soit à des aspects techniques concernant l'utilisation des outils, soit ils sont reliés à des aspects relatifs à leurs effets sur l'émotivité des participants.

CINQUIÈME CHAPITRE

L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans les chapitres précédents, nous avons souligné l'importance d'étudier les catégories de réflexion sur l'action d'enseignantes et d'enseignants novices, au regard d'outils reconnus pour faciliter une démarche réflexive chez ces professionnels. Le chapitre qui suit sera consacré à l'interprétation des résultats.

Nous présentons les principales contributions à la connaissance qu'apportent les résultats de l'étude. Nous les interprétons selon les quatre éléments suivants : 1) les effets sur la professionnalisation des enseignantes et des enseignants novices; 2) les catégories de réflexion selon le modèle de Mezirow (1981); 3) l'apport du modèle de la démarche réflexive de Holborn (1992); 4) les outils en soutien à la réflexion; 5) les limites de la recherche.

1. LES EFFETS SUR LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS NOVICES

Cette partie expose les effets sur la professionnalisation des enseignantes et des enseignants novices selon la perspective d'une meilleure compréhension de leur pratique par la réflexion. Par cette compréhension accrue, nous remarquons le développement de certaines compétences professionnelles en enseignement.

1.1 Comprendre sa pratique par la réflexion

Les résultats nous permettent de constater que l'initiation à la pratique réflexive en début de carrière peut avoir un effet positif sur la compréhension de la pratique enseignante par la contribution d'une réflexion systématique sur les actions effectuées en classe. Comme le suggèrent Deaudelin et Dussault (2005), les enseignantes et les enseignants novices amorcent leur développement professionnel grâce aux expériences vécues. C'est l'analyse de leur pratique qui leur permet de saisir leurs actions en prenant conscience des

objectifs poursuivis, des moyens qu'ils mettent en place et de leur impact sur ces situations afin de les bonifier jusqu'à ce qu'ils soient satisfaits.

Nous attestons que les participantes et les participants comprennent mieux leur pratique, car ils prennent conscience cognitivement des choix pédagogiques effectués, des moyens privilégiés et des actions posées en classe, ce qui constitue ce que Schön (1994) nomme les savoirs qui en émergent. Ainsi, à l'instar de cet auteur, nous sommes d'avis que sans la réflexion systématique que comporte la pratique réflexive, les enseignantes et les enseignants novices n'auraient pu discerner et interpréter de manière aussi précise les éléments clés de leurs actions sur lesquels agir pour un meilleur contrôle des situations. Les novices augmentent la confiance en eux à l'aide de dispositions favorables que permet la pratique réflexive lors de l'analyse de leur enseignement.

Nos résultats montrent que peu d'enseignantes et d'enseignants ont eu recours à des catégories de réflexion approfondie. Nous faisons l'hypothèse qu'il y a un manque d'habitude de la part des nouveaux praticiens. Une fois la pratique réflexive bien ancrée, nous croyons, en accord avec Lauzon (2002), qu'ils auront accès à des aspects plus complexes que comporte l'acte d'enseigner comme les concepts et les théories qui sous-tendent leur pratique pédagogique, leurs valeurs et leur rôle sur le plan social. Ils seront de plus en plus aptes à maîtriser leur progression par la construction de nouveaux savoirs grâce à leurs expériences renouvelées en classe. En effet, c'est par un processus de va-et-vient dans l'action que les praticiens accèdent par eux-mêmes à la signification de leur pratique jusqu'ici inaccessible. Cet examen critique de leurs expériences semble leur permettre d'orienter d'une façon plus précise les actions subséquentes. Les résultats nous ont montré que l'expertise générée par la pratique permet aux débutants d'évoluer comme professionnels grâce à l'analyse réflexive répétée qui contribue à combler l'écart entre la pratique et la théorie. Ils ont manifesté une meilleure compréhension des causes, des mécanismes et des effets de leurs actions pédagogiques par leur réflexion après l'action en revoyant le fil de leur enseignement. En somme, nous décelons le début du processus de professionnalisation caractérisé par la maîtrise d'une certaine évolution professionnelle en

début de carrière marquée par l'émergence d'une meilleure compréhension des actions effectuées en classe.

1.2 Développer des compétences professionnelles par la pratique réflexive

Une progression de certaines compétences professionnelles en enseignement est remarquée chez les participants à notre étude. Le référentiel des compétences du ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 2001a) qui est appliqué dans les programmes en enseignement dans les universités, se fonde sur la perspective de la professionnalisation. Des niveaux souhaitables de maîtrise des composantes¹⁷ de chacune des compétences sont déterminés en fonction de ce qui est raisonnable d'attendre des enseignantes et des enseignants débutants dans la fonction de leur travail.

Nous rappelons que les compétences du référentiel sont regroupées en quatre catégories (annexe H). La première, les fondements, contient les compétences concernant l'aspect culturel et l'aspect de la communication de la langue d'enseignement dans le contexte professionnel. La deuxième, l'acte d'enseigner, comprend les compétences liées à la conception, au pilotage, à l'évaluation, à la planification, à l'organisation et à la supervision des situations d'enseignement-apprentissage et des contenus à enseigner en fonction de l'organisation du groupe-classe et des élèves pour favoriser l'apprentissage et la socialisation de ces derniers. La troisième, le contexte social et scolaire, est composée des compétences ayant trait aux interventions pédagogiques adaptées aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés intellectuelles ou physiques, à l'intégration pédagogique des technologies de l'information et des communications, à la gestion de l'enseignement, au développement professionnel, à la coopération avec les différents intervenants internes et externes du milieu scolaire en vue d'atteindre les objectifs éducatifs de l'école. Enfin, la quatrième, l'identité professionnelle, comporte les compétences qui concernent l'engagement dans une démarche de développement professionnel et l'éthique de la profession.

¹⁷ Éléments qui opérationnalisent dans un processus la compétence.

Nous notons une progression chez les enseignantes et les enseignants novices dans le développement des compétences professionnelles qui rejoignent la catégorie de l'acte d'enseigner et nous émettons l'hypothèse que les outils utilisés dans notre recherche favorisent la réflexion après l'action faisant porter celle-ci sur les actions pédagogiques qui ont eu cours en classe.

Ainsi, à la lumière des contenus recueillis lors de l'utilisation des différents outils et en établissant des liens avec les composantes des compétences principalement touchées, nous confirmons notamment la progression de la compétence « concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (Gouvernement du Québec, 2001*a*, p. 75). Les enseignantes et les enseignants choisissent et interprètent selon leur expérience disciplinaire les savoirs pertinents en fonction de leur compréhension des finalités, des compétences et des contenus que comporte le programme de formation. Peu à peu, ils élaborent une planification de leçons respectant la cohérence des contenus et la progression des apprentissages. Ils font un choix plus éclairé des approches didactiques variées selon les compétences à développer dans le programme d'études. Cependant, leurs choix et leurs interventions ne sont pas appuyés sur des données tirées de la recherche scientifique. Ils procèdent davantage d'instinct ou en fonction de ce qui est suggéré dans la documentation concernant leur tâche d'enseignement qu'ils ont parfois reçue lors de leur entrée en fonction. Il semble encore difficile pour eux d'anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus et ils ne nous semblent pas encore très conscients de l'importance à prévoir des situations d'apprentissage favorisant l'intégration des compétences dans des contextes variés.

Les enseignantes et les enseignants novices ont aussi réalisé des progrès quant à la compétence « piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans les programmes de formation » (Gouvernement du Québec, 2001*a*, p. 85). Par exemple, ils mettent maintenant en place des conditions ainsi que des ressources qui favorisent des activités représentatives reflétant la réalité du marché du travail. Ces

activités disciplinaires sont plus motivantes et sont créées en considérant les caractéristiques des apprenants. Au fil de la recherche, les enseignantes et les enseignants ont pu guider les apprenants quant aux traitements des informations disponibles dans les ressources offertes. Nous constatons que leurs habiletés en enseignement ont évolué quant à l'encadrement des apprentissages grâce à la variété de leurs stratégies d'enseignement. Toutefois, il n'est pas ressorti clairement que ces ressources habilitent les apprenants au travail en coopération. D'ailleurs, ceux-ci ne semblent pas non plus penser que cela est important.

À la lumière des composantes de la compétence « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 122) faisant partie de la catégorie de l'identité professionnelle, nous constatons sa progression chez les enseignantes et les enseignants car ils ont pris conscience de certaines de leurs compétences et des moyens qu'ils ont mis en place pour les développer. Ils ont eu l'occasion d'échanger leurs idées et les raisons qui motivent leurs choix pédagogiques et didactiques. Ils ont réfléchi sur leur pratique en réinvestissant le fruit de cette réflexion dans leurs actions ultérieures. Toutefois, ils n'ont ni mené des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement ni fait participer des collègues à des démarches de recherche en lien avec les compétences du programme de formation et les objectifs éducatifs du cégep.

Nous constatons une progression chez les enseignantes et les enseignants dans les compétences mentionnées, mais nous constatons aussi que certaines composantes pour chacune de ces compétences n'ont pas été mentionnées dans les propos des enseignants. Nous ne pouvons confirmer si ces absences sont de l'ordre d'un oubli, d'une situation qui ne s'est pas présentée ou de la durée de l'expérimentation. Il serait périlleux d'avancer une hypothèse à cet effet surtout que notre recherche n'avait pas pour objectif de faire ressortir spécifiquement les compétences professionnelles développées par les participants. Cependant, il nous est apparu intéressant d'établir des liens avec le référentiel, toujours dans le but de mieux comprendre la réflexion des enseignantes et des enseignants novices. Aussi, nous soulignons que nous n'avons pas la prétention de juger du niveau de maîtrise

attendu selon le référentiel de compétences pour chacune des compétences mentionnées. Nous n'avons pas utilisé de grille de lecture et d'analyse pour en juger, mais nous observons *a posteriori* un niveau de maîtrise partiel.

Il est intéressant de croiser les compétences à l'enseignement que les enseignantes et les enseignants novices ont développées avec les catégories de réflexion de Mezirow (1981).

Tableau 15
Le croisement entre les compétences professionnelles
et les catégories de Mezirow (1981)

Compétences	Catégories de réflexion						
	Descriptive	Discriminante	Affective	Jugement valeur	Conceptuelle	Théorique	Psychique
Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.	X						
Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	X	X			X	X	
Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	X	X	X		X	X	
Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.				X			
Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activité d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.	X	X					
S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.					X		

Nous posons l'hypothèse que le développement de la réflexion des enseignantes et des enseignants se manifeste et s'accroît à travers le développement de leurs compétences qu'elle soutient. L'acte d'enseigner nécessite de leur part, le développement et la

construction des compétences professionnelles à l'enseignement. Nous réalisons que les enseignantes et les enseignants novices procèdent d'abord à la mobilisation de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes spécifiques à leur discipline d'expertise et utilisent leurs connaissances pédagogiques intuitives ou reprises par imitation de leur vécu d'apprenant. À la faveur d'un processus d'apprentissage continu qui caractérise, entre autres, la professionnalisation, ils acquièrent progressivement au fil de leur expérience d'enseignement une forme d'expertise pédagogique. Petit à petit, ils construisent individuellement et avec le soutien d'un pair aidant des solutions aux problèmes rencontrés. Nous confirmons qu'ils ne sont pas des enseignants improvisés ni des technologues qui ne font qu'appliquer des trucs ou des recettes du métier. Ils deviennent petit à petit des enseignants professionnels responsables de leur développement professionnel.

Notre recherche a révélé, selon les perceptions des participants, que le mode d'apprentissage par la pratique réflexive peut suppléer, en partie du moins, aux limites des formations en pédagogie, et cela sans la nécessité d'une organisation particulière dans les collèges. De plus, ce mode favorise le développement de leur autonomie comme nous en faisons l'hypothèse dans notre problématique. D'ailleurs, nous considérons qu'une démarche de pratique réflexive est un acte individuel dans un premier temps. En effet, pour nous, la réflexion sur l'action revêt un caractère personnel en lien avec le tempérament de chaque individu, étant donné que l'intérêt et le besoin peuvent être différents et que le rythme est variable. Cependant, les résultats sur l'autoconfrontation simple montrent que le soutien des pairs garde toute son utilité. En effet, par la démarche de co-analyse, le dialogue entre deux collègues favorise le développement d'une pensée plus collective et contribue à la socialisation des novices.

Il ressort que ce mode d'apprentissage permet aux enseignantes et aux enseignants de construire leurs connaissances de façon graduelle et selon leur besoin en usant de leurs habiletés cognitives pour tirer leur propres explications (ou théories) de leurs actions. Les enseignantes et les enseignants se sont engagés dans un processus d'apprentissage et de réflexion sur leur pratique dans une perspective d'acquisition de connaissances pertinentes à leur pratique professionnelle. Ils réalisent aussi que d'être confortés dans leurs

compétences les motive à persévérer et à découvrir de nouvelles pistes de solution pour améliorer leur pratique.

Les enseignantes et les enseignants novices ont effectué plusieurs modifications dans leur pratique, ce qui nous permet de constater que leurs compétences professionnelles sont en mutation. Cette lente transformation les amène à prendre conscience de leurs besoins de formation puisqu'ils sont rassurés, augmentant ainsi leur motivation à progresser. Ce processus d'apprentissage par la pratique réflexive inciterait-il les novices à s'engager dans une formation plus formelle afin d'approfondir leurs connaissances en pédagogie?

