



Université du Québec
à Rimouski

RÉFLEXIVITÉ ET ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL
ANALYSE DE PROCESSUS RÉFLEXIFS DE PERSONNES ENSEIGNANTES EN
FORMATION PROFESSIONNELLE

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)

PAR
© **XAVIER-MICHEL GRISÉ**

Juin 2023

Composition du jury :

Michelle Deschênes, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski

Marie Alexandre, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Jean Bernatchez, codirecteur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Chantale Beaucher, examinatrice externe, Université de Sherbrooke

Dépôt initial le 18 mai 2023

Dépôt final le 29 juin 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de recherche, Marie Alexandre, non seulement de m'avoir guidé et d'avoir été disponible en tout temps pour répondre à mes questions et alimenter mes réflexions sur mes travaux, mais aussi pour avoir cru en moi dès le début. C'est grâce à Marie si, tout juste admis à la maîtrise, j'étais assis un beau matin de novembre 2019 autour d'une table avec les gens qui allaient créer l'Observatoire de la Formation Professionnelle du Québec, ceux que je considère aujourd'hui comme une famille professionnelle. Merci Marie.

Merci aussi à Jean Bernatchez, mon codirecteur de recherche, pour mon tout premier cours de maîtrise et pour m'avoir si souvent et si rapidement communiqué de judicieux conseils.

Un merci spécial à Chantale Beaucher, directrice de l'Observatoire de la Formation Professionnelle du Québec, pour les discussions riches sur la formation professionnelle et ses avancées, pour les précieux conseils, et pour les pauses « ping pong ». C'est un réel plaisir de travailler à l'Observatoire, merci de m'y avoir accueilli.

Enfin, un immense merci à mon épouse Caroline pour m'avoir écouté, tantôt enthousiaste, tantôt découragé, parler de mes travaux de recherche, mais aussi et surtout pour avoir tout simplement été là, tout près. Merci.

AVANT-PROPOS

C'est dans l'année scolaire 2010-2011 que je fais le saut en enseignement, passant ainsi de technicien en électronique industrielle à enseignant en formation professionnelle (FP). Étant vaguement au courant de l'obligation d'une formation universitaire de 120 crédits pour l'obtention du brevet, ce n'est qu'une fois en poste que j'en apprends les modalités. Pour ma part, ça n'a jamais été un obstacle, car j'ai toujours souhaité aller à l'université. J'ai toutefois vite réalisé que ce désir et cette implication personnelle dans la formation initiale étaient loin d'être partagés par tous.

J'ai pu, pendant toutes ces années, observer chez mes collègues un développement de l'identité professionnelle pour le moins inégal. Tandis que certains embrassent leur nouveau rôle d'enseignant, s'abreuvant dans la fontaine de théories des pratiques enseignantes, d'autres, se disant davantage des gens de métier, préfèrent ancrer leur pratique dans leur intuition, leur instinct. En discutant du cheminement en formation initiale, certains la considèrent comme essentielle à l'appropriation des savoirs nécessaires à l'exercice de la profession enseignante, alors que d'autres la repoussent, la retardent, la complètent au compte-gouttes, la voyant comme un mal obligé, un amas de savoirs théoriques mal adaptés aux réalités de la formation professionnelle.

Dans cette réalité, où le continuum du développement professionnel enseignant est pour le moins inégal, quelles sont les assises communes sur lesquelles s'appuyer pour croître dans notre rôle d'enseignant ? Quel outil de développement et d'amélioration est à la portée de tous, malgré toutes les lacunes liées au manque de formation pédagogique en début de parcours ?

C'est à la fin du baccalauréat en enseignement professionnel que j'ai eu l'occasion, à travers un bilan de ma formation, d'étudier plusieurs travaux sur la pratique réflexive en enseignement. De ces lectures est né mon intérêt pour la pratique réflexive, et de cet intérêt est né ce projet de recherche d'analyse des processus réflexifs chez des enseignants de la FP.

RÉSUMÉ

Les enseignants et enseignantes de la formation professionnelle au Québec ne suivent généralement pas les mêmes phases de développement professionnel enseignant que leurs collègues du primaire ou du secondaire, ou du moins, pas dans le même ordre.

Commençant d'abord par l'insertion professionnelle en enseignement, et débutant ensuite la formation initiale à l'enseignement, les enseignants et enseignantes de la formation professionnelle s'approprient souvent leur nouvelle profession comme ils et elles le peuvent, et sans avoir complété préalablement les études universitaires leur permettant de développer les compétences en enseignement nécessaires à l'exercice de cette profession.

Cette recherche a pour but d'analyser l'un des aspects du développement professionnel enseignant, la pratique réflexive en enseignement, dans le contexte de l'enseignement de la formation professionnelle.

La recherche présente une étude de cas multiples, l'étude des cas de cinq enseignants et enseignantes de la formation professionnelle étant tous à des moments différents de leur formation initiale à l'enseignement et ayant tous un nombre différent d'années d'expérience en enseignement. Cette étude de cas, ancrée dans une recherche qualitative inductive délibérative, présente l'analyse de processus réflexifs identifiés dans le discours lors de retours réflexifs sur des situations d'enseignement récemment vécues.

Les résultats suggèrent non seulement que la pratique réflexive, dans le contexte de l'enseignement professionnel, se développe en cohérence avec des modèles réflexifs de différents auteurs, mais aussi qu'il y a présence dans le discours de ces enseignants et enseignantes de processus réflexifs considérés comme pouvant engendrer de réels changements et de réelles améliorations de sa pratique enseignante.

Mots clés : pratique réflexive, formation professionnelle, développement professionnel enseignant, enseignement professionnel, processus réflexifs

ABSTRACT

Our vocational teachers in Quebec do not generally follow the same phases of teacher professional development as their elemental or high school colleagues, or at least not in the same order.

Starting first with teacher professional insertion, and then beginning pre-service teacher education, vocational teachers often take on their new profession as best they can, and without having first completed the university studies that would allow them to develop the teaching skills necessary to practice this profession.

The purpose of this research is to analyze one aspect of teacher professional development, reflective practice in teaching, in the context of vocational education teaching.

The research presents a multiple case study of five male and female vocational teachers, all at different points in their initial teacher education, and all with different numbers of years of teaching experience. This case study, rooted in deliberative inductive qualitative research, presents the analysis of reflective processes held in discourse during reflective feedback on recently experienced teaching situations.

The results suggest not only that reflective practice, in the context of vocational education teaching, develops according to what we know from the reflective models of different authors, but also that there is the presence in the discourse of these teachers of reflective processes considered to be those that can generate real changes and improvements in their teaching practice.

Key words: reflective practice, vocational training, professional development in vocational teaching, reflective processes

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ix
AVANT-PROPOS	xi
RÉSUMÉ.....	xii
ABSTRACT	xiv
TABLE DES MATIÈRES	xvi
LISTE DES TABLEAUX.....	xx
LISTE DES FIGURES.....	xxii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Le développement professionnel en enseignement.....	4
1.1.1 Les dimensions et moments clés du développement professionnel	6
1.1.2 La pratique réflexive et le développement professionnel.....	6
1.2 L'enseignement en formation professionnelle, un contexte particulier	8
1.3 L'état des recherches.....	10
1.4 La question et l'objectif de la recherche	19
1.4.1 La question de recherche.....	19
1.4.2 L'objectif de la recherche.....	20
1.5 La pertinence sociale et scientifique	20
1.5.1 La pertinence socio-économique.....	20
1.5.2 La pertinence scientifique	21
CHAPITRE 2 CADRE DE RÉFÉRENCE.....	22

2.1 La pratique réflexive.....	22
2.1.1 Le concept.....	22
2.1.2 Les étapes d'une démarche réflexive.....	23
2.2 Déceler les traces de processus réflexifs.....	26
2.3 Synthèse du cadre de référence proposé.....	30
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	32
3.1 Le type de recherche.....	32
3.2 L'approche méthodologique.....	33
3.2.1 Le choix de l'étude de cas.....	33
3.2.2 Les limites et risques de l'étude de cas.....	34
3.3 Les participants et les caractéristiques de l'échantillon.....	36
3.3.1 La population.....	36
3.3.2 Le recrutement.....	36
3.3.3 L'échantillon.....	37
3.4 La stratégie de collecte de données.....	37
3.4.1 Le choix de l'outil de collecte de données.....	37
3.4.2 L'élaboration des questions de l'entretien.....	38
3.4.3 Le déroulement des entretiens et le respect des principes éthiques.....	40
3.5 L'analyse des données.....	40
3.5.1 La démarche d'analyse.....	41
CHAPITRE 4 LES RÉSULTATS.....	43
4.1 La situation d'enseignement.....	43
4.2 Présentation des résultats.....	45
CHAPITRE 5 DISCUSSION ET INTERPRÉTATION.....	70

5.1 Comment s'exerce la pratique réflexive chez les enseignants et enseignantes de la formation professionnelle ?.....	70
5.2 Les résultats de Derobertmasure (2012) et de Gareau (2018).....	73
5.3 Une démarche réflexive complète.....	79
CONCLUSION.....	83
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	87
ANNEXE I LA LETTRE D'INVITATION.....	93
ANNEXE II LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	98
ANNEXE III LE GUIDE D'ENTRETIEN.....	104
ANNEXE IV LE CERTIFICAT ÉTHIQUE.....	106

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Les phases de réflexion chez Dewey (1933) et Schön (1983)	25
Tableau 2 Le cycle d'apprentissage expérientiel d'après Korthagen (1985)	25
Tableau 3 Cycle d'une démarche réflexive	26
Tableau 4 Le modèle des seuils et processus réflexifs de Gremion (2016)	28
Tableau 5 Modèle des processus réflexifs de Derobertmasure (2012), repris par Gareau (2018)	30
Tableau 6 Synthèse du cadre de référence, traces de processus réflexifs	31
Tableau 7 L'échantillon	37
Tableau 8 Les indicateurs	39
Tableau 9 Répartition des processus réflexifs	46
Tableau 10 Les relations problème-cause/autrui-soi	60
Tableau 11 Trois pôles de justification	64
Tableau 12 Synthèse des différences dans l'exercice de la pratique réflexive	72
Tableau 13 Comparaison des résultats de Derobertmasure (2012), Gareau (2018) et Grisé (2023)	74

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Problèmes attribués à soi ou à autrui	53
Figure 2 Effets et impacts de sa pratique	56
Figure 3 Proposition d'alternatives à sa pratique.....	66
Figure 4 Résolutions de problèmes dans sa pratique	68
Figure 5 La démarche réflexive	81

INTRODUCTION

Les défis en enseignement professionnel ont fait l'objet de nombreuses études (Balleux, 2006a ; Balleux, 2006b, Boucher, 2004 ; Deschenaux, Monette et Tardif 2012 ; Gagnon et Coulombe, 2016 ; Hébert, 2017 ; Loignon, 2006 ; Beaucher et al., 2021). Filière de formation particulière en termes de recrutement de ses enseignants, elle voit ses futurs enseignants prendre en charge des classes et les apprentissages des élèves sans formation pédagogique. Elle donne à ses enseignants un statut souvent très précaire et les voit s'approprier une nouvelle identité professionnelle, occuper un ancien emploi à temps partiel et poursuivre une formation universitaire en enseignement professionnel.

À cette réalité particulière s'ajoute la complexité de la profession enseignante. L'enseignement est caractérisé par l'hétérogénéité des acteurs et des contextes, par l'incertitude et le doute et par une évolution constante. L'enseignant ne peut donc pas être considéré comme un technicien appliquant des connaissances acquises (Tardif, 2012). Une potentielle réponse à cette complexité réside dans l'influence du modèle de praticien réflexif de Schön (1983) dans les programmes de formation à l'enseignement (Boutet, 2004 ; Chaubet, 2010 ; Gremion, 2016 ; Perrenoud, 2001).

Notre projet de recherche vise à analyser les processus réflexifs des enseignants de la formation professionnelle en cours de formation initiale. Ce projet s'inscrit dans un mouvement de professionnalisation de l'enseignement propre à la filière de formation professionnelle.

Dans le premier chapitre de ce mémoire, nous abordons d'abord la professionnalisation de l'enseignement et le développement professionnel enseignant (Beckers, 2007 ; Mukamurera, 2014 ; Perrenoud, 2001 ; Tardif ; 2012), puis nous convergeons vers le développement des habiletés réflexives à l'intérieur du développement professionnel enseignant (Boutet, 2004 ; Chaubet, 2010 ; Gareau, 2018 ; Gremion, 2016 ; Perrenoud, 2001). Enfin, nous décrivons la particularité de l'enseignement de la formation professionnelle et les enjeux du développement professionnel enseignant dans ce contexte

particulier (Beaucher, 2010 ; Beaucher et al, 2021 ; Tardif, Castellan et Perez-Roux, 2010 ; Deschenaux et Roussel, 2010).

Le second chapitre, le cadre de référence, permet une synthèse de modèles réflexifs ayant évolué depuis les travaux de Dewey (1933) sur l'apprentissage expérientiel et les travaux de Schön (1983) sur la pratique réflexive. À partir de ces modèles, tantôt cycliques et décrivant des moments (Schön, 1983 ; Kolb, 1984 ; Korthagen, 2001 ; Osterman et Kottkamp, 2004 ; Beauchamp, 2006 ; Brockbank et McGill, 2007), tantôt par niveaux et décrivant des seuils et des niveaux de réflexion (Derobertmeasure, 2012 ; Jorro, 2005 ; Gareau, 2018 ; Gremion, 2016), nous présentons une synthèse permettant le développement des indicateurs utilisés en méthodologie.

Le troisième chapitre, celui de la méthodologie, présente en premier lieu un type de recherche qualitative (Merriam, 1998 ; Yin 2018) et une approche méthodologique par étude de cas (Alexandre, 2013 ; Alexandre et Proulx, 2021 ; Gagnon, 2012 ; Roy, 2016 ; Stake, 1995 ; Yin, 2018). Puis, la population de la recherche est décrite, ainsi que les critères de sélection de nos cinq personnes participantes enseignantes en formation professionnelle. Enfin, la stratégie de collecte de données par entretiens semi-dirigés (Baribeau et Royer, 2012 ; de la Garde et Laroui, 2017 ; Savoie-Zajc, 2009) et la démarche d'analyse inductive délibérative sont présentées (Mukamurera et al., 2006).

Dans le chapitre quatre, nous présentons l'ensemble des résultats de l'analyse de processus réflexifs décelés dans le discours des personnes participant aux entretiens semi-dirigés portant sur une situation d'enseignement-apprentissage récemment vécue.

Enfin, le cinquième chapitre de ce mémoire met tout d'abord en exergue les résultats permettant de proposer une réponse à la question de recherche. Ensuite, un parallèle est fait entre nos résultats et ceux de Derobertmeasure (2012) et de Gareau (2018), chez qui la grille de processus réflexifs utilisés comme jalons à l'analyse des données était similaire à la nôtre. Finalement, un retour sur les modèles réflexifs est présenté afin d'illustrer l'enchevêtrement

de ceux-ci dans nos résultats et donc dans la façon dont s'est manifestée la pratique réflexive chez ces personnes enseignantes en formation professionnelle.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

L'enseignant et l'enseignante, reconnus aujourd'hui comme des professionnels (Beckers, 2007 ; Marcel, Tardif et Piot, 2022 ; Perrenoud, 2001 ; Tardif, 2012), ne peuvent se résoudre à exécuter des tâches prescrites. Ces personnes professionnelles doivent réfléchir et poser un regard critique sur leur propre pratique afin de prendre le recul nécessaire à la régulation de celle-ci. L'adoption d'une posture réflexive en enseignement est donc non seulement souhaitable, mais intégrée dans certaines des compétences enseignantes (Ministère de l'Éducation, 2020) et considérée comme un élément important du développement professionnel enseignant (Boutet, 2004 ; Gareau, 2018 ; Gremion, 2016 ; Legault, 1999 ; Perrenoud, 2001), qu'elle soit favorisée par la formation initiale à l'enseignement, par la réalisation de stages ou grâce à l'accompagnement par mentorat (Chaubet, 2010).

Dans le contexte de l'enseignement professionnel, étant donné la concomitance de la formation initiale et de l'apprentissage de la profession enseignante, la pratique réflexive se développe-t-elle ?

Dans ce chapitre exposant la problématique, nous proposons d'abord un portrait du développement professionnel en enseignement et de la place de la pratique réflexive dans celui-ci. Ensuite, nous présentons certaines particularités de l'enseignement de la formation professionnelle, particularités pouvant avoir un impact sur le développement professionnel des enseignants et des enseignantes de cette filière de formation. Puis, nous faisons état d'écrits sur la pratique réflexive en enseignement ayant pour trame de fond le développement professionnel enseignant. Enfin, la question et la pertinence de la recherche sont posées en fin de chapitre.

1.1 LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EN ENSEIGNEMENT

Perrenoud (2001) définit la profession, au sens anglo-saxon du terme, comme étant un métier dicté par des objectifs et une éthique. Portant à la fois le chapeau du concepteur et

celui de l'exécutant, la personne professionnelle peut identifier un problème, le poser, imaginer et mettre en œuvre des solutions et en assurer le suivi.

Selon Schön (1983), philosophe américain promoteur du concept de pratique réflexive et auteur de l'ouvrage classique *The reflective practitioner*, la personne professionnelle construit au fur et à mesure son activité ; elle ne peut se contenter d'appliquer des connaissances théoriques, car chaque situation est singulière et demande une réflexion (Tardif, 2012). La professionnalisation implique que l'acteur devienne compétent, autonome et qu'il s'émancipe (Chaubet, Correa Molina, Gervais, Grenier, Verret et Trudelle, 2016 ; Gremion, 2016).

Le mouvement de professionnalisation de l'enseignement ne date pas d'hier, ayant été initié au milieu des années 1980 (Tardif, 2012). Au fil du temps, on peut voir le rôle de « maître » se transformer en celui de professionnel de l'enseignement (Beckers, 2007). Cette transformation entraîne de profondes refontes en matière de formation à l'enseignement (Beckers, 2007). Autrefois axée sur la maîtrise des savoirs, la formation à l'enseignement a pris un virage vers le dialogue entre la théorie et la pratique dans la maîtrise des processus d'enseignement et d'apprentissage (Perrenoud, 2001). On parle désormais de développement de compétences professionnelles enseignantes (Ministère de l'Éducation, 2001, 2020) et non plus d'appropriation de savoirs.

