

Tiré parti de sa pratique professionnelle comme enseignant novice à l'aide de la pratique réflexive (307)

Julie Lefebvre, professeure

Département d'éducation et formation spécialisées
Université du Québec à Montréal

Raymonde Gosselin, conseillère pédagogique

Cégep Édouard-Montpetit

On fait connaissance?

Début de notre aventure... Vous connaissez Guillaume?

Recherche :

- **Problématique**
- **Assises conceptuelles**
- **Méthodologie**
- **Analyse des résultats et interprétation**
- **Limites de la recherche/Pistes de recherche**

Expérience d'une conseillère pédagogique et d'une professeure invitée

Vous avez trouvé votre Guillaume? Alors, vous connaissez peut-être Marie, Suzie, ...

Retombées : formation universitaire, secondaire professionnel

Références bibliographiques

Bonjour!

Julie

Raymonde



- Vous connaissez Guillaume?
 - Jeune enseignant en techniques de Prothèses dentaires
 - Début trentaine
 - Plus ou moins 5 ans d'expérience en pratique disciplinaire
 - Moins de 2 ans d'expérience en enseignement - site de formation unique
 - Enthousiaste et passionné de sa discipline



- Mise en contexte :
 - Projet de collaboration collège et université (subv. chantier 3 MELS)
 - Mai 2009 à mai 2011
 - Population visée – enseignants novices, cégep secteur technique
 - Problématique : « attraction », rétention, ordres professionnels, etc.
 - Volet formation/Volet recherche/Dispositif

Volet formation		
Programmes	Année 1	Année 2
<i>Prothèses dentaires</i> <i>Denturologie</i> Hygiène dentaire Orthèses visuelles Informatique Administration Maintenance d'aéronef Avionique Génie aérospatial	Comité de travail sur l'insertion professionnelle (1 dir. adj., 2 c.p., 1 coord. dépt., 1 ens. exp., 1 ens. nov.) (1.5 j. + 0.5 j.)	Autoformation Accompagnateurs et enseignants novices avec les ressources de l'année 1 au besoin (0 j.)

- Mise en contexte :
 - Projet de collaboration collègue et université (subv. chantier 3 MELS)
 - Mai 2009 à mai 2011
 - Population visée – enseignants novices, cégep secteur technique
 - Problématique : « attraction », rétention, ordres professionnels, etc.
 - Volet formation/Volet recherche/Dispositif

Volet recherche		
Compétences globalement le plus sollicitées	Outil contribue au développement de quelle(s) compétence(s)?	Globalement satisfaction des enseignants
Compétences : 3 – planification 4 - <u>pilotage</u>	Autoconfrontation simple: 3 et 4 Rétroaction vidéo: 3 et 4 Journal de bord et autoévaluation: 4	1. Rétroaction vidéo 2. Autoconfrontation simple 3. Journal de bord et autoévaluation

- Mise en contexte :
 - Projet de collaboration collège et université (subv. chantier 3 MELS)
 - Mai 2009 à mai 2011
 - Population visée – enseignants novices, cégep secteur technique
 - Problématique : « attraction », rétention, ordres professionnels, etc.
 - Volet formation/ Volet recherche/ Dispositif



- Cahiers
- Fichiers (clé USB)
- Site Web

- Cégep, secteur technique
- Entrée dans la profession enseignante

Entrée en fonction (Balleux, 2006; Galaise, 2009; Raymond, 2005)

- Isolement professionnel
- Précarité d'emploi

Modalités de l'insertion professionnelle (Cantin et Lauzon, 2003; Galaise, 2009)

- Programmes institutionnels
- Accompagnement

Formation en enseignement (Ménard, Legault et Dion, 2012; St-Pierre et Lison, 2009)

- Initiale
- Continue

Pratique réflexive au service de l'apprentissage de la profession enseignante (Lacroix, 2008; Lauzon, 2002; Schön, 1994)

SYNTHÈSE

Insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants novices au collégial

Contexte de départ	Recension	Éléments peu explorés	Objectif général de recherche
Entrée en fonction <ul style="list-style-type: none">• Isolement professionnel• Précarité d'emploi	La pratique réflexive est un moyen positif pour l'insertion professionnelle et l'apprentissage de la profession	Type de réflexion suscitée par les outils	Mieux comprendre la réflexion chez 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	Utilisation d'outils réflexifs soutient le questionnement sur la pratique	Sujets abordés dans la réflexion	
Formation en enseignement <ul style="list-style-type: none">• Insuffisante• Inadéquate• Volontaire		Liens entre les outils et la réflexion	

