

Le rappel stimulé utilisé pour élucider les décisions en action des étudiantes

Suzanne Gravel et Jackie Tremblay

Professeures au Cégep de Jonquière

Immédiatement après un de mes cours en Techniques d'éducation en services de garde, ma collègue s'adresse à moi comme suit : " A quoi pensais-tu lors de ton cours ? Comment te sentais-tu " ? Et moi de répondre : "Je me disais qu'il fallait que je n'oublie rien, je pensais à mon sujet, je pensais qu'il fallait parler lentement, regarder de façon périphérique et je me sentais assez à l'aise ". Cet exemple illustre la technique de rappel stimulé qui permet de connaître ce qui préoccupe les gens lors de l'action. Le rappel stimulé peut se faire en cours d'action lorsque cela est possible, comme par exemple dans le cas d'un mécanicien, ou tout de suite après l'action lorsque l'intervention implique une relation qu'on ne peut perturber comme c'est le cas pour l'enseignant ou l'éducatrice en services de garde. Chercheuses de niveau collégial, nous avons utilisé le rappel stimulé dans le cadre d'une recherche subventionnée par le programme PAREA¹ qui visait à adapter une méthode d'enseignement, le micro-enseignement, à notre programme de formation en Techniques d'éducation en services de garde. Le but de notre recherche était de favoriser le développement des compétences professionnelles des étudiantes en provoquant une réflexion critique sur l'action. Un de nos objectifs était de comprendre ce qui influence les décisions en action des étudiantes pour ensuite être en mesure de mieux les guider de façon à favoriser un meilleur lien théorie-pratique. Le rappel stimulé s'avérait un outil pertinent pour découvrir la pensée en action des étudiantes. Nous exposons dans cet article le cadre conceptuel de la réflexion en action, les différentes modalités d'utilisation du rappel stimulé, celles retenues dans notre recherche, les données recueillies, les limites rencontrées dans l'utilisation du rappel stimulé ainsi que l'intérêt pédagogique de celui-ci.

Cadre conceptuel de la réflexion en action

Selon Lonergan, repris par Angers et Palkievitz, réfléchir c'est traiter l'information à tous les niveaux de la

1 PAREA : Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage du Ministère de l'enseignement supérieur (1991).

pensée. Ceux-ci retiennent quatre niveaux de la pensée lors de la réflexion : le niveau empirique, où l'on perçoit les données sensorielles ; le niveau conceptuel, où l'on fait des liens entre les données ; le niveau rationnel, où l'on évalue la qualité de l'action et le niveau décisionnel, où l'on décide de refaire ou de modifier l'action. La décision en action résulte d'un processus de réflexion plus ou moins rapide selon qu'on est en action ou après l'action. La réflexion est cognitive si elle porte sur les données de l'environnement ou sur son action. Elle est métacognitive si elle porte sur ses propres stratégies cognitives ou sur son propre état affectif.

Modalités d'utilisation du rappel stimulé

Le rappel stimulé tient son origine de Bloom en 1953. Il l'utilisait pour aider les étudiantes à développer leur argumentation. Le rappel stimulé peut se définir comme une technique qui consiste à revoir avec le sujet, l'enregistrement vidéo de ce qu'il a fait en action pour recueillir des données sur ce qu'il pensait au moment où il a agi. Les verbalisations du sujet sont alors enregistrées pour ensuite être analysées. A partir de cette analyse, des stratégies d'enseignement peuvent être adaptées pour mieux guider les décisions en action des étudiantes.

Le rappel stimulé se présente sous différentes formes. Il peut être plus ou moins structuré. Ainsi, certains chercheurs posent des questions précises à toutes les cinq ou dix minutes alors que d'autres procèdent de façon plus clinique. Le chercheur et le sujet peuvent arrêter le magnétoscope quand la situation visionnée paraît pertinente et le sujet est invité à s'exprimer sur cette situation.