Selon Mukamurera (2014, p. 12), le développement professionnel enseignant est :

un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise.

Si le processus qu'est le développement professionnel enseignant en est un d'acquisition et de transformation de compétences et de composantes identitaires, qu'acquiert-on et que transforme-t-on au juste ? Dans la prochaine section, nous décortiquons

ce processus en six dimensions du développement professionnel enseignant (Mukamerera, 2014).

1.1.1 Les dimensions et moments clés du développement professionnel

S'inspirant d'écrits sur le développement professionnel et sur ses propres travaux, Mukamerera (2014) relève six dimensions du développement professionnel. Elle les définit comme des facettes complémentaires de celui-ci :

- La dimension personnelle (aspects psychologiques, affectifs et identitaires) ;
- La dimension pédagogique et didactique relative à l'acte d'enseigner ;
- La dimension disciplinaire mettant en valeur l'importance de la matière à enseigner ;
- La dimension critique axée sur le développement d'habiletés réflexives et la prise de conscience des enjeux sociaux des pratiques quotidiennes ;
- La dimension collective relative aux habiletés collaboratives ;
- La dimension organisationnelle et institutionnelle.

Ces dimensions, ou facettes, sont développées dans un continuum de développement professionnel en trois phases, selon la même auteure. La phase de formation initiale, où sont développées les connaissances et les compétences de base, permet d'atteindre un seuil d'entrée dans la profession. Puis la phase d'insertion professionnelle voit la personne enseignante passer d'une expérience de survie à la maîtrise progressive d'une pratique professionnelle. Enfin, la phase de formation continue transforme la personne enseignante « maître » en une personne enseignante experte pouvant contribuer socialement au progrès de son école et de sa profession (Mukamurera, 2014).

1.1.2 La pratique réflexive et le développement professionnel

En enseignement, la pratique réflexive se traduit par un ajustement constant en fonction des données contextuelles des situations d'enseignement-apprentissage. L'enseignant ou l'enseignante est donc un apprenant perpétuel (Boutet, 2004) qui doit réfléchir, comprendre,

émettre des hypothèses, donner un sens et conceptualiser sa pratique ainsi que réguler ou modifier celle-ci.

D'une part, une dimension critique au développement professionnel est relevée par Makamurera (2014), une dimension axée sur le développement des habiletés réflexives. En ce sens, la pratique réflexive est l'un des outils pouvant répondre aux enjeux de la professionnalisation des personnes enseignantes (Boutet, 2004 ; Gremion, 2016 ; Legault, 2004 ; Perrenoud, 2001). D'autre part, Perrenoud (2001), nommant des raisons justifiant l'importance d'une pratique réflexive en enseignement, souligne, entre autres, la capacité à faire face à la complexité des tâches de la profession enseignante, la capacité d'adaptation au contexte et aux élèves, ainsi que la capacité d'innovation. Cela fait écho à la finalité des programmes de formation à l'enseignement visant à former des « professionnels compétents et capables de faire face à la complexité de leur profession, à la diversité et à la mouvance des situations professionnelles » (Mukamurera, 2014, p. 18). Il semblerait donc que certains bénéfices à l'adoption d'une pratique réflexive en enseignement soient similaires à certaines visées du développement professionnel par la formation initiale. Enfin, dans un autre parallèle intéressant liant la professionnalisation à la pratique réflexive, Gremion (2016) revient sur les capacités à l'autonomisation et à l'émancipation favorisées par la pratique réflexive (Beauchamp, 2006), deux concepts identifiés dans la professionnalisation de l'enseignement (Chaubet, Correa Molina, Gervais, Grenier, Verret et Trudelle, 2016 ; Gremion, 2016).

Bref, nombreux sont les auteurs qui proposent des études sur la pratique réflexive en enseignement, considérant le développement des habiletés réflexives comme une partie importante du développement professionnel enseignant, qu'il soit question de formation initiale à l'enseignement ou de mécanismes de développement professionnel continu (Boutet, 2004 ; Chaubet, 2010 ; Gremion, 2016 ; Kelchtermans, 2001 ; Lison, 2013 ; Perrenoud, 2001 ; Tardif, 2012).

Le référentiel des compétences enseignantes (Ministère de l'Éducation, 2020), référence servant d'assises à l'élaboration des programmes de formation initiale au Québec, accorde également une place considérable à la pratique réflexive en enseignement. Il met en évidence le lien entre les capacités réflexives et le développement professionnel enseignant.

En effet, en traitant du développement professionnel et des compétences enseignantes, il est fait mention de la capacité de poser un regard critique sur sa pratique, d'apprentissage par l'expérience et l'action, d'autonomie professionnelle, d'analyse des changements de situation, d'adoption d'une posture réflexive à des fins d'amélioration continue de sa pratique, ou encore d'engagement « dans un processus de révision critique, de réflexion et de transformation de leurs acquis antérieurs et ainsi de se préparer à assumer leur futur rôle professionnel » (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 87)

En conclusion, on peut voir que, tant par les écrits sur le développement professionnel enseignant que par le contenu du référentiel des compétences enseignantes au Québec, la pratique réflexive et le développement professionnel comportent des caractéristiques « terminologiquement » liées (épistémologiquement aussi, tel que nous le verrons dans le prochain chapitre), et que l'un fait inévitablement partie de l'autre.

1.2 L'ENSEIGNEMENT EN FORMATION PROFESSIONNELLE, UN CONTEXTE PARTICULIER

En enseignement de la formation professionnelle, c'est souvent le désir de transmettre ses connaissances du métier et de perpétuer celui-ci (Deschenaux et Roussel, 2010 ; Loignon, 2006) qui constitue un élément déclencheur du processus de transition vers l'enseignement. Or, ce changement de carrière implique depuis 2003, pour les enseignants et enseignantes novices, de réaliser un programme de formation initiale en enseignement de 120 crédits, offert à temps partiel sur une période pouvant atteindre jusqu'à 10 ans. Toutefois, la majorité des enseignants et enseignantes de la FP, 81 % selon les résultats d'une enquête publiée en 2012 (Deschenaux, Monette et Tardif, 2012), débutent leur formation après leur entrée en poste dans un centre de formation professionnelle.

Ainsi, contrairement à leurs pairs en enseignement au primaire et au secondaire général pour qui le développement des compétences en enseignement se fait avant de se présenter devant une classe, pour les enseignants et enseignantes en formation professionnelle, l'entrée en poste précède la formation (Tardif, Castellan et Perez-Roux, 2010 ; Deschenaux et Roussel, 2010 ; Loignon, 2006). Cela signifie que l'enseignant ou l'enseignante de la FP produit et conduit des situations d'enseignement-apprentissage, gère sa classe et évalue les compétences sans préalablement avoir reçu la formation pour le faire. De ce fait, la personne enseignante amorce le développement de son expérience de praticienne de façon autonome, « sur le tas » (Balleux, 2006b).

En présentant les différentes phases du développement professionnel, telles que vues précédemment, Mukamurera (2014, p. 15) souligne que dans l'idéal et pour un résultat optimal, celles-ci devraient « être interreliées et s'inscrire dans une trame de progression logique et cohérente, où chacune s'arrime à la suivante et où les résultats de recherches en éducation sont mis à contribution ». Or, considérant les étapes vécues de façon simultanée, voire imbriquée (Beaucher, 2010) dans le contexte de l'enseignement de la formation professionnelle, le développement professionnel est vécu différemment de ce qui est considéré comme « habituel » puisque l'apprentissage initial de la pratique est réalisé de façon plus autonome.

À cela, ajoutons que le référentiel des compétences enseignantes souligne l'importance de développer les six compétences spécialisées du champ 1 (planifier des situations d'enseignement et d'apprentissage ; mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage ; évaluer les apprentissages ; gérer le fonctionnement du groupe-classe ; tenir compte de l'hétérogénéité des élèves ; et soutenir le plaisir d'apprendre) avant l'entrée dans la profession, rappelant ainsi le déroulement « normal » des étapes d'un développement professionnel. En effet, le référentiel mentionne le caractère névralgique des compétences du champ 1 à la réussite des élèves et au « sentiment d'efficacité personnelle qui leur permet de faire face aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer avec leurs élèves » (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 90).

Dans un tel contexte, comment la pratique réflexive, elle-même liée au développement professionnel et pouvant permettre la régulation et l'amélioration des pratiques enseignantes, se développe-t-elle pour des enseignants et enseignantes de la formation professionnelle ? Si la pratique réflexive est un dialogue entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques, permettant parfois la remise en question des premiers afin d'améliorer les seconds (Schön, 1983), comment cela s'opère-t-il en la quasi-absence de prescrits, de savoirs théoriques ?

1.3 L'ÉTAT DES RECHERCHES

Afin de contextualiser la présente recherche et de souligner sa pertinence, nous proposons ici quelques recherches permettant de faire l'état des lieux de la façon par laquelle la pratique réflexive peut se manifester dans certains contextes en enseignement (Legault, 1999), de ce qui semble engendrer des occurrences de réflexion chez des personnes enseignantes (Chaubet, 2010), des traces de réflexivité que l'on peut relever dans des journaux réflexifs d'étudiants et d'étudiantes finissantes de programmes de formation initiale en enseignement (Gareau, 2018) ou encore des dangers de déprofessionnalisation liés à un accompagnement trop prescriptif des nouvelles personnes enseignantes (Gremion, 2016). Ces recherches, bien qu'elles puissent jeter les bases nous permettant de cheminer dans la nôtre, ont toutefois évoluées dans des contextes différents de celui de l'enseignement en formation professionnelle au Québec.

Dans la foulée d'un mouvement de professionnalisation et de valorisation de l'enseignement, Legault (1999) cherche à comprendre comment se manifeste la réflexion en cours d'action chez des enseignants et enseignantes expérimentés dans un contexte de problème de discipline en classe. Ce faisant, il tente d'identifier des processus sous-jacents à la réflexion dans l'action et à déterminer comment le phénomène peut se manifester sous différentes formes.

Pour répondre à cette question de recherche, Legault (1999) fait d'abord appel aux conseillers pédagogiques afin d'obtenir des suggestions de candidats et candidates susceptibles de pouvoir fournir des descriptions riches et détaillées de réflexion en cours

d'action. Neuf enseignants et enseignantes du primaire, entre la quatrième et la sixième année, sont alors choisis, ayant de cinq ans à 31 ans d'expérience. Le chercheur appuie son étude qualitative sur des méthodes interprétatives et constructivistes, considérant la grande place occupée par l'interprétation de l'acteur de la situation vécue et la volonté d'arriver à une théorie ancrée au terme de la recherche.

Dans ses résultats, Legault souligne la grande variété de l'interprétation de la situation problématique vécue par les enseignants et enseignantes. Chaque personne enseignante interprète un problème à sa façon et donc réfléchit sur le problème à sa façon. Chacune ne peut donc pas solutionner un problème de la même manière que l'autre. Cependant, Legault (1999), dans son analyse, voit que tous les enseignants et enseignantes structurent l'activité réflexive autour de trois pôles principaux : le pôle en référence à des normes (les comportements en classe sont jugés hors-normes, et le rétablissement de l'ordre apparaît comme une priorité en vertu des responsabilités de la personne enseignante) ; le pôle en référence à la personne de l'enseignant ou de l'enseignante (la démarche est dominée par les sentiments éprouvés par cette personne) ; et le pôle en référence à la personne de l'élève (l'enseignant ou l'enseignante a peu de contrôle sur l'élève et lui donne beaucoup de pouvoir ; la personne enseignante cherche davantage à comprendre les sentiments de l'autre et ce qui cause les comportements).

Les processus de réflexion regroupés dans ces trois pôles présentent un important contraste entre l'enseignement et les autres professions. En effet, contrairement aux autres professions dans lesquelles les problèmes doivent être abordés de façon objective et en évitant une implication personnelle, l'approche de problèmes en enseignement est subjective et amène l'enseignant ou l'enseignante à s'impliquer affectivement.

Considérant le potentiel de péremption des connaissances acquises en formation initiale en enseignement et l'évolution rapide de la société, Chaubet (2010) reconnaît comme réponse à ces enjeux le paradigme de la pratique réflexive. Il importe donc pour Chaubet

(2010) d'étudier les liens entre les occurrences de réflexion chez l'acteur, les conditions et déclencheurs de la réflexion de même que les dispositifs réflexifs en formation.

Chaubet (2010) cherche d'abord à comprendre comment la réflexion contribue au développement de mécanismes d'autorenouvellement professionnel. Sa recherche doit permettre, à l'aide d'entretiens collectifs et individuels dans une approche interprétative-compréhensive, de répondre à quatre objectifs spécifiques :

- Repérer les occurrences de réflexion ;
- Identifier les conditions d'émergence des occurrences de réflexion ;
- Éluclider les liens entre les occurrences et les dispositifs réflexifs ;
- Cerner les schèmes de pensée et d'action susceptibles d'être reconduits par l'acteur.

Pour ce faire, Chaubet (2010) a conduit une recherche auprès de 14 finissants et finissantes au baccalauréat en enseignement spécialisé en français langue seconde (programme conjoint entre l'Université McGill et l'Université de Montréal), six personnes finissantes au certificat en coopération internationale de l'Université de Montréal et cinq enseignants et enseignantes expérimentés en français langue seconde ayant participé à des projets universitaires.

Dans son cadre conceptuel, le chercheur propose des synthèses de la pratique réflexive, synthèses pertinentes dans la présente recherche. Pour les besoins de ce travail, retenons-en deux.

D'abord, s'éloignant de l'imposante recension de Beauchamp (2006) sur la réflexivité, Chaubet (2010) choisit, un peu comme Rodgers (2002) avant lui, de revenir à l'essence du courant deweyen du processus réflexif. Une définition en trois points est alors retenue :

1. La pratique réflexive est un courant de pensée théorique, qui postule que la réflexion peut être développée, dont les concepts sont opérationnalisés par plusieurs chercheurs.

2. Elle est un phénomène naturel, spontané, généralement lent à l'échelle d'une vie humaine et probablement incomplet chez un certain nombre de personnes professionnelles.
3. C'est une méthode d'apprentissage particulièrement efficace et imitant la nature.

Ensuite, considérant les besoins de repérer dans le discours des occurrences de réflexion, une synthèse des traces de réflexivité est proposée :

- Des raisonnements sont enrichis ;
- Des problèmes sont résolus ;
- Des points de vue changent ;
- Des actions nouvelles émergent ;
- Les personnes professionnelles se sentent différentes, avant et après l'expérience, généralement de manière positive ;
- Des liens entre la « théorie » et la « pratique » se nouent ;
- De nouveaux savoirs sont produits ;
- Des habitudes de réflexion semblent même durer dans le temps être reconduites sur le terrain.

Au terme de sa recherche, Chaubet (2010) arrive aux résultats suivants.

Les occurrences de réflexions se sont avérées être des écosystèmes et elles ont livré des catégories de « déclencheurs », « investigations », « insights », « objets », « préoccupations », « changements de perspectives », « effets psychologiques ou pragmatique » et « moyens et conditions » de la réflexion.

Les moyens ayant suscité de la réflexion sont les situations de travail réel (projet, stages), les simulations (milieux construits à intentions didactiques) et la leçon traditionnelle (mais moins que les deux autres). Plus on s'éloigne de la leçon et plus on s'approche de situations de travail, plus les conditions sont favorables aux occurrences de réflexion.

Même si les acteurs sont devenus plus sensibles à un plus grand nombre d'éléments du métier, c'est insuffisant pour conclure que certains schèmes seront reconduits plus que d'autres.

Ces résultats démontrent que les situations de travail réelles sont plus propices au déclenchement d'une réflexion et donc au développement d'une pratique réflexive, que les apprentissages théoriques initiaux. Cela rejoint le paradoxe de Dewey (1933) selon lequel il faut « faire » pour apprendre et les savoirs d'action de Schön (1984). Serait-ce l'indice d'une limite à la formation initiale dans le développement d'une pratique réflexive ?

La recherche sur la pratique réflexive de Gareau (2018) s'intéresse particulièrement à la pratique réflexive comme outil de professionnalisation de la personne enseignante, dans un contexte d'insertion professionnelle difficile pour les enseignants et enseignantes en adaptation scolaire et sociale, tant au préscolaire-primaire qu'au secondaire.

Sa recherche vise à voir s'il y a des traces de régulation de l'activité professionnelle à la suite de pratiques réflexives écrites chez de futures personnes enseignantes en adaptation scolaire et sociale au terme de leur formation initiale, pendant leur dernier stage.

Elle vise, d'une part, une description des défis rencontrés par les finissants et finissantes lors de leur dernier stage et, d'autre part, à analyser la pratique réflexive écrite des finissants et finissantes, selon les niveaux de réflexivité, les sources de théorisation et la régulation professionnelle en stage.

Pour répondre aux objectifs de son étude, elle conduit une recherche auprès de futurs enseignants et enseignantes finissants et finissantes au baccalauréat en adaptation scolaire, des étudiants et étudiantes ayant déjà complété trois stages en milieu pratique, avec un quatrième stage en cours. Dix-huit des 96 personnes sollicitées (neuf au profil préscolaire primaire, neuf au profil secondaire) répondent favorablement à une demande de remettre à la chercheuse leur journal réflexif complété pendant le dernier stage et huit participants et

participantes (cinq au profil préscolaire primaire, trois au profil secondaire) acceptent de participer à un entretien semi-dirigé conduit un mois après la fin du stage.

Bien qu'un premier objectif de la recherche vise à décrire les défis des futures personnes enseignantes en adaptation scolaire et sociale, la nature de notre recherche dirige notre intérêt vers la seconde portion des résultats, celle pouvant influencer sur le développement professionnel et sur l'amélioration de la pratique des participants et participantes : le niveau de réflexivité dans les journaux réflexifs.