2. LES CATÉGORIES DE RÉFLEXION SELON LE MODÈLE DE MEZIOROW (1981)

Afin de mieux comprendre les catégories de réflexion sollicitées par les propos des enseignantes et des enseignants novices dans le cadre de la recherche, nous nous sommes inspiré des travaux de Mezirow (1981) d'où a émergé une grille de codification des données. Nous rappelons que cette grille comporte sept catégories de réflexion : 1) la réflexion descriptive; 2) la réflexion affective; 3) la réflexion discriminante; 4) la réflexion comportant un jugement de valeur; 5) la réflexion conceptuelle; 6) la réflexion psychique et 7) la réflexion théorique. Cette grille s'est révélée suffisamment souple en offrant des catégories de réflexion vastes et distinctes les unes des autres tout en considérant certaines caractéristiques comme étant spécifiques, détaillées et capables de nuancer la réflexion des enseignantes et des enseignants.

Nous avons constaté que les novices ont porté leur réflexion particulièrement sur des aspects qui touchent la description d'une situation, la discrimination des actions qu'ils ont posées et les sentiments qui en ont émergé. Selon Lee (2005), ces aspects traduisent des préoccupations de premier ordre. Par exemple, ils prennent conscience de l'écart qui existe entre la planification du cours et son application ou non lors de leur prestation. Cette prise de conscience leur permet de discerner des moyens à mettre en place pour bonifier leurs actions en classe étant donné ce qu'ils découvrent par le biais de la réflexion systématique sur la pratique et les caractéristiques propres à la situation initiale. En effet, ils prennent

conscience d'une situation en la décrivant; ils constatent l'efficacité de leurs actions en considérant les causes immédiates, leur contexte et la façon dont ils ont agi; ils prennent conscience des sentiments qu'ils éprouvent. Nous émettons l'hypothèse que ces trois aspects de la réflexion contribuent à la recherche de sens relié à leur expérience en début de carrière enseignante. Ils ne sont pas encore suffisamment aptes à se distancier de leur quotidien de la classe et nous croyons que c'est la raison pour laquelle les réflexions évoquées sont peu diversifiées. Il est possible aussi que les catégories de réflexion soient utilisées en fonction de leur aisance à se distancier de leur pratique. Ainsi, nous proposons de concevoir ces catégories comme des indicateurs d'une démarche d'appropriation qui nous permet de suivre la réflexion chez les enseignantes et les enseignants novices.

Les résultats nous permettent d'observer que les enseignantes et les enseignants, à cette étape de leur carrière, réfléchissent plus sommairement sur certains aspects de leur pratique. Cette attitude pourrait s'expliquer par l'utilisation des outils qui les orientaient vers l'introspection. Il est normal qu'ils se regardent d'abord eux, plutôt que de porter leur attention vers les étudiants, ce qu'ils ont tout de même fait à l'occasion. De plus, ils ne réfléchissent guère à leurs actions reliées sur le plan conceptuel à la suite de leurs prestations d'enseignement. Comme Lauzon (2002), nous interprétons ce constat par leur manque de connaissances en pédagogie qui affecte probablement cet aspect de la réflexion. Étant donné leur carence en formation pédagogique préalable à leur entrée en fonction, nous croyons qu'un temps relativement plus long est requis pour s'approprier les concepts en lien avec leurs actions. Pour reprendre les propos de Lacroix (2008), les enseignants du collégial n'ont jamais appris comment développer la réflexion sur leur pratique et rares sont les espaces réflexifs prévus, que ce soit sur le plan de l'aménagement de l'horaire de travail ou sur celui de l'environnement physique. En somme, nous constatons que les participants à notre étude ont pour premier lieu d'apprentissage la classe et c'est ce qui peut limiter la capacité de dépasser des préoccupations plus pragmatiques. De plus, la durée de l'expérimentation n'a peut-être pas été suffisamment longue pour influencer l'accroissement de cette catégorie de réflexion.

Finalement, le recours aux aspects théoriques de leur réflexion est rarissime. La maturité professionnelle nécessaire à cette catégorie de réflexion peut ne pas encore être acquise par les enseignantes et les enseignants étant donné leur peu d'expérience dans leur nouvelle profession. Ils apparaissent davantage préoccupés par les éléments concrets que par leur rôle social ou encore par la mission éducative de l'école. Ils ont encore besoin de maîtriser les situations pédagogiques primaires et d'appliquer des procédures de base utilitaires dans leur environnement.

Ainsi, nous remarquons que le processus de réflexion requis pour solliciter des aspects plus complexes et plus abstraits sur le plan de la réflexion nécessite, comme le mentionne Mezirow (1981), que l'individu s'appuie sur une interprétation antérieure qu'il a construite concernant un phénomène ou une situation afin de développer une interprétation modifiée. Selon El-Dib (2007), c'est l'insuffisance de référents sur des aspects qui sont moins sollicités qui expliquerait que nous n'observions pas de transformation à ce niveau de réflexion. Comme Fendler (2003) ainsi que Hatton et Smith (1995), nous pensons que les aspects qui ont été davantage sollicités favorisent un sentiment de sécurité et une mise en confiance considérées comme nécessaires au développement professionnel de l'enseignant.

En somme, nous émettons l'hypothèse que s'ils ne s'étaient pas investis dans le processus de développement de la pratique réflexive proposé par notre recherche, ils auraient été moins enclins à s'initier à un processus de réflexion plus systématique, contrairement à une réflexion plus spontanée et moins organisée sur ce que les situations leur inspirent afin d'atteindre les objectifs qu'ils ont prévus.

Nous présumons que, par l'acquisition de l'expérience professionnelle et par une plus grande maîtrise de leur acte pédagogique, les enseignantes et les enseignants développeront l'ensemble des catégories de réflexion de Mezirow (1981) au cours de leur carrière. Par cette supposition nous rejoignons les observations de la recherche de Lee (2005) que nous avons relatées dans le deuxième chapitre.

Même si certaines catégories de Mezirow (1981) ont été plus ou moins fréquemment exprimées, nous considérons comme Fendler (2003), Hatton et Smith (1995) et Husu, Toom et Patrikamen (2008) qu'elles sont tout aussi importantes les unes que les autres chez les enseignantes et les enseignants novices de notre recherche. Les différentes catégories de réflexion utilisées contribuent, selon la spécificité de chaque individu, à augmenter les connaissances pédagogiques tout en respectant leur progression individuelle. Cela rejoint les propos de Mezirow (1981) sur l'expérience revisitée et sur une conception de la formation émancipatrice en développant l'autoformation. En effet, cette dernière favorise une approche centrée sur l'individu et l'exploration de perspectives personnelles par le développement de la réflexion critique.

Le système de codification inspiré de Mezirow (1981) s'avère pertinent dans le cadre de notre recherche car, comme nous venons de le démontrer, il a favorisé une meilleure compréhension de la réflexion sur l'action des enseignantes et des enseignants novices. Il nous a permis de constater une progression positive sur les interventions pédagogiques. De même, les catégories de réflexion sollicitées se sont avérées assez diversifiées, c'est-à-dire que six catégories sur une possibilité de sept ont été évoquées dans les propos des participants.

Toutefois, nous recommandons la vigilance quant à une utilisation linéaire ou verticale (Correa Molina et *al.*, 2010) des sept catégories de réflexion de Mezirow lors d'une recherche de même type. L'emploi spontané d'une gradation naturelle des différentes catégories (par exemple, considérer la septième catégorie « la réflexion théorique » nécessairement supérieure à la première catégorie « la réflexion descriptive ») aurait pour conséquence une dévalorisation de la première catégorie, bien qu'elle soit aussi importante que la septième. Nous suggérons de les traiter davantage dans une approche globale participant ainsi au développement professionnel puisque nous concevons que la perméabilité de chacune des catégories est beaucoup plus présente qu'elle apparaît au plan théorique. De plus, il faut porter une attention particulière à la volonté de mesurer la réflexion et son développement par le biais des catégories de réflexion qui sont souvent jugées selon l'interprétation et la perception que chacun y confère. Cependant, nous

pensons aussi que la diversité de ces dernières contribue au déploiement des catégories et qu'éventuellement, à force de recherches similaires, elles pourraient tendre vers une régulation qui permettrait de mieux les circonscrire.

Cette même vigilance mentionnée ci-haut nous semble tout aussi importante concernant l'utilisation des catégories de réflexion de Mezirow dans un contexte de formation. Une approche globale est aussi de mise. Nous avons constaté que six des sept catégories de réflexion ont été évoquées par les participants et ils ont particulièrement évoqué les catégories de réflexion descriptive, discriminante et affective. Il n'en demeure pas moins important de laisser la libre expression sans les contraintes d'un mode hiérarchique des catégories, car le développement de la réflexion en formation est considéré comme transversal et se déploie à travers les différentes compétences professionnelles visées par un programme d'études.

Nonobstant cette mise en garde, les catégories de réflexion de Mezirow peuvent s'avérer utiles dans un cadre de formation et aider à expliciter la pratique, entre autres, lors de la formation pratique ainsi qu'à servir de grille de lecture. Elles peuvent inspirer l'élaboration d'outils en soutien à la réflexion afin d'amener les apprenants à diversifier leur réflexion et à en tirer des apprentissages contextualisés. Ces catégories peuvent ainsi contribuer à une meilleure compréhension de la réflexion des apprenants sur leurs actions par les superviseurs de stage. De plus, elles favoriseraient la construction du savoir d'action en fonction des situations vécues. Toutefois, il faut bien se garder d'utiliser les catégories de réflexion comme étant des unités de mesure au service de l'évaluation sommative. Nous croyons que, dans un cadre de formation formelle, la structure permettant une guidance et une rétroaction puisse privilégier une réflexion qui progresse portant sur des aspects plus complexes de la fonction enseignante.

3. L'APPORT DU MODÈLE DE LA DÉMARCHE RÉFLEXIVE DE HOLBORN (1992)

Précédemment, nous avons vu que les catégories de réflexion de Mezirow (1981) ont facilité la démarche réflexive amorcée par les participantes et les participants. Le modèle

de Holborn (1992) quant à lui, a servi à enrichir la proposition que nous avons faite aux enseignants. En effet, grâce aux cycles de réflexion qui revêtent un caractère dynamique et qui favorisent le retour sur leurs gestes professionnels, les enseignantes et les enseignants ont eu la possibilité de s'inscrire dans un véritable questionnement de pratiques.

À cet égard nous avons constaté que ce modèle a contribué à supporter la réflexion des novices dans une approche de développement professionnel particulièrement par son caractère cyclique. Ce dernier a rendu possible la compréhension des interventions en classe qui se sont métamorphosées en théories personnelles. Ces théories ont orienté les actions mises en place lors de situations d'enseignement postérieures. Dès lors, les actions bonifiées et combinées à une nouvelle situation ont enclenché un nouveau cycle de la démarche réflexive et de la compréhension de l'action. Notre hypothèse est à l'effet que la démarche s'est avéré un défi important pour les novices car les situations singulières ont émergé très fréquemment, ce qui fait que cette démarche n'est pas toujours facile pour eux étant donné leur manque de références concrètes à cause de leur inexpérience de la profession.

Chacune des étapes du modèle de Holborn (1992) a été vécue par les participants. Dès le départ, nous nous sommes appliqué à structurer notre démarche de manière à ce que les enseignantes et les enseignants puissent implicitement vivre un cycle de réflexion complet. Ainsi, comme le proposait Holborn (1992), nous les avons guidés afin qu'ils cheminent au travers des quatre étapes bien définies : 1. attention aux expériences concrètes et personnelles; 2. examen, analyse, identification de facteurs clés, de modèles; 3. formulation de concepts, de règles, de principes; 4. développement d'une théorie personnelle qui est expérimentée dans une nouvelle situation. Les outils réflexifs étaient aussi conçus en suivant la démarche introspective proposée par Oberg (1992)¹⁸. Les outils ont permis de guider les enseignantes et les enseignants de manière implicite et de leur faire vivre une expérience assez significative pour qu'ils se l'approprient. Nous remarquons que la présence des pairs aidants ou la nécessité de formuler une directive pour orienter la

¹⁸ Oberg (1992) s'est inspirée de la démarche réflexive de Holborn (1992) pour l'élaboration de l'autoévaluation.

prestation subséquente a permis aux enseignants de bonifier leur agir professionnel. Nous concluons que l'utilisation d'outils réflexifs mérite une planification minutieuse si l'on souhaite atteindre des objectifs précis. Dans notre recherche, notre souci était d'amener les enseignantes et les enseignants à pouvoir expérimenter chacun des outils et à accéder aux étapes de réflexion. Les résultats obtenus montrent que la démarche proposée a rempli cette fonction en offrant un cadre structuré pour l'analyse de pratiques plutôt qu'une modalité d'apprentissage par l'essai-erreur. Enfin, notre recherche n'avait pas pour objectif de vérifier s'il y avait une concordance entre les catégories de Mezirow (1981) et la démarche réflexive de Holborn (1992). Toutefois, certaines observations nous permettent de relever une harmonisation intéressante des deux modèles. Les catégories de réflexion de Mezirow (1981) s'imbriquent bien dans la logique que suggèrent les étapes de la démarche réflexive de Holborn (1992). Nous observons une forme de continuité qui s'inscrit dans une démarche naturelle de résolution de problème.

4. LES OUTILS EN SOUTIEN À LA RÉFLEXION

Afin que la pratique réflexive puisse se développer et contribuer à la formation des enseignantes et des enseignants novices, nous avons privilégié l'utilisation d'outils en appui à la réflexion sur l'action qui gardent les traces mémorielles des apprentissages tirés de la pratique. Ces outils favorisent la réflexion en alternance avec la pratique enseignante dans le cadre d'une démarche réflexive cyclique. Nous présentons maintenant l'interprétation que nous faisons des données recueillies concernant les outils proposés dans le cadre de la recherche.