Concepts	Définitions
<p>Pratique réflexive</p>	<p>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>
<p>Pensée réflexive</p>	<p>Manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences qui l'amène (ens. nov.) à rechercher des solutions afin de résoudre une situation particulière ou problématique (inspirée par Dewey, 1933)</p>
<p>Réflexion</p>	<p>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 (inspirée par Legault, 2004)</p>

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

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

Catégories* de réflexion de Mezirow (1981)

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

* Catégories de réflexion au lieu de niveaux

PRATIQUE RÉFLEXIVE

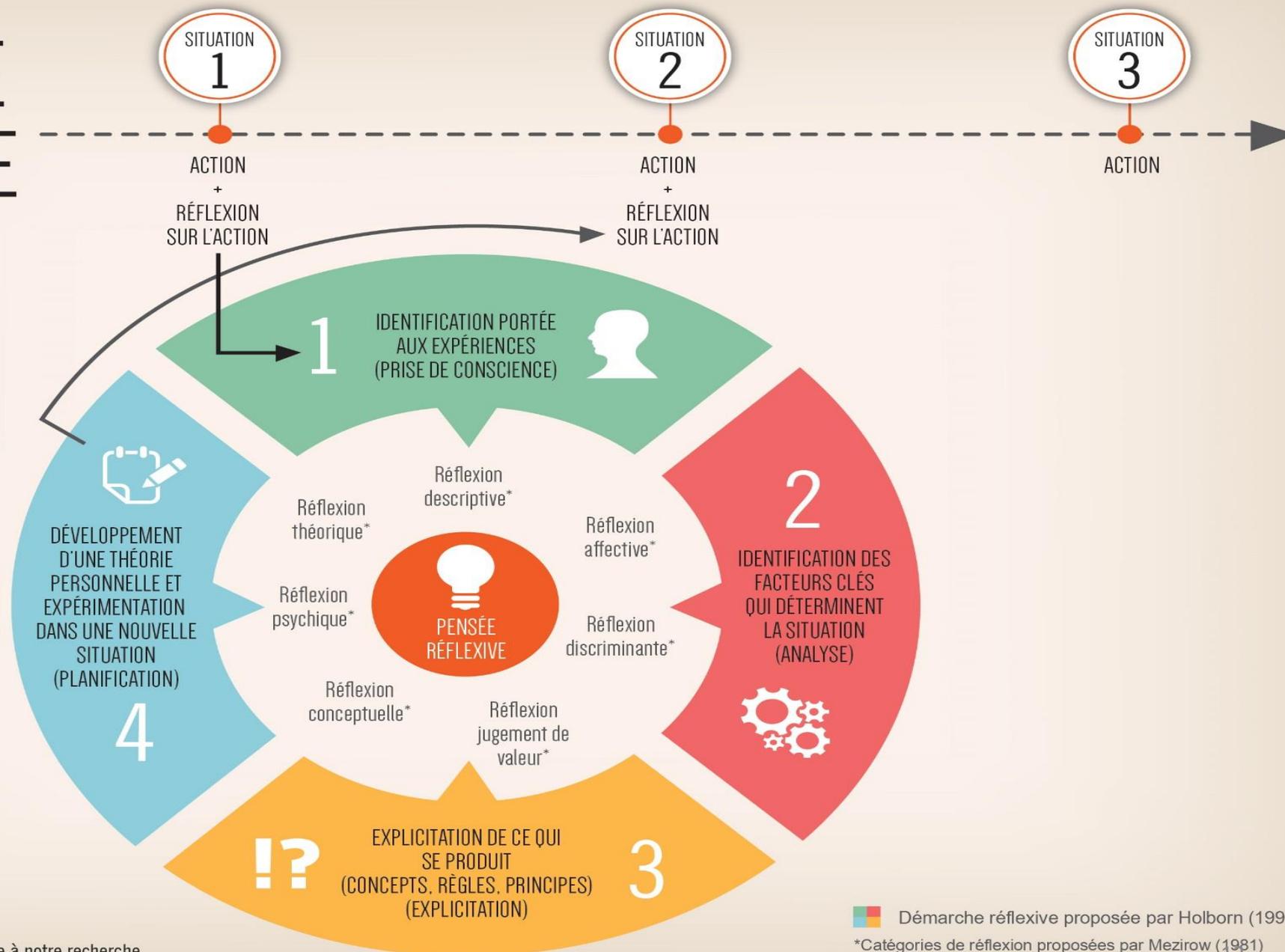


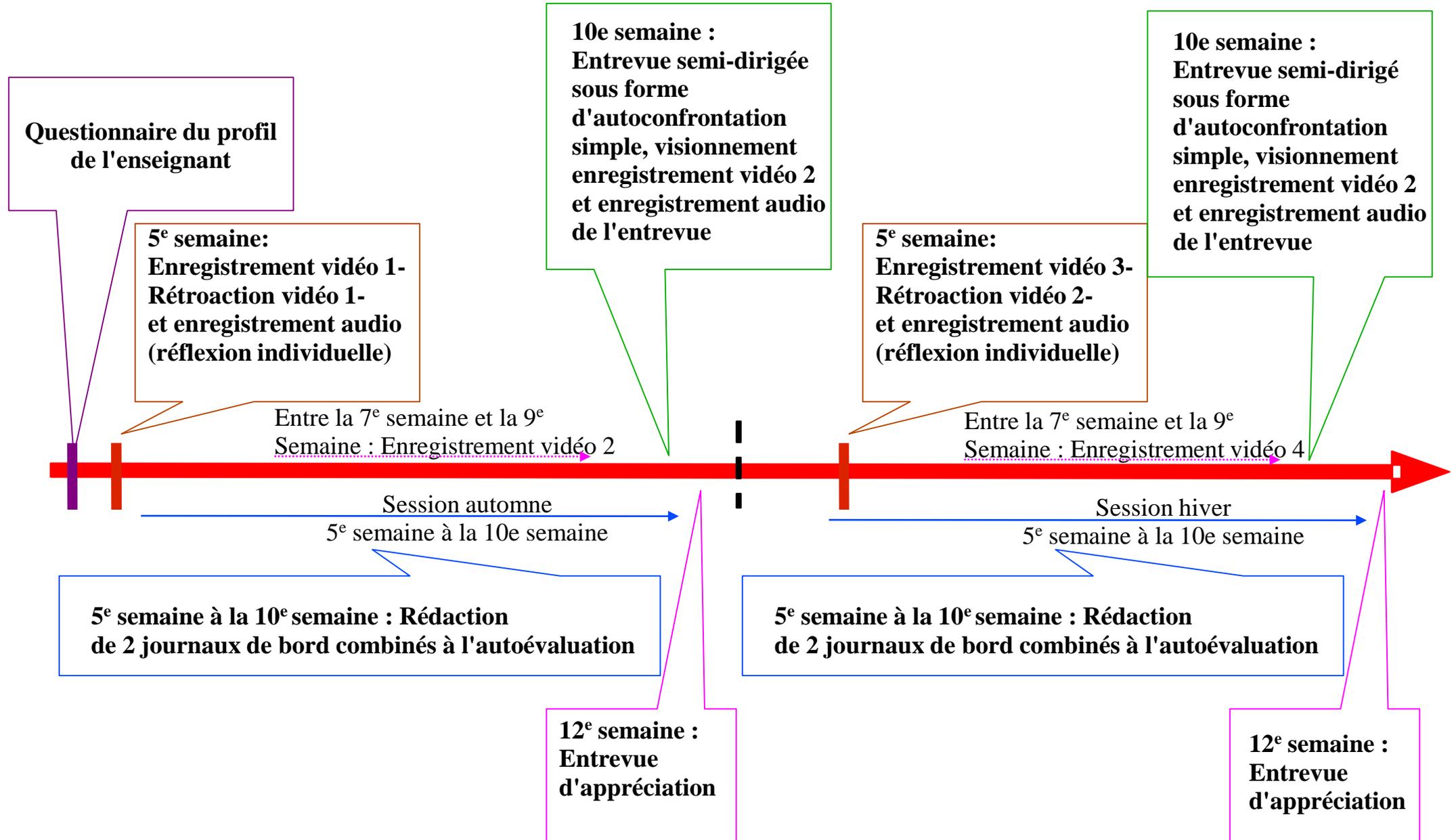
Figure 3 Schéma du cadre conceptuel propre à notre recherche

■ Démarche réflexive proposée par Holborn (1992)
*Catégories de réflexion proposées par Mezirow (1981)

Objectifs spécifiques

- 1. Décrire les catégories de réflexion exprimées au cours de la réflexion sur l'action**
- 2. Préciser les catégories de réflexion atteintes par l'utilisation des différents outils proposés**
- 3. Mettre en évidence l'apport des différents outils en soutien à la pratique réflexive**

<p>Paradigme de la recherche</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualitatif/Interprétatif ▪ Exploratoire/Descriptif
<p>Participants</p>	<p>6 Enseignants novices</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 3 enseignants Techniques de Prothèses dentaires ▪ 3 enseignants Techniques de Denturologie
<p>Outils de collecte de données</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Journal de bord (Legault, 1999) ▪ Autoévaluation (Oberger, 1992) ▪ Rétroaction vidéo (Tochon 2002; Villeneuve, 1994) ▪ Autoconfrontation simple (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000) ▪ Entrevue semi-dirigée de satisfaction ▪ Grille de codification - 7 catégories de réflexion (Mezirow 1981)
<p>Type d'analyse</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse de contenu (L'Écuyer, 1990)



JOURNAL DE BORD ET AUTOÉVALUATION

RÉSUMÉ ET POINTS MARQUANTS DE LA SEMAINE

©Lefebvre, J. (2016)

Date : Participant no : Nom: *Exemple Intéressant* 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.)

