

Actes du 16^e colloque de l'AQPC



MOI, J'ENSEIGNE AU COLLÉGIAL...
LE CONTEXTE ACTUEL ET SES EXIGENCES

6C41

**Le journal professionnel : instrument
d'intégration de la compétence**

Suzanne Gravel, Jackie Tremblay
Professeures
Collège de Jonquière



Association québécoise
de pédagogie collégiale

aqpc

LE JOURNAL PROFESSIONNEL : INSTRUMENT D'INTÉGRATION DE LA COMPÉTENCE

Suzanne Gravel et Jackie Tremblay, enseignantes
Collège de Jonquière

Le journal professionnel est souvent employé en formation, notamment au moment des stages pour favoriser la réflexion des étudiants sur leur expérience pratique. Mais il n'est pas rare d'entendre des enseignants dire que les étudiants traitent l'information de façon superficielle. Plusieurs enseignants s'interrogent aussi sur la correction de ces journaux et sur leur évaluation. Ce sont ces mêmes interrogations qui nous ont amenées à approfondir la question au cours d'une recherche que nous avons réalisée entre 92 et 95, dans le cadre d'un projet subventionné par le Ministère de l'éducation (programme PAREA). Ce projet nous a permis de nous attarder à une méthode d'enseignement, la micro-animation, qui vise le développement du jugement critique de l'étudiant. La rédaction du journal professionnel constitue une étape importante dans la démarche qui est proposée à l'étudiant à l'intérieur de cette méthode¹.

La problématique que pose la supervision des journaux professionnels des étudiants sera d'abord précisée. L'intérêt du journal professionnel comme outil de développement de la compétence professionnelle, la formule que nous avons retenue et la compréhension que nous avons développée du processus de réflexion des étudiantes seront ensuite exposés. Enfin, les principes de supervision du journal professionnel qui se sont dégagés seront présentés et nous traiterons de la question de l'évaluation des journaux professionnels.

1. Problématique

L'utilisation du journal professionnel en formation ne constitue pas une innovation puisque son usage est largement répandu. Son intérêt en éducation a déjà été démontré². Par contre, nous ne retrouvons que très peu d'informations dans la littérature sur la façon d'accompagner les étudiants dans cette démarche. La difficulté rencontrée au niveau de la supervision du journal se situe, selon nous, davantage dans la façon de guider la réflexion des étudiants qu'au niveau du contenu même du journal. En effet, les enseignants disposent généralement de connaissances suffisantes et d'expériences pertinentes pour discuter des différents contenus abordés par les étudiants. Par exemple, une façon d'approcher un client en relation

d'aide ou encore de régler un problème technique rencontré en stage. Mais il est parfois difficile de trouver comment faire pour aider l'étudiant à mieux s'évaluer et à approfondir sa réflexion. Ceci nous est apparu d'autant plus important à clarifier que la recherche cognitive tend à démontrer que la compétence professionnelle se développe par la réflexion sur l'action³.

2. Intérêt du journal pour développer la compétence professionnelle

Dans un premier temps, il nous apparaît important d'arrêter une définition de ce qu'est la compétence pour ensuite être en mesure de démontrer l'intérêt que présente le journal professionnel en formation.

Plusieurs auteurs se sont intéressés à définir le concept de compétence. La définition que nous avons retenue est la suivante :

La compétence est le résultat d'un processus d'intégration des savoirs (connaissances, habiletés, attitudes, stratégies cognitives) qui s'exprime dans les actions d'une personne et lui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité (Gravel, Parent et Tremblay, 1995, p.17).

Ainsi, l'empathie ne constitue pas une compétence en elle-même selon cette définition mais plutôt une attitude faisant partie de la compétence à communiquer.

Par ailleurs, nous considérons que la compétence professionnelle comprend deux catégories de compétences aussi importantes les unes que les autres. Ce sont les compétences spécifiques au domaine d'action et les compétences fondamentales. Par exemples, en éducation en services de garde, les compétences spécifiques que nous avons identifiées sont : la communication, l'individualisation, l'organisation du milieu éducatif, la stimulation, la gestion de la vie collective, l'improvisation, la gestion du programme éducatif et le professionnalisme. D'autre part, les compétences fondamentales se définissent comme étant des compétences transdisciplinaires. Ce sont elles qui permettent à la personne de s'adapter et d'évoluer, tant dans son travail que dans les autres aspects de sa vie. Les compétences fondamentales développées par la rédaction

¹ GRAVEL, S. ; PARENT, C. et TREMBLAY, J. (1995). *La microanimation, une nouvelle avenue vers l'optimisation de l'enseignement et des compétences*. Rapport de recherche. Jonquière : Cégep de Jonquière.