Nous rappelons que les outils proposés aux novices pour soutenir leur réflexion sur l'action ont été choisis en raison de leur valeur scientifique (Bouchard, 1999; Clot, 2001; De Cock, 2007; Husu, Toom et Patrikainen, 2008; Legault, 2004; Oberg, 1992) comme favorisant la réflexion sur l'action, offrant l'autonomie professionnelle et s'avérant simples d'utilisation. Certains outils comme la rétroaction vidéo et le journal de bord sont utilisés dans le cadre de la formation à l'enseignement au niveau universitaire, particulièrement dans les stages en enseignement (Correa Molina et Gervais, 2008; De

Cock, 2007; Degrand et Dejemeppe, 2013; Deum, 2004). L'analyse des résultats nous amène à constater que l'utilisation de ces outils favorise le développement de la pratique réflexive portant sur différentes catégories de réflexion à la suite des prestations d'enseignement. En les utilisant, pour reprendre l'expression de Lefeuve (2007), les enseignants s'avèrent davantage capables de fournir des significations raisonnables et explicites de leur action.

Comme l'ont constaté, entre autres, De Cock (2007) et Husu, Toom et Prikamen (2008), nous sommes d'avis que l'enregistrement vidéo et l'écrit permettent de garder les traces des apprentissages tirés de la pratique lors de la réflexion sur l'action. Chacun des outils sollicite plus ou moins certaines catégories de réflexion nécessaires à l'apprentissage découlant des prestations en classe. Il s'avère que les outils proposés instrumentent les enseignantes et les enseignants afin de les aider à réfléchir de manière systématique sur leurs actions pédagogiques. Ils découvrent des significations émanant de leur pratique parce que ces outils contribuent à leur remémorer méthodiquement les interventions qu'ils ont effectuées et à les analyser selon un cycle récurrent pour bonifier leurs actions en classe lors d'une nouvelle séquence d'enseignement. À l'instar de Baribeau (1996) et de Tochon (1996), ce sont aussi les traces mémorielles et les outils qui permettent de laisser libre cours à la spontanéité. Nous faisons l'hypothèse qu'ils favorisent un temps d'arrêt et encouragent l'expression de la réflexion sur l'action selon différents aspects de leur pratique tout en fournissant un encadrement individuel et personnalisé. En plus, les traces servent d'aide-mémoire aux enseignantes et aux enseignants novices lors d'une expérience ultérieure d'enseignement comme par exemple à une autre session.

Les propos des novices en enseignement révèlent que ces outils les soutiennent dans un mode d'apprentissage par la pratique réflexive et contribuent à leur formation autonome. Cependant, en interprétant les résultats, nous pouvons confirmer que les outils qui font appel à l'écrit profitent à la réflexion sur la pratique en couvrant davantage de catégories de réflexion, contrairement à ceux qui ont recours à la vidéo.

Les outils qui nécessitent l'enregistrement vidéo sont cependant privilégiés par les participants. Cette préférence repose, selon nos observations, sur la spontanéité, l'aspect oral, le peu de temps que requiert leur utilisation ainsi que la flexibilité temporelle pour le visionnement. Nous présumons que cette spontanéité favorise la sollicitation de la réflexion surtout sur les plans descriptif, discriminant et affectif. À l'instar de Dewey (1933), nous présumons que ces outils transforment l'action impulsive en une action intelligente lors d'une autre prestation similaire d'enseignement à cause des prises de conscience qu'ils imposent sur ces catégories de réflexion. Bien que les catégories sollicitées soient considérées comme moins variées lors de l'utilisation de la rétroaction vidéo et de l'autoconfrontation simple, nous croyons, comme Bouchard (1999) l'a aussi mentionné dans ses travaux, qu'elles sont incontournables pour les enseignantes et les enseignants afin de diriger ultérieurement leur réflexion vers d'autres aspects plus complexes. Nous affirmons que ces catégories sont appréciables et que la disponibilité des enseignants pour effectuer le visionnement de l'enregistrement à une période donnée peut être variable. La possibilité d'effectuer cette activité au moment désiré enlève une pression sur leur charge de travail, ce qui les place dans un état d'esprit plus positif lorsqu'ils accomplissent leur réflexion. À cela s'ajoute la curiosité dont font preuve les enseignantes et les enseignants à l'égard d'une rétroaction rapide que leur permet la vidéo. Ces caractéristiques confirment d'ailleurs celles qui ont motivé le choix des outils et qui ont été explicitées dans le chapitre de méthodologie. De plus, la curiosité motive les enseignantes et les enseignants novices à l'utilisation de la vidéo parce qu'elle leur permet enfin de constater ce que les étudiantes et les étudiants voient en classe. Un autre intérêt concernant ces outils consiste à donner l'accès direct à la pratique, ce qui favorise l'observation des faits et leur analyse. Les novices peuvent avoir un regard global sur tous les éléments composant leurs activités en classe les incitant à voir au-delà de ce qu'ils disent sur leur pratique en classe, ce qui leur permet de mettre en relief leur image subjective d'eux-mêmes selon une perspective d'objectivation. Ils saisissent les décisions qu'ils ont planifiées ou non, ce qui favorise différents angles d'analyse.

Dans l'ordre, les novices rapportent qu'ils apprécient davantage la rétroaction vidéo puis l'autoconfrontation simple. Nous présumons que réfléchir sur leur pratique en début

de carrière comporte, dans un premier temps, un acte d'humilité que les enseignantes et les enseignants doivent avoir le loisir de faire en toute intimité et à leur rythme. Ils doivent acquérir une certaine dose de confiance en eux, apprivoiser leur image, prendre conscience de leurs bons et moins bons coups avant d'être en mesure de partager leur vécu de la classe avec un pair. L'effet choc de la vidéo a un impact d'importance concernant les prises de conscience sur la pratique et amorce le développement de la pratique réflexive afin d'en tirer des apprentissages pour modifier ultérieurement les actions pédagogiques en classe comme l'ont constaté aussi de nombreux auteurs (Acheson et Gall, 1993; Boutin et Camaraire, 2001; Yvon et Garon, 2006; Tochon, 1996; Villeneuve, 1994). Les énoncés recueillis montrent que cet effet constitue la raison principale qui peut freiner le développement de la pratique réflexive concerne l'appréhension qu'ont les enseignantes et les enseignants de se trouver face à leur image projetée, notamment lors des premiers visionnements de séquences d'enseignement. Toutefois, nous avons constaté qu'une fois ce choc passé, ils profitent de ce que ces outils offrent comme soutien au développement de leur pratique réflexive et reconnaissent leur contribution à leur formation.

En reprenant l'examen des outils, nous constatons que la rétroaction vidéo favorise le retour sur l'action, ce qui donne aux novices une vue plus juste de leurs habiletés, de leurs forces, de leurs faiblesses et de leurs attitudes. Le fait de ne pas avoir d'autre intermédiaire que la caméra vidéo dans la classe les incite à observer avec aisance après la prestation d'enseignement si leurs interventions pédagogiques étaient pertinentes ou au contraire, si elles devaient être modifiées. Dans le dernier cas, ils énoncent les modifications qu'ils apporteront lors de leur prochaine prestation d'enseignement. Ces prises de conscience et la réflexion qu'ils font au sujet des modifications qu'ils désirent effectuer stimulent aussi le souvenir de la manière dont ils se sentaient au moment des événements observés et les aspects moins perceptibles de leurs émotions comme Boutin et Camaraire (2001) ainsi que Linard et Prax (1984) l'ont observé. En effet, nous affirmons que lors du visionnement, l'image ranime les sentiments qu'ils vivaient au moment de leur prestation d'enseignement. En ce sens, et comme Villeneuve (1994) le soulève dans ses travaux, l'outil contribue à développer l'aptitude à réfléchir sur la pratique puisqu'il encourage les utilisateurs à effectuer un examen critique des expériences vécues en classe

afin d'en avoir une conscience accrue, une meilleure compréhension et de développer le désir d'agir sur leurs actions influencées par leurs émotions lors du visionnement.

L'autoconfrontation simple amène les novices à redécouvrir ce qu'ils ont réellement fait et à décrire leur pratique, comme mentionné dans les travaux de Clot (2001) et de Theureau (2002). À la suite du visionnement de la première vidéo, les pairs aidants questionnent les novices sur leurs constats, sur leurs objectifs pour l'enregistrement des prestations subséquentes, sur les modifications qu'ils ont décidé d'apporter à leur prestation d'enseignement. Ils leur demandent si le déroulement s'est effectué en fonction des objectifs qu'ils avaient préalablement établis. Les novices sont amenés à réfléchir sur leur performance et à évaluer leurs actions pédagogiques en fonction de leurs objectifs individuels par le biais de leur confrontation avec les images observées et le canevas d'entrevue proposé. Nous en concluons que les modalités de l'outil les incitent à constater les écarts qui existent entre leurs objectifs initiaux et ce qui s'est réellement passé. D'autres possibilités pour améliorer leurs actions en classe sont alors recherchées. Nous présumons que l'outil les distancie de leur expérience pour pouvoir y réfléchir et l'analyser avec plus de précision grâce au soutien d'une personne de confiance. Cette personne contribue à faire prendre conscience des moyens mis en place pour modifier les actions initiales et pour atteindre les objectifs préétablis de la planification des leçons, du déroulement des prestations d'enseignement et des sentiments ressentis par les participants. Cependant, nous avons constaté que l'autoconfrontation simple n'incite que faiblement les novices à fournir les éléments qui favorisent la compréhension de leurs actions pédagogiques. Cette faiblesse pourrait être due au fait que l'accompagnement ne reposait pas spécifiquement sur cet aspect de la réflexion, expliquant ainsi que les apprentissages liés à la réflexion conceptuelle ne soient que relativement atteints.

Dans un autre ordre d'idées, l'autoconfrontation simple permet aux enseignants de relativiser leurs actions pédagogiques. En effet, nous remarquons que les pairs aidants, par leur rétroaction, soulignent les bons coups et contribuent à redonner confiance aux enseignantes et aux enseignants novices qui vivent une certaine insécurité. Les aidants leur montrent qu'ils ont des capacités notables et qu'il n'y a pas de honte à constater leurs

lacunes. Ils les aident à trouver des pistes de solution et les encouragent à persévérer dans la mise en place de moyens pour bonifier leurs actions et pour les analyser de nouveau afin d'en comprendre les effets. De plus, nous constatons que les novices ont un sentiment plus positif de leur image et de leur performance après l'autoconfrontation simple qu'avant le visionnement de l'enregistrement vidéo accompagné de leur aidant. Notre hypothèse est que leur insécurité due à leur peu d'expérience, à leur manque de distance quant aux situations de la classe et à leurs peurs les amènent à se croire en déséquilibre. Avant l'exercice d'autoconfrontation simple, ils se sentaient peut-être seuls et peu intégrés, mais ils sont rassurés lorsqu'ils constatent que l'écart qu'ils imaginaient entre leurs croyances et ce qu'ils vivent s'avère normal et qu'ils ne sont pas incompetents pour autant.

Nous constatons que la présence de la caméra produit, en quelque sorte, le même rôle formateur qu'un superviseur de stage. Toutefois, les novices sont privés de la rétroaction et de l'expertise de ce dernier. Nous posons l'hypothèse que les enseignantes et les enseignants novices sont devenus les juges de leur action pédagogique en interprétant leurs pratiques, en suscitant leur réflexion et en évaluant leurs propres compétences pédagogiques. Au départ, ils avaient une conception idéaliste de la pratique professionnelle et les outils qui nécessitent l'enregistrement vidéo démontrent que leur pratique n'est pas aussi déficitaire qu'ils le croyaient malgré les lacunes qu'ils constatent au moyen de l'image et des pairs aidants qui les soutiennent. Nous considérons que cette modification de conception marque un changement de posture qui contribue à leur développement professionnel et à leur formation continue.

Les outils nécessitant l'écrit tels que le journal de bord et l'autoévaluation sont moins privilégiés par les participantes et les participants que les outils utilisant la vidéo. Les enseignantes et les enseignants au secteur technique sont davantage des personnes qui s'intéressent d'abord à l'action plutôt qu'à l'écrit. Ils reconnaissent tout de même que le journal de bord a l'avantage de développer la pratique réflexive en facilitant le rappel des actions posées en classe pour les analyser ensuite en prenant conscience des points forts et de ceux qui sont à améliorer. Nous expliquons ce moindre intérêt par le caractère moins spontané de l'outil qui favorise la mise à distance de l'action réelle avant de procéder à sa

rédaction. Les enseignantes et les enseignants disent apprécier une autre caractéristique du journal de bord : la représentation sous un format qui comporte des questions précises imposant une prise de notes systématique guidant ainsi la réflexion. Nous présumons que le traitement de l'information en est simplifié, ce qui favorise le développement de la réflexion.

Pour ceux qui apprécient moins l'écriture, comme l'observent De Cock (2007), MacVaugh (1990) et Webb (1990), le format du journal de bord proposé dans la recherche les encourage à s'y initier en favorisant une réflexion structurée sur leur pratique grâce aux questions proposées dans ce format. Pour De Cock (2007), le journal de bord constitue une méthode qui stimule le développement et l'apprentissage de la pratique réflexive. Il apparaît important de guider pas à pas la réflexion des enseignantes et des enseignants afin de leur donner une confiance accrue dans leur propre apprentissage de l'expérience vécue en classe et des actions pédagogiques posées. L'outil donne lieu à l'acquisition d'une certaine autonomie d'apprentissage et leur permet d'en être plus conscients.

Le journal de bord est conçu afin d'amener les enseignantes et les enseignants à effectuer un retour sur leur texte pour modifier leurs actions pédagogiques. Nous affirmons que cet outil favorise l'expression personnelle sous forme d'écrits pour illustrer leur action en classe et pour orienter la planification de nouvelles actions en trouvant des pistes de solution à exploiter. Selon nos observations, le journal de bord soutient l'apprentissage des novices qui s'engagent dans la construction de leurs connaissances affectives, cognitives et expérientielle en fonction de leurs aptitudes individuelles à critiquer leurs actions. Ils soulignent d'ailleurs que l'outil leur permet de tenir compte de leur rythme personnel.