La semaine 5 s'est plutôt bien déroulée, par contre je commence à ressentir une certaine crainte. Celle-ci est en fait liée au temps de disponibilité pour chacun des étudiants à l'intérieur des heures de cours. Plus les semaines avancent et plus la charge de travail des étudiants à l'intérieur des cours est imposante. J'ai l'impression que les étudiants ressentent ce manque d'encadrement en lien avec le grand nombre d'étudiants dans la classe. Cette situation m'a même mis dans l'obligation d'éliminer une séance explicative (démonstration), pour permettre aux étudiants de terminer l'accomplissement d'une étape liée au processus de fabrication. J'ai eu l'impression de ne plus contrôler mon temps et les planifications que j'avais prévues. Mon enseignement s'en est ressenti. Il me semble que j'avais un rythme accélérer concernant les notions à expliquer.

2. Quel est l'événement qui vous a frappé particulièrement? Pourquoi? Soyez précis dans sa description.

L'événement m'ayant le plus marqué à l'intérieur de ce cours est lié au fait d'avoir privé les étudiants d'une démonstration qui aurait pu leur être bénéfique. La raison pour laquelle j'ai dû modifier le déroulement de la leçon est lié au temps que j'ai dû consacrer à la vérification des travaux que les étudiants effectuaient. Et ce, afin de m'assurer que chacun des étudiants avaient bien assimilé et appliqué les notions précédemment acquises.

Analyse

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

Ce que j'ai observé suite à cet événement, c'est que certains étudiants n'avaient peut-être pas eu l'occasion de bien comprendre ou d'observer, les notions et les techniques que j'avais expliquées pendant la démonstration pratique précédente. Ceux-ci semblaient plutôt découragés. J'avais donc l'impression d'avoir fait une démonstration technique inefficace, car un certain nombre d'étudiants n'appliquaient pas correctement les techniques précédemment enseignées. Cette situation fera peut-être réaliser aux étudiants l'importance des démonstrations techniques. Peut-être

voudront-ils s'assurer de bien comprendre et me questionner davantage avant d'appliquer ce qu'ils ont appris.

©Lefebvre, J. (2016)

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

Les aspects à améliorer suite à cet événement sont bien sûr liés à la qualité et à l'efficacité des démonstrations afin d'accélérer la vérification des travaux pendant que les étudiants appliquent les concepts qu'ils ont précédemment observés.

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).

Comment cet événement pourrait m'aider à améliorer mes prestations d'enseignement?

Cet événement m'a donc permis de réaliser que les étudiants n'avaient pas tous l'emplacement idéal pendant les démonstrations étant donné le nombre d'étudiants regroupés autour du poste de travail. Cette situation les empêchait de voir clairement et avec assurance les techniques que je leur enseigne.

Comment pourrais-je m'assurer que les étudiants ont bien assimilé les notions incluses à l'intérieur des démonstrations pratiques?

Je dois donc modifier certains paramètres liés aux prestations d'enseignement et je pourrais concevoir un document récapitulatif sur les étapes et les notions liées à la démonstration. Aussi, avant chaque démonstration pratique je ferai un retour sur les notions déjà acquises cela améliorera et facilitera la compréhension des notions chez les étudiants.

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).

La division du groupe en deux pour la prestation des démonstrations pratiques me permettrait d'avoir un contact plus rapproché avec les étudiants et de m'assurer que chacun puisse s'approprier les techniques enseignées de plus près. Donc, avoir une meilleure idée des techniques qu'ils devront appliquer à leur tour.

Je crois donc, qu'il serait important de revenir sur les notions acquises avant de leur en transmettre de nouvelles et ce afin de m'assurer de leur compréhension. La création d'un document récapitulatif sur les étapes de fabrication bien détaillé pourrait faire en sorte qu'ils puissent s'y référer en cas d'oubli.