Les résultats de Gareau (2018) démontrent qu'une grande proportion (44,3 %) des traces de réflexivité analysées dans les journaux appartiennent au niveau 1 selon les niveaux de Derobertmeasure (2012) (Narrer / décrire, pointer ses difficultés, questionner sa pratique), avec la narration et la description comme processus dominants. Puis, 37,2 % des processus réflexifs relevés sont de niveau 2 (diagnostiquer, évaluer sa pratique, intentionnaliser sa pratique et la justifier), l'évaluation de la pratique étant le processus le plus mobilisé (21,2 %). Finalement, seulement 18,6 % des processus mobilisés étaient de niveau 3 (explorer des alternatives, proposer des alternatives, théoriser). Même si l'auteur obtient un pourcentage de processus de niveau 3 supérieur au taux d'une recherche précédente (18,6 % dans Gareau, 2018, contre 12,9 % pour Derobertmeasure, 2012), celle-ci explique que les étudiants et étudiantes devaient fournir des solutions aux défis décrits dans les journaux réflexifs. Considérant que le troisième niveau est le plus susceptible d'engendrer un changement dans la pratique, ou une régulation de celle-ci, cette étude met en évidence qu'il y a place à l'amélioration du niveau des processus réflexifs chez les étudiants et étudiantes finissants en formation à l'enseignement.

Si la plupart des études insèrent la pratique réflexive au cœur de la professionnalisation de l'enseignement, l'étude de Gremion (2016) aborde l'accompagnement réflexif dans le but de voir si ce type d'accompagnement, et donc d'encadrement, présente plutôt un risque de déprofessionnalisation.

Gremion (2016) souligne que dans les dispositifs de formation en alternance avec accompagnement réflexif sur le terrain, des mécanismes de défense s'installent, parfois de l'étudiant ou l'étudiante envers la personne accompagnante, parfois de la personne accompagnante envers l'institution qu'il ou elle représente. Dans ces dispositifs de formation, la personne accompagnante joue le double rôle d'accompagnateur-certificateur, ce qui présente un paradoxe : comment développe-t-on l'autonomie et les responsabilités de l'étudiant ou de l'étudiante en accompagnement réflexif si l'accompagnement impose aussi des évaluations contrôlantes ?

C'est sur cette base que Gremion (2016) pose la question suivante : dans quelle mesure les volontés de professionnalisation ne sont-elles pas contre-productives ? Les objectifs spécifiques de sa recherche sont de :

- Comprendre les différents seuils de réflexivité, les effets d'une auto-évaluation régulière sur la posture réflexive, et les influences de la personne accompagnatrice sur les niveaux de réflexivité ;
- Comprendre dans quelle mesure l'ingénierie du dispositif d'accompagnement (évaluation-développement vs évaluation-contrôle) peut influencer sur la posture réflexive ;
- Comprendre les tensions provoquées par la double casquette (développement-contrôle) de la personne accompagnatrice.

Le cadre de référence est construit autour de trois axes : celui de la professionnalisation (compétence, autonomie et émancipation), celui de la réflexivité (processus, niveaux et seuils), et celui de l'accompagnement (institué, collaboratif, supervisé et coopératif).

La recherche est une analyse de cas problème chez un étudiant ou une étudiante mise en situation d'échec par la personne accompagnatrice dans le but de comprendre l'effet-système sur les acteurs en formation.

Les résultats de Gremion (2016) soulignent qu'il existe neuf facteurs de déprofessionnalisation provoqués par l'accompagnement réflexif par l'institution de formation :

- L'autonomisation et la prescription : un prescrit trop détaillé entrave l'autonomisation des acteurs ;
- Le jugement professionnel : quand l'institution de formation se positionne comme détenteur du savoir-enseigner et impose ses points de vue et modes de fonctionnement à la profession ;
- L'éthos professionnel : l'étude de cas démontre un décalage entre les grilles et les procédures d'évaluation et la pratique réelle des personnes enseignantes ;
- La hiérarchisation des points de vue sur la formation initiale : les modèles d'alternance instituée et supervisée placent l'institution dans une posture hiérarchique par rapport aux personnes en formation et aux écoles qui les engagent ;
- L'initiative dans le développement professionnel : que reste-t-il d'initiative à la personne en formation si on lui attribue une personne accompagnatrice d'office ?
- La formation et la légitimité des acteurs de l'encadrement : la perception de la personne en formation sur la légitimité de la personne accompagnatrice influencera la confiance qu'il a de ce dernier, confiance essentielle au travail de coévaluation que représente l'accompagnement réflexif ;
- La confirmation dans l'évaluation : la recherche de la reconnaissance passe-t-elle par une recherche de conformité ou de distinction ?
- Les rôles des acteurs dans l'encadrement dans les dispositifs d'évaluation : accompagnateur, guide ou formateur ? D'une part, la partie « contrôle » est exercée exclusivement par la hiérarchie (institution). D'autre part, il y a accumulation de différents rôles chez une même personne (évaluation-développement / évaluation-contrôle). La personne en formation pourrait être tentée d'agir selon les pratiques de la personne évaluatrice plutôt que de développer ses propres « bonnes pratiques » ;
- La personnalisation de la norme : il faut externaliser la norme pour permettre à la personne accompagnée d'exercer une réflexivité par confirmation.

Alors que les résultats de recherche tendent à démontrer que ce sont les dispositifs d'accompagnement et les situations de travail réelles qui sont susceptibles de favoriser le développement d'une pratique réflexive, Buysse, Périsset et Renaulaud (2019) interrogent les dispositifs de formation théoriques afin de voir le potentiel de ces cours à développer une pratique réflexive.

Dans le but d'analyser le contenu de formation à l'enseignement de la Haute École pédagogique du Valais (HEP-VS) en Suisse, les chercheurs choisissent d'adapter une méthodologie préalablement utilisée dans une recherche antérieure (Buysse et Vanhulle, 2009). Cette méthodologie, utilisée dans l'analyse d'écrits réflexifs d'étudiants et d'étudiantes en enseignement, propose un croisement entre les différents empan réflexifs de la formation (autoréférencé, technique, contextuel et critique) et les systèmes de régulation (régulation de l'action, des concepts et des sous-jacents).

Les résultats de l'analyse des contenus de formation démontrent que les cours théoriques visent le développement d'une pratique réflexive. Plus précisément, les résultats signalent que la majorité des intentions pédagogiques visant la réflexivité sont au croisement entre l'empan contextuel et la régulation des conceptions, ainsi qu'au croisement entre l'empan contextuel et la régulation de l'action. Donc, les intentions pédagogiques de nature réflexive portent davantage sur la compréhension du contexte d'enseignement (importance de l'élève, de la classe), dans un but de régulation de l'activité d'enseignement, et de régulation des conceptions (reconsidération de ses conceptions de ce qu'est l'enseignement).

Cette recherche permet de voir que les curriculums de formation à l'enseignement ont effectivement un potentiel de développement d'une pratique réflexive. Il faut toutefois considérer que les résultats proviennent d'une analyse de contenu des plans de cours, et qu'ils ne tiennent pas compte du facteur « formateur », la recherche ne s'intéressant pas à la façon par laquelle la personne formatrice utilise ces contenus réflexifs.

Ces recherches permettent de tracer le portrait de l'état des connaissances sur le développement d'une pratique réflexive en enseignement. Les résultats de ces recherches permettent de relever que la pratique réflexive :

- S'enseigne et s'apprend ;
- S'inscrit bel et bien dans une démarche de développement professionnel ;
- Est davantage mobilisée lors des situations de travail réelles ;
- Peut quand même être mobilisée à l'aide de cours théoriques, et non pas seulement pratiques.

Ces recherches nous conduisent également à faire deux constats :

- 1) Même si des traces du processus réflexif sont observées chez des étudiants et étudiantes en fin de formation, celles-ci appartiennent en majorité aux deux premiers niveaux de réflexivité et ne sont donc pas nécessairement en mesure d'engendrer une régulation de la pratique et une théorisation de celle-ci.
- 2) Aucune de ces recherches ne considère la réalité de la FP et vu la réalité particulière de la formation initiale à temps partiel en cours d'emploi en enseignement, il nous apparaît important de conduire une recherche sur la pratique réflexive chez les enseignants et enseignantes de cette filière de formation.

1.4 LA QUESTION ET L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE

1.4.1 La question de recherche

Considérant, d'une part, le processus réflexif comme un outil dans le développement professionnel des enseignants et enseignantes et, d'autre part, la réalité particulière de l'enseignement de la FP, nous posons la question suivante :

Comment s'exerce la pratique réflexive chez les enseignants et enseignantes de la formation professionnelle en cours de formation initiale à l'enseignement ?

1.4.2 L'objectif de la recherche

L'objectif de la recherche est d'analyser des processus réflexifs d'enseignants et d'enseignantes de la formation professionnelle.

Pour atteindre cet objectif, nous devons relever des indices de processus réflexifs d'enseignants et d'enseignantes de la formation professionnelle dans un discours portant sur une situation d'enseignement-apprentissage vécue.

1.5 LA PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE

1.5.1 La pertinence socio-économique

Selon les données de l'étude du marché du travail et de l'emploi par industrie au Québec (Gouvernement du Québec, 2015), 33,2 % des emplois au Québec en 2014 étaient d'ordre « technique », requérant une formation professionnelle ou technique au collégial et supérieur à tous les autres ordres de diplômes requis. Cette étude indique également un maintien de ce pourcentage pour un horizon alors situé à 2024. Ainsi, la formation professionnelle occupe une place importante sur le plan économique, en fournissant au marché de l'emploi du Québec la main-d'œuvre requise pour plus d'un tiers des emplois.

De tous les secteurs d'enseignement au Québec, les enseignants et enseignantes de la formation professionnelle sont probablement, considérant la formation tardive à l'enseignement et son étalement dans le temps, les moins bien outillés pour faire face à la complexité de la pratique enseignante lorsqu'ils commencent en enseignement.

Il importe donc d'analyser des mécanismes potentiels de développement professionnel des enseignants et enseignantes de la FP afin de favoriser un enseignement de qualité pour les futurs travailleurs et travailleuses au Québec.

Considérant l'importance de la FP au cœur du développement économique au Québec, et considérant le contexte particulier de l'enseignement dans ce secteur, outiller les enseignants et enseignantes dans leur pratique est un enjeu de premier plan.

1.5.2 La pertinence scientifique

Beaucoup d'études s'intéressent à la pratique réflexive en enseignement, ou encore aux dispositifs de formation favorisant le développement d'une pratique réflexive (Buisse, Périsset et Renaulaud, 2019 ; Chaubet, 2010 ; Chaubet, Correa Molina, Gervais, Grenier, Verret et Trudelle, 2016 ; Derobertmeasure, 2012 ; Gareau, 2018; Gremion, 2016 ; Perrenoud, 2001), mais aucune n'est réalisée dans le contexte particulier de l'enseignement de la FP au Québec.

Si la pratique réflexive permet la remise en question des savoirs théoriques par la pratique (Schön, 1983), cette recherche aidera à comprendre comment ce dialogue s'opère en l'absence de certains prescrits.

Cette recherche permettra également de mieux comprendre le potentiel de la formation initiale à l'enseignement professionnel à favoriser le développement d'une pratique réflexive, ou, au contraire, à en déceler les lacunes.

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Afin de permettre l'analyse des processus réflexifs d'enseignants et d'enseignantes de la formation professionnelle, nous devons élaborer la liste des processus retenus pour cette recherche, liste servant de guide dans l'élaboration des indicateurs utilisés dans notre chapitre portant sur la méthodologie.

Pour ce faire, nous faisons d'abord un retour sur le concept de pratique réflexive et sur les différentes étapes constituant une démarche réflexive. Ensuite, nous étudions des modèles réflexifs afin de mettre en évidence les indices qui peuvent permettre de déceler des traces de processus réflexifs. Enfin, nous proposons notre propre grille de processus réflexifs tirée d'une synthèse de différents auteurs.

2.1 LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

2.1.1 Le concept

Avec le temps, le concept de réflexivité en éducation a été étudié par bon nombre de chercheurs, rendant sa compréhension ardue, vu les multiples perspectives (Beauchamp, 2006). Toutefois, des retours à l'origine du concept ont été proposés (Rodgers, 2002) et des analyses profondes des écrits ont été réalisées (Beauchamp, 2006), permettant ainsi un élagage épistémologique du concept.

Beauchamp (2006), dans sa méta-analyse des écrits scientifiques sur la réflexivité, propose une imposante collection de définitions du concept. Pour Schön (1983), la pratique réflexive est un outil de régulation de la pratique, une façon de faire remonter à la surface ses connaissances tacites dans l'action, puis d'en faire une analyse critique permettant de construire un sens ou de nouvelles connaissances. Pour Osterman et Kottkamp (2004), la pratique réflexive permet de développer un haut niveau de conscience de la nature et des impacts de sa propre pratique, créant ainsi des opportunités de croissance professionnelle.

Hatton et Smyth (1995) voient la réflexivité comme une pensée délibérée de l'action afin d'améliorer celle-ci.

Pour Rodgers (2002), il était important de redéfinir la version deweyenne du concept, afin de pouvoir reconstruire sur une base solide. En effet, si le concept de réflexivité peut apparaître sous différentes formes (pensée réfléchie, processus réflexif, pratique réflexive, conscience, réflexion critique), le concept de pensée réfléchie de Dewey (1933) et la structure de celle-ci, permettent un retour à l'origine et un certain ménage terminologique et épistémologique.

Chez Dewey (1933), la réflexion est un processus rigoureux de pensée dans le but de construire un sens de l'expérience. Ici, l'expérience est beaucoup plus que la simple participation d'un individu à un événement. C'est plutôt une interaction entre soi, les autres, le contexte, le monde, ou les idées (Dewey, 1933 ; Rodgers, 2002). Construire un sens de l'expérience présente ici une opportunité de comprendre et d'apprendre de celle-ci, car si la façon traditionnelle de voir l'apprentissage est de considérer qu'il faut d'abord apprendre (savoirs), pour ensuite faire (pratique), Dewey (1933) souligne le paradoxe selon lequel on ne peut apprendre sans faire.

2.1.2 Les étapes d'une démarche réflexive

La structure de la pensée réfléchie de Dewey (1933) met en évidence un dialogue continu entre le savoir et la pratique. Rodgers (2002) présente ce processus en six étapes :

- Vivre une expérience ;
- Interpréter spontanément l'expérience ;
- Nommer ou identifier des problèmes ou questionnements ressortant de l'expérience ;
- Générer des explications possibles pour les problèmes ou questionnements posés ;
- Émettre des hypothèses complètes à partir des explications ;
- Expérimenter les hypothèses.

Même si le processus de Dewey (1933) est destiné à l'apprentissage par la pratique (ou l'expérience), c'est plutôt le concept de praticien réflexif de Schön (1983) qui aura la plus grande influence dans les programmes de formation à l'enseignement dans le monde anglo-saxon (Beauchamp, 2006). Schön (1983) voit la pratique réflexive comme le cœur de la professionnalisation (Beauchamp, 2006 ; Perrenoud, 2001, 2008 ; Rodgers, 2006). Pour lui, l'amélioration de sa pratique passe par la réflexion en deux temps : la réflexion dans l'action, et la réflexion sur l'action (Beauchamp, 2006 ; Boutet, 2004 ; Perrenoud 2001 ; Saussez, Ewen et Girard, 2001). La réflexion dans l'action ne bénéficie pas de recul ou de distanciation, c'est une réflexion dans le feu de l'action, pendant laquelle sont impliqués des savoirs tacites. La réflexion sur l'action, quant à elle, permet un recul nécessaire pour interpréter et évaluer une action passée. Pour Schön (1983), l'action et la réflexion sont indissociables, l'une influençant continuellement l'autre. Beauchamp (2006) revient sur les moments de la réflexion dans l'action de Schön (1983), et présente le processus en cinq moments :

- Le déroulement d'une action ;
- Un résultat inattendu se produit dans l'action, créant un décalage par rapport à ses connaissances ;
- Une réflexion prend place ;
- La réflexion questionne les connaissances antérieures, et produit de nouvelles connaissances ;
- Une expérimentation se produit.

Même si ces moments de la réflexion sont liés directement à l'action (dans l'action), la synthèse de Beauchamp (2006) permet de faire le parallèle entre les étapes de Dewey (1933) et les moments de Schön (1983).

Tableau 1
Les phases de réflexion chez Dewey (1933) et Schön (1983)

Dewey	Schön
Expérience	L'action routinière se déroule
Interprétation spontanée de l'expérience	Résultat inattendu dans l'action, décalage avec les connaissances antérieures
Identifier le problème	Une réflexion dans l'action prend place
Générer des explications	La réflexion questionne les connaissances antérieures
Trouver des hypothèses à partir des explications	L'expérimentation se produit
Expérimenter	

Adapté de Beauchamp (2006), Dewey (1933), Rodgers (2002) et Schön (1983).

Malgré des différences de terminologies et le fait que Dewey (1933) considère a priori le processus de réflexion comme étant détaché de l'expérience, donc forcément dans l'après-coup, les étapes restent similaires.

Cette structure rigoureuse de l'exercice de réflexion, dans le but d'améliorer la pratique (ou les théories menant à celle-ci), n'est pas sans rappeler le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et celui de Korthagen (1985) eux-mêmes découlant des travaux de Dewey (1933).

Tableau 2
Le cycle d'apprentissage expérientiel d'après Korthagen (1985)

Expérience concrète (pratique)
Observation réflexive (réflexion)
Conceptualisation abstraite (théorie)
Expérimentation active (action)

Adapté de Korthagen (1985)

Chaubet (2010), dans son étude visant l'analyse de déclencheurs de réflexion dans des dispositifs de formation, propose une synthèse des conceptions d'Osterman et Kottkamp (2004) et Brockbank et McGill (2007) autour de la pensée réfléchie de Dewey (1933), présentant le cycle d'une démarche réflexive.

Tableau 3
Cycle d'une démarche réflexive

Agir
Observer
Analyser
Conceptualiser
Expérimenter

Adapté d'Osterman et Kottkamp (2004) et Brockbank et McGill (2007), dans Chaubet (2010)

On peut donc voir que même s'il est possible de modifier le modèle et ses terminologies, la démarche réflexive demeure une structure clairement définie, partant de l'expérience et retournant à celle-ci, dans un cycle continu.