Tout comme le journal de bord, l'autoévaluation se caractérise par un format guidant la réflexion sur l'action des enseignantes et des enseignants. Elle se présente sous forme de questions et de réponses. Les résultats de notre recherche permettent de nous rendre compte que la formulation des questions et de leurs réponses exige une plus grande précision dans les observations rapportées dans le journal de bord comme le soulignait

aussi Oberg (1992) dans ses travaux. L'écart rapporté entre la planification des leçons et ce qui a été fait réellement en est un exemple. Recourir à l'autoévaluation au plan conceptuel apparaît plus difficile pour les enseignantes et les enseignants. Nous faisons l'hypothèse que plusieurs d'entre eux n'ont pas atteint l'aisance professionnelle nécessaire pour prendre clairement conscience de leur agir afin d'identifier leurs besoins d'apprentissage et de cibler les concepts qui influencent ou non leur pratique. Il en est de même concernant la réflexion comportant un aspect théorique. Même si les novices sont encouragés à exprimer les changements qu'ils désirent apporter en vue de la prochaine prestation d'enseignement en fonction de leur évolution personnelle et professionnelle, nous croyons que leur peu d'expérience ne les outille pas suffisamment à ce stade de leur carrière pour réfléchir à cet aspect. À l'instar de Husu, Toom et Patrikamen (2008), nous croyons que c'est la raison pour laquelle ils ne réfléchissent pas spontanément sur les changements envisagés qui portent sur différentes perspectives de leur pratique, car nous réalisons qu'ils sont à peine en mesure d'apprendre les bases de l'action pédagogique. Selon nos résultats, nous présumons que la maîtrise de moyens à employer pour faire apprendre la discipline constitue leur priorité. Nos observations nous permettent de croire que les enseignantes et les enseignants en sont à une étape de d'application, d'appréciation et d'apprentissage des actions pédagogiques à poser en classe. Il en résulte que sur le plan de leur développement professionnel, ils n'ont pas encore réalisé leur nouveau rôle social, car leur identité de spécialiste disciplinaire prédomine sur leur nouvelle identité de pédagogue (Balleux, 2011; Jouan, 2015; Raymond, 2001). De par sa conception, l'autoévaluation se limite à faire émerger progressivement la réflexion ayant trait à leur évolution comme professionnel de l'enseignement.

Le journal de bord et l'autoévaluation sont combinés en un seul outil pour simplifier leur utilisation, permettant ainsi d'alléger la tâche du novice. Ils se caractérisent par une moindre spontanéité d'expression puisqu'ils obligent les novices à effectuer un temps d'arrêt afin d'organiser leur pensée avant de l'exprimer par écrit. C'est ainsi que les deux outils favorisent un temps de réflexion plus long pour qu'ils s'expriment selon une gamme élargie de catégories de réflexion. Le format des outils constitue un soutien à la réflexion et aide à gérer les informations qui découlent de leurs actions. Les novices prennent

conscience de leurs actions et ces outils les guident dans le développement de leur pratique réflexive en les obligeant à prendre systématiquement des notes servant au traitement de l'information. Nous croyons que la réflexion dirigée, telle que présentée dans le journal de bord et dans l'autoévaluation, amène les enseignantes et les enseignants novices à s'y initier et à tirer pleinement profit du format proposé favorisant ainsi leur formation tout en permettant une certaine autonomie.

5. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

La présente recherche a contribué à faire émerger un certain nombre d'éléments ayant trait à la compréhension des catégories de réflexion, à la pratique réflexive et à sa contribution pour la formation des enseignantes et des enseignants novices, aux outils la favorisant et à l'apport du mode d'apprentissage par la pratique réflexive. Toutefois, certaines limites de la recherche sont à considérer.

Premièrement, nous pouvons penser que les enseignantes et les enseignants qui ont rapporté leurs réflexions dans les journaux de bord, les autoévaluations, les rétroactions vidéo et les autoconfrontations simples ont pu, involontairement, oublier de mentionner certains aspects non significatifs pour eux, mais importants pour la recherche. Certains faits ont pu être négligés ou simplifiés. Les propos des participants ont été simplement exprimés et traités tels que racontés. Cette limite est inhérente à toute analyse reposant exclusivement sur des données auto-rapportées. Cependant, comme les données ont été recueillies par le biais des quatre outils utilisés à quelques reprises au cours de la période de la recherche, nous pensons avoir rendu compte assez fidèlement de la réalité perçue par les enseignantes et les enseignants novices.

Deuxièmement, les participantes et les participants œuvraient au sein de deux départements et leurs réflexions ont émergé suite à leurs prestations d'enseignement découlant de différents cours disciplinaires. Les contenus et les contextes d'enseignement (classe théorique, laboratoire, clinique) ont peut-être affecté la sollicitation des catégories de réflexion évoquées influençant ainsi l'apport des outils.

Troisièmement, il y aurait lieu d'ajouter des exemples supplémentaires d'expressions réflexives pour chacune des catégories de réflexion (annexe I) afin de raffiner la codification et de baliser davantage l'interprétation libre des experts. À titre d'exemple, pour la catégorie conceptuelle, nous pourrions ajouter les expressions réflexives suivantes : « j'aimerais comprendre la cause du faible taux de réussite de mes étudiants à l'examen de mi-session; je crois que le manque de valorisation positive lorsqu'un étudiant me donne une bonne réponse peut influencer son implication dans les échanges par la suite ».

Quatrièmement, les participants sont des volontaires présentant des caractéristiques qui ne représentent peut-être pas tous les enseignants novices au secteur technique ni ceux qui enseignent dans le secteur pré-universitaire et de la formation générale. Le nombre restreint de participants et la quantité limitée des départements techniques sollicités ne permettent pas d'assurer la transférabilité des résultats dans un autre contexte que celui de la présente recherche. Dans ces conditions, il serait opportun de répéter la démarche de l'étude auprès d'enseignants d'autres départements et d'autres cégeps afin de vérifier la transférabilité de la démarche.

Cinquièmement, la bonne connaissance du milieu par la chercheuse peut avoir joué un rôle quant à son objectivité. Toutefois, c'est aussi cette proximité avec le milieu étudié qui a permis de nuancer les propos recueillis et de les interpréter.

CONCLUSION

La motivation de départ concernant la présente recherche découle de notre expertise développée au cours de nombreuses années dans le réseau collégial au secteur technique à titre d'enseignante, de coordonnatrice de département, de conseillère pédagogique et de formatrice d'enseignants. Forte de cette expérience professionnelle, nous nous questionnions sur les modalités d'accueil du nouveau personnel enseignant dans les collèges et sur les dispositifs de soutien à l'apprentissage de la profession enseignante qui leur sont offerts. Ces enseignants novices sont embauchés comme spécialistes disciplinaires sans avoir au préalable de notions en pédagogie. Le développement de la pratique réflexive étant reconnu pour contribuer de manière significative à l'apprentissage pédagogique par plusieurs (Bessette et Duquette, 2003; De Cock, Wibault et Paquay, 2006; Holborn, 1992; Lacroix, 2008; Schön, 1983), il nous a semblé opportun de s'y intéresser davantage.

En effet, puisque nous souhaitons soutenir le développement professionnel des enseignantes et des enseignants en début de carrière, nous avons consulté les écrits abordant les modalités d'accueil qui existent dans les collèges. Cette recension montrait que l'accueil des nouveaux enseignants est caractérisé par des préoccupations majoritairement administratives et que l'aspect pédagogique était peu présent. De plus, nous avons relevé le manque de ressources disponibles ainsi que des lacunes quant aux types de formation offerts aux enseignantes et aux enseignants novices. Ces manques les conduisent à se développer professionnellement par eux-mêmes alors qu'ils doivent s'appropriier les diverses facettes de leur nouvelle profession. Il n'est pas surprenant de constater que plusieurs d'entre eux vivent des difficultés pédagogiques sans savoir comment y remédier.

À ce sujet, les écrits consultés (Bouchard, 1999; Cartaut, 2007; Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000; De Cock, 2007; Husu, Toom et Patrikainen, 2008; Legault, 2004; Motet, 1997; Oberg, 1992; Rouiller, 2005; Tochon, 2002; Villeneuve, 1994), mentionnent que l'utilisation d'outils qui encouragent la pratique réflexive est une voie prometteuse pour

comprendre et analyser sa pratique. Le journal de bord, l'autoévaluation, la rétroaction vidéo et l'autoconfrontation simple sont au nombre des moyens identifiés (De Cock, 2007; Oberg, 1992; Tochon, 2002; Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000).

Au travers de l'utilisation de ces derniers, nous nous sommes intéressés aux manifestations par les enseignants de la pratique réflexive (Lafortune et Deaudelin, 2001), de la pensée réflexive (Dewey, 1933) et de la réflexion (Legault, 2004). Notre objectif consistait d'ailleurs à mieux comprendre la dynamique de la réflexion chez les novices. Pour ce faire, nous avons mis à profit les catégories de réflexion développées par Mezirow (1981) afin d'analyser les propos réflexifs portant sur les pratiques enseignantes.

Les résultats obtenus portent sur les catégories de réflexion exprimées par les enseignantes et les enseignants novices, les catégories émergentes provenant des outils utilisés et l'apport de ces derniers quant au soutien à la pratique réflexive. L'analyse des énoncés recueillis nous indique que les catégories les plus évoquées sont liées à la réflexion descriptive et à la catégorie de réflexion discriminante. Quant à l'analyse des catégories de réflexion que chacun des outils permet d'exprimer, il semble que les quatre outils (journal de bord, autoévaluation, rétroaction vidéo et autoconfrontation simple) permettent d'exprimer les catégories de réflexion discriminante, descriptive et affective. Plus spécifiquement, nous relevons que le journal de bord, l'autoévaluation et l'autoconfrontation simple favorisent l'expression de la catégorie de réflexion conceptuelle tandis que l'autoconfrontation simple privilégie la réflexion comportant un jugement de valeur. En ce qui concerne l'apport des différents outils servant au développement de la pratique réflexive, nous constatons que ceux mobilisant la vidéo (la rétroaction vidéo et l'autoconfrontation simple) ont contribué de façon importante au développement de leur pratique réflexive. Suivent les outils utilisant l'écrit (le journal de bord et l'autoévaluation) qu'ils invoquent en second lieu.

Notre interprétation met en lumière les effets que les outils ont eus sur la professionnalisation des enseignantes et des enseignants novices. Notamment, nous relevons l'impact de ces outils sur la compréhension des pratiques pédagogiques qu'ils

utilisent au quotidien. Les enseignantes et les enseignants s'initient pour une première fois à une réflexion méthodique sur leur action professionnelle et paraissent prendre plaisir à se découvrir au travers de leur profession. Cette réflexion les amène à décrire ce qu'ils font et leur permet une évaluation de l'efficacité de leurs interventions. De plus, elle suscite une gamme d'émotions qui découlent de leurs prises de conscience sur leur action.

Nous avons remarqué que plus les enseignantes et les enseignants prenaient confiance en eux, plus ils étaient enclins à partager leur vécu avec leurs collègues et ils étaient prêts à tenter des modifications pour améliorer leur pratique. À cet égard, la souplesse et la facilité d'utilisation des outils semblent avoir influencé positivement leur capacité à pratiquer l'autocritique et à développer leur autonomie au sein de leur nouvelle profession.

Notre recherche s'inscrit au cœur de l'articulation entre la recherche, la formation et la pratique. D'entrée de jeu, notre problématique s'est ancrée dans un besoin émanant du milieu scolaire. Pour mieux comprendre les enjeux et proposer des moyens qui répondent le plus adéquatement possible à ce que nous avons identifié comme un manque de soutien offert aux enseignants, nous avons effectué une recension des écrits sur les outils qui permettent de soutenir la réflexion sur la pratique. Toujours soucieuse de proposer des pistes signifiantes aux enseignants, nous avons développé une séquence structurée de manière à ce que ces derniers puissent expérimenter différents outils et puissent rétroagir suite à l'expérimentation de chacun. L'analyse des *verbatim* nous a permis de dégager leur appréciation quant aux outils expérimentés et a apporté un éclairage sur l'apport de ces derniers à la formation. Les constats relevés apportent à leur tour des questionnements sur l'utilisation des outils présentés afin qu'ils permettent de toucher davantage de catégories de réflexion. En ce sens, l'articulation entre la recherche et la pratique prend son sens. Elle porte vers de nouveaux objets de recherche, vers un approfondissement de certains éléments qui pourraient améliorer le type de soutien offert aux enseignantes et aux enseignants novices mais qui serviraient aussi à développer un dispositif de formation plus complet. Les catégories de réflexion de Mezirow (1981) intégrées à la démarche réflexive de Holborn (1992) ont offert un cadre d'analyse mais aussi d'action pour la formation. Il

sera pertinent de poursuivre le développement de notre dispositif en tenant compte des forces identifiées et des défis qui restent encore à relever.

La recherche a favorisé les lieux d'échanges entre la chercheuse et les praticiens et a stimulé l'accroissement de la complémentarité des savoirs d'expérience et des savoirs scientifiques. Selon les propos des participants, ce fût un terrain riche en expérience et favorable à la construction de leur identité professionnelle. En effet, la question des rôles a été abordée, des méthodes d'enseignement, et enfin, de l'autorégulation de ses gestes professionnels en vue de l'apprentissage des étudiants concernés.