7. Quels réajustements pédagogiques (moyens pour effectuer le changement) allez-vous mettre en place?

Diviser les groupes en deux pour améliorer la qualité et la clarté des démonstrations pratiques. Concevoir des documents récapitulatifs portant sur les notions liées aux démonstrations. Vérifier leur compréhension en questionnant les deux groupes pendant les démonstrations afin de favoriser les échanges entre les étudiants avant qu'ils acquièrent de nouvelles notions liées au processus de fabrication.

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.

Il Les démonstrations pratiques avec le groupe me semblaient au début très efficace. Mais, 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 d'un plus petit groupe.

En effet, la création de document récapitulatif favorisera davantage la mémorisation des notions précédemment acquises et leur permettra probablement d'acquérir une certaine autonomie car ils devront s'y référer pour s'assurer qu'ils ont respecté les étapes liées au processus de fabrication des travaux et des exercices imposés.

Ces réajustements pédagogiques me permettront donc de diminuer mes craintes liées à l'encadrement des étudiants et de m'assurer que chacun comprend et maîtrise les techniques enseignées.

9. Dans le cas où les changements n'ont pas été réinvestis, expliquez pourquoi.

Non applicable.

Autoconfrontation simple



Entretien entre un enseignant novice et un pair aidant

Autoconfrontation simple

Suite au visionnement de votre première prestation d'enseignement :

1. Comment vous êtes vous senti?
2. De manière générale, quels ont été vos grands constats?
3. Quel objectif avez-vous visé pour le nouvel enregistrement?
4. Quelle modification avez-vous décidé d'apporter à votre activité d'enseignement pour votre 2^e enregistrement?
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. Avez-vous modifié votre action comme prévue?
10. Êtes-vous satisfait des résultats?

Autoconfrontation simple

D'autres questions sont posées pendant le visionnement de la prestation d'enseignement :

1. Es-ce que le contenu enseigné est celui que vous aviez prévu?
2. Commentez le déroulement de votre activité d'enseignement.
3. Commentez le déroulement de votre activité d'enseignement en fonction de votre objectif préalable.
4. Est-ce que vous avez respecté la planification que vous aviez prévue? Pourquoi ou qu'est-ce qui vous fait dire cela?
5. ... question en fonction du déroulement de l'entrevue.

Finalement, les questions posées après le visionnement de la prestation :

1. Comment vous sentez-vous?
2. De manière générale, quels sont vos grands constats?
3. Avez-vous mis en place les modifications que vous aviez décidé d'apporter à votre action pédagogique?
4. Avez-vous mis en place le moyen que vous aviez prévu utiliser afin d'atteindre votre objectif?
5. Avez-vous atteint votre objectif? Sinon, pourquoi?
6. Si oui, dans quelle mesure (%)?
7. Êtes-vous satisfait des résultats?
8. ... question en fonction du déroulement de l'entrevue.

Objectif spécifique 1 : Décrire les catégories de réflexion exprimées au cours de la réflexion sur l'action

Catégories de réflexion	Description de Mezirow (1981)	Objets de réflexion exprimés
Descriptive (catégorie 1)	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	Expression orale, habiletés d'enseignement, activités d'enseignement-apprentissage, manies ou tics, planification de leçon
Affective (catégorie 2)	Prise de conscience des sentiments vécus concernant la façon de percevoir, de penser ou d'agir	Nervosité, stress, inquiétude, intérêt des étudiants, performance d'enseignement
Discriminante (catégorie 3)	Prise de conscience de l'évaluation de l'efficacité des perceptions, des pensées, des actions et des habitudes de faire	Matériel didactique, stratégies d'enseignement
Jugement de valeur (catégorie 4)	Prise de conscience des jugements portés sur ses perceptions, ses pensées, ses actions et ses habitudes envers l'être aimé/détesté	Motivation des étudiants, les comportements des étudiants en difficulté
Conceptuelle (catégorie 5)	Prise de conscience critique, besoins d'apprentissage, concepts qui influencent ou non la pratique	Stratégies d'enseignement, habiletés d'enseignement
Théorique (catégorie 6)	Prise de conscience culturelle ou psychologique des hypothèses émises qui portent sur l'expérience personnelle pour voir, penser et intervenir	Habiletés d'enseignements
Psychique (catégorie 7)	Prise de conscience concernant des jugements précipités sur autrui ou sur la situation en ayant peu d'informations	Aucun

Objectif spécifique 2:

Préciser les catégories de réflexion atteintes par l'utilisation des différents outils proposés

Journal de bord	
Catégorie de réflexion	Degré d'utilisation
Discriminante	Élevé
Descriptive	Moyen
Affective	Faible
Conceptuelle	
Théorique	Non utilisé
Psychique	
Jugement de valeurs	