De plus, que l'on parle d'étapes ou de moments, de modèle à quatre ou à cinq étapes, il semble y avoir un certain consensus quant aux niveaux d'implication cognitive dans une telle démarche.

2.2 DÉCELER LES TRACES DE PROCESSUS RÉFLEXIFS

Si les différentes étapes d'une démarche réflexive présentent un certain consensus dans les nombreux écrits sur la pratique réflexive et l'apprentissage expérientiel, on peut se demander si les cycles qui en découlent peuvent être considérés comme des modèles de travail dans l'analyse d'une pratique réflexive (Chaubet, 2010).

En effet, comment sait-on si une personne réfléchit ? Comment saisir des traces de processus réflexifs en cours ou achevés ?

Rappelons d'abord la liste de traces de réflexivité de Chaubet (2010) :

- Des raisonnements sont enrichis ;
- Des problèmes sont résolus ;
- Des points de vue changent ;
- Des actions nouvelles émergent ;

- Les personnes professionnelles se sentent différentes, avant et après l'expérience, généralement de manière positive ;
- Des liens entre la « théorie » et la « pratique » se nouent ;
- De nouveaux savoirs sont produits ;
- Des habitudes de réflexion semblent même durer dans le temps être reconduites sur le terrain.

Chaubet (2010) ajoute qu'il est possible de voir si une réflexion s'est produite, s'il y a :

- Présence des différentes étapes ;
- Apparition d'un regard neuf ou renouvelé ;
- Modification de l'action.

Bien que cela présente ce que l'on peut observer chez un sujet dans l'analyse de traces de réflexivité, ces traces découlent davantage d'une dimension « résultat » d'une pratique réflexive et ne permettent pas de relever les détails d'une démarche réflexive en cours ou inachevée.

Gremion (2016), en quête d'un modèle pour sa propre recherche sur les risques de déprofessionnalisation par l'accompagnement réflexif, s'appuie d'abord sur les quatre postures et seuils réflexifs de Jorro (2005) :

- Surargumentation (posture de retranchement) ;
- Reflet (posture de témoignage) ;
- Interprétation (posture de questionnement) ;
- Fonction critique-régulatrice (posture d'évaluation-régulation).

Puis, Gremion (2016) puise les processus réflexifs identifiés dans l'analyse documentaire de Beauchamp (2012) regroupés en six catégories :

- 1) L'examen (observer, se concentrer) ;

- 2) La pensée (examiner, penser) et la compréhension (interpréter, donner un sens) ;
- 3) La résolution de problèmes (trouver des solutions aux problèmes) ;
- 4) L'analyse (analyser d'un œil critique) ;
- 5) L'évaluation (évaluer, remettre en question) ;
- 6) L'édification, l'élaboration et la transformation (construire, structurer et transformer).

Enfin, il propose son propre modèle aux fins de sa recherche, scindant la fonction critique-régulatrice de Jorro (2005) en deux seuils distincts et ajoutant un seuil « transfert » :

Tableau 4
Le modèle des seuils et processus réflexifs de Gremion (2016)

La surargumentation	Déni -Action sans intérêt Rhétorique abstraite Survalorisation positive
Le reflet (description générale)	Description d'une leçon Description d'un instant précis Utilisation d'une trace plutôt que d'une description Description de la difficulté
L'interprétation	Approche causaliste Questionnement de la pratique Dimension heuristique-découverte Questionnement de longue date Aveu de la difficulté Excuse de la permanence de la difficulté Aide extérieure pour comprendre Prise de conscience avouée
La critique	Jugement de valeur de sa propre action, mais avec un sentiment de culpabilité Jugement lié à une idée de recherche de compréhension Critique positive
La régulation	Planification d'une régulation suite à un problème Émergence de nouvelles pratiques Besoins de formation
Le transfert	

Adapté de Gremion (2016)

Gareau (2018) choisit pour sa part le modèle de Dobertmeasure (2012), construit à partir d'une synthèse de plusieurs auteurs. Ce modèle, très complet (Gareau, 2018), regroupe 13 processus réflexifs selon trois niveaux de réflexivité :

- Processus de niveau 1 : description de sa pratique, la questionner, en prendre conscience ;
- Processus de niveau 2 : justifier ou évaluer sa pratique relativement à une norme, un modèle ou une intention. Il y a distanciation par rapport à sa propre pratique ;
- Processus de niveau 3 : théorisation de la pratique et développement d'hypothèses. Ces processus sont tournés vers une prochaine expérience.

*Tableau 5
Modèle des processus réflexifs de Derobertmasure (2012), repris par Gareau (2018)*

Processus	Travaux	Niveau
Narrer/décrire sa pratique	Hatton et Smith (1995) ; Jorro (2005) ; Sparks- Sparks-Langer et al. (1990)	1
Remettre en question sa pratique	Jorro (2005)	
Prendre conscience	Hensler et al. (2001) Perrenoud (2001)	
Pointer ses difficultés	Derobertmasure laisse cette case vide, mais Dewey (1933) et Schön (1983) voient l'identification d'un problème comme source de réflexion.	
Légitimer sa pratique selon une préférence ou une tradition	Hatton et Smith (1995) ; Sparks-Langer et al. (1990)	2
Légitimer sa pratique en fonction du contexte		
Légitimer sa pratique en fonction de la pédagogie ou de l'éthique	Fenstermacher (1996) ; Hatton et Smith (1995) ; Sparks-Langer et al. (1990) ; Van Manen (1977)	
Intentionnaliser sa pratique	Van Manen (1977)	
Évaluer sa pratique	Van Manen (1977)	
Diagnostiquer		
Proposer/explorer des alternatives	Jorro (2005) ; Hatton et Smith (1995)	3
Théoriser	Kolb (1984) ; Schön (1983)	

Adapté de Derobertmasure (2012) et de Gareau (2018)

2.3 SYNTHÈSE DU CADRE DE RÉFÉRENCE PROPOSÉ

Comme Gareau (2018) avant nous, nous considérons le modèle de Derobertmasure (2012) complet, puisque les 13 processus identifiés couvrent l'ensemble des modèles précédents, tenant compte à la fois des actions derrière la réflexion ainsi que des niveaux de réflexivité.

Cependant, à l’instar de Chaubet (2010), ayant identifié des traces de réflexivité témoignant d’un résultat de la réflexion, et de Gremion (2016), ayant scindé le seuil « fonction critique-régulatrice » en deux seuils distincts, nous voulons aussi mettre en évidence la régulation et le changement dans la pratique. C’est pourquoi nous ajoutons la trace de processus réflexifs suivante :

- L’enseignant ou l’enseignante a résolu un problème, des actions nouvelles ont émergé, il y a ajustement en cours de pratique ou en vue d’une prochaine expérimentation.

*Tableau 6
Synthèse du cadre de référence, traces de processus réflexifs*

Traces de processus réflexifs
L’enseignant ou l’enseignante :
Observe/décrit l’expérience.
Remet en question ses choix dans le déroulement de l’expérience.
Soulève des problèmes/difficultés liés à son expérience, en fonction de soi ou de l’environnement (élèves, contexte, matériel, temps).
Intentionnalise sa pratique, décrit le but, met en évidence la préméditation de l’action.
Justifie sa pratique, en fonction des dimensions instrumentale, morale, politique, ou affective.
Évalue sa pratique, porte un jugement sur celle-ci.
Pose un diagnostic, décrit une relation de cause à effet.
Propose des alternatives possibles à sa pratique, une résolution de problème est perçue.
A résolu un problème, des actions nouvelles ont émergées, il y a ajustement en cours de pratique ou en vue d’une prochaine expérimentation.
Remet en question les théories ayant influencé sa pratique, élabore de nouvelles théories.

Xavier-Michel Grisé

Notre grille synthèse proposée ici est celle sur laquelle nous nous appuierons pour élaborer nos indicateurs afin de pouvoir analyser les processus réflexifs présents dans le discours d’enseignants et d’enseignantes de la formation professionnelle.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre de méthodologie, nous proposons une démarche et des balises qui ont pour but de servir l'objectif de la recherche, celui d'analyser les processus réflexifs d'enseignants et d'enseignantes de la formation professionnelle en cours de formation initiale.

Dans une première et une deuxième partie, nous annonçons le type de recherche et l'approche méthodologique choisie. Dans une troisième partie, nous présentons les participants et participantes et les caractéristiques de l'échantillon. Nous décrivons notre stratégie de collecte de données dans une quatrième partie, et finalement, dans une cinquième partie, notre démarche d'analyse des données est expliquée.

3.1 LE TYPE DE RECHERCHE

L'analyse des processus réflexifs des enseignants et enseignantes participants demande que l'on soit attentif à certains mots, à certaines phrases et à certaines expressions. Un sens devra être dégagé de termes perçus dans un dialogue avec les participants et participantes. Les données recueillies dans cette recherche sont donc de nature qualitative.

A priori, l'objectif est de relever des indices qu'une démarche réflexive est en cours ou qu'elle a eu lieu et ces indices peuvent être associés ou non à des processus réflexifs mentionnés précédemment. Nous cherchons ici à approfondir notre compréhension du phénomène à l'étude, ayant comme hypothèse sous-jacente que des indices de réflexivité seront perçus et que certains cadreront dans des processus identifiés dans notre cadre de référence. Cette recherche, assujettie à cette hypothèse sous-jacente, nous permettra peut-être la remise en question de certaines théories (Merriam, 1998 ; Yin 2018). Il apparaît donc qu'à première vue, la recherche en est une qualitative-descriptive. Cependant, l'analyse nous réservera peut-être certaines surprises. Qu'arrivera-t-il si de nouveaux processus sont

identifiés ? Et si naissait une étape d'une démarche réflexive que nous n'avions pas prévue ? Dans cette optique, nous devons plonger dans cette recherche avec ouverture, sans d'emblée rejeter une possible visée interprétative.

3.2 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

3.2.1 Le choix de l'étude de cas

L'objectif de la recherche demande que l'on analyse un phénomène complexe (pratique réflexive, processus réflexifs) dans son contexte réel (enseignant et enseignante, activité d'enseignement, expérience, matière enseignée, etc.). Nous avons donc besoin d'une approche méthodologique capable de permettre d'examiner notre phénomène complexe dans son contexte.

D'abord, nous posons la question « comment ? », ce qui est l'un des indicateurs qui peuvent déterminer le choix de l'étude de cas comme approche méthodologique (Yin, 2018).

Ensuite, l'étude de cas est une enquête empirique heuristique permettant d'étudier un phénomène dans son contexte réel (Yin, 2018), dans laquelle le phénomène peut prendre la forme d'un événement, d'une situation particulière ou d'un processus quelconque susceptible de faire l'objet d'une recherche (Fortin et Gagnon, 2016). C'est une approche de recherche à part entière (Alexandre et Proulx, 2021 ; Gagnon, 2012 ; Roy, 2016 ; Stake, 1995 ; Yin, 2018) pouvant mener à une compréhension approfondie des phénomènes, des processus qui les composent et des acteurs qui en sont les parties prenantes (Alexandre et Proulx, 2021 ; Gagnon, 2012).

Enfin, le cas prend ici la forme est une entité délimitée (phénomène à l'étude, individu, expérience, études, capacités...) (Merriam, 1998 ; Stake, 1995), indissociable de son contexte (Alexandre, 2013 ; Harrisson, Birks, Franklin et Mills, 2017 ; Flyvbjerg, 2006 ; Georges et Benett, 2005 ; Merriam, 1998 ; Roy, 2016 ; Starman, 2013 ; Yin, 2009). Donc, considérant le type d'information recherchée, sa nature, sa complexité, ainsi que son lien au

contexte réel, le choix de l'étude de cas comme approche méthodologique s'est imposé de lui-même.

Aussi, puisque des processus réflexifs seront analysés dans le discours de plusieurs enseignants et enseignantes, chacun évoluant dans son propre contexte, chaque système phénomène/acteur/contexte est considéré comme un cas. Nous proposons donc une étude de cas multiples, dans laquelle nous suivons une logique de réplique théorique (Yin, 2009) puisque chaque cas est analysé en fonction du même cadre préalablement établi.

3.2.2 Les limites et risques de l'étude de cas

Malgré l'évolution des méthodes de recherches qualitatives, l'étude de cas encore sujette à la critique. Les préoccupations communes par rapport aux études de cas sont les suivantes :

- Le peu de rigueur scientifique d'une telle approche, et l'influence des points de vue du chercheur dans la recherche, biaisant ainsi les produits et conclusions ;
- Les études de cas ne s'appuient pas sur des bases suffisamment solides pour arriver à une généralisation ;
- Les études de cas sont trop longues, et produisent une immense quantité de données, souvent illisibles. (Yin, 2009)

Flyvbjerg (2006, 2011) énumère aussi sa liste de critiques fréquentes de l'étude de cas :

- Les connaissances générales et théoriques, indépendantes de leur contexte, ont plus de valeur scientifique que les connaissances pratiques, dépendantes de leur contexte.
- On ne peut généraliser sur la base d'un seul cas, et donc, les études de cas ne peuvent contribuer à un avancement scientifique.
- Les études de cas sont davantage utiles pour développer des hypothèses, alors que d'autres méthodes sont plus appropriées pour vérifier des hypothèses et développer des théories.

- Les études de cas sont biaisées dans leurs vérifications, et ont tendance à servir à confirmer les idées préconçues du chercheur.
- Il est souvent difficile d'en faire une synthèse et développer des propositions générales et des théories en se basant sur des cas bien spécifiques.

De ces critiques, notons les similitudes provenant de différents auteurs. Le biais du chercheur dans le choix du cas et dans les conclusions est souvent nommé (Alexandre, 2013 ; Flyvbjerg, 2006 ; Georges et Bennett, 2005 ; Merriam, 1998 ; Roy, 2016 ; Starman, 2013 ; Yin, 2009), tout comme le manque de rigueur scientifique, notamment en comparaison aux recherches quantitatives.

Cependant, ces critiques sont davantage traitées comme des idées erronées (Flyvbjerg, 2006, 2011), ou orientées à tort (Yin, 2009) et soulignent la difficulté d'une telle approche méthodologique et l'importance de la rigueur scientifique pour éviter les problèmes potentiels (Yin, 2009).

Afin d'éviter le plus possible les risques associés à l'étude de cas énumérés ci-haut, nous prenons ici des précautions pour tendre vers une recherche minimisant le biais du chercheur et maximisant la rigueur scientifique.

D'une part, chaque cas est traité et analysé en utilisant la même grille d'indicateurs issue du cadre de référence, à la suite d'entretiens utilisant les mêmes questions ouvertes. Les codes utilisés dans le traitement des données, rigoureusement calqués aux processus réflexifs identifiés dans le cadre, sont les mêmes pour tous les cas, diminuant ainsi les risques d'influence d'un biais du chercheur.

D'autre part, les indicateurs utilisés dans l'analyse des données sont le fruit d'une synthèse produite à partir de plusieurs recherches étudiant le même phénomène, imposant ainsi à cette recherche une rigueur scientifique.

3.3 LES PARTICIPANTS ET LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON

3.3.1 La population

Pour réaliser l'objectif d'analyser les processus réflexifs d'enseignants et d'enseignantes de la formation professionnelle qui en sont à différents moments de leur formation initiale à l'enseignement, nous avons choisi de conduire la recherche auprès de participants et participantes correspondant à deux caractéristiques principales.

Premièrement, afin que les données recueillies proviennent d'enseignants et d'enseignantes dont le métier principal est l'enseignement, les enseignants et enseignantes choisis doivent occuper un poste à temps plein, et ce peu importe le statut (à taux horaire, à contrat, ou permanent).

Deuxièmement, puisque la recherche vise l'analyse de processus réflexifs d'enseignants et d'enseignantes de la formation professionnelle à différents moments de leur formation initiale, la formation initiale à l'enseignement de ceux-ci doit être débutée, mais non terminée.

3.3.2 Le recrutement

Pour le recrutement des participants et participantes, nous avons décidé, en raison de la proximité ainsi que de la taille des centres de formation professionnelle (CFP), d'approcher deux CFP, soit le Centre 24 juin à Sherbrooke et l'École professionnelle de Saint-Hyacinthe.

Dans un premier temps, une lettre d'invitation à une participation à la recherche a été envoyée, par courriel, aux directeurs des centres de formation nommés (voir annexe I). À la suite de cette sollicitation initiale, un court entretien téléphonique avec des enseignants et enseignantes intéressés a permis, d'une part, de valider leur intérêt à participation à la recherche, et d'autre part, de vérifier les caractéristiques recherchées pour la recherche.

3.3.3 L'échantillon

Cinq enseignants et enseignantes ont manifesté leur intérêt et ont été retenus pour la recherche. Trois femmes et deux hommes, ayant entre moins d'un an et 12 ans d'expérience en enseignement professionnel et ayant cumulé entre 11 et 111 crédits universitaires, constituent notre échantillon.

Nous retrouvons ci-dessous le tableau présentant les caractéristiques de l'échantillon :

Tableau 7
L'échantillon

	Nombre d'années d'enseignement	Métier enseigné	Nombre de crédits universitaires obtenus
Mélanie	3	Esthétique	11
Catherine	< 1	Esthétique	20
Sophie	6	Vente- conseil/Représentation	36
Simon	5	Santé, assistance et Soins infirmiers	40
Pierre	12	Briquetage	111

3.4 LA STRATÉGIE DE COLLECTE DE DONNÉES

3.4.1 Le choix de l'outil de collecte de données

La collecte de données est réalisée par entretiens semi-dirigés. Cet outil est privilégié puisque l'entretien individuel permet de rendre explicite la compréhension qu'un individu a d'une expérience particulière (Baribeau et Royer, 2012), et il permet de mieux comprendre l'expérience humaine, tout en conservant sa complexité (Van der Maren, 2004).

Parmi les différents types d'entretiens, l'entretien semi-dirigé est le plus couramment utilisé en recherche en sciences sociales (Baribeau et Royer, 2012). L'entretien semi-dirigé, dont le canevas des questions est structuré, mais dont le déroulement est souple, permet l'accès à de l'information sur le sujet autrement inaccessible dans un échange plus rigide (de

la Garde et Laroui, 2017), et permet une compréhension riche du phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2009).