Parmi des pistes de recherche à explorer, nous croyons d'abord qu'une étude documentaire approfondie pour les différents établissements du collégial permettrait de dresser un état des lieux quant au soutien offert et des moyens mis à la disposition des nouveaux enseignants du secteur technique. Il serait intéressant de développer un modèle qui rende l'accueil plus convivial et qui proposerait une série de mesures structurées et accessibles sur une base volontaire. Ensuite, retravailler chacun des outils dans la perspective de proposer des alternatives qui stimuleraient l'exploration de catégories moins abordées par les participants nous permettrait de peaufiner l'offre de soutien en formation continue afin de répondre aux besoins des enseignantes et des enseignants novices. Une étude quant à leurs besoins, leurs croyances et leurs perceptions relatives à la profession enseignante constituerait certainement un point de départ fort pertinent.

Outre les pistes d'amélioration mentionnées, nous rappelons que cette étude présente une contribution originale sur le plan scientifique. À notre connaissance, aucune recherche ne s'est précédemment intéressée aux outils pour soutenir la réflexion des enseignantes et des enseignants novices au secteur technique du collégial qui n'ont pas de formation en pédagogie préalablement à leur embauche. Il nous a semblé important de creuser davantage ce sujet au plan scientifique puisque ces enseignantes et ces enseignants au secteur technique, comparativement à leurs collègues de la formation générale et du secteur préuniversitaire, n'ont pas nécessairement une formation universitaire préalable à leur entrée en fonction. Ce qui caractérise la population étudiée dans la présente recherche.

Leurs conditions d'embauche sont différentes de celles de leurs comparses en plus de préparer directement les étudiants à l'emploi.

Nous souhaitons que les chercheurs qui s'intéressent à l'apprentissage de la profession enseignante en début de carrière, à la pratique réflexive et aux outils qui la favorisent soient interpellés par cette étude et incités à approfondir cette thématique. Nous espérons aussi que les formateurs d'enseignants puissent s'inspirer de cette expérience et des outils expérimentés pour bonifier leurs interventions.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ACDEAULF/ICÉA. (2013). *La place des adultes dans les universités québécoises : un enjeu de société*. Mémoire présenté au ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST). Site téléaccessible à l'adresse <http://www.acdeaulf.ca/pdf/sommet2013_memoire_ACDEAULF_ICEA.pdf>.
- Acheson, K.A. et M.D. Gall. (1993). *La supervision pédagogique. Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien* (Trad. par J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Achilles, C. M. et Gaines, P. (1991). *Collegial groups in school improvement : Project SIGN*. Chicago : American Educational Research Association.
- Admiraal, W.F., Korthagen, F.A.J. et Wubbels, T. (2000). Effects of student teachers coping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 33-52.
- Association Québécoise de Pédagogie Collégiale. (2013). *Revue pédagogie collégiale*. Été 2013, 36(4).
- Atkins, S. et Murphy, K. (1993). Reflection : A review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1188-1192.
- Atkins, S. et Murphy, K. (1994). Reflective practice. *Nursing Standard*, 39(8), 49-54.
- Baffrey-Dumont, V. (2000). Pensée postformelle, jugement réflexif et pensée réflexive. In R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 9-29). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Balleux, A. (2006). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. *Carriérologie. Revue francophone internationale*, 10(3), 603-627.
- Balleux, A. (2011). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné. Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. *Recherches en éducation*, (11), 55-56.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. France : Presses universitaires de France.

- Baribeau, C. (1996). La rétroaction vidéo et la construction des données. *Revue de sciences de l'éducation*, 22(3), 577-598.
- Barlow, M. et Boissière-Mabille, H. (2002). *Écrire son journal pédagogique : analyser et élaborer sa pratique*. Lyon : France.
- Beauchamp, C. (2012). Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. In M. Tardif, C. Borges, et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation, Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 21-45). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Beillerot, J. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression? *Cahiers pédagogiques* 346, 12-13.
- Bengtsson, J. (1995). What is reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 23-32.
- Berthiaume, D. (2002). *How may reflection be linked to the improvement of teaching effectiveness in higher education?* Manuscrit non publié, McGill University, Montréal.
- Bertone, S., Chaliès, S. et Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain*, 72(2), 104-125.
- Bessette, S. et Duquette, H. (2003). *Développement d'une pratique réflexive. Découvrir ses savoirs d'action et enrichir sa pratique grâce aux cartes mentales*. Rapport de recherche PAREA. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.
- Bessette, S. et Cantara, M. (2013), *Le MIPEC : un véritable accélérateur d'insertion professionnelle*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Secteur PERFORMA.
- Biron, J.-L. (2003). Offrir la profession en héritage : avis du comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COPFE) sur l'insertion dans l'enseignement. *Vie pédagogique*, 128, 55-57.
- Bogdan, R. et Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research For Education*. Boston, MA : Allyn and Bacon.

- Bonneton, D. (2002). *Représentations de la première classe et de l'enseignant débutant*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Site téléaccessible à l'adresse <www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/CDcongrats/Enseignant_debutant.html>.
- Bouchard, K. (1985). *Guide d'un stage d'enseignement à l'ordre secondaire ou collégial*. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.
- Bouchard, K. (1999). *Étude de pratiques d'enseignants du collégial : une analyse réflexive accompagnée*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.
- Boud, D., Keogh et R. and Walker, D. (1985). *Reflection : Turning Experience into Learning*. London: Routledge Falmer.
- Boutin, G. et Camarais, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Breeze, J. A. et Repper J. (1998). Struggling for control: the care experiences of 'difficult' patients in mental health services. *Journal of Advanced Nursing*, 28, 1301–1311.
- Buzan, T. et Buzan, B. (1999). *Dessine-moi l'intelligence*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Campbell-Jones, B. et Campbell-Jones, F. (2002). Educating African American children : Credibility at the crossroads. *Educational Horizons*, 80(3), 133-139.
- Cantin, A. et Lauzon, M. (2002). *Expériences de mentorat au collégial*. Montréal : Collège de Maisonneuve, Service de développement pédagogique.
- Cantin, A. et Lauzon, M. (2003). Expérience de mentorat au collégial, *Pédagogie collégiale*. 16(3), 30-35.
- Carbonneau, M. et Héту, J.-C. (1996). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. In L. Paquay, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 77-96). Bruxelles : De Boeck.
- Caron, S. (2004). L'entrée dans le métier : stratégies d'insertion professionnelles d'enseignantes débutantes. *Cahiers du Cirade*, (3), 99-110.

- Carpenter-Roy, M.-C. et Pharand, S. (1992). *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire : rapport de recherche*. Sainte-Foy : Centrale de l'enseignement du Québec.
- Carr, E. (1988). *Qu'est-ce que l'histoire?* Paris : La Découverte.
- Cartaut, S. (2007). Transformer pour comprendre l'activité tutorale dans la formation professionnelle par alternance des enseignants du second degré. *In Actes du colloque Actualité de la recherche en Éducation et en Formation*. Strasbourg : Congrès international AREF.
- Centrale des syndicats du Québec (2006). *Pistes d'action pour le développement de l'enseignement collégial : la consultation doit se poursuivre!* Montréal : CSQ.
- Champagne, M. et Miller, F. (1983). *L'exploration pédagogique : une analyse détaillée de son enseignement*. Québec : Université Laval.
- Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation Permanente*, (146).
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). *Le travail du genre professionnel, comme contribution à la genèse de l'aptitude*. Rapport intermédiaire.
- Coen, P.-F. (2006). Les technologies : des aides précieuses pour développer la réflexivité des apprenants. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 3, 149-160.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2004). *Recommandation du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant au forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*. Québec : COPFE.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (1975). *Le collègue: Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (1997). *Enseigner au collégial : une pratique en renouvellement*. Québec : Le Gouvernement du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Conseil Supérieur de l'Éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2008). *Les stages en formation à enseignement : pratique et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubert, P. et Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Éducation et francophonie*, XXXVIII(2), 145-154.
- Corriveau, L. (1991). *Les Cégeps : question d'avenir*. Québec : Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Cossette, F. (1999). *Les sources de stress, le stress ressenti et le soutien social chez les enseignants en début de carrière*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal en association avec l'Université du Québec à Trois-Rivières, Québec.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. London : Sage.
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' error*. New-York : Putnam's Sons.
- Day, C. (1999). *Developing teachers : the challenges of lifelong learning*. London : Falmer Press.
- Day, C. (2001). Développement professionnel et pratique réflexive : finalités, processus et partenariats. *Carrefours de l'éducation*, 2(12), 40-54
- Deaudelin, C., Dussault, M. et Thibodeau, S. (2003). *Les causes de l'isolement professionnel des enseignantes et des enseignants*. *McGill Journal of Education*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3965/is_200301/ai_n9223065>. Consulté : janvier 2008.
- Deaudelin, C. et Dussault, M. (2005). Changement conceptuel chez des enseignants en situation de développement professionnel : une méthode d'analyse. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 169-185.
- De Cock, G., Wilbault, G. et Paquay, L. (2006). Le processus de réflexion sur la pratique professionnelle : des modèles à construire. In J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter, A. Beauchesnes et C. Garant (dir.) *Développer des compétences en enseignement* :

quelle place pour la réflexion professionnelle? *Cahiers scientifiques de l'ACFAS*, 108, 25-44.

De Cock, G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain, Belgique.

Degrand, M. et Dejemeppe, X. (2013). De l'analyse des dispositifs de formation initiale à leur intégration : quotidienneté de la pratique et noblesse des intentions. In M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (p. 135-155). Belgique : De Boeck Supérieur.

Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*. (113-114), 7-28.

Delgado Hito, P. (2010). *Le processus de production de savoirs dans la pratique infirmière au moyen de la réflexivité*. Thèse de doctorat en sciences infirmières, Université de Montréal, Montréal.

Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (1994). Introduction. Entering the field of qualitative research. In N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.) *Handbook of Qualitative Research* (p. 1-17). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Desjardins, J. (2000). *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal.

Derobertmeasure, A., Dehon, A. et Demeuse, M. (2009). *Indicateurs de réflexivité en formation initiale : analyse de contenu de dossiers réflexifs*. La formation des enseignants. Bruxelles : Association belge francophone des chercheurs en éducation.

Deum, M. (2004). Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants par la rédaction du journal de bord. Analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire. In *Acte du 9^e colloque AIRDF*. Québec. Site téléaccessible à l'adresse http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Melanie_Deum.pdf. Consulté : janvier 2008.

Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington, MA : Heath.

Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.

- Doucet, E. (2000). La FECQ et la formation du personnel enseignant du collégial : un projet qui lui tient à cœur. *Pédagogie collégiale*, 14(2), 23-24.
- Dubé, V. (2012). *Développement, mise à l'essai et évaluation d'une intervention de pratique réflexive avec des infirmières œuvrant auprès de personnes âgées hospitalisées*. Thèse de doctorat en sciences infirmières, Montréal, Université de Montréal.
- Duchesne, C. (2010). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Formation et francophonie*, 38(1), 33-50.
- D'unrug, M.-C. (1974). *Analyse de contenu et acte de parole : de l'énoncé à l'énonciation*. Paris : Éditions universitaires.
- El-Dib, M. A. B. (2007). Levels of reflection in action research : An overview and an assessment tool. *Teaching and Teacher Education*, 23, 24-35.
- Fama, E. F. et Jensen, M. (1983). Separation of ownership and control. *Journal of Law and Economics*, 26, 301-326.
- Fédération des Cégeps (1995). *Éléments d'un programme institutionnel d'insertion professionnelle*. Montréal : Commission des affaires de relations du travail et des ressources humaines.
- Fédération des Cégeps (2000). L'avis du Conseil supérieur de l'éducation : réaction préliminaire de la Fédération des cégeps. *Pédagogie collégiale*, 14(2), 28.
- Fédération des Cégeps (2003). *Le cégep, une force d'avenir pour le Québec. Plan de développement du réseau collégial public*. Montréal : Fédération des Cégeps.
- Fédération des Cégeps (2014). *Qu'est-ce qu'un cégep*. Montréal : Fédération des Cégeps. Site téléaccessible à l'adresse < <http://www.fedecegeps.qc.ca/cegeps/qu-est-ce-qu-un-cegep/> >. Consulté : janvier 2008.
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (CSN) (2011). *Convention collective 2010-2015*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.fneeq.qc.ca/fr/cegep/Conventions_collectives/Archives-2010-2015/>. Consulté : janvier 2008.
- Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (CSQ) (2006). *La formation du personnel enseignant des collèges*. Éducation – Formation. Site téléaccessible à l'adresse

< <http://www.education.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1673,9595,2037,1213,html>>.

Consulté : janvier 2008.

- Fendler, L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors : Historical Influences and Political Reverberations. *Educationnel Researcher*, 32(3), 16-25.
- Fenstermacher, G. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 617-634.
- Fortin, N. (2000). La formation professionnelle des enseignants et la FEC (CSQ). *Pédagogie collégiale*, 14(2), 20-22.
- Galaise, M.-E. (2009). L'insertion professionnelle : parcours professionnel et contexte d'insertion d'enseignants dans les cégeps. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, Rimouski.
- Gauthier, B. (1992). *Recherche sociale – De la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gendron, B. (2007). *Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants*. Manuscrit non publié, Congrès d'actualité de la recherche en éducation et formation, Strasbourg.
- Glasser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. New Brunswick, États-Unis : Adeline Transaction.
- Glen, S., Clark, A. et Nicol, M. (1995). Reflecting on reflection : a personal encounter. *Nurse Education Today*, 15, 61-68.
- Gouvernement du Québec. (1993). *Des collèges pour le Québec du XXIe siècle – l'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*. Québec : Ministère de l'Enseignement Supérieure et de la Science.
- Gouvernement du Québec (2000). *Document d'information. Sommet du Québec et de la jeunesse. 22, 23, 24 février 2000*. Centre des Congrès de Québec. Québec : Bureau du Sommet du Québec et de la jeunesse.
- Gouvernement du Québec. (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Gouvernement du Québec (2001b). *Règlement C-29. r. 5.3*. Québec : Éditeur officiel du Québec.