Modalités d'utilisation retenues dans notre recherche

Nous avons huit sujets qui réalisaient chacun six expérimentations pratiques, appelées micro-animations, auprès d'enfants de trois à cinq ans. Deux sujets étaient choisis au hasard pour faire des rappels stimulés immédiatement après leurs expérimentations ce qui donne

un total de 12 rappels stimulés pour l'ensemble de la recherche. Ce choix était lié à la disponibilité des sujets, aux ressources humaines et matérielles dont nous disposions pour la transcription des données en verbatim et du temps nécessaire au traitement subséquent. Notons qu'il faut compter trois à quatre fois le temps d'enregistrement pour transcrire les données. Le rappel stimulé se déroulait ainsi : l'étudiante était rencontrée immédiatement après l'animation filmée auprès des enfants, la chercheuse lui rappelait alors les objectifs et la démarche du rappel stimulé, celle-ci regardait la bande vidéo avec l'étudiante en s'arrêtant aux cinq minutes et lui posait des questions sur l'extrait visionné. Voici quelques exemples des questions posées : A quoi pensais-tu lorsque tu as agi ? Comment te sentais-tu ? Qu'avais-tu en tête à tel moment ?

Données recueillies

Nous présenterons, dans la partie suivante, les données recueillies pour comprendre la pensée en action des étudiantes. Dans un premier temps, nous expliquons la règle de décision établie pour identifier les verbalisations qui témoignent de la pensée en action par rapport à celles qui expriment la réflexion sur l'action. Ensuite, nous aborderons les motifs de décisions des étudiantes liés à leur activité cognitive en action ainsi qu'à leur activité métacognitive en action.

Règle de décision

Pour identifier les expressions spontanées des étudiantes qui fournissent des indices de sa réflexion en action, c'est-à-dire de son activité cognitive ou métacognitive en action, on a établi que celles-ci devaient avoir utilisé l'imparfait de l'indicatif. Par exemple, le premier extrait qui suit montre une verbalisation retenue comme indice de la pensée en action alors que le deuxième montre que le présent de l'indicatif utilisé est plus un indice de la pensée de l'étudiante au moment du rappel stimulé :

(...) pourtant, ce n'est pas drôle à dire, mais j'avais peur qu'ils me "revirent" comme cela avait fait avec les petits collants (RS4-2 167-170).¹

C'est assez tannant de ne rien faire : je ne sais pas, on en parlait l'autre fois ; ne rien faire, ce n'est pas mauvais mais pour nous

1 Les codes suivants les extraits cités réfèrent aux données originales du rapport de recherche intitulé " La micro-animation, une nouvelle avenue vers l'optimalisation de l'enseignement et des compétences" (Gravel, Parent et Tremblay 1995).

autres, on se sent... Comme on est filmé, on ne peut pas s'asseoir là et ne rien faire, être dans la garderie et laisser les enfants jouer tout seuls (RS8-5 324-332).

Motifs liés à l'activité cognitive en action

Les étudiantes répondent bien aux demandes explicites des enfants et plusieurs de leurs motifs d'action sont liés à leur souci d'assurer leur bien-être. Les rappels stimulés permettent de mettre aussi en évidence la préoccupation des étudiantes d'assurer la sécurité des enfants qui leur sont confiés. Quelques étudiantes ont aussi évoqué qu'elles prenaient parfois des décisions d'action en fonction des conseils de l'éducatrice-guide.

Motifs liés à l'activité métacognitive en action

Plusieurs décisions en action des étudiantes sont reliées à leur activité métacognitive en action. Au début de la démarche des micro-animations, plusieurs verbalisations touchaient le vécu affectif de l'étudiante. Par exemple, certaines exprimaient qu'elles redoutaient une réaction négative des enfants par rapport à leurs actions, d'autres étaient mal à l'aise de ne pas être toujours occupées auprès des enfants. Lors des rappels stimulés, des étudiantes ont aussi exprimé ce qu'elles pensaient en faisant référence à certaines stratégies cognitives comme par exemple être préoccupées par leurs propres objectifs, être consciente que la connaissance ou l'ignorance influençait leur action ou encore que certaines tâches étaient bien intégrées et qu'elles les faisaient de façon automatique. Nous n'avons relevé que peu de ces automatismes cependant, ce qui pourrait confirmer la thèse que les personnes en formation initiale disposent de peu de routines d'action intériorisées.

Les limites observées

Pour que les données recueillies lors des rappels stimulés permettent de bien cerner la pensée en action, certaines précautions doivent selon nous être prises en compte. Nous présentons dans ce qui suit des limites observées concernant la pertinence des données, le nombre de rappels stimulés par sujet et la fréquence de ceux-ci.