3.4.2 L'élaboration des questions de l'entretien

Puisque l'objectif de l'entretien était de permettre l'analyse de processus réflexifs dans le discours des participants et participantes, les questions ont été élaborées de façon à engendrer un retour réflexif sur une situation d'enseignement récemment vécue par les personnes participantes (voir annexe III). Ces questions ouvertes ont été développées à partir d'une liste d'indicateurs d'après la synthèse des processus réflexifs proposée dans notre cadre de référence. Les indicateurs ont pu être élaborés à partir de formulations retenues tant dans la recherche de Derobertmasure (2012) et celle de Gareau (2018) dans lesquelles les mêmes processus réflexifs étaient utilisés, ainsi qu'à l'aide de définitions des verbes d'action des processus réflexifs. Nous retrouvons ci-dessous la liste des indicateurs utilisés :

Tableau 8
Les indicateurs

Processus réflexif	Indicateurs
Narrer/décrire sa pratique	Description de la situation, points saillants, éléments significatifs. Possible utilisation d'analogies, de métaphores.
Remettre sa pratique en question	Interrogation par rapport à la situation vécue ou sa pratique, remise en question de certains choix (ex : je me demande si, aurais-je pu...).
Prendre conscience	Prise de conscience des effets, des impacts de sa pratique (je réalise que, je me rends compte de).
Pointer ses difficultés	Identification de problèmes, de difficultés (ex : j'ai eu de la misère à/avec, j'ai eu du mal à, Je n'étais pas capable de...).
Légitimer sa pratique en fonction d'une dimension instrumentale, morale, politique, ou affective.	Justification, légitimation de choix ou de décisions, argumentation en faveur de choix ou de décisions (ex : j'ai fait cela/j'ai fait ce choix parce que/,car...).
Intentionnaliser sa pratique	Choix conscient, voulu, prémédité, avec une intention, un but (J'ai fait cela pour, cet exercice servait à, avait pour but de...).
Évaluer sa pratique	Évaluation des finalités de l'activité d'enseignement, mesure des retombées, de l'atteinte de l'objectif, un jugement est porté.
Diagnostiquer	Description de causes et d'effets (ex : il s'est produit telle chose, puisque...).
Proposer/explorer des alternatives	Suggestion d'alternatives, perspective d'amélioration (ex : la prochaine fois, je pourrai plutôt faire...).
Résoudre un problème, problème résolu	Mise en œuvre d'une solution trouvée, modification/changement de la pratique (ex : avant, je faisais... maintenant je fais plutôt...).
Théoriser	Théorisation de l'expérience, émergence de nouvelles connaissances, interprétation de la situation permettant la naissance d'une nouvelle théorie.

Lors de l'élaboration des questions de l'entretien, des précautions devaient être prises afin d'éviter que la réflexion des participants et participantes ne soit pas induite par le chercheur (Chaubet, 2010).

En effet, des questions suggérant explicitement un retour réflexif auraient pour effet de « faire » réfléchir les participants et participantes, alors que le but ici est d'analyser comment ils réfléchissent d'eux-mêmes sur leur propre pratique.

Ainsi, les questions élaborées l'ont été dans une intention de faire décrire une situation d'enseignement, du début à la fin, en expliquant le déroulement détaillé de l'expérience.

3.4.3 Le déroulement des entretiens et le respect des principes éthiques

Les entretiens se sont déroulés de façon individuelle, sur le lieu de travail des participants et participantes, dans les mois de novembre et décembre 2021. Avant le début des entretiens, un formulaire de consentement a été lu, puis signé en deux copies par le chercheur et la personne participante (voir annexe II). Il fut notamment nommé le droit de retrait en tout temps du participant ou de la participante, les principes liés à l'anonymat ainsi que la conservation des données pour une période de cinq ans en lieu verrouillé avant d'être détruites.

Le déroulement de l'entretien a également été expliqué au participant ou à la participante par le chercheur, de même que le but du projet de recherche.

Les entretiens, d'une durée de 30 à 40 minutes, ont été enregistrés. Ces entretiens prennent la forme d'un retour réflexif sur une activité d'enseignement récemment vécue, dans lequel les questions ouvertes et le dialogue sont enrichis par l'information recueillie dans des documents de planification de leçon préalablement demandés.

3.5 L'ANALYSE DES DONNÉES

Selon Mukamurera et ses collègues (2006), trois balises, toutes trois étant des logiques inductives, peuvent encadrer l'analyse d'une recherche qualitative (Savoie-Zajc, 2000, 2009) :

- Pure inductive (on arrive sur le terrain avec le moins d'influences théoriques possible) ;

- Modérée (on reconnaît l'influence du cadre théorique par la définition opérationnelle des concepts étudiés) ;
- Délibérative (elle utilise le cadre théorique pour guider le processus d'analyse. Le cadre indique les modèles ou concepts ou caractéristiques à travers lesquels l'interprétation se produit).

Dans notre recherche, l'analyse utilise comme cadre une liste établie de processus réflexifs préalablement identifiés. En ce sens, les codes choisis reflètent les indicateurs, ou unités de sens, découlant de ces processus. Nous ne pouvons donc prétendre à une logique inductive pure, puisque non seulement le cadre de référence propose une forte influence de la théorie sur l'étude du phénomène, mais il sert de guide direct au processus d'analyse. Il s'agit donc d'une logique inductive délibérative. Cependant, la logique inductive délibérative n'exclut pas la possibilité d'émergence de nouveaux éléments dans les données (Mukamurera et al., 2006).

3.5.1 La démarche d'analyse

L'analyse de données s'est déroulée en quatre étapes, telles que décrites par Mukamurera et al., 2006.

Premièrement, dans une étape de traitement initial de l'information, les bandes audio des entretiens ont été transcrites en *verbatim* au mois de mars 2022. Dans un premier temps, une transcription automatique a été réalisée à l'aide du logiciel en ligne *Sonix*. Dans un deuxième temps, les *verbatim* ont fait l'objet de révisions complètes afin de rendre les transcriptions fidèles aux entretiens.

Ensuite, nous avons utilisé le logiciel NVivo afin de transformer l'information par découpage et d'étiquetage en unités de sens en juin 2022 (Deslauriers, 1991 ; Huberman et Miles, 1994 ; Huberman et Miles, 2003 ; Mukamurera et al., 2006 ; Van der Maren, 2004).

Puis, les unités de sens ont été regroupées en codes représentant chaque processus réflexif retenu dans notre cadre de référence.

Enfin, dans une étape d'introduction des inférences, nous avons fait un retour à l'objectif de la recherche et aux processus réflexifs afin d'interpréter les données et de répondre à la question de recherche (Mukamurera et al., 2006).

Puisque l'ensemble des propos des personnes participantes ont été encodés dans l'un ou l'autre des processus réflexifs retenus, nous avons choisi de représenter ces ensembles en pourcentage afin de pouvoir visualiser les proportions pour chacun des codes. Par exemple, si la totalité des propos de Mélanie représente 100% de son discours, nous pouvons établir la proportion de ses propos qui représentent des éléments descriptifs, des problèmes soulevés, des prises de conscience, des justifications, etc.

CHAPITRE 4

LES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de l'analyse de la présence des différents processus réflexifs dans le discours des cinq participants et participantes.

D'abord, nous présentons un portrait des situations d'enseignement décrites pour chacune des personnes participantes lors des entretiens. Ensuite, nous dressons une vue d'ensemble de la répartition des énoncés réflexifs des cinq personnes participantes selon les processus réflexifs retenus dans le cadre de référence. Enfin, nous proposons une analyse plus fine de chaque processus réflexif afin de mettre en évidence et mieux comprendre l'objet de la réflexion pour chaque énoncé à caractère réflexif.

4.1 LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT

Comme abordé dans le chapitre précédent, les personnes participantes ont dû, au cours de l'entretien, faire un retour réflexif sur une situation d'enseignement récemment vécue. Avant de présenter la nature des différents processus réflexifs présents dans le discours des participants et participantes, nous brossons d'abord le portrait des situations d'enseignement sur lesquels portaient les entretiens.

La situation d'enseignement décrite par Mélanie était une leçon de trois heures dans le cadre de la compétence « épiler à la cire, à la pâte de sucre ou avec d'autres produits épilatoires » faisant partie du programme de diplôme d'études professionnelles (DEP) en esthétique.

La leçon portant sur de la matière en tout début de module, elle comprenait des exposés magistraux pour expliquer les différentes techniques d'épilation suivis d'exercices pour valider la compréhension des élèves.

En fin de leçon, une démonstration a été faite pour présenter aux élèves comment installer un poste de travail d'épilation à la cire.

La leçon revisitée par Catherine visait un sujet similaire, mais pour le programme d'attestation de spécialisation professionnelle (ASP) en épilation.

Pour cette leçon de trois heures, Catherine a abordé davantage les contenus de la septième compétence du programme (épiler les régions du visage et du cou à l'électricité), mais certains contenus des compétences quatre et cinq (effectuer une consultation en vue de proposer un programme d'épilation et épiler différentes régions du corps par thermolyse) étaient aussi abordés.

Durant cette situation d'enseignement-apprentissage, Catherine a alterné entre des parties plus théoriques (présentations PowerPoint, exposés, exercices) et des parties pratiques (simulation en équipes de deux de consultation de clients pour une épilation).

Pour Sophie, enseignante au DEP en vente-conseil, il s'agissait d'une leçon de trois heures dans la compétence « vendre des produits et des services », leçon dans laquelle elle traitait de l'étape de présentation de produits.

Après une explication du contenu de la leçon, Sophie a présenté des info pubs afin d'illustrer ce qu'est une présentation de produit. À la suite d'une explication des différentes caractéristiques d'un produit (caractéristiques techniques, caractéristiques commerciales et caractéristiques de l'entreprise), les élèves ont dû faire des recherches pour trouver les caractéristiques de certains produits imposés par l'enseignante.

La leçon s'est conclue par des exercices pratiques de présentations complètes de produits (caractéristiques, avantages et bénéfices du produit, ou CAB) pendant lesquels les élèves devaient faire des présentations devant leurs collègues.

Le retour sur la situation d'enseignant-apprentissage de Simon était différent de ses collègues, puisque la situation se déroulait en milieu hospitalier dans le cadre d'un stage supervisé du programme de DEP en santé, assistance et soins infirmiers.

Cette situation s'est déroulée sur une journée complète, du matin jusqu'en fin d'après-midi, journée pendant laquelle les élèves finissants devaient prendre en charge des patients conjointement avec les intervenants en soins infirmiers de l'établissement.

Suivi des soins et des médicaments, vérification de plaies et changement de pansements, et rédaction de rapport aux infirmiers et infirmières étaient toutes des tâches que les élèves devaient réaliser.

L'enseignant a conclu la journée avec de l'enseignement clinique pour faire un retour sur certaines techniques en fonction de ce qu'il avait observé.

Pierre a quant à lui fait un retour sur une leçon de trois heures dont l'objectif était d'enseigner une technique pour calculer l'épaisseur des joints entre les briques appelée le jaugeage. Cette technique est enseignée dans le cours de pose à la ligne dans le programme de DEP en briquetage-maçonnerie.

Après des explications et démonstrations des différents outils de mesure et de mise en pratique de la technique de jaugeage, les élèves devaient ensuite mettre en application la technique en équipe de deux sur des murs en atelier.

4.2 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les résultats indiquent que chacun des processus réflexifs retenus dans notre cadre de référence est présent dans le discours de nos participants et participantes, et ce à différents degrés. Le tableau 4.1 plus bas présente la répartition en pourcentage des différents processus réflexifs pour chaque participant et participante.

Notons cependant que le processus « théoriser » est absent chez deux personnes participantes sur cinq. En effet, chez Mélanie et Catherine, aucune occurrence de théorisation n'a été relevée.

Avant de présenter les détails des résultats pour chaque processus réflexif, voyons d’abord la répartition de ceux-ci dans le discours des participants et participantes. Chaque colonne représente un total de 100 % des énoncés réflexifs relevés dans les cinq entretiens.

Tableau 9
Répartition des processus réflexifs

Processus réflexif	Mélanie (%)	Catherine (%)	Sophie (%)	Simon (%)	Pierre (%)
Décrire/Narrer sa pratique	48,2	50,4	42,3	40,7	11,5
Soulever des problèmes, des difficultés	6,0	3,3	7,0	8,6	10,3
Prendre conscience de sa pratique	4,8	1,7	4,2	11,1	11,5
Remettre sa pratique en question	2,4	3,3	1,4	4,9	1,3
Poser un diagnostic	4,8	1,7	5,6	2,5	7,7
Évaluer sa pratique	2,4	7,4	1,4	2,5	5,1
Intentionnaliser sa pratique	7,2	3,3	9,9	2,5	16,7
Justifier sa pratique	14,5	12,4	16,9	18,5	12,8
Proposer des alternatives	6,0	9,9	1,4	2,5	2,6
Résoudre un problème, ajuster sa pratique	3,6	6,6	8,5	3,7	16,7
Théoriser	0,0	0,0	1,4	2,5	3,8
Total	100	100	100	100	100

Décrire, narrer sa pratique

La description de l’action permet de réaliser un état des lieux, sans toutefois prendre un recul par rapport à sa pratique, l’évaluer, ou se questionner sur celle-ci (Derobertmeasure, 2012), mais est considérée comme la porte d’entrée à la pratique réflexive (Presseau, Miron et Martineau, 2004).

Dans le cadre de cette recherche, nous demandions aux participants et participantes une description détaillée d’une activité d’enseignement-apprentissage récemment vécue. Une

importante partie de l'entretien est donc une suite d'éléments descriptifs de l'action que nous avons pu relever.

Au total, ce sont 173 énoncés qui sont catégorisés comme des éléments descriptifs ou narratifs. Pour être catégorisés comme étant des éléments descriptifs, les énoncés ne devaient que décrire un événement, sans que la description ne contienne un indice de la présence d'un processus réflexif d'un niveau cognitif plus avancé.

Les énoncés retenus sont donc des phrases courtes décrivant un moment précis dans le déroulement de la leçon. « Je pose des questions » (Mélanie), « je les ai accueillies comme d'habitude » (Catherine), « j'ai préparé un cahier que je leur remets » (Sophie), « j'arrive le matin avant mes élèves » (Simon), « puis je donne les mesures, soit en mm, soit en pouces » (Pierre).

Dans les exemples précédents, ce sont les actions des personnes enseignantes qui sont décrites. Des énoncés narratifs décrivant les actions posées par les élèves sont aussi présents. « Elles vont faire un PowerPoint dans le local informatique » (Mélanie), « elles ont fait la lecture du guide CÉMEQ » (Catherine), « ils font de la recherche, puis essaient de trouver une réponse » (Sophie), « à sept heures et demie, les élèves arrivent » (Simon), « à partir de ce moment-là, l'élève doit jauger » (Pierre).

L'analyse des résultats révèle deux catégories d'éléments descriptifs de l'action, soit ceux décrivant ce que la personne enseignante fait et ceux décrivant ce que l'élève fait.

Mélanie décrit davantage l'expérience en fonction de ses propres actions. *Je fais, je parle, je donne, je lis, je nomme, je distribue, je montre*, sont tous des verbes d'action décrivant ce que Mélanie fait pendant la leçon. *Je* et *j'* sont les pronoms dominants dans les 29 éléments narratifs (72,5 %) qui décrivent ce qu'elle fait.

Onze éléments narratifs (27,5 %) décrivent plutôt ce que les élèves font durant la leçon. De ces éléments narratifs, quatre sous-entendent une participation de l'élève, mais incluent tout de même l'enseignante dans la formulation de l'énoncé. « On a fait une pause », « on

parle de ce qu'elles ont compris », « je fais un retour avec elles », « je les fais chercher », sont des énoncés suggérant la participation de l'élève, sans toutefois ne décrire que l'action de celui ou celle-ci.

Deux énoncés narratifs décrivent plutôt une condition de l'élève plutôt qu'une action dans l'activité d'enseignement-apprentissage : « J'en ai une qui dormait » et « elle avait la jambe étendue sur l'autre chaise ».

Finalement, quatre énoncés décrivent vraiment une action de l'élève dans l'activité d'enseignement, sans que l'enseignante ne s'inclut dans l'action : « elles vont faire un PowerPoint », « c'est elles qui font la recherche ».

Mélanie semble donc décrire davantage l'activité d'enseignement, mais très peu l'activité d'apprentissage.

Pour Catherine, il y a aussi plus de description de ses actions que de celles de ses élèves, mais l'écart entre ces deux catégories est moindre que pour Mélanie. En effet, 36 énoncés narratifs (59 %) décrivent le déroulement de la leçon par le biais de ses actions, alors que 25 énoncés (41 %) décrivent ce que font les élèves.

Ici aussi, les pronoms *je* et *j'* sont dominants dans la description de l'action : « Je leur ai présenté le plan de cours », « j'avais placé mes documents », « j'ai parlé de ce qui était au tableau ».

Dans les 25 passages décrivant une action dans laquelle l'élève est impliqué, cinq contiennent *on* et incluent donc l'enseignante dans l'action.

Finalement, 20 énoncés décrivent uniquement une action de l'élève : « elles se sont pratiquées », « elle s'occupait de descendre la literie », « elles finissaient le questionnaire ».

En analysant le discours de Sophie, on remarque qu'il existe aussi un écart entre le nombre de propos décrivant ses actions et celui décrivant les actions des élèves, mais le rapport est inversé.

Ce sont 46,7 % des éléments narratifs (14 énoncés) qui décrivent ce qu'elle fait durant la leçon (« j'ai déjà préparé un cahier que je leur remets », « je sélectionne les élèves », « je vais jouer une info pub ») et 53,3 % (16 énoncés) décrivent ce que ses élèves font (« ils vont lire des passages », « l'élève va en avant », « ils font de la recherche »).

Ici, *on, il, elle, ils* ou *elles* sont des pronoms davantage utilisés dans la narration.

La description de l'activité d'enseignement-apprentissage par Simon, comme pour Sophie, contient davantage de verbes d'action soulignant ce que les élèves font (54,5 %, ou 18 énoncés) que ce que l'enseignant fait (45,5 %, ou 15 énoncés).