- Gouvernement du Québec. (2005). *Plan stratégique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport 2005-2008*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Gouvernement du Québec. (2006). *Plan de rapprochement en matière de formation professionnelle et technique. Pour relever le défi de l'accessibilité et de la qualification dans toutes les régions du Québec*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Gouvernement du Québec. (2013). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Gouvernement du Québec (2014a). *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*. Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science.
- Gouvernement du Québec (2014b). *Le lexique de la FPT*. Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science. Document téléaccessible à l'adresse
< <http://www3.mels.gouv.qc.ca/fpt/FPTparCadres/lexiqueFPT.htm> >.
- Gravel, S. et Tremblay, J. (1996). Le rappel stimulé pour élucider les décisions en action des étudiantes en services de garde. *Revue des sciences de l'éducation*, 12(3), 523-538.
- Grégoire, R., Turcotte, G. et Dessureault, G. (1987). *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep ou l'autre cégep*. Québec : Conseil des collèges, Collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial.
- Grimmett, P. (1988). The nature of reflection and Schön's conception in perspective. In P. Grimmett et G.L. Erickson (dir.), *Reflection in teacher education* (p. 5-15). New York : Teachers college Press.
- Groupe de travail sur la réforme (1997). *Prendre le virage du succès*. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec.
- Guay, M.-M. et Lirette, A. (2003). *Guide sur le mentorat pour la fonction publique québécoise*. Québec : Centre d'expertise en gestion des ressources humaines, Secrétariat du Conseil du Trésor.

- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal* 30(4), 233-252.
- Guigue, M. (2001). Les enseignants, professionnels solitaires de la transmission du savoir? *Connexions*, 75(1), 85-96.
- Hall, S. (1997). Forms of reflecting teaching practice in higher education. In Popisil, R. et Willcoxson, L. (dir.), *Learning Through Teaching* (p. 124-131). Proceeding of the 6th Annual Teaching Learning Forum, Murdoch University. Site téléaccessible à l'adresse <<http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf1997/contents.html>>.
- Harrison, J. et McKeon, F. (2008). The formal and situated learning of beginning teacher educators in England : identifying characteristics for successful induction in the transition from workplace in schools to workplace in higher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 151-168.
- Hatton, N. et Smith, D. (1995). Reflection in teacher education : towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Hensler, H., Garant et C., Dumoulin, M.-J. (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et formation*, 36, 29-42.
- Héon, L. et Ébaneth, N. (2006). Regards croisés sur l'avenir de l'enseignement collégial au Québec. In L. Héon, T. Hamel et D. Savard, *Les Cégeps : Une Grande Aventure Collective Québécoise*. (p. 171-193). Québec : Presses Université Laval.
- Hoffmans-Gosset, M.-A. (1987). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Lyon : Chronique sociale.
- Holborn, P. (1992). *Devenir enseignant*. Montréal : Éditions Logiques.
- Holborn, P., Wideen, M. et Andrews, I. (dir.) (1992). *Devenir enseignant. T.I. À la conquête de l'identité professionnelle* (Trad. J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Éditions Logiques.
- Huberman, M. et Miles, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (Trad. par M. Hlady Rispal). Bruxelles : De Boeck Université.
- Husu, J., Toom, A. et Patrikamen, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice*, 9(1), 37-51.

- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Jouan, J. (2015). *Description des pratiques d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant dans le programme collégial Techniques d'hygiène dentaire*. Essai de maîtrise en enseignement au collégial, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kinsella, E. A. (2003). *Toward understanding : Critiques of reflective practice and possibilities for dialogue*. Canadian Association for the Study of Adult Education, Halifax, Nova Scotia.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. et Wubbels, T., (2001). *Linking practice and theory : the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Lacroix, J.-G. (2008). *Démarche de pratique réflexive au collégial dans l'enseignement de la philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature*. Montréal : Cégep du Vieux-Montréal.
- Lafortune, L. (2004). *Pratique réflexive : accompagnement de l'actualisation du PFEQ*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lafortune, L. et Daudelin, C. (2001). *Un accompagnement socioconstructiviste pour accompagner la réforme en éducation : métacognition et pratique réflexive*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Laliberté, J. et Dorais S. (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*. Sherbrooke : Collection PERFORMA, CRFP.
- Lauzon, M. (2002). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial : une construction personnelle et sociale*. Rapport de recherche. Montréal : Collège De Maisonneuve.
- Lecoite, M. (1985). Vidéo-formation : miroir, mémoire, pouvoir... *Revue française de pédagogie*, 72(7, 8, 9), 31-40.
- Le Compte, M. D. et Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York : Academic Press.

- Lee, H.-J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.
- L'Écuyer, P. (1990). *Méthodologie d'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lefebvre, M.-E. et Poncet-Montange, J. (1996). La bande vidéo, outil de coconstruction d'une mémoire raisonnée. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3). 599-616.
- Lefevre, G. (2007) *Travail collectif des enseignants et pratiques d'enseignement : le cas de la prise en charge des élèves dits en difficulté au sein de l'école primaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Toulouse : Université Toulouse II Le Mirail.
- Legault, J.-P. (1999). *Étude exploratoire de la pratique réflexive d'enseignants expérimentés en contexte de gestion de problèmes de discipline en classe*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e Édition. Montréal : Guérin.
- Leroux, M. (2009). *Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Agence d'Arc.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Bruxelles : De Bock.
- Lévesque, J.-P. (2002). La pratique réflexive : véritable postulat du développement professionnel. *Pédagogie collégiale*, 15(3), 11-14.
- Lhomme, R. (1994). Écrire ses pratiques en atelier, une expérience de la démocratie. *Éducation permanente*, 120, 15-21.
- Linard, M. et Prax, I. (1984). *Images vidéo, Images de soi... ou Narcisse au travail*, Paris : Dunod.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, Californie : Sage Publications, Inc.

- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis*, 2(1), 15-27.
- Lussier, O. (2006). Tracer des repères pour les nouveaux enseignants. *Pédagogie collégiale*, 19(4), 36-38.
- Lynch, M. (2000). Against reflexivity as an academic virtue and source of privileged knowledge. *Theory, Culture & Society*, 7(3), 26-54.
- Maclean, R. et White, S. (2007). Video reflection and the formation of teacher identity of pre-service and experienced teachers, *Reflective Practice*, 8(1), 47-60.
- MacVaugh, P. Q. (1990). *Writing to learn : a phenomenological study of the use of journals to facilitate learning in the content areas*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Boston, Boston.
- Malapert, C. (1994). Le recours à l'écrit dans l'analyse des pratiques. *Éducation permanente*. 120,
- Malkani, J. M. et Allen, J. D. (2005). *Cases in teacher education : Beyond reflection into practice*. Communication présentée au Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montréal, Canada, 15 avril.
- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie. La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal : Éditions Chenelière/McGraw-Hill.
- Marcos, J.J.M. et Tillem, H. (2006). Studying studies on teacher reflection and action : An appraisal of research contributions. *Education Research Review*, 1, 112-132.
- Martin, D. (1996). Les ressources structurantes de la classe et le développement de pratiques de stagiaires : une étude à l'aide de rétroactions vidéoscopiques. *Revue des sciences de l'éducation*. 22(3), 577-598.
- Martin, D. et Doudin, P.-A. (2000). De l'utilité de la pensée réflexive pour améliorer l'efficacité de l'école. In R. Pallascio et L. Lafortune, (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 47-67). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Martin, K. et McGrevin, C. (1990). Making Mathematics Happen. *Educational Leadership*, Mai, 20-22.

- Martineau, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*, 12(2), 48-54.
- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2005). L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière. In *Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2>. Consulté : janvier 2008.
- Ménard, L., Legault, F. et Dion, J.-S. (2012). Impact de la formation à l'enseignement et de l'encadrement sur le sentiment d'autoefficacité des nouveaux enseignants de cégep. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 212-231.
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education Quarterly*, 32(1), 3-24.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222-232.
- Mezirow, J. (1997). To the Editors : Transformation Theory out of the context. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 60-62.
- Mezirow, J. (1998). Transformative Learning and social action : A response to Inglis. *Adult Education Quarterly*, 49(1), 65-76.
- Mezirow, J., and Associates (dir.). (2000). *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Mottet, G. (1997). *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques. La vidéo, outil de construction des compétences professionnelles des enseignants*, Paris : Éditions l'Harmattan.
- Mucchielli, R. (1974). *L'observation psychologique et psycho-sociologique*. Paris : Les Éditions E.S.F.
- Mucchielli, R. (1979). *L'interview de groupe : connaissance du problème, applications pratiques*. Paris : Entreprise Moderne Édition (1^{re} éd. 1968).
- Mustafa, G. (2005). Reflection in teaching. *Learning and Teaching in Higher Education : Gulf Perspectives*, 2(2), 1-12.

- Nault, G. (2005). *Étude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour le développement professionnel d'enseignantes novices*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnel : trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie Collégiale*, 20(2), 13-16.
- Nazzari, V., McAdams, P. et Roy, D. (2005). Using Transformative Learning as a Model for Human Rights Education : The Case Study of the Canadian Human Rights Foundation's International Human Rights Training Program. *Intercultural Education*, 16(2), 171-186.
- Oberg, A. (1992). Rôle de l'auto-évaluation dans le développement professionnel. In P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle (Tome 2)*, (p.71-84). Montréal : Éditions Logiques.
- Osty, F. (2003). *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pallascio, R. et Lafortune, L. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Paquay, L. et Wagner, M.-C. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 153-179). Bruxelles : De Boeck.
- Patry, P. (2000). La FNEEQ et la formation du personnel enseignant de l'ordre collégial. *Pédagogie collégiale*, 14(2), 14-16.
- Pepel, P. (2003). *Accueillir, accompagner, former des enseignants. Guide de réflexion et d'action*. Lyon : Chronique sociale.
- PERFORMA. (2015). *MIPEC*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.usherbrooke.ca/performa/fr/programmes/2e-cycle/microprogramme-de-2e-cycle-en-insertion-professionnelle-en-enseignement-au-collegial-mipec/>>.

- Perrenoud, P. (1993). La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique. *Association Québécoise Universitaire en Formation de Maîtres (AQUFORM), Compétence et formation des enseignants*, 3-36
- Perrenoud, P. (1996). Former des enseignants débutants qui deviendront des praticiens réflexifs. *Forum-Pédagogies*, 10-12. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_03.html>.
- Perrenoud, P. (2001a). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques*, (390), 42-45.
- Perrenoud, P. (2001b). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2003). État des lieux. À quels problèmes le système éducatif est-il confronté aujourd'hui? *Éducation & Management*, 24, 26-29.
- Pineau, G. (2007). *Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif*. Communication à la Facultad de Ciencias Humanas y Educacion, Universidad Diego Portalis, Chili, 10 Janvier.
- Plessis-Bélaïr, G. (2000). La didactique de la communication orale dans une perspective de développement de la pensée critique. In R. Pallascio et L. Lafortune, (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 263-279). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Poirier Proulx, L. (1991). *Le perfectionnement des enseignants et enseignantes du secteur professionnel au collégial*. Rapport de recherche. Sherbrooke : Délégation collégiale du comité mixte de PERFORMA. XII.
- Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 14(3), 22-27.
- Raymond, D. (dir.) (2005). *Soutien aux grandes innovations pédagogiques. Rapport final. L'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant au collégial. Élaboration, expérimentation et validation d'outils de formation*. Sherbrooke : PERFORMA, Université de Sherbrooke.
- Rhine, S. et Bryant, J. (2007). Enhancing pre-service teachers' reflective practice with digital video-based dialogue. *Reflexive Practice*, 8(3), 345-358.

- Risko, V., Rosko, K. et Verkelich, C. (2002). Prospective teachers' reflection : Strategies, qualities and perceptions in learning to teach reading. *Reading Research and Instruction, 41*(2), 149-175.
- Robert (L). (2008). Le Nouveau Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique, Paris.
- Rocher, G. (2004). « Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation ». *Bulletin d'histoire politique, 12*, 117-128.
- Rouiller, J. (2005). *De la place et du rôle des conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs en enseignement primaire et en soins infirmiers dans l'accompagnement des pratiques professionnelles en formation initiale. Analyse comparative de deux « métiers de l'humain »*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Roy, M. (2008). *L'insertion professionnelle de l'infirmière experte comme enseignante novice en soins infirmiers au collégial : l'apport du mentorat*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Saint-Louis, M. (1994). Accompagner les enseignants débutants : l'expérience américaine. *Vie pédagogique, 88*, 43-45.
- Saussez, F., Ewen, N. et Girard, J. (2001). Au cœur de la réflexivité, la conceptualisation? *Recherche et formation, 36*, 69-88.
- Saussez, F. et Ewen, N. (2006). La démarche d'investigation critique, pierre angulaire d'une formation à des compétences professionnelles ? D'un cadre conceptuel à l'expérimentation de projets de formation. *Les cahiers scientifiques de l'ACFAS, 108*, 45-67.
- Savard, D., Héon, L. et T. Hamel. (2006). Mémoire vive de bâtisseurs : entrevue avec Jean-Paul Desbiens et Jean-Noël Tremblay. In L. Héon, T. Hamel et D. Savard (dir.), *Les Cégeps : Une Grande Aventure Collective Québécoise*. (p. 35-56). Québec : Presses Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke : Éditions CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (p. 123-150). Sherbrooke : Édition du CRP.

- Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action et le processus d'innovation : accompagnement des dynamiques d'ajustements de pratiques professionnelles de personnels scolaires. In F. Cros (dir.), *L'agir innovatif : aux sources de la professionnalisation enseignante* (p. 63-75). Bruxelles : De Boeck.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY : Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad. J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Éditions Logiques (1^{re} éd. 1983).
- Schön, D. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Éditions Logiques.
- Serres, G. (2009). Analyse de l'activité de supervision au regard de ses effets sur les trajectoires de formation des professeurs stagiaires. *Éducation et francophonie*, 37(1), 107-120.
- Slade, C. (2000). Pensée critique et créative. In R. Pallascio, et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 31-46). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Smith, S.C. et Scott, J.J. (1990). *The collaborative school: A work environment for effective instruction*. Virginia, VA : National association of Secondary School Principals.
- Stefani, L. (1997). *Reflective Learning in Higher Education : Issues and Approaches*, UCoSDA Briefing Paper 42, Sheffield : University of Sheffield.
- St-Pierre, L. et Lison, C. (2009). *Une formation continue à mon image. Étude des caractéristiques des enseignantes et des enseignants des collèges francophones membres de PERFORMA en relation avec la formation continue*. Sherbrooke : PERFORMA.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant. In M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation* (p. 29-52). Bruxelles : De Boeck.
- Taylor, E. (2000). Fostering Mezirow's transformative learning theory in the adult education classroom : a critical review. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 14(2), 1-28.

- Tessier, G. (2000). Écriture, handicap et activité métacognitive. Une application pédagogique, le Régulo-guide. In R. Pallascio, et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 111-131). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Theureau, J. (2002). La notion de charge mentale est-elle soluble dans l'analyse du travail, la conception ergonomique et la recherche neuro-physiologique? In M. Jourdan et J. Theureau (dir.), *La charge de travail, concept flou et vrai problème* (p. 41-69). Toulouse: Octarès.
- Theureau, J. (2006) *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octares.
- Tochon. F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), p. 467-502.
- Tochon, François V. (2002). *L'analyse de pratique assistée par vidéo*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 1(1), 33-50.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Québec : Édition Saint-Martin.
- Webb, T. A. (1990). *Student and faculty response to writing to learn at the college level*. Thèse de doctorat en éducation non publié. Université du Michigan, Michigan.
- Wedman, J. M., et Martin, M. W. (1986). Exploring the development of reflective thinking through journal writing. *Reading Improvement*, 23, 68-71.
- Yvon, F. et Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80.
- Zeichner, K. et Liston, D. P. (1987). Teaching. *Educational Review*, 57, 23-48.

ANNEXE A

SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE

Insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants novices au collégial			
Contexte de départ	Recension	Éléments peu explorés ou peu détaillés par les recherches	Objectif général de recherche
Entrée en fonction <ul style="list-style-type: none"> • Isolement professionnel • Précarité d'emploi 	<ul style="list-style-type: none"> • Pratique réflexive est un moyen positif pour l'insertion professionnelle et l'apprentissage de la profession 	<ul style="list-style-type: none"> • Type de réflexion suscitée par les outils. 	Mieux comprendre la réflexion chez les enseignantes et les enseignants novices au collégial, secteur technique, quand ils utilisent certains outils pour supporter la réflexion sur l'action.
Modalités d'insertion professionnelle <ul style="list-style-type: none"> • Programme institutionnel • Accompagnement 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation d'outils réflexifs soutient le questionnement sur la pratique 	<ul style="list-style-type: none"> • Sujets abordés dans la réflexion. 	
Formation en enseignement <ul style="list-style-type: none"> • Insuffisante • Inadéquate • Volontaire 		<ul style="list-style-type: none"> • Liens entre les outils et la réflexion 	

ANNEXE B

CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AUTOCONFRONTATION SIMPLE

Entretien d'autoconfrontation simple à la suite d'une prestation d'enseignement filmée

L'entretien à la suite d'une prestation d'enseignement filmée se veut un point de rencontre entre deux professionnels de l'enseignement qui discutent de la prestation de l'un d'entre eux. Pour la personne qui mène l'entrevue, il s'agit de questionner l'enseignant afin de dégager les pistes d'amélioration possibles, les défis qui subsistent, de même que les indications d'une progression de la qualité des prestations d'enseignement.

L'entretien vous permet de confronter ce que vous aviez prévu faire, ce que vous dites avoir fait, ce que vous pensez avoir fait et ce que vous avez réellement fait. Cet outil favorise une prise de conscience de votre action réelle. Puisque souvent dans le feu de l'action en classe nous sommes moins conscients de notre agir, l'utilisation de cet outil permet de réduire l'écart entre ce que vous avez planifié faire, ce que vous pensez avoir fait, ce que vous dites avoir fait et ce que vous avez fait réellement. Cette prise de conscience forte permet un réajustement positif de l'action pédagogique, qui, sans la contribution de l'entretien, serait peut-être moins complet.

Finalement, notons que le collègue qui mène l'entretien utilise des questions afin de faire émerger cette prise de conscience. Il n'a pas pour mandat de juger la qualité de la prestation d'enseignement ni d'évaluer vos enseignements. Il a pour mandat de vous soutenir dans votre réflexion sur votre action pédagogique en classe. De plus, il ne doit pas proposer de « recettes » ou dire ce que lui aurait fait à votre place.

Questions de démarrage (avant le visionnement):

1. Comment vous êtes vous senti?
2. De manière générale, quels ont été vos grands constats?
3. Quel(s) objectif(s) avez-vous visé(s) pour cet enregistrement?
4. Quelle modification avez-vous décidé d'apporter à votre activité d'enseignement?
5. Quels moyens avez-vous prévu utiliser afin d'atteindre votre objectif?
6. Avez-vous utilisé ce moyen? Sinon, lequel avez-vous utilisé et pourquoi?
7. Avez-vous atteint votre objectif?
8. Si oui, dans quelle mesure (en %)? Si non, pourquoi?
9. Êtes-vous satisfait des résultats?

Questions sur la prestation d'enseignement (pendant le visionnement):

10. Es-ce que le contenu enseigné est celui que vous aviez prévu?
11. Commentez le déroulement de votre activité d'enseignement.
12. Commentez le déroulement de votre activité d'enseignement en fonction de votre objectif préalable.
13. Est-ce que vous avez respecté la planification que vous aviez prévue? Pourquoi ou qu'est-ce qui vous fait dire cela?
14. ... (question en fonction du déroulement de l'entrevue)?

Questions de clôture (après le visionnement):

15. Comment vous sentez-vous?
16. De manière générale, quels sont vos grands constats?
17. Avez-vous mis en place les modifications que vous aviez décidé d'apporter à votre action pédagogique?
18. Avez-vous mis en place le moyen que vous aviez prévu utiliser afin d'atteindre votre objectif?
19. Avez-vous atteint votre objectif? Sinon pourquoi?
20. Si oui, dans quelle mesure (%)?
21. Êtes-vous satisfait des résultats?
22. ... (question en fonction du déroulement de l'entrevue)

ANNEXE C

JOURNAL DE BORD ET AUTOÉVALUATION

RÉSUMÉ ET POINTS MARQUANTS DE LA SEMAINE

Date :

Participant no :

Journal de bord/Autoévaluation no : 1

Session :

JOURNAL DE BORD

Expérience vécue

1. Résumé de la semaine (par exemple : conduite générale, interaction avec les étudiants, sentiment général suite aux prestations d'enseignement de la semaine, événements marquants, interventions, etc.)
2. Quel est l'événement qui vous a frappé particulièrement? Pourquoi? Soyez précis dans sa description.

Analyse

3. Quels sont les aspects positifs de cet événement : faits observés, sentiment, réaction des étudiants, etc.
4. Quels sont les aspects de cet événement à améliorer : faits observés, sentiment, réaction des étudiants, etc.

AUTOÉVALUATION

5. En fonction des points 3 et 4, formulez votre autoévaluation sous forme de questions (que vous vous êtes posées) et leurs réponses (si vous les connaissez).
6. Faites un retour sur les réponses formulées au point 5. Faites un bilan de vos interventions (écart entre ce que vous avez fait réellement et votre planification).
7. Quels réajustements pédagogiques (moyens pour effectuer le changement) allez-vous mettre en place?

Réinvestissement pour l'avenir

8. L'objectif de ce point est d'envisager des changements pour la prochaine prestation d'enseignement, d'évoluer en tant que personne et en tant que professionnel. Vous pouvez sentir le besoin de modifier votre façon de penser et votre façon d'agir. Les changements envisagés peuvent couvrir différents aspects de votre pratique ou effectuer une prise de conscience des contradictions entre vos interventions, vos croyances et vos théories personnelles.
9. Dans le cas où les changements n'ont pas été réinvestis, expliquez pourquoi.

ANNEXE D

CANEVAS D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE ENTREVUE DE SATISFACTION

Entrevue semi-dirigée de satisfaction

Participante No _____

1. Quelles sont les motivations qui t'ont incité à participer à la validation des outils proposés dans le dispositif?

D'après l'expérience que tu viens de vivre et selon ta perception, évalue l'outil :	Échelle d'évaluation de Liket				
	1 Inexistant	2 Faible	3 Moyen	4 Bon	5 Remarquable
<i>Rétroaction vidéo</i> Avantages : Inconvénients : Sur quoi a porté ta réflexion :					
<i>Autoconfrontation simple</i> Avantages : Inconvénients : Sur quoi a porté ta réflexion :					
<i>Journal de bord</i> Avantages : Inconvénients : Sur quoi a porté ta réflexion :					

D'après l'expérience que tu viens de vivre et selon ta perception, évalue l'outil :	Échelle d'évaluation de Likert				
	1 Inexistant	2 Faible	3 Moyen	4 Bon	5 Remarquable
<i>Autoévaluation</i> Avantages : Inconvénients : Sur quoi a porté ta réflexion :					

2. Quels sont les outils qui ont favorisé ta réflexion? Si ta réponse contient plus d'un outil, mentionne-les dans l'ordre d'efficacité et justifie brièvement ta réponse.
3. Quels sont les outils qui ont favorisé le développement de tes activités d'enseignement? Si ta réponse contient plus d'un outil, mentionne-les dans l'ordre d'efficacité et justifie brièvement ta réponse.
4. Quels sont les outils qui ont favorisé le développement de ton autonomie quant à ta réflexion enseignante? Si ta réponse contient plus d'un outil, mentionne-les dans l'ordre d'efficacité et justifie brièvement ta réponse.

ANNEXE E

GRILLE D'ANALYSE

Dimension de la réflexion comportant sept catégories de réflexion de Mezirow (1981)
Adaptée et traduit par Julie Lefebvre

Catégories de réflexion	Désignation et définition des catégories de réflexion
1	<p>Réflexion descriptive « sans analyse »</p> <ul style="list-style-type: none">• Une prise de conscience de base, une observation, une description• Une simple prise de conscience du sens, d'un comportement ou d'une habitude qu'il a de voir, de penser ou d'agir• Le type 1 peut correspondre à ce que Mezirow définit comme « l'agir pensé »
2	<p>Réflexion affective</p> <ul style="list-style-type: none">• La réflexion affective se rapporte à notre prise de conscience, de la façon dont nous nous sentons en ce qui concerne notre façon de percevoir, de penser ou d'agir ou à propos de l'habitude que nous avons de le faire
3	<p>Réflexion discriminante</p> <ul style="list-style-type: none">• Évaluation de l'efficacité de nos perceptions, nos pensées, nos actions et nos habitudes de faire les choses• Identification des causes immédiates, reconnaissance du contexte de la réalité dans lequel nous fonctionnons et identification de nos relations avec la situation• À travers la réflexion discriminante nous évaluons l'efficacité de nos perceptions, de nos pensées, de nos actions et de nos habitudes de faire les choses; identification des causes immédiates, reconnaissance de la réalité contextualisée dans lequel nous fonctionnons et identification de nos relations avec la situation

Catégories de réflexion	Désignation et définition des catégories de réflexion
4	<p>Réflexion comportant le jugement de valeur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prise de conscience de nos jugements de valeur sur nos perceptions, nos pensées, nos actions et nos habitudes envers l'être aimé ou détesté, belles ou laides, positives ou négatives
5	<p>Réflexion conceptuelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prise de conscience critique; conscient de la prise de conscience • Auto-réflexion qui pourrait amener à se demander si le bon ou le mauvais sont des notions suffisantes pour comprendre ou juger
6	<p>Réflexion psychique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître en soi l'habitude de faire des jugements précipités sur des personnes sur la base de peu d'informations ainsi que de reconnaître les intérêts et les anticipations qui influencent notre façon de percevoir, de penser ou d'agir
7	<p>Réflexion théorique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prise de conscience culturel ou psychologique des hypothèses qui sont émises et qui expliquent l'expérience personnelle de manière moins satisfaisante qu'une autre perspective plus structurée, objective (moins subjective) et fonctionnelle pour voir, penser et intervenir (règles reconnues, rôle reconnu, conventions, attentes sociales qui dictent notre façon de voir, d'agir, de penser, de ressentir, etc. comme enseignant, théories reconnues

ANNEXE F

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (SUJET MAJEUR) COLLÈGE ÉDOUARD-MONTPETIT

«Un dispositif en support à la pratique réflexive des enseignants novices au secteur collégial technique.»

Responsable du projet : Julie Lefebvre

Département, centre ou institut : Département de formation et éducation spécialisées

Université du Québec à Montréal

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invité à prendre part à ce projet visant à étudier les effets des outils qui favorisent la pratique réflexive chez les enseignants novices de l'ordre d'études collégiales techniques.