Autoévaluation	
Catégorie de réflexion	Degré d'utilisation
Discriminante	Élevé
Descriptive	Moyen
Affective	Faible
Conceptuelle	
Théorique	
Psychique	Non utilisé
Jugement de valeurs	

Objectif spécifique 2:

Préciser les catégories de réflexion atteintes par l'utilisation des différents outils proposés

Rétroaction vidéo	
Catégorie de réflexion	Degré d'utilisation
Descriptive	Élevé
Discriminante	Moyen
Affective	Faible
Conceptuelle	Non utilisé
Théorique	
Psychique	
Jugement de valeurs	

Autoconfrontation simple	
Catégorie de réflexion	Degré d'utilisation
Discriminante	Élevé
Descriptive	Moyen
Affective	Faible
Conceptuelle	
Jugement de valeurs	
Théorique	Non utilisé
Psychique	

Objectif spécifique 3 : Mettre en évidence l'apport des différents outils en soutien à la pratique réflexive

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

Objectif spécifique 3 : Mettre en évidence l'apport des différents outils en soutien à la pratique réflexive

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 (empowerment) • 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

Effets sur la professionnalisation des enseignants novices

- Comprendre sa pratique par la réflexion
 - Émergence d'une meilleure compréhension des actions effectuées en classe grâce à une réflexion systématique sur les actions
 - Encourage le discernement et l'interprétation de manière stricte des éléments clés de l'action pédagogique sur laquelle agir et approfondir les connaissances pour un meilleur contrôle des situations
 - Augmentation de la confiance en soi
 - Réflexion portée sur la description d'une situation, la discrimination des actions qu'ils ont posées et les sentiments qui en ont émergé
 - Prise de conscience de l'écart qui existe entre la planification du cours et son application ou non lors de la prestation d'enseignement
 - Peu de réflexion sur les actions liées aux catégories conceptuelles, théoriques, leurs valeurs et leur rôle au plan social

Effets sur la professionnalisation des enseignants novices

- Développer des compétences professionnelles par la pratique réflexive
 - Progression du développement de certaines compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner, comme:
 - Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre (MEQ, 2001, p. 75)
 - Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre (MEQ, 2001, p. 85)
 - S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (MEQ, 2001, p. 122)
 - Certaines composantes des compétences n'ont pas été mentionnées par les enseignants, absences dues à :
 - Oubli
 - Situation qui ne s'est pas présentée
 - Durée de l'expérimentation
 - Caractéristiques ou conception des outils
- Niveau de maîtrise partiel des compétences observées *a posteriori*

Catégories de réflexion selon le modèle de Mezirow (1981)

Réflexion portée particulièrement sur des préoccupations de premier ordre :

- Description d'une situation
- Discrimination des actions
- Sentiments émergents suite aux actions

Utilisation des outils qui orientent vers l'introspection

- Regard tourné vers eux d'abord
- Lieu d'apprentissage : la classe
- Durée de l'expérimentation peut avoir limité l'élaboration d'autres catégories de réflexion
- Peu de connaissances en pédagogie
- Préoccupations davantage pragmatiques à cette étape de leur expérience en enseignement
- Maturité professionnelle

Appui sur une interprétation antérieure que l'enseignant a construite concernant une situation

- Insuffisance de référents due au peu d'expérience en enseignement

Sentiment de sécurité et une mise en confiance nécessaire au développement professionnel

Catégories de réflexion selon le modèle de Mezirow (1981)

- Catégories toutes aussi importantes les unes que les autres, car elles contribuent, selon la spécificités de chacun, à augmenter les connaissances pédagogiques tout en respectant leur progression individuelle
- Catégories de réflexion de Mezirow (1981) efficace car il favorise une meilleure compréhension de la réflexion sur l'action et fait valoir une progression positive sur les interventions pédagogiques des participants à la recherche
- Vigilance quant à l'utilisation linéaire ou verticale des sept catégories de réflexion pour ne pas dévaloriser les premières catégories qui nous apparaissent aussi importantes que les dernières
- Approche globale des catégories de réflexion à favoriser puisque nous concevons une certaine perméabilité de chacune des catégories
- Catégories ne s'avèrent pas une unité de mesure au service de l'évaluation professionnelle ou certificative car elles sont davantage des unités de guidance pour un développement professionnel

Apport du modèle de la démarche réflexive de Holborn (1992)

- Support à la réflexion dans une approche de développement professionnel par son caractère cyclique
- Démarche structure l'analyse des pratiques au lieu d'une modalité d'apprentissage par essai-erreur
- Harmonisation intéressante du modèle de la démarche réflexive de Holborn (1992) et des catégories de Mezirow (1981) par une forme de continuité qui s'inscrit dans une démarche naturelle de résolution de problème