Décrivant un stage accompagné en milieu pratique en centre hospitalier, Simon énumère chronologiquement les activités réalisées par ses élèves. On peut apprendre entre autres que les élèves doivent entrer des données dans le système informatique du centre hospitalier, prendre les signes vitaux des patients et patientes, changer des pansements, ou encore faire un rapport aux infirmières.

D'un autre côté, Simon décrit aussi des actions l'impliquant davantage, comme lorsqu'il choisit les patients et patientes pour ses élèves, qu'il fait une démonstration durant un enseignement clinique, ou encore qu'il fait des rétroactions à ses élèves.

Donc, même si l'écart entre les éléments descriptifs impliquant des actions par la personne enseignante et ceux impliquant des actions par les élèves n'est pas grand, on note tout de même que la description de l'événement met davantage en scène les élèves et moins la personne enseignante chez Sophie et Simon, contrairement à Mélanie et Catherine.

Chez Pierre, les éléments simplement descriptifs de l'activité d'enseignement-apprentissage étaient beaucoup moins nombreux, car celui-ci a consacré une large portion de l'entretien à décrire l'exigence et l'importance d'une technique en maçonnerie plutôt que de décrire le déroulement de l'activité elle-même.

Sur un total de neuf occurrences d'éléments décrivant le déroulement de l'activité, quatre décrivent ce qu'il fait (44,4 %), alors que cinq décrivent (55,6 %) ce que les élèves font.

Ici encore, malgré un faible écart, Pierre décrit le déroulement de l'activité davantage par ce que ses élèves font que par ce qu'il fait durant sa leçon.

On peut donc dire que pour les cinq participants, les plus expérimentés en enseignement, et qui sont aussi plus avancés dans leur formation initiale à l'enseignement, les actions des élèves ressortent plus que celles des enseignants, alors que c'est l'inverse chez les moins expérimentés.

Soulever des problèmes ou des difficultés

Considéré comme un processus réflexif de premier niveau (Derobertmasure, 2012 ; Gareau, 2018), le fait de souligner des difficultés ou des problèmes ne témoigne pas d'un recul par rapport à sa pratique. C'est un constat révélant un obstacle au déroulement de l'expérience.

Après analyse du sens des différents passages soulignant des difficultés rencontrées, on peut voir que les difficultés nommées sont articulées autour de trois principaux pôles : les difficultés attribuées aux élèves et au groupe-classe, celles attribuées à l'organisation de la personne enseignante et sa gestion du temps, et celles attribuées aux choix de stratégies d'enseignement.

En effet, sur 32 passages où des problèmes ou des difficultés sont nommés, on voit que 45,2 % des obstacles nommés pendant les entretiens sont attribués aux élèves, au groupe-classe.

[...] c'est un groupe qui est un peu euh, j'sais pas si je peux dire ça mais, particulier, dans le sens de la gestion de classe. On a beaucoup, beaucoup de gestion de classe à faire avec elles. (Mélanie, ligne 43)

Il y en a toujours une qui parle, une de retournée. Cette journée-là, j'en avais quatre en retard. C'est un groupe comme ça [...] (Mélanie, ligne 47)

Il y a un langage qui est moins approprié. Il y a une attitude, une attitude qui est moins professionnelle. Il y a une tenue, un relâchement physique de façon de s'asseoir. (Simon, ligne 162)

Ce qui est beaucoup, beaucoup bousillé, puis, d'année en année, c'est dur de le prévoir, c'est l'interprétation ou la cachotterie qu'un élève m'a faite en lien avec ses connaissances en pied pouce. (Pierre, ligne 161)

[...] je peux avoir à peu près 2 ou 3 dyslexiques, dyspraxiques. Pis ça c'est s'ils le disent, des fois j'en ai 5-6, des troubles d'apprentissage, pis si c'est des élèves en concomitance, c'est toute la classe ou presque. (Sophie, ligne 313)

Ce sont 32,3 % des difficultés soulignées qui semblent provenir de l'organisation ou de la gestion du temps de l'enseignante ou de l'enseignant.

Ce qui fait que, en bout de ligne, ça se peut qu'il y ait de la médication qui ne soit pas donnée avant 9h30, 10h00 moins quart. Mais c'est comme ça. Ça a toujours été comme ça. Ça ne peut pas faire autrement. (Simon, ligne 81)

Puis l'autre chose que je n'ai pas fait, et ça, c'est une difficulté qui m'appartient, c'est de dire à l'élève : « là je suis occupé en ce moment. Si je te priorise là, c'est les autres qui vont attendre ». Donc de déléguer [...]. (Simon, ligne 299)

La pire affaire, c'est mon respect du temps, la planification de mon temps. Moi, c'est souvent ça que j'ai de la difficulté. (Pierre, ligne 385)

Des fois, je me trompe dans les minutes, je dirais la seule chose, c'est vrai mon plan de leçon avait des petites variantes de minutes. (Sophie, ligne 403)

Ce sont 16,1 % des passages témoignant d'une difficulté rencontrée dans le déroulement de l'activité d'enseignement qui sont en lien avec les stratégies employées dans la leçon.

Le plan de cours, on dirait que ça ne les intéresse pas. Je ne sais pas comment présenter un plan de cours, quand je commence (Catherine, ligne 297) [...] Mais je ne sais pas s'il y a une autre façon bien intéressante de présenter un plan de cours, mais moi, à date ça, ça, je ne l'ai pas. (Catherine, ligne 329)

Des fois, je vous avoue que je me plante. Je me plante carrément dans l'enseignement par les pairs. Je vais mêler encore plus mon plus lent.
(Pierre, ligne 338)

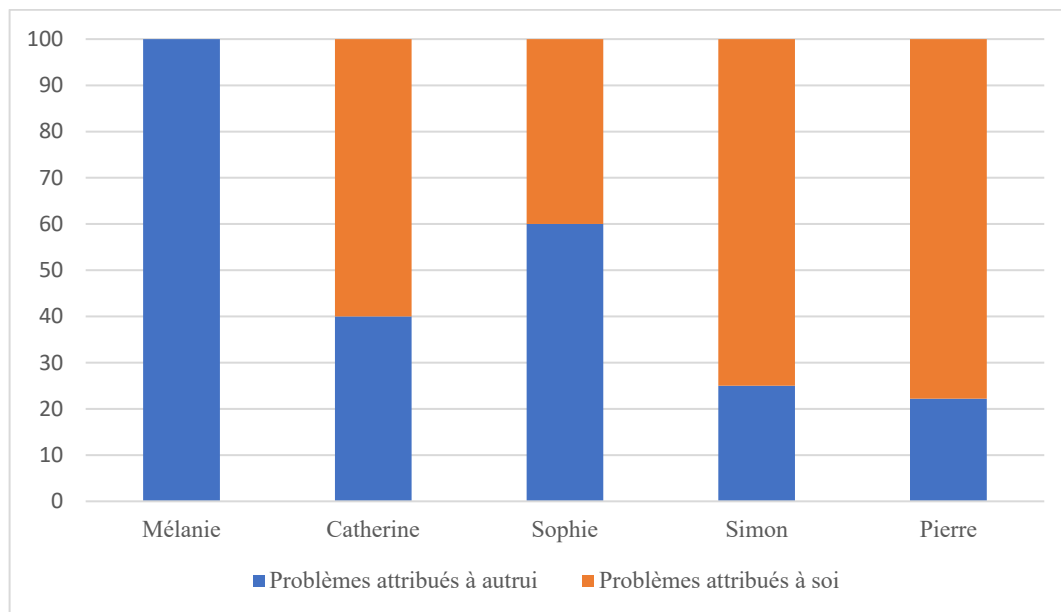
Enfin, 6,4 % des difficultés nommées sont en lien avec des lacunes dans les compétences enseignantes. Par exemple, Catherine mentionne ses difficultés en français écrit, alors que Pierre partage son inconfort dans l'utilisation des technologies dans le cadre de son travail.

En analysant les résultats en fonction de la répartition d'occurrences de réflexion soulignant des problèmes ou difficultés rencontrées (Tableau 4.1), il ne semble pas y avoir de tendance, ni à la hausse ni à la baisse, de cette répartition en tenant compte de l'expérience terrain ou de la progression dans la formation initiale à l'enseignement chez les participants et participantes. Autrement dit, les personnes participantes plus expérimentées ne semblent pas soulever moins ou davantage de difficultés dans leur pratique que les personnes participantes moins expérimentées.

C'est cependant en analysant à quoi sont attribuées les difficultés qu'il semble se dessiner une tendance. En effet, Mélanie attribue 100 % des difficultés rencontrées aux élèves, au groupe-classe. Pour Catherine, 40 % des difficultés sont attribuées aux élèves, et 60 % à son organisation et ses choix de stratégies pédagogiques. Si Sophie brise la tendance avec une proportion 60 / 40 *autrui / soi*, on voit que la proportion est inversée chez Simon et Pierre, avec 25 / 75 et 22,2 / 77,8, respectivement.

On peut donc observer que les deux enseignants plus expérimentés semblent attribuer davantage les problèmes à leur gestion du temps, leurs choix d'activités ou de stratégies pédagogiques ainsi qu'à leurs interventions.

Figure 1
Problèmes attribués à soi ou à autrui



Les résultats semblent donc indiquer qu'il y aurait une influence de l'expérience ou de la formation initiale sur la capacité à attribuer la cause d'un problème à soi et à ses propres actions.

Prendre conscience des effets ou des impacts de sa pratique

Toutes les personnes participantes ont décrit des relations de cause à effet de leur pratique enseignante durant les entretiens. Ces prises de conscience apparaissent toutes dans une forme similaire : *quand je fais ceci, il se passe / j'obtiens cela*.

Pour les 27 passages identifiés comme étant des prises de conscience des effets ou des impacts de sa pratique, les résultats suggèrent que les enseignants et les enseignantes interviewés perçoivent des effets de leur pratique sur les apprentissages et la réussite des élèves (66,7 %), ainsi que sur la qualité de la participation des élèves aux activités (33,3 %).

Sophie prend conscience que le fait de varier ses stratégies pédagogiques est bénéfique pour ses apprenants.

Donc, si je change de formule pédagogique, moi, je trouve que mes apprenants, ça fonctionne mieux. (Sophie, ligne 350)

Pour Simon, le choix de ses stratégies ou sa gestion des activités d'enseignement peut avoir un impact sur le transfert des connaissances en situations pratiques.

De le voir aussi une première fois dans un vrai milieu [...]. C'est de permettre, je pense, j'ai l'impression que ça améliore un transfert.

Mélanie sait que lorsqu'elle pige des élèves pour répondre à des questions, celles qui ont déjà répondu sont désengagées de l'activité.

[...] je me rends compte que, un coup qu'elles sont pigées, là, elles relaxent [...] comme je dis, une fois que leur tour est terminé, ben elles s'assoient dessus, comme on dit. (Mélanie, ligne 91)

Cependant, parler de son expérience de travail semble avoir l'effet inverse.

[...] je vois que la curiosité des étudiantes, quand on parle de notre expérience de travail là, sont captivées. (Mélanie, ligne 158)

Sophie a aussi conscience des effets de ses choix d'activités sur la participation de ses élèves :

[...] j'ai une deuxième activité qui est en avant pis ça mes élèves aiment ça aller en avant. Il y a une sorte de petit show, pis ça c'est le fun. (Sophie, ligne 297)

Pour Mélanie et Catherine, 100 % des prises de conscience des effets et des impacts de leurs choix dans leur pratique enseignante étaient orientées vers la qualité de la participation des élèves, alors que ce pourcentage est établi à 66,7 % pour Sophie.

En effet, Mélanie souligne que sa façon de choisir les élèves pour répondre aux questions a un effet sur leur participation. Elle souligne aussi que parler de son expérience de travail suscite la curiosité. Elle mentionne également que de donner aux élèves ou pas de l'information quant à l'importance d'une activité d'apprentissage a un impact sur la participation à l'activité.

Catherine partage, dans deux énoncés différents, que le moment où est dispensé du contenu théorique dans sa leçon a un impact sur l'attention de ses élèves, reconnaissant que « la théorie, c'est mieux le matin » et qu'après le dîner « elles ont l'air fatiguées ».

Sophie suggère le fait que de donner un cours magistral le vendredi est une mauvaise idée parce que les élèves y sont moins engagés, mais souligne le plaisir de ses élèves à participer à l'activité lorsqu'elle les invite à faire des présentations à l'avant de la classe.

Donc, pour ces trois enseignantes, la relation de cause à effet semble davantage se résumer à *lorsque je fais cela, mes élèves participent plus/participent moins*.

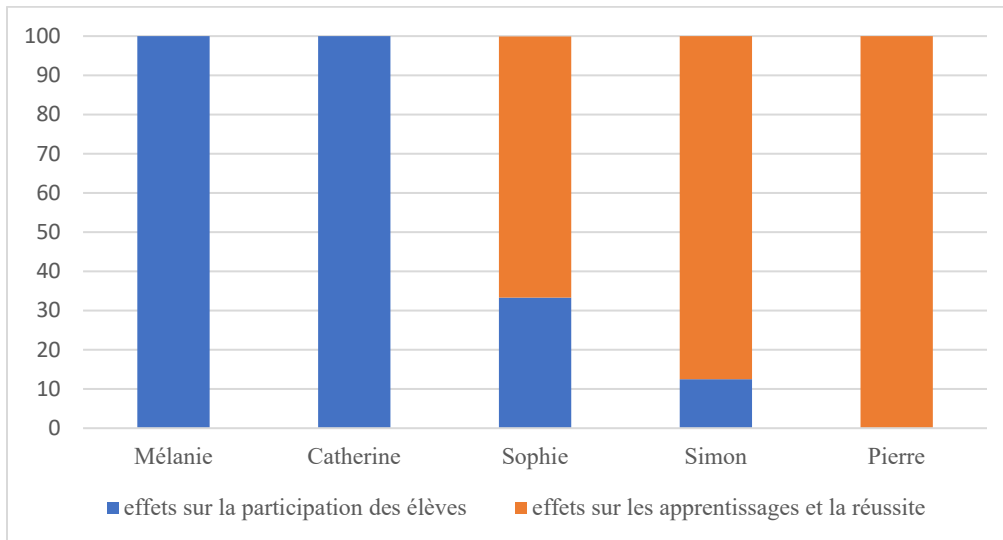
De leur côté, Simon et Pierre semblent reconnaître davantage des effets et des répercussions de leur pratique sur les apprentissages des élèves. En effet, Simon considère que sa stratégie pour faire apprendre la médication à ses élèves favorise la rétention des différents médicaments en diminuant la surcharge et le stress chez l'élève. Il suggère aussi que la variation dans ses stratégies permet de mobiliser « d'autres fonctions cérébrales » et favorise la compréhension.

Pierre souligne à plusieurs reprises que l'utilisation d'une vidéo pour montrer la façon de jauger un mur de brique permet aux élèves de mieux voir l'exécution de la tâche et favorise leur compréhension. Il sait aussi que le fait de donner trop de théorie d'un coup a pour effet de saturer les élèves, de les « gaver », alors qu'en scindant les notions théoriques en plus petites portions, ses élèves apprennent plus vite.

Pour ces deux enseignants, la relation de cause à effet semble davantage se résumer à *lorsque je fais cela, mes élèves apprennent mieux / apprennent moins bien*.

Le graphique suivant illustre la différence entre la perception des effets et des impacts de la pratique enseignante pour Mélanie et Catherine (qualité de la participation des élèves), et celle de Simon et Pierre (apprentissage et réussite). On voit que pour Sophie, il y a des effets et des impacts appartenant à ces deux perceptions.

Figure 2
Effets et impacts de sa pratique



Remettre ses choix en question

Bien que seulement 12 occurrences de remise en question aient été relevées dans les *verbatim*, il semble que la majorité de celles-ci (75 %) portent sur les choix de stratégies employées lors des activités d'enseignement apprentissage.

Pour tous les participants et participantes, les remises en question portant sur les choix de stratégies pédagogiques sont de formes similaires : *au lieu de faire ceci, j'aurais pu faire cela*.

[...] Tsé, le monter le poste, à la place que je leur montre le poste. Peut-être que j'aurais pu leur faire monter un poste pareil comme moi. (Mélanie, ligne 335)

J'aurais pu aller acheter la boîte de chaussures Nike Air, l'avoir, la retourner au magasin. Je l'ai déjà fait, mais là je ne l'avais pas. (Sophie, ligne 358)

Pour Simon, cependant, les remises en question viennent davantage d'une confrontation entre ses propres valeurs et le savoir-être de ses élèves.

Moi, ça ne me plaît pas. En ce moment. Ça évolue, c'est correct. C'est peut-être moi qui n'évolue pas bien, mais c'est vraiment personnel à moi.
(Simon, ligne 158)

Est-ce que c'est à moi à accepter ça. Ça change comme ça. Qu'est-ce que je peux faire pour ramener ça comme c'était pour ramener une crédibilité ?
(Simon, ligne 197)

En comparant les occurrences de remises en question portant sur les choix de stratégies pédagogiques pour les cinq participants et participantes, il apparaît que Mélanie a remis ses choix en question à deux reprises, quatre chez Catherine et une seule fois chez Sophie, Simon, et Pierre.

Selon ces résultats, les participantes moins expérimentées semblent donc remettre davantage leurs choix en question que les trois autres.

Poser un diagnostic

Lors de l'analyse, certains passages ont été classés dans plus d'un processus réflexif. Par exemple, une enseignante ou un enseignant pouvait remettre sa pratique en question, tout en prenant conscience de certains effets de sa pratique en fonction de ses choix.

Cette appartenance à plusieurs processus réflexifs s'est notamment révélée en présence de diagnostics dans le discours. En effet, certains passages soulignant des difficultés rencontrées pouvaient être suivis de l'attribution d'une difficulté à une cause, ce qui devient alors un diagnostic.

Par exemple, Mélanie soulève un problème : les élèves ne prennent pas les évaluations formatives au sérieux. Cependant, elle sait pourquoi, elle connaît la cause du problème : les élèves savent que les évaluations formatives ne comptent pas. Elle pose alors, en plus de soulever un problème, un diagnostic.

Catherine mentionne qu'auparavant, elle finissait ses journées très fatiguée, épuisée. Elle sait toutefois pourquoi : elle ne donnait pas assez à faire aux élèves et portait tout le

déroulement de ses leçons sur ses épaules. Connaissant la cause du problème, elle pose aussi, comme Mélanie, un diagnostic.