² PARÉ, A. (1984). *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Québec : Centre d'intégration de la personne.

³ SHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Traduction française par Heynemand, J. et Gagnon, D. Montréal : Ed. Logiques.

du journal professionnel sont le jugement critique et la communication écrite.

Les recherches portant sur la compétence et la pensée des experts démontrent que ce sont les savoirs théoriques et pratiques intégrés qui permettent au professionnel compétent de prendre les bonnes décisions en action⁴. En ce sens, le journal professionnel est un outil de formation très puissant puisqu'il permet à l'étudiant de réfléchir sur son action, l'objet de sa réflexion étant alors ses compétences spécifiques.

Ceci nous amène alors à vouloir comprendre ce que réfléchir signifie. L'explication que fournit le modèle de Lonergan⁵, repris par Angers et Bouchard⁶ et par Palkiewicz⁷, nous est apparue intéressante. Dans ce modèle, réfléchir signifie traiter l'information recueillie par les sens à différents niveaux de la pensée. La figure 1 résume notre compréhension du modèle. Les niveaux sont hiérarchiques et le niveau empirique, correspondant au niveau sensoriel, constitue le niveau inférieur. Par ailleurs, nous avons distingué l'activité cognitive de l'activité métacognitive par le genre d'informations traitées. Au niveau cognitif, la personne s'intéresse aux informations provenant de son environnement. Ainsi, réfléchir sur sa pratique à partir d'une bande magnétoscopique peut susciter l'activité cognitive de l'étudiant. Au niveau métacognitif, la personne s'intéresse à ses sentiments ou à ses stratégies cognitives. Par exemple, un étudiant pourrait réfléchir alors sur son état d'âme pendant qu'il était en situation pratique ou encore à quoi il pensait pendant qu'il agissait.

Niveaux de pensée

NIVEAUX	OBJET DE LA RÉFLEXION - ACTION ET INFORMATIONS DE L'ENVIRONNEMENT	OBJET DE LA RÉFLEXION - SENTIMENTS ET STRATÉGIES COGNITIVES
	COGNITIF	MÉTACOGNITIF
EMPIRIQUE	DESCRIPTION FAITS D'OBSERVATION	DESCRIPTION DE SES SENTIMENTS OU DESCRIPTION DES STRATÉGIES COGNITIVES UTILISÉES
COMPRÉHENSION	LIENS EXPLICATIONS	LIENS OU EXPLICATIONS DE SON ÉTAT AFFECTIF OU DE SES STRATÉGIES COGNITIVES
JUGEMENT	ÉVALUATION	ÉVALUATION DE SON ÉTAT AFFECTIF OU DE SES STRATÉGIES COGNITIVES
DÉCISION	ORIENTATIONS FUTUR	ORIENTATIONS PAR RAPPORT À SON ÉTAT AFFECTIF OU À SES STRATÉGIES COGNITIVES

Figure 1

3. Formule retenue pour le journal professionnel

La démarche d'écriture proposée aux étudiantes consiste à rédiger un texte de cinq pages dactylographiées à double interligne portant sur une expérience pratique réalisée avec des enfants. L'animation auprès des enfants dure 30 minutes et est filmée, la bande magnétoscopique servant de support mnémotechnique aux étudiantes. Le but de l'exercice est d'amener l'étudiante à réfléchir sur sa pratique et non uniquement sur le milieu ou sur les comportements des enfants. Pour aider les étudiantes dans cet exercice de réflexion, nous leur fournissons un texte définissant chacune des compétences spécifiques du domaine. Ces textes sont d'abord travaillés en classe pour s'assurer un minimum de compréhension des concepts sous-jacents. Chacune des étudiantes est invitée avant l'animation à choisir une seule compétence sur laquelle elle réfléchira par la suite. Toutefois, les étudiantes sont sensibilisées au fait que, pendant le travail sur le terrain, elles doivent manifester toutes les compétences requises pour un bon accomplissement de leur travail auprès des enfants.