Outils en soutien à la réflexion

- Traces mémorielles des apprentissages sont gardées et favorisent l'alternance avec la pratique dans le cadre d'une démarche réflexive cyclique
- Temps d'arrêt encourage l'expression de la réflexion sur l'action selon différents aspects de la pratique tout en fournissant un encadrement individuel et personnalisé
- Outils réflexifs écrits couvrent davantage de catégories de réflexion tandis que les outils nécessitant l'enregistrement vidéo sollicitent la réflexion surtout sur le plan discriminant, descriptif et affectif
- Utilisation des outils permet l'acquisition de connaissances pédagogiques et favorisent la bonification des prestations d'enseignement

Outils en soutien à la réflexion

- Autoformation
- Ne nécessite pas d'organisation particulière
- Développe l'autonomie des nouveaux enseignants
- Incite à une réflexion systématique sur les aspects qui préoccupent les enseignants en début de carrière
- Contribue à briser l'isolement professionnel et encourage les échanges avec d'autres collègues
- Améliore la confiance en leurs capacités professionnelles

- Durée de l'expérimentation n'a pas été suffisamment longue pour influencer les catégories de réflexion plus complexe
- Participants 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
- Limites des instruments méthodologiques à capter la réflexion d'autrui
- Contenus et contextes d'enseignement (classe théorique, laboratoire, clinique) ont peut-être affecté la sollicitation des catégories de réflexion évoquées influençant aussi l'apport des outils
- Raffiner la codification des données par l'ajout d'exemples supplémentaires d'expressions réflexives par catégorie
- 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
- Nombre restreint de participants et la quantité limitée des départements techniques sollicités ne prétendent pas pouvoir généraliser les résultats
- Dans ces conditions, il serait opportun de répéter l'étude auprès d'enseignants d'autres départements techniques et d'autres cégeps afin de donner un sens plus riches aux résultats

- Étude documentaire approfondie pour dresser un état des lieux quant au soutien offert et aux moyens mis à la disposition des nouveaux enseignants des secteurs techniques
- Développer un modèle qui rende l'accueil plus convivial et qui proposerait des mesures structurées et accessibles sur une base volontaire
- Retravailler les outils dans la perspective de proposer des alternatives qui stimuleraient l'exploration d'un plus large spectre de catégories
- 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

Raymonde

- Conseillère pédagogique et superviseure de stage
- Mon rôle dans l'histoire
- Une anecdote

- Catégories de réflexion (Mezirow) en formation universitaire

Catégories de réflexion	Description de Mezirow (1981)	Objets de réflexion exprimés
Descriptive (catégorie 1)	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	Expression orale, habiletés d'enseignement, activités d'enseignement-apprentissage , manies ou tics, planification de leçon, variation de stimuli
Affective (catégorie 2)	Prise de conscience des sentiments vécus concernant la façon de percevoir, de penser ou d'agir	Nervosité, stress, inquiétude, intérêt des étudiants , performance d'enseignement, solitude lors d'un silence
Discriminante (catégorie 3)	Prise de conscience de l'évaluation de l'efficacité des perceptions, des pensées, des actions et des habitudes de faire	Matériel didactique, stratégies d'enseignement, planification, habiletés d'enseignement,
Jugement de valeur (catégorie 4)	Prise de conscience des jugements portés sur ses perceptions, ses pensées, ses actions et ses habitudes envers l'être aimé/détesté	Motivation des étudiants, les comportements des étudiants en difficulté
Conceptuelle (catégorie 5)	Prise de conscience critique, besoins d'apprentissage, concepts qui influencent ou non la pratique	Stratégies d'enseignement, habiletés d'enseignement
Théorique (catégorie 6)	Prise de conscience culturelle ou psychologique des hypothèses émises qui portent sur l'expérience personnelle pour voir, penser et intervenir	Habiletés d'enseignements, stratégies d'enseignement
Psychique (catégorie 7)	Prise de conscience concernant des jugements précipités sur autrui ou sur la situation en ayant peu d'informations	Aucun, étudiants qui s'expriment vs la compréhension de la matière

- Vous connaissez Marie?
 - Technicienne en éducation spécialisée
 - Elle rayonne de ses 40 ans
 - Aucune expérience en enseignement à part 2 stages d'enseignement en formation technique au collégial
 - Elle convoite ses premiers contrats d'enseignement dans un avenir très proche...
 - Enthousiaste et passionnée de sa discipline



- Vous connaissez les autres?