Sur les 18 occurrences de diagnostic posé, 53,3 % d'entre eux décrivent une cause attribuable à l'enseignement ou à l'organisation (choix de stratégies, gestion du temps, mauvaise planification), alors que 33,3 % concernent les élèves (dynamique de classe, attitude, comportement). Finalement, 13,3 % des diagnostics nomment des causes liées à des modalités, comme le fonctionnement des évaluations en formation professionnelle.

La répartition des processus réflexifs des cinq participants et participantes ne suggère pas d'influence de l'expérience en enseignement ou de la progression en formation initiale sur leur capacité à poser des diagnostics et donc à décrire la cause d'un problème.

En effet, le tableau 4.1 montre que 4,8 % des énoncés réflexifs de Mélanie correspondent au processus « poser un diagnostic », 1,7 % pour Catherine, 5,7 % pour Sophie, 2,5 % pour Simon, et 8,0 % pour Pierre.

Aussi, en comparant les résultats à ceux du processus « soulever des problèmes ou des difficultés » en fonction des mêmes pôles *autrui / soi*, on voit que la proportion des causes attribuées à *autrui* ou à *soi* est similaire pour les deux processus réflexifs.

Ainsi, pour le processus « soulever des problèmes ou des difficultés », 45,2 % des difficultés étaient attribuées à l'autre (aux élèves ou à la dynamique de classe), alors que 54,8 % étaient attribuées à soi (sa gestion du temps, son organisation, ses stratégies pédagogiques, ou ses compétences enseignantes).

Pour le processus « poser un diagnostic », 47 % des causes décrites sont attribuées aux élèves, alors que 53 % des causes sont plutôt attribuées à soi.

Cependant, nous remarquons que le fait de réfléchir à une cause pour expliquer un problème met en évidence un potentiel de bascule d'un pôle *autrui* vers un pôle *soi*, ou l'inverse.

Par exemple, Catherine mentionne que ses élèves lui dorment au visage après la période du dîner. Elle soulève donc un problème attribué à ses élèves (*autrui*). Par contre, en réfléchissant à la cause du problème, elle réalise qu'au retour du dîner, ses activités ne sont pas assez variées et qu'elle impose à ses élèves de la « lecture, lecture, lecture ». La cause est donc attribuée à ses choix d'activités (*soi*).

À l'inverse, Karianne souligne qu'elle n'est pas capable de faire des activités d'enrichissement avec son groupe, par manque de temps. Sans recherche de cause, ce problème demeure attribué à sa gestion du temps et à son organisation (*soi*). Elle décrit toutefois la cause en expliquant que ses élèves sont souvent en retard, elles se retournent constamment pour se parler pendant les cours et sont généralement indisciplinées. La cause est donc attribuable à *autrui*.

Aussi, mentionnons que des problèmes attribués à *autrui* (beaucoup de gestion de classe à faire) suivent parfois la description de causes aussi attribuées à *autrui* (dynamique de classe, têtes fortes dans le groupe).

Finalement, il arrive que le problème et la cause soient tous deux attribués à *soi*. Par exemple, Pierre mentionne qu'il rencontre des problèmes à bien outiller ceux qui ont le plus de difficultés dans son groupe et que parfois il les « perd ». Il attribue la cause de ce problème aux choix des mots utilisés, ou encore à sa présentation de processus de prise de mesures.

Les relations *problème-cause / autrui-soi* peuvent donc être représentées comme ceci :

Tableau 10
Les relations problème-cause/autrui-soi

Cause Problème	Soi	Autrui
Soi	Le déroulement de l'activité d'enseignement-apprentissage, le choix des stratégies et l'organisation influent sur les résultats attendus.	Les comportements des élèves et la dynamique du groupe ont des conséquences sur le déroulement de l'activité et les résultats attendus.
Autrui	Le déroulement de l'activité d'enseignement-apprentissage, le choix des stratégies et l'organisation influent sur les comportements des élèves et la dynamique du groupe.	Les comportements des élèves et la dynamique du groupe influent sur les comportements des élèves et la dynamique du groupe.

Évaluer sa pratique

Trois enseignants et enseignantes ont porté un jugement sur leur pratique ou sur le déroulement des activités d'enseignement-apprentissage, soit Mélanie, Catherine et Simon. Ce sont 11 occurrences d'évaluation de la pratique qui ont été relevées et de celles-ci, neuf sont des jugements positifs et deux sont plutôt des jugements négatifs.

Un coup que j'ai fait le retour. Ça a super bien été. (Mélanie, ligne 115)

Ça a bien été, elles posaient des questions. (Catherine, ligne 160)

J'ai marqué à la fin de ma leçon tirée super cours de théorie. En pratique, aussi ça avait super bien été. (Catherine, ligne 229)

Mais déjà, je me suis trouvée bonne d'avoir un système B, puis de jouer un peu avec ce que j'avais mis là [...]. (Catherine, ligne 245)

Donc, oui, dans la gestion de classe, je pourrais dire que ça, ça a moins bien été. (Mélanie, ligne 300)

Bon, ben, c'est un cours qui a dérapé beaucoup. Aujourd'hui, les filles, vous avez remarqué, c'était quand même un petit peu trop cocooning dans notre salon. (Catherine, ligne 224)

Notons que 72,7 % des jugements portés sur sa pratique (huit occurrences) sont relevés dans le *verbatim* de Catherine, la moins expérimentée en enseignement (moins d'un an). De ses huit occurrences, sept sont des jugements positifs.

Intentionnaliser sa pratique

L'intention, le but ou la préméditation de l'action est ici dénué d'argumentaire appuyant un choix, contrairement à la justification. L'enseignante ou l'enseignant ne fait donc que nommer la raison pour laquelle elle ou il pose un geste, fait une intervention, ou engage les élèves dans une activité, sans toutefois argumenter en faveur d'un choix.

Chacune des 32 occurrences d'internationalisation des participants et participantes décrit un but pédagogique derrière l'action. On retrouve des énoncés de type *j'ai fait ceci pour qu'ils comprennent cela* ou encore *j'ai fait ceci dans le but de cela*.

Par exemple, Catherine nomme la raison pour laquelle elle fait un dessin au tableau.

J'avais refait un dessin pour expliquer les trois courants qui font une électrolyse. (Catherine, ligne 163)

Mélanie nomme le but derrière le changement d'activité à une certaine fréquence.

Et je tente le plus possible de faire des activités qui vont par 20 à 30 minutes et on change d'activités. Pour changer le mal de place. (Mélanie, ligne 401)

Pierre identifie le but derrière chacune de ses activités.

Grossièrement, ce qui est visé autour de ça, c'est d'apprendre à l'élève à faire un mur en briques de base avec l'aide d'un niveau [...]. (Pierre, ligne 64)

[...] le but de ça, c'est d'amener l'élève à voir l'ampleur de la difficulté qui pourrait se trouver et les erreurs qu'ils pourraient faire au niveau mathématique. (Pierre, ligne 84)

Le but, c'est de démontrer que ça prendrait un outil pour faire le calcul à sa place. (Pierre, ligne 92)

L'intention derrière l'action peut également être d'amener l'élève à réfléchir.

Je l'utilise aussi pour dire, ces comportements-là, ce n'est pas inadéquat. Tu ne fais pas mal à personne, mais au niveau de la crédibilité, t'en penses quoi, toi ? Comment tu vois ça ? (Simon, ligne 181)

Donc, je dis à l'étudiante : « regarde, analyse », donc c'est de laisser l'élève réfléchir par lui-même au lieu le faire à sa place. (Simon, ligne 421)

D'après nos résultats, il ne semble pas, chez les participants et participantes, y avoir de lien entre l'expérience en enseignement ou la progression en formation initiale et la capacité à décrire la préméditation ou le but de l'action.

De fait, Mélanie a nommé l'intention derrière son action à six reprises, Catherine à quatre reprises, Sophie à sept reprises, Simon à deux reprises, et Pierre à 13 reprises. On ne voit donc pas de tendance à la hausse ni à la baisse en fonction de l'expérience terrain ou académique.

Justifier sa pratique

Pour Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton et Starko (1990), la justification peut avoir un argumentaire en fonction de préférences personnelles, de buts pédagogiques ou théoriques, ou encore contextuels.

Pour Hatton et Smith (1995), les arguments peuvent être de nature pédagogique ou éthique.

Pour Derobertmasure (2012), de qui sont davantage retenus les processus réflexifs pour la présente recherche, il peut y avoir justification en fonction d'arguments contextuels, pédagogiques, ou éthiques.

Les résultats suggèrent, tout comme pour Derobertmasure (2012), que l'argumentation dans la justification de sa pratique s'articule autour de ces trois mêmes pôles : la pédagogie, l'éthique professionnelle et le contexte.

Des 63 occurrences relevées, 43 (68,3 %) présentent un argumentaire de nature pédagogique.

Donc, j'ai mon chauffe-cire. J'ai mis tout aussi ce qui comprend un poste d'épilation. Donc ça, ça attire la curiosité, de savoir, ils ne l'ont pas vu encore. (Mélanie, ligne 67)

Puis en vérifiant la médication bien, autant que possible, j'essaie de... ben pas j'essaie. Graduellement, je leur demande « OK, cette médication-là sert à quoi ? Un effet secondaire ou deux ? Et quel lien tu peux faire avec le patient ? » Donc, ils essaient de faire des liens. (Simon, ligne 85)

Quand on prend du temps pour reprendre le vécu, parce que c'est un vécu qu'ils ont, c'est une exposition, puis on le ramène, puis on le décortique. C'est le pourquoi on fait telle chose ? C'est vraiment le pourquoi. D'amener leur compréhension là, là sont captivés, puis là c'est merveilleux. (Simon, ligne 260)

Bien des fois, je vais bifurquer à droite au lieu de suivre ma ligne droite, parce que là, je vois que le besoin du groupe a besoin d'être répondu [...]. (Pierre, ligne 391)

Faque en sous-groupe, ça m'aide aussi à être plus ciblé et à connaître plus rapidement les difficultés. (Pierre, ligne 264)

Je préfère un grand groupe. Pourquoi ? Parce qu'en équipe, je vais beaucoup faire des travaux d'équipe puis il faut que je change de formule pédagogique. Donc je veux changer faque là. En créant un groupe. C'est parce que c'est les plus forts qui participent beaucoup. (Sophie, ligne 192)

Ce sont 10 occurrences (23,3 %) de justification qui étaient en fonction de l'éthique professionnelle attendue des élèves.

[...] on veut que la cliente soit accueillie comme si c'était la première de la journée. Que ça soit aussi propre que si c'était la première de la journée, c'est important pour nous. Donc, je la leur indique le principe de l'hygiène d'un local. (Mélanie, ligne 140)

[...] elles doivent rentrer les cheveux attachés, parce qu'en milieu de travail, c'est l'hygiène. (Mélanie, ligne 225)

Et puis, si on veut qu'ils deviennent justement des professionnels responsables faque de leur permettre de prendre des décisions aussi dans leur cours, je trouve que c'est important. (Catherine, ligne 205)

Je vais l'écrire aussi pour revenir de façon constructive auprès de l'élève, parce que je porte beaucoup [...] comment ça s'appelle là ? Au niveau de

la profession, l'image. De l'éthique professionnelle, du savoir-être. (Simon, ligne 150)

Après ça, ils savent de quoi qu'on parle. Et le langage va varier entre celui que je vais utiliser dans mes notes de cours et celui utilisé au chantier dans certains cas. Je leur traduis les choses, qu'est-ce qu'ils vont entendre sur les chantiers. Qu'est-ce qu'ils vont lire dans mes notes de cours. Pour qu'ils comprennent les façons de s'exprimer. (Pierre, ligne 301)

Finalement, huit occurrences de justification (12,7 %) étaient de nature contextuelle.

Je ne peux pas le faire la veille parce qu'ils peuvent partir durant la soirée. Ils peuvent partir durant la nuit. Donc, plutôt que de doubler mon travail, j'arrive le matin avant les élèves. (Simon, ligne 48)

Ensuite, ils quittent pour faire prendre leurs signes vitaux de tous les patients avant 8 heures, parce que les oscillomètres, les machines qui prennent la pression et les signes vitaux sont disponibles [...]. (Simon, ligne 66)

Le tableau ci-dessous présente la distribution des processus réflexifs de justification selon les trois pôles de l'argumentation pour les cinq participants et participantes.

Tableau 11
Trois pôles de justification

	Arguments pédagogiques	Arguments éthiques	Arguments contextuels
Mélanie	45,4 %	27,3 %	27,3 %
Catherine	46,7 %	13,3 %	40,0 %
Sophie	66,7 %	0,0 %	33,3 %
Simon	50,0 %	18,8 %	31,3 %
Pierre	60,0 %	10,0 %	30,0 %

L'examen des résultats suggère que l'expérience terrain en enseignement ou la progression en formation initiale semble avoir peu d'impact quant à la nature de l'argumentation afin de justifier sa pratique ou ses choix. En effet, quatre des cinq personnes participantes ont articulé leurs justifications autour des trois pôles argumentaires (pédagogique, éthique et contextuel). Les participants et participantes semblent donc capables d'expliquer et d'argumenter leurs choix et leurs actions, et ce en fonction des mêmes

pôles argumentaires que chez Derobertmeasure (2012), peu importe l'expérience ou les acquis universitaires.

Proposer des alternatives à sa pratique

Des 22 occurrences où une alternative à la pratique est proposée, 100 % visent un changement dans la planification de l'activité d'enseignement-apprentissage et dans les choix de stratégies pédagogiques.

Après la pause, c'est peut-être quelque chose que j'aurais pu faire, que je ferai peut-être les prochaines fois. (Mélanie, ligne 333)

Sinon j'ai vu qu'il y avait Padlet. Faque, aller les faire travailler aussi ensemble dans un même document, c'est toutes des choses que, je trouve qu'on peut faire de la rétroaction. Je vois pleins d'affaires. (Catherine, ligne 411)

Probablement que ça va être avec la consultation. Ils vont se mettre en équipe de deux, puis ils vont monter une consultation, si on donne un gabarit de ce qu'on veut. Mais les autres vont l'ajuster à leur saveur. J'aimerais bien ça me servir de ça, c'est dans mes plans futurs. (Catherine, ligne 429)

Donc de déléguer, de dire « va voir quelqu'un du département, va voir ton infirmière ». (Simon, ligne 302)

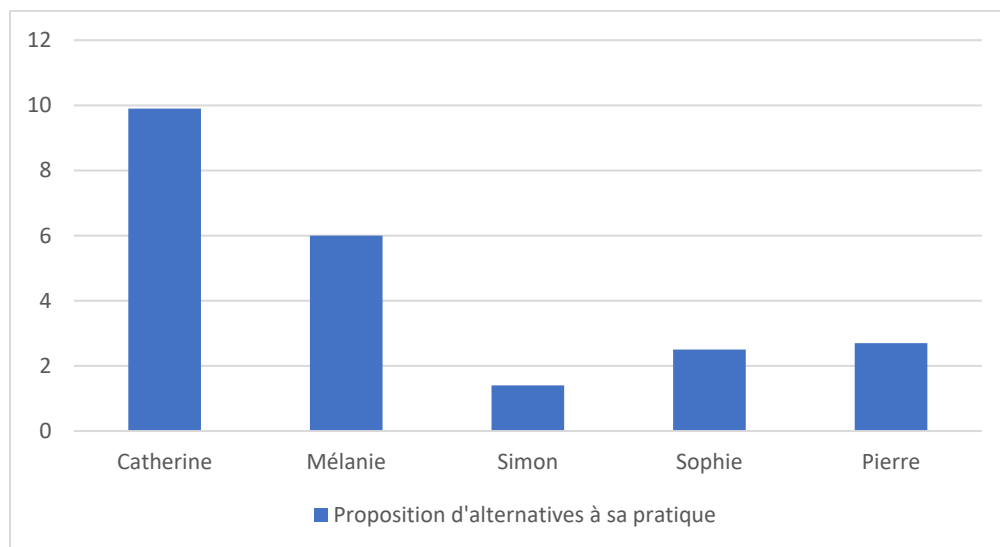
[...] ce que j'aurais dans le futur à améliorer plus, et ça, c'est toute une question d'adaptation de groupe, c'est de répondre aux besoins précis de l'élève dans mes exercices. (Pierre, ligne 317)

Nos résultats indiquent une différence dans la proportion des énoncés proposant des alternatives à sa pratique chez les cinq participants et participantes.

Effectivement, 6,0 % des processus réflexifs identifiés chez Mélanie sont des propositions de changement à sa pratique, alors que c'est 9,9 % pour Catherine. Représenté plus faiblement chez les trois autres personnes participantes, ce processus réflexif est présent à 1,4 %, 2,5 %, et 2,7 % chez Sophie, Simon, et Pierre respectivement.

En comparant ces données en fonction des années d'ancienneté en enseignement, on obtient le graphique suivant.

Figure 3
Proposition d'alternatives à sa pratique



Les résultats semblent indiquer, chez les cinq participants et participantes, une décroissance dans la proposition d'alternatives à sa pratique en fonction des années d'expérience en enseignement.

Résoudre des problèmes, ajuster sa pratique

Les passages retenus ici témoignent d'un changement dans la pratique. Une solution a été trouvée, un problème a été résolu.

La nature même des changements apportés à la pratique fait écho au concept de praticien réflexif de Schön (1983), pour qui il y a deux types de réflexion : la réflexion dans l'action, et la réflexion sur l'action. La réflexion dans l'action ne bénéficie pas d'un recul, la réflexion et l'action sont indissociables. La réflexion sur l'action se déroule dans l'après-coup, sur une action passée, donc avec un certain recul.

À l'image de cette distinction, les résolutions de problèmes, ou les changements dans la pratique, sont ici classés en deux catégories : les ajustements dans la pratique en cours d'action, et les changements dans la pratique qui ont déjà eu lieu.

En effet, des passages dans les *verbatim* suggèrent que des ajustements ont été faits en cours de leçon, afin de résoudre des problèmes.