PROCÉDURE

Votre participation consiste à utiliser les outils suivants : le journal de bord, la rétroaction vidéo, l'autoconfrontation simple et l'autoévaluation. L'autoconfrontation simple est effectuée sous forme d'entrevue et est enregistrée sur bande audio avec votre permission. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec l'interviewer. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier. L'utilisation des outils précités prendra environ 2h30 heures de votre temps réparti sur une session, c'est-à-dire durant la session _____.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des effets des outils susmentionnés sur votre pratique réflexive. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette

expérimentation. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions posées lors de l'utilisation des outils et lors de l'entrevue d'autoconfrontation pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience d'enseignement que vous avez mal vécue. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est entendu que l'interviewer, lors de l'entrevue d'autoconfrontation simple peut décider de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue s'il estime que votre bien-être est menacé.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue d'autoconfrontation simple et par le biais des outils proposés sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à votre enregistrement, au contenu de sa transcription et au contenu des outils qui nécessitent un écrit de votre part. Le matériel de recherche (DVD codée, transcription, contenus des outils réflexifs écrits codés) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé au local N-5440 à l'UQAM (bureau de la chercheuse responsable) pour la durée totale du projet. Les enregistrements audio et vidéo, les contenus des outils réflexifs écrits codés ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 2 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas et à votre demande les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Aucune compensation financière n'est prévue pour votre participation à la recherche.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la chercheuse, Julie Lefebvre, au numéro (514) 987-3000, poste 5083 pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits en tant que sujet de recherche. Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle pour la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous :

SIGNATURES :

Je _____ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la chercheuse a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature du sujet :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Signature de la chercheuse ou de son, sa délégué(e) :

Date :

Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'interviewer.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (étudiantes et étudiants)

«Un dispositif en support à la pratique réflexive des enseignants novices au secteur collégial technique.»

Responsable du projet : Julie Lefebvre

Département, centre ou institut : Département de formation et éducation spécialisées

Université du Québec à Montréal

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invité à prendre part à ce projet visant à étudier les effets des outils, compris dans le «dispositif en support à la pratique réflexive des enseignants novices au secteur collégial technique», qui favorisent la pratique réflexive chez les enseignants novices de l'ordre d'études collégiales techniques.

Ce projet de recherche reçoit l'appui financier du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

PROCÉDURE

Votre collaboration consiste à participer aux cours dispensés par votre enseignant de manière naturelle et sans changer votre comportement habituel.

AVANTAGES et RISQUES

Votre collaboration contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des effets de l'outil vidéo en soutien à la pratique réflexive de votre enseignant. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à l'enregistrement d'une prestation d'enseignement. Vous demeurez libre de ne pas accepter d'être filmé. Si tel est le cas, nous assurons d'effectuer l'organisation de la classe et le cadrage de façon à ce que vous ne soyez pas filmé.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements captés par les enregistrements vidéo sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux enregistrements vidéo. Le matériel de recherche (DVD codés) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé au local N-5440 à l'UQAM (bureau du chercheur responsable) pour la durée totale du projet. Le matériel

de recherche ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 2 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours des enregistrements. Dans ce cas et à votre demande les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Aucune compensation financière n'est prévue pour votre participation aux enregistrements vidéo lors des prestations d'enseignement données par votre enseignant dans le cadre de la recherche.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la chercheuse, Julie Lefebvre, au numéro (514) 987-3000, poste 5083 pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits. Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche, Joseph Josy Lévy, au numéro (514) 987-3000, poste 4483. Il peut être également joint au secrétariat du Comité au numéro (514) 987-3000, poste 7753.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle pour la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je, _____ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le chercheur ou son, sa délégué(e) a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature de l'étudiant :

Date :

Nom (lettres moulées) :

Signature de la chercheuse responsable ou de son, sa délégué(e) :

Date :

Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second au responsable de la recherche ou son, sa délégué(e).

ANNEXE G

CERTIFICAT DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

Étude des niveaux de réflexion sur l'action d'enseignantes et d'enseignants novices à l'ordre d'études collégiales au secteur technique

Julie Lefebvre

Étudiante, Doctorat en éducation, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec les êtres humains*.

Membres du comité

André Balleux, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, département de pédagogie.

France Beauregard, professeure à la Faculté d'éducation, département d'enseignement au préscolaire et primaire

France Jutras, professeure à la Faculté d'éducation, département de pédagogie

Myriam Laventure, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

Serge Striganuk, professeur à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Eric Yergeau, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

France Dupuis, membre représentante du public

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Membre substitut à la présidence du Comité d'éthique de la recherche

Eric Yergeau, 30 mars 2011

ANNEXE H

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES (MEQ, 2001)



ANNEXE I
GRILLE DE CODAGE

ADAPTATION DES CATÉGORIES DE RÉFLEXION DE MEZIROW
GRILLE DE « FUSION » DES JUGES

Catégories	Nom de la catégorie	Définition	Mots-clés Exemples
1	Observation, description	Conscience de ses comportements.	Je dois... J'apprends dans tout ça.
	Réflexion	Prendre simplement conscience de sa pratique. Réflexion de base. Être conscient de ses perceptions, de ses comportements, de ses habitudes dans sa façon de voir les choses, d'agir, de penser.	Aujourd'hui j'ai donné un cours et j'ai proposé une nouvelle activité qui visait à acquérir tel savoir-faire.
	Réflexion descriptive	Devenir plus conscient de certaines de ces perceptions, de certaines significations ou de certains comportements. Être capable de verbaliser ses nouvelles expériences et ses perceptions. La personne dirige son attention sur ce qu'elle est en train de faire, mais en puisant dans ses acquis antérieurs « Une prise de conscience de base, une observation, une description » « Une simple prise de conscience du sens, d'un comportement ou d'une habitude qu'il a de voir, de penser ou d'agir »	Je pose des questions et les étudiants répondent peu.

Catégories	Nom de la catégorie	Définition	Mots-clés Exemples
		Le niveau 1 peut correspondre à ce que Mezirow définit comme « l'agir pensé ».	
2	Affectif	Conscience de ses sentiments et de ceux des étudiants.	Goût, inquiet Je trouve que... Acharnement (?)
	Réflexion affective	«Son devenir» devenir conscient de sa pratique. Prendre conscience de la façon dont l'enseignant se sent.	Aujourd'hui j'ai donné un cours et je me sentais en pleine possession de ma matière.
	Réflexion affective	L'enseignant novice est conscient de la façon dont il se sent par rapport à ce qu'il perçoit, ce qu'il pense et sur ce qui l'a fait agir. L'enseignant novice est aussi conscient des sentiments des étudiants. « La réflexivité affective se rapporte à notre prise de conscience de la façon dont nous nous sentons en ce qui concerne notre façon de percevoir, de penser ou d'agir ou à propos de l'habitude que nous avons de le faire ».	Je pose des questions et les étudiants répondent peu. Lorsque je pose les questions, je me répons. Les étudiants ont l'air à s'ennuyer.
3	Discriminante	Façon dont l'enseignant novice gère sa pratique (pensée, actions et causes immédiates). Disparité entre ce qui est planifié et ce qui est arrivé.	Je vais essayer d'être... Plus de pratique Confrontation
	Réflexion discriminante	Évaluer sa pratique, ses performances; juger de l'efficacité de celles-ci. Évaluer l'efficacité de ses perceptions, pensées, actions et la façon de faire les choses. Identifier les causes	Aujourd'hui j'ai donné un cours et je m'aperçois que j'ai manqué de temps pour conclure.

Catégories	Nom de la catégorie	Définition	Mots-clés Exemples
		immédiates, reconnaître les réalités du contexte.	
	Réflexion discriminante	<p>L'enseignant novice évalue la façon dont il gère sa pratique. Il fait l'évaluation de l'efficacité de ses pensées, actions et causes immédiates. Il identifie les différences entre ce qui est planifié et ce qui est vraiment arrivé (ou a fait) dans la réalité.</p> <p>« Évaluation de l'efficacité de ses perceptions, ses pensées, ses actions et ses habitudes de faire les choses ».</p> <p>« Identification des causes immédiates, reconnaissance du contexte dans lequel nous fonctionnons et identification de la façon dont nous composons avec la situation ».</p>	<p>Je pose des questions et les étudiants répondent peu. Lorsque je pose les questions, je me répons. Les étudiants ont l'air à s'ennuyer.</p> <p>J'avais planifié la démonstration avec les questions pour rendre interactif la démonstration. Par les questions je voulais vérifier leur compréhension, mais ce n'est pas ça qui est arrivé puisque je m'aperçois qu'ils répondent peu à mes questions. Je me rends compte que ça n'a pas donné l'effet prévu.</p>
4	Jugement	Jugement de valeur posé par lui-même ou par un collègue.	<p>Ouï-dire</p> <p>Il est comme ça...</p> <p>Il paraît que...</p>
	Réflexion impliquant ou <i>comportant</i> un jugement	<p>Prendre conscience de ses jugements de valeur.</p> <p>Être conscient des jugements de valeur à propos de ses perceptions, ses pensées et ses actions.</p>	Aujourd'hui j'ai donné mon premier cours et j'ai porté un jugement de valeur sur un étudiant qui n'a pas remis son travail à temps.
	Réflexion comportant un jugement de valeur	L'enseignant novice devient conscient des jugements de valeurs posés par lui-même et aussi par ses collègues. Il voit aussi l'incohérence qu'apporte ces jugements au plan de sa pratique et des ces actions.	Il faut dire que les étudiants ont juste hâtent de quitter le cours le vendredi après-midi. Ils sont plus intéressés par leurs sorties du vendredi soir, les études sont moins importantes.

Catégories	Nom de la catégorie	Définition	Mots-clés Exemples
		« Prise de conscience de nos jugements de valeur sur nos perceptions, nos pensées, nos actions et nos habitudes, belles ou laides, positives ou négatives envers l'être aimé ou détesté ».	
5	Conceptuelle	Identifier ses besoins d'apprentissage. Se questionner sur des concepts ou des connaissances utilisées.	Apprendre, pourquoi Mettre dans l'action Revoir mon plan de leçon
	Réflexion conceptuelle	Être conscient des concepts qui influencent sa pratique et les critiquer. Juger et critiquer les concepts utilisés de façon à confirmer ou à infirmer s'ils sont adéquats, appropriés ou non.	Aujourd'hui j'ai donné un cours et le choix de ma stratégie était inapproprié puisque je devais enseigner une séquence d'action sur...; les étudiants n'ont pas réussi à bien comprendre...
	Réflexion conceptuelle	L'enseignant novice évalue la crédibilité des concepts qu'il utilise pour comprendre et juger une situation, en relation également avec la compréhension de l'étudiant. Il se questionne sur l'adéquation des concepts ou des connaissances qu'il utilise pour porter des jugements, et est capable d'identifier ses besoins d'apprentissage afin de bien comprendre et exécuter l'action comme il se doit. Prise de conscience critique. Conscient de la prise de conscience : métacognition. Auto-réflexion qui pourrait amener à se demander si nos opinions bonnes ou mauvaises	Je n'ai pas eu beaucoup de réponses parce que les étudiants sont probablement fatigués de leur journée. Aussi, ma démonstration a duré 45 minutes. Ils étaient debout autour de mon bureau pour la démonstration. Aussi, ce cours est le dernier de la semaine.

Catégories	Nom de la catégorie	Définition	Mots-clés Exemples
		sont suffisantes pour comprendre ou juger.	
6	Psychique	Jugement trop hâtif sur les étudiants.	Je ne trouve pas que... Préjugé Morale
	Réflexion psychique	Être conscient de ses jugements, ses attitudes et les critiquer.	Aujourd'hui j'ai donné mon premier cours et je n'aurais pas dû me laisser influencer par l'opinion négative d'un collègue qui m'avait parlé de ce groupe; il a miné mon énergie.
	Réflexion psychique	L'enseignant novice reconnaît ses habitudes de porter des jugements trop hâtifs au sujet des étudiants quand il se base seulement sur des informations limitées. Reconnaître en soi l'habitude de faire des jugements précipités sur des personnes sur la base de peu d'informations ainsi que de reconnaître les intérêts et les anticipations qui influencent notre façon de percevoir, de penser ou d'agir.	Je pose des questions et les étudiants répondent peu. J'ai toujours pensé que si les étudiants ne sont pas attentifs c'est pour cela qu'ils ne peuvent pas répondre à mes questions.
7	Théorique	Chercher les théories qui s'appliquent. Conscience des théories pour expliquer son expérience personnelle.	Approfondir Avoir plus d'information
	Réflexion théorique	Être conscient des raisons qui font agir et les critiquer. Être conscient des raisons qui le font agir et qui sont à l'origine de ses habitudes de jugement précipité ou de l'inefficacité des concepts utilisés.	Aujourd'hui j'ai donné un cours et le choix de ma stratégie était inapproprié puisque je devais enseigner une séquence d'action sur...; les étudiants n'ont pas réussi à bien comprendre. Je sais que c'est parce que je n'ai pas cherché suffisamment dans ma «banque» de stratégies.
	Réflexion théorique	L'enseignant novice est conscient des théories personnelles ou reconnues qui peuvent être plus ou moins	Je pose des questions et les étudiants répondent peu. Je constate alors que je prends pour acquis que les étudiants ont tous

Catégories	Nom de la catégorie	Définition	Mots-clés Exemples
		<p>adéquates pour expliquer son expérience personnelle. Il cherche les théories qui s'appliquent le mieux à la situation.</p> <p>Prise de conscience culturelle ou psychologique des hypothèses qui sont émises et qui expliquent l'expérience personnelle de manière moins satisfaisante qu'une autre perspective plus structurée, objective (moins subjective) et fonctionnelle pour voir, penser et intervenir : règles reconnues, rôle reconnu, conventions, attentes sociales qui dictent notre façon de voir, d'agir, de penser, de ressentir, etc.</p> <p>Comme enseignant, se référer à des théories reconnues.</p>	<p>compris et que la démonstration sert plus à la synthèse que pour vérifier leur compréhension. La façon dont je formule mes questions n'est pas claire et je donne peu de temps pour qu'ils réfléchissent. Je vais trouver de l'information pour mieux poser mes questions en fonction de l'objectif que je poursuis par les questions et la démonstration.</p>

« Il y a un ordre implicite dans la suite des catégories de réflexion décrits par Mezirow ».