4. Compréhension du processus de réflexion des étudiantes

Nous avons recueilli six journaux professionnels pour chacun des six sujets qui ont fait l'objet de la recherche et ce, sur une année scolaire. La méthodologie que nous avons utilisée pour comprendre comment nos étudiantes réfléchissaient et à quel niveau elles se situaient a consisté à attribuer une couleur à chacun des niveaux de

⁴ Id.

⁵ LONERGAN, B. (1991). *Pour une méthodologie philosophique*. Montréal : Ed. Bellarmin.

⁶ ANGERS, P. et BOUCHARD, C. (1990). *L'activité éducative, une théorie - une pratique. Le jugement, les valeurs et l'action*. Québec : Ed. Bellarmin

⁷ PALKIEWICZ, J. (1990). Développement de la pensée et de l'action responsable dans une perspective d'acquisition de compétences au collégial. *Actes du 10^e colloque annuel de l'AQPC*. Montréal.

pensée du modèle présenté précédemment. Ensuite, nous avons lu chacun des journaux et avec des crayons marqueurs de mêmes couleurs, nous avons identifié à quel niveau de pensée nous attribuions les verbalisations de l'étudiante. Les figures 2 et 3 donnent des exemples de verbalisations associées aux niveaux de pensée.

Exemples d'énoncés correspondant aux niveaux de pensée

NIVEAUX	COGNITIF
EMPIRIQUE	Je lui donnais des indices, je lui posais des questions et il disait toujours : «Je ne suis pas capable».
COMPRÉHENSION	Lorsque je lisais, il ne pouvait pas comprendre puisque je n'avais pas tenu compte de son retard d'apprentissage.
JUGEMENT	Je pense que c'est une bonne intervention parce que je ne donne pas la réponse à l'enfant, je le lui fais chercher.
DÉCISION	La prochaine fois, je prendrai le temps d'envoyer les instruments à la stérilisation immédiatement après avoir terminé.

Figure 2

Exemples d'énoncés correspondant aux niveaux de pensée

NIVEAUX	MÉTACOGNITIF
EMPIRIQUE	C'était pénible pour moi de me retenuir pour les laisser chercher.
COMPRÉHENSION	Je me sentais mal à l'aise parce que j'avais peur de faire mal au patient en lui donnant cette première injection.
JUGEMENT	J'ai très bien observé ce qui se passait... Il était tout à fait normal que je me sente comme cela.
DÉCISION	À l'avenir, je me planifierai méthodiquement de façon à ne rien oublier.

Figure 3

L'analyse des données ainsi analysées nous a permis de faire les constats suivants :

- ⟨ si le modèle est linéaire, les verbalisations des étudiantes ne le sont pas. Ainsi, certaines commencent par poser un jugement sur ce qu'elles ont fait pour ensuite l'expliquer par des faits et des compréhensions. D'autres étudiantes décrivent d'abord ce qui s'est passé, l'expliquent ensuite et posent un jugement à la fin.
- ⟨ les profils individuels varient en ce sens que, certaines étudiantes se limitent à décrire les faits ; d'autres posent des jugements qui ne sont pas appuyés ; d'autres enfin ne font que peu de liens avec les concepts appris en classe ; enfin presque tous nos sujets ont éprouvé de la difficulté à prendre des décisions pour l'avenir.
- ⟨ les difficultés identifiées au point précédent se sont révélées de moins en moins importantes, au fur et à mesure des supervisions.
- ⟨ si le journal est perçu comme très difficile à rédiger par les étudiantes, tous nos sujets ont affirmé que c'est ce qui les avait le plus aidées à progresser.

5. Principes de supervision du journal professionnel

Les principes suivants se sont dégagés de nos travaux sur la supervision du journal professionnel :