Puis on parle aussi de ce qu'elles ont compris, qu'elles n'ont pas bien compris, puis je me réajuste sur ça. (Mélanie, ligne, 170)

J'ai marqué plan de cours, mais après ça, c'était marqué de lecture dans le guide, CÉMEQ, mais je n'ai pas fait ça parce que je voyais que juste le plan de cours et j'étais là, « voyons », déjà ? Ça fait juste 10 minutes que je parle, puis ils ont déjà l'air fatigués [...]. (Catherine, ligne 114)

J'ai pris un élève, puis j'ai pris la chaise et j'ai mis une élève sur le fauteuil. Puis j'ai montré comment je m'installe où c'était. Je l'ai rendu un petit peu visuel. (Catherine, ligne 123)

C'est ça. Je pouvais des fois lire une phrase puis je développais au lieu de continuer. (Catherine, ligne 314)

Bien des fois, je vais bifurquer à droite au lieu de suivre ma ligne droite, parce que là, je vois que le besoin du groupe a besoin d'être répondu. (Pierre, ligne 391)

D'autres passages indiquent qu'une modification a été apportée au fil des leçons, une amélioration durable a été trouvée.

Mon premier cours que j'ai donné ici... Il y avait beaucoup de lectures, disons ! Mais là, j'ai changé plein plein de choses. Je vais par activité. (Mélanie, ligne 399)

Puis ça m'a aidé aussi, parce qu'avant, je ne déléguais pas du tout. (Simon, ligne 410)

Ben c'est sûr que d'année en année, j'ai modifié les choses parce que maintenant, j'ai même une vidéo, je leur présente pour qu'ils puissent détecter les termes que je vais utiliser. (Pierre, ligne 196)

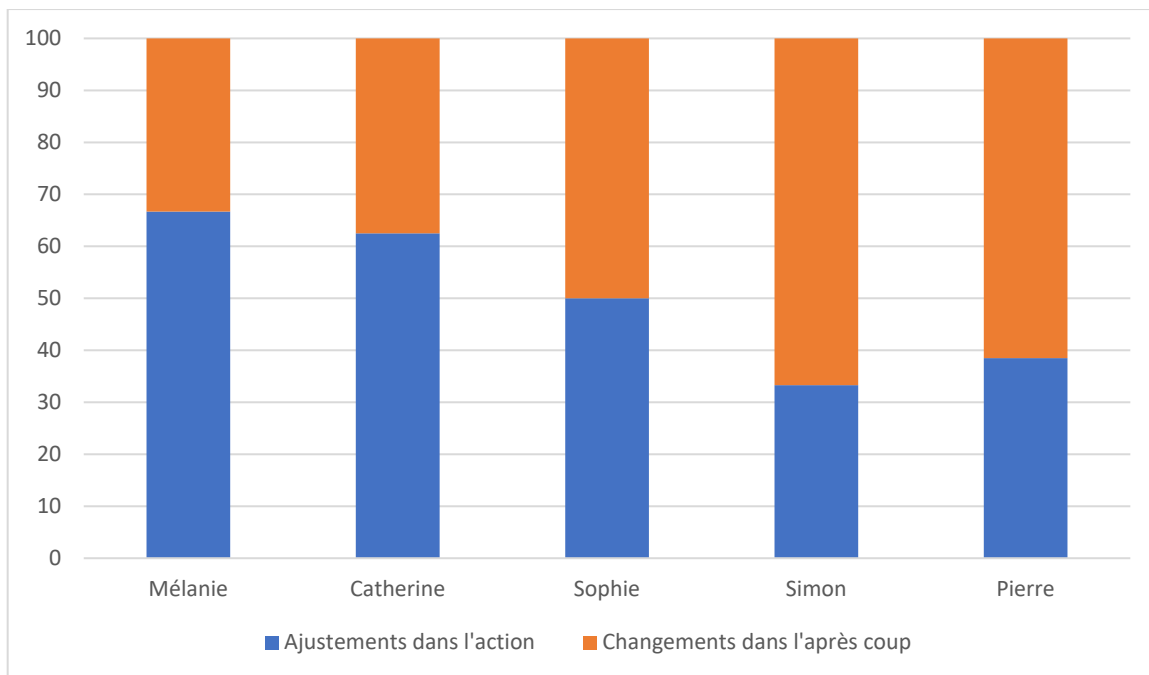
Maintenant, je suis plus à émettre à des moments précis, certaines notions. (Pierre, ligne 276)

[...] trop de stock. Puis j'ai fait « bon ben l'activité de l'info publicité, maintenant, c'est rendu une évaluation en aide à l'apprentissage ». Ils le font après. (Sophie, ligne 432)

51,5 % des occurrences de résolutions de problèmes sont des ajustements en cours d'action, alors que 48,5 % sont des changements apportés à la pratique dans l'après-coup.

Pour Mélanie, 66,7 % de ses témoignages soulignant des résolutions de problèmes dans sa pratique présentent des ajustements en cours d'action alors que 33,3 % présentent des changements apportés au fil des leçons. Pour Catherine, c'est 62,5 % contre 37,5 % dans les mêmes contextes. Si les résultats chez Sophie se situent parfaitement au milieu avec trois occurrences sur six des deux côtés (50 % / 50 %), la tendance s'inverse pour Simon et Pierre (33,3 % contre 66,7 %, et 38,5 % contre 61,5 %).

Figure 4
Résolutions de problèmes dans sa pratique



Il semble donc que les enseignantes plus novices s'ajustent davantage en cours de leçon, alors que les années d'expérience des plus expérimentés ont permis davantage de changements réfléchis dans l'après-coup.

Élaborer des hypothèses, des théories

Seulement six occurrences de théorisation ou d'émission hypothèse ont été relevées. Toutes portent sur des assomptions de compréhension des types d'apprenants.

Parce que si tu mets tous les lents, ben ils se trouvent toutes niaiseux, puis ils se disent tous que ça va mal aller et que moi, ça va mal. Pis là, bien, ils se réconfortent avec ça [...]. (Pierre, ligne 327)

Les plus performants souvent ils vont avoir tendance à expliquer un petit peu plus. (Pierre, ligne 336)

Les résultats présentent très peu d'occurrences de théorisation ou d'émission d'hypothèse et ce processus réflexif est représenté à 2,3 % de l'ensemble des processus réflexifs relevés pour nos cinq participants et participantes (six occurrences sur un total de 257).

Nous pouvons voir, à la lumière de ces résultats, que les processus réflexifs proposés par Derobertmeasure (2012) et retenus par Gareau (2018), se retrouvent à différents niveaux, dans le discours des personnes participantes. Nous pouvons supposer, alors, qu'une pratique réflexive se développe pour les enseignants et enseignantes de la formation professionnelle, malgré le contexte particulier dans lequel ces enseignantes et enseignants évoluent, c'est-à-dire de concevoir et de vivre des activités d'enseignement-apprentissage avec peu d'apport, ou en ayant un apport en concomitance, de la formation initiale à l'enseignement professionnel.

CHAPITRE 5

DISCUSSION ET INTERPRÉTATION

Les résultats présentés dans le chapitre précédent suggèrent quelques pistes de réflexion quant à la réponse à la question de recherche. Rappelons d'abord celle-ci :

Comment s'exerce la pratique réflexive chez les enseignants et enseignantes de la formation professionnelle en cours de formation initiale à l'enseignement ?

Ce chapitre permet d'abord de souligner les éléments importants des résultats en réponse à la question de recherche. Nous faisons ensuite un parallèle entre les résultats obtenus et ceux de Derobertmasure (2012) et Gareau (2018), pour qui les cadres reposent sensiblement sur les mêmes processus réflexifs que ceux analysés dans la présente recherche. Enfin, nous revenons sur les différents modèles réflexifs pour tenter d'illustrer le chevauchement de ceux-ci à travers nos résultats.

5.1 COMMENT S'EXERCE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE CHEZ LES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ?

Les résultats obtenus de l'analyse des processus réflexifs dans le discours des participants et participantes suggèrent que les personnes enseignantes de la formation professionnelle s'engagent, à différents niveaux, dans une pratique réflexive.

En effet, chez les participants et participantes, presque tous les processus réflexifs retenus dans notre cadre de référence ont été identifiés dans les *verbatim*. Seul le processus de théorisation, c'est-à-dire le fait de proposer une nouvelle théorie s'appuyant sur une ou plusieurs expériences vécues dans des situations d'enseignement-apprentissage, était absent chez les deux participantes ayant le moins d'expérience en enseignement et étant les moins avancées dans leur formation initiale à l'enseignement.

C'est toutefois l'analyse de la nature des processus réflexifs qui semble révéler que la pratique réflexive s'exerce différemment selon le bagage d'expérience terrain et

l'avancement des participants et participantes dans le baccalauréat en enseignement professionnel.

Nous suggérons ici une synthèse des éléments importants différenciant la façon par laquelle la pratique réflexive s'exerce.

Les résultats semblent suggérer que les enseignantes et enseignants ayant moins d'expérience en enseignement et étant moins avancés dans leurs études universitaires parmi les participants et participantes soulèvent des problèmes dans leur pratique en attribuant la cause de ceux-ci à l'autre, aux élèves, mais très peu à eux-mêmes.

Il semblerait aussi que la réflexion sur les impacts de sa pratique en classe porte davantage sur le degré de participation des élèves aux activités plutôt que sur les apprentissages.

Enfin, la résolution de problèmes pour les enseignants et enseignantes moins expérimentés semble passer par des ajustements en cours de route plutôt que par des changements opérés en amont.

Pour les enseignants et enseignantes plus expérimentés et étant plus avancés dans leur formation initiale à l'enseignement, les résultats suggèrent que la réflexion s'articule autour de pôles différents.

En effet, nos résultats laissent croire qu'ils et elles reconnaissent leur responsabilité dans les problèmes soulevés, réfléchissent aux impacts de leur pratique sur les apprentissages des élèves plutôt que sur leur participation, et traduisent leurs réflexions par des changements dans leur pratique en amont.

Cette synthèse est illustrée par le tableau suivant :

Tableau 12
Synthèse des différences dans l'exercice de la pratique réflexive

	Chez les moins expérimentés	Chez les plus expérimentés
Responsabilité des problèmes rencontrés en classe	Autrui	Soi
Sur quoi les choix dans la pratique ont davantage d'effets	La participation des élèves en classe	Les apprentissages des élèves
Résolution de problèmes et changement dans la pratique	En réaction, en cours de pratique	En amont, en prévision de la pratique

Nous pouvons donc supposer que la capacité à apporter des changements en amont, systématiques et durables dans sa pratique, passe d'abord par la capacité à se reconnaître comme acteur central à ces changements. L'attribution de la responsabilité des problèmes à *l'autre* condamne-t-elle la personne enseignante à la réaction, bien que l'ajustement en cours d'action fasse aussi partie d'une saine pratique réflexive ? Si l'enseignante ou l'enseignant ne perçoit pas ses choix dans l'action comme source potentielle de problèmes, pourquoi alors apporter des changements à sa pratique ?

Si cette recherche permet de proposer ces questions, soulevant ainsi quelques hypothèses, notons toutefois que la portée de ces hypothèses est limitée par notre faible échantillon de cinq personnes participantes.

De plus, même avec un échantillon plus grand, encore faudrait-il, pour enrichir les retombées de la recherche, pouvoir distinguer davantage les effets de la formation initiale en enseignement professionnel de ceux de l'expérience terrain sur la façon dont s'exerce la pratique réflexive chez les personnes enseignantes en formation professionnelle. Cela permettrait de comprendre le potentiel de la formation initiale sur le développement de la pratique réflexive (Gremion, 2016), et le potentiel des situations réelles sur ce même développement (Chaubet, 2010).

Une façon d’y parvenir serait d’élargir l’échantillon à des personnes enseignantes ayant obtenu plusieurs tolérances d’engagement en enseignement, leur permettant de pratiquer pendant plusieurs années sans avoir débuté leur formation initiale.

Parallèlement, l’échantillon devrait aussi inclure de futurs enseignants et enseignantes ayant débuté leur formation universitaire, sans toutefois avoir obtenu de tâche en enseignement.

5.2 LES RÉSULTATS DE DEROBERTMASURE (2012) ET DE GAREAU (2018)

Dans sa recherche, Gareau (2018) présente un tableau comparatif de ses résultats à ceux de Derobertmasure (2012). Analysant dans les deux recherches les mêmes processus réflexifs, le tableau dresse un portrait assez similaire des processus relevés.

Le tableau suivant présente les résultats en pourcentage pour chaque processus réflexif pour nos trois recherches.

Aux fins de comparaisons, nous avons ici combiné trois processus *légitimer* du tableau de Gareau (2018) en un seul, ici nommé *justifier*. Aussi, notons une différence terminologique pour le processus *explorer une ou des alternatives à sa pratique* dans Gareau (2018) et *résoudre un problème, ajuster sa pratique* ici.

Tableau 13
 Comparaison des résultats de Derobertmasure (2012), Gareau (2018) et Grisé (2023)

Niveaux	Processus	Derobertmasure (2012) %	Gareau (2018) %	Grisé (2023) %
1	Décrire	38,3	31,5	39,9
	Pointer ses difficultés	6,3	4,6	6,7
	Prendre conscience de sa pratique	0,1	6,2	6,2
	Remettre sa pratique en question	0,6	2,0	2,8
2	Poser un diagnostic	3,1	3,0	4,1
	évaluer sa pratique	24,2	21,2	4,1
	Intentionnaliser sa pratique	4,2	3,3	7,4
	Justifier sa pratique	10,4	9,7	14,7
3	Proposer des alternatives à sa pratique	3,8	8,6	5,1
	Résoudre un problème, ajuster sa pratique	2,7	1,8	7,6
	Théoriser	6,4	8,2	1,4

Dans ce tableau comparatif, notons d’abord une différence pour le processus *prendre conscience de sa pratique* par rapport aux résultats de Derobertmasure (2012). Gareau (2018) avait souligné la même différence, mais n’avait toutefois pas proposé d’hypothèse pour l’expliquer.

Il peut être intéressant ici de rappeler le contexte dans lequel nos recherches respectives ont évolué.

Pour Derobertmasure (2012), la recherche était conduite auprès de participants et participantes sur trois ans, pendant la formation initiale et jusqu’à son terme, suivi d’un stage

d'enseignement. Les personnes participantes n'avaient donc que très peu d'expérience en contexte d'enseignement réel.

Chez Gareau (2018), on retrouve des personnes participantes pour lesquelles les retours réflexifs s'articulent au terme de la formation initiale et d'un stage pratique en adaptation scolaire. Il y a donc ici, comme pour Derobertmasure (2012), une expérience terrain très légère.

Dans la présente recherche, les participantes et participants ont toutes et tous de l'expérience terrain, allant même jusqu'à 13 ans d'expérience en enseignement de la formation professionnelle dans l'un des cas.

On peut donc affirmer que les participants et participantes ont beaucoup plus d'expérience en enseignement que celles et ceux de la recherche de Derobertmasure (2012) et de Gareau (2018).

Nous supposons alors que la formation initiale à l'enseignement a peu d'influence sur la capacité à prendre conscience des impacts de ses choix dans sa pratique et que cette prise de conscience pourrait être davantage engendrée par des situations en contexte réel d'enseignement, à l'instar des résultats de Chaubet (2010).

Bien que nos résultats, en comparaison avec ceux de Derobertmasure (2012), semblent suggérer que ce soit le cas, il faudrait, tel qu'abordé dans la partie précédente, d'une part un échantillon plus important, et d'autre part pouvoir départager les impacts de la formation initiale de ceux de l'expérience pratique sur l'exercice de la pratique réflexive.

Comme la prise de conscience des impacts de la pratique enseignante, le questionnement, ou la remise en question de celle-ci, est un autre processus réflexif important, car il peut être l'amorce derrière un processus réflexif de second ou de troisième niveau. En effet, la remise en question peut être le premier pas vers la recherche de solutions et l'amélioration de sa pratique.

Ici encore, on voit un écart entre la présence de ce processus dans les résultats de Derobertmasure (2012) et dans les nôtres (0,6 % contre 2,8 %).

Les participants et participantes à notre recherche ayant, pour la plupart, plusieurs années d'expérience en enseignement de la formation professionnelle, nous pourrions poser l'hypothèse que ce sont les expériences vécues en classe qui engendrent des remises en question de notre pratique. Cette hypothèse peut sembler une évidence, car pour remettre une pratique en question, il faut d'abord que cette pratique ait lieu, mais cela souligne tout de même les limites potentielles aux exercices réflexifs en cours de formation initiale à développer une pratique réflexive.

S'il y a un nombre d'occurrences assez similaire dans les recherches de Derobertmasure (2012) et Gareau (2018) du processus *évaluer sa pratique* (24,2 % et 21,2 %), notre recherche présente un résultat considérablement différent (4,2 %).

Nous pourrions penser que les personnes enseignantes ayant un bon bagage d'expérience terrain devraient être en mesure d'évaluer leur pratique, de porter un jugement sur celle-ci. Que justifie alors cet écart ? Comment de futures personnes enseignantes peuvent-elles davantage évaluer leur pratique que des personnes ayant plusieurs années d'expérience ?

Une partie de la réponse se trouve probablement dans le choix de nos outils de collecte de données.

Par exemple, Derobertmasure (2012) présente des rétroactions des futures personnes enseignantes effectuées avec le superviseur lors du visionnement de captations vidéo de situations en stages. Dans ce cas, l'exercice amène les futurs enseignants et enseignantes à poser un regard critique sur la situation. Il est donc attendu que ces personnes *évaluent* leur pratique.

Toujours chez le même auteur, l'utilisation d'un *dossier réflexif du futur enseignant* demande aux finissants et finissantes de souligner les points négatifs et les points positifs relevés lors de la vidéoscopie. Il est donc explicitement demandé d'évaluer sa pratique.

Dans le même sens, le journal réflexif utilisé dans la recherche de Gareau (2018) demande aux personnes participantes « d'analyser le tout en faisant des liens entre les observations, les stratégies mises en place durant la semaine et l'impact des interventions sur son développement professionnel ou l'apprentissage des élèves » (Gareau, 2018, p. 324).

Donc, autant chez Derobertmeasure (2012) que chez Gareau (2018), les outils de collecte employés sont davantage explicites quant à ce qui est