Pertinence des données

Certaines données se sont avérées non pertinentes à l'analyse de la pensée en action lorsque les questions posées lors des rappels stimulés incitaient l'étudiante à réfléchir sur son action plutôt qu'à faire ressortir des informations sur ses motifs de décision au moment de l'action. Ainsi, une question comme : "Qu'est-ce que tu penses de cela ?" devrait être évitée au profit de celles qui permettent au sujet de s'exprimer sur ce qui s'est passé comme par exemple "A quoi pensais-tu ?", "Qu'est-ce qui te préoccupait ?" Aussi, nous croyons que le chercheur devrait préparer le rappel stimulé à partir de questions préalables qui favoriseront la concentration du sujet sur les motifs de ses décisions lors de l'action.

Le nombre de rappels stimulés par sujet

Bien que notre décision d'effectuer deux rappels stimulés par micro-animation puisse se justifier, nous croyons qu'il serait pertinent de prévoir au préalable trois rappels stimulés par sujet pour avoir les données suffisantes à la compréhension des décisions en action d'un sujet.

La fréquence des rappels stimulés

Nous n'avions pas prévu cet aspect lors du recueil des données. Cela a limité notre analyse concernant l'évolution de la réflexion en action des sujets au cours de la démarche. En effet, pour certains sujets, nous ne disposions de données qu'au début des micro-animations alors que, pour d'autres sujets, nous n'avions recueilli des données qu'à la fin de la démarche. Il nous apparaît maintenant essentiel de réaliser les rappels stimulés à une fréquence régulière pour obtenir des données au début, au milieu et à la fin de l'expérimentation pour chacun des sujets.

Intérêt pédagogique du rappel stimulé

Les rappels stimulés ont été perçus par les étudiantes comme un soutien à leur propre démarche de réflexion. En effet, celles-ci rapportent que le rappel stimulé les obligeait à revoir rapidement leur bande vidéo et plusieurs ont affirmé qu'elles y avaient découvert une façon d'analyser leur action en découpant celle-ci en courtes séquences. Selon leurs perceptions, ces méthodes liées au rappel stimulé ravivaient leur mémoire et facilitaient le traitement de l'information par la suite. Selon nous, une méthode pédagogique issue de la technique de rappel stimulé pourrait être développée et appliquée auprès d'étudiantes au début de leur tâche de réflexion sur leur action.

Conclusion

Notre utilisation de la technique de rappel stimulé nous permet de croire que celui-ci permet de recueillir des données pertinentes à la compréhension de la pensée en action. Certaines précautions, lors de l'entrevue de rappel stimulé, permettront au chercheur de centrer l'étudiante sur ses motifs d'action pour dégager les données nécessaires à la compréhension du processus de réflexion en action des sujets. Celles-ci permettront l'élaboration de stratégies d'enseignement personnalisées qui faciliteront un meilleur lien théorie-pratique. De plus, le rappel stimulé s'est avéré un outil stimulant sur le plan pédagogique puisqu'il a été perçu comme un soutien par les étudiantes en démarche de réflexion. Pour nous, l'expérience a été enrichissante tant sur le plan humain que sur celui de la recherche.

Références

- Angers, P. et Bouchard, C. (1990). L'activité éducative, une théorie-une pratique. Le jugement, les valeurs et l'action. Québec : Éditions Bellarmin.
- Aylwin, U. (1992). Les principes d'une bonne stratégie pédagogique. *Pédagogie collégiale*, 6 (1), 23-29.
- Gravel S., Parent C., Tremblay J., (1995). La micro-animation : une nouvelle avenue vers l'optimisation de l'enseignement et des compétences. Rapport de recherche. Jonquière : Cégep de Jonquière.

- Palkiewitz, J. (1990). Développement de la pensée et de l'action responsable dans une perspective d'acquisition de compétences au collégial. Actes du dixième colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Québec.
- Palkiewitz, J. (1992). La formation au dépassement des étudiants de l'enseignement supérieur. Actes du congrès Collèges Célébrations 92, Association québécoise de pédagogie collégiale. Montréal.
- Riff, J. et Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. *Revue française de pédagogie*, 103, 81-107.
- Shon, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New-York : Basic books.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tochon, F. V. (1989). Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts. *Formation et recherche*, 5, 25-38.
- Tochon, F. V. (1990a). L'évaluation métacognitive, une évaluation de l'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 13 (3), 35-54.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*, Paris : Éditions Nathan.