- ⟨ Il est nécessaire de définir un cadre de réflexion pour aider les étudiants à cerner l'objet de leur réflexion. Nous avons retenu le cadre de la compétence comme cadre de la réflexion et ceci nous est apparu comme des plus intéressants parce que c'est un cadre qui est à la fois ouvert et délimité. De plus, le fait de demander aux étudiantes de se limiter à l'analyse d'une compétence à chaque fois les aide à circonscrire leur réflexion.
- ⟨ Il est de toute première importance que l'enseignant voit à faire respecter ce qui a été exigé au niveau de la tâche d'écriture : longueur du texte, qualité du français écrit et objet de la réflexion préalablement identifié (choix de la compétence).
- ⟨ L'enseignant doit donner un feed-back à l'étudiant qui lui permette d'approfondir sa réflexion. Pour ce faire, il s'agit d'abord de repérer les niveaux de pensée auxquels l'étudiant se situe lorsqu'il traite l'information : niveau empirique, niveau de la compréhension, niveau du jugement, niveau de la décision. L'enseignant observe si l'étudiant traite l'information au plan cognitif et au plan métacognitif.
- ⟨ L'enseignant formulera son feed-back sous forme de questions propices à amener l'étudiant à augmenter l'information qu'il fournit à un niveau donné (ex : rapporter plus de faits, augmenter les liens avec ce

qu'il a appris antérieurement) ou encore, à traiter l'information à un niveau qu'il a tendance à escamoter. La figure 4 propose une série de questions qui peuvent être posées aux étudiants en fonction du diagnostic posé par l'enseignant.

Exemples de questions pour stimuler l'approfondissement de la réflexion

CARACTÉRISTIQUES DE LA RÉFLEXION DE L'ÉTUDIANT	QUESTIONS À POSER POUR FAIRE PROGRESSER L'ÉTUDIANT
Se limite à décrire ce qui s'est passé	À quoi peux-tu rattacher cela? Est-ce que cela te rappelle quelque chose?
Décrit, explique mais ne juge pas	Qu'est-ce que tu en penses?
Juge mais ne décrit pas et ne fait pas de lien	Qu'est-ce qui s'est passé?
Ne prend pas de décision	Que feras-tu la prochaine fois?
Ne rapporte pas ses sentiments ou ne traite pas des stratégies cognitives utilisées en action	Comment te sentais-tu? À quoi penses-tu?

Figure 4

- ⟨ L'enseignant doit plutôt donner le renforcement sur le processus de réflexion pour amener l'étudiant à développer une pensée critique autonome sur son action. Le feed-back de l'enseignant ne porte pas sur le contenu du journal ou que sur la performance réalisée en pratique par l'étudiant.
- ⟨ Selon nous, il est préférable de ne pas enseigner le modèle des niveaux de pensée en tant que tel aux étudiants et ceci, pour les raisons suivantes : cela évite que l'étudiant cherche à se conformer à un modèle qui est linéaire alors que l'esprit humain ne fonctionne pas ainsi et il nous apparaît fastidieux de demander aux étudiants de maîtriser deux cadres conceptuels simultanément, celui des compétences spécifiques et celui de la pensée critique. Il nous semble préférable de considérer le cadre conceptuel de la pensée critique comme un outil de travail servant à l'enseignant à établir le niveau des étudiants pour mieux les guider par la suite.

6. Évaluation du journal professionnel

Nous avons fait le choix d'évaluer le journal professionnel en fonction de critères liés aux exigences de la tâche d'écriture proposée plutôt qu'en fonction de critères liés à la qualité du contenu ou de la performance

proprement dite de l'étudiant. Ceci signifie que pour qu'un journal soit considéré comme satisfaisant pour nous, il s'agit pour l'étudiant de le rédiger dans un français adéquat, en respectant la longueur exigée et en concentrant sa réflexion sur la compétence préalablement choisie. Ce choix, nous l'avons fait pour susciter la pensée autonome de l'étudiant et éviter qu'il cherche à écrire pour nous faire plaisir. Tous les efforts dans ce sens sont valorisés par des commentaires de l'enseignant. Par ailleurs, les journaux sont annotés au plomb, en marge pour respecter l'écriture de l'étudiant. L'évaluation du journal par rapport à la profondeur de la réflexion de l'étudiant se limite pour l'instant à une évaluation formative. Il serait intéressant de pouvoir travailler à développer des instruments d'évaluation sommative à partir du même cadre conceptuel.

7. Conclusion

La recherche que nous avons réalisée nous a permis de réfléchir sur notre propre pratique et d'améliorer ainsi la qualité de notre enseignement. Le modèle théorique que nous avons opérationnalisé nous a permis de comprendre, en tant qu'enseignantes dans un programme technique, comment intervenir pour favoriser le développement des compétences fondamentales des étudiantes. Cette intervention se situe au-delà des contenus et des techniques et c'est ce qui, selon nous, réunit tous les enseignants.