- P : « J'ai appris à comprendre l'importance d'être pendant l'action et d'être une praticienne réflexive en devenir qui reste vigilante à tous les éléments environnants. Bref, c'est un peu essayer d'être dans la pleine conscience de l'enseignement! »

Étudiante et future enseignante en théâtre

- G : « Ce que je retiendrai de la pratique réflexive, c'est surtout qu'elle demande à la fois d'excellentes qualités d'observation : de soi, des autres et de l'environnement et que ces observations peuvent servir à réfléchir dans une perspective de détachement et de non jugement. »

Étudiante et future enseignante en sociologie

- M : « Maintenant, ma pratique semble s'orienter de plus en plus selon le changement de paradigme de l'expert vers celui de l'incertitude [...]. L'incertitude place l'enseignant dans une dynamique inconfortable au début. Mais, au fur et à mesure que l'expert descend de sa chaire et se tourne vers la facilitation de l'apprentissage, les étudiants en ressortent gagnants par la rétention des connaissances d'une façon plus durable. »

Étudiant et jeune enseignant en microbiologie

- Vous connaissez les autres?

- E : « Je sais maintenant que le développement de la pratique réflexive consiste à porter un regard différent sur soi. Ce regard, on ne doit pas seulement le poser lorsque l'on enseigne, mais tout au long du processus (avant, pendant, après l'action). C'est une façon de mieux organiser sa pensée et ses savoirs tirés de la pratique et de la formation. »

Étudiante et future chargée de cours en communication

- Y : « Avec des outils [...] utiles, je peux avoir un recul sur mes actions d'enseignants. Au lieu de me lancer intuitivement, par essais et erreurs, ou de simplement me dire après des moments plus malheureux – ouf, c'est fini! – et de ne plus jamais y penser ensuite sans trop me questionner sur les événements et le rôle que j'y ai joué, je vais pouvoir entreprendre une réelle auto-régulation de mon action. »

Étudiant et futur professeur d'histoire

- S : « Un autre effet de la pratique réflexive, c'est d'avoir intégré la réflexion sur l'apprentissage dans différents moments de l'enseignement. Étonnamment, j'ai pris conscience de l'apprenant et des défis qu'ils avaient à surmonter lors de mes enseignements. »

Étudiante et jeune enseignante en sciences politiques

- MA : « Grâce à la formation sur la pratique réflexive en enseignement supérieur, cela m'a permis de faire la différence entre avoir les compétences et agir avec compétences. »

Étudiant et futur enseignant en sociologie

Nous vous remercions!

Pour nous joindre :



Julie Lefebvre, professeure

Département d'éducation et formation spécialisées
Université du Québec à Montréal

lefebvre.julie@uqam.ca



Raymonde Gosselin, conseillère pédagogique

Cégep Édouard-Montpetit

raymonde.gosselin@cegepmontpetit.ca

- Atkins, S. et Murphy, K. (1994). Reflective practice. *Nursing Standard*, 39(8), 49-54.
- 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).
- 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?* Bruxelles : De Boeck Supérieur, 21-45.
- 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. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.
- Bessette, S. et Cantara, M. (2013), *Le MIPEC : un véritable accélérateur d'insertion professionnelle*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Secteur PERFORMA.
- 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.

- Conseil Supérieur de l'Éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec : Le Conseil.
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubert, P. et Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Éducation et francophonie*, XXXVIII(2), 145-154.
- 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.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, D.C : Heath.
- 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.
- 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.
- Hatton, N. et Smith, D. (1995). Reflection in teacher education : towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Héon, L. et N. Ébaneth. (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*. Québec : Presses Université Laval.
- 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.

- 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.
- 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. et Daudelin, C. (2001). *Un accompagnement socioconstructiviste pour accompagner la réforme en éducation : métacognition et pratique réflexive*. Ste-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.
- Lee, H.-J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.
- Lefebvre, J. (2013). Un dispositif en soutien au développement de la pratique réflexive enseignante. Bilan d'une expérimentation. *Pédagogie collégiale*, 26(4), 23–27. Récupéré de <http://aqpc.qc.ca/revue/article/un-dispositif-en-soutien-au-developpement-pratique-reflexive-enseignante>.
- Lefebvre, J. (2016). *Étude des catégories de réflexion sur l'action d'enseignantes et d'enseignants novices à l'ordre d'études collégiales, secteur technique*. (Thèse de doctorat). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- L'Écuyer, P. (1990). *Méthodologie d'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- 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.
- 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*, (1), 3-24.

- 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)*, 71-84. Montréal : Éditions Logiques.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY : Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- 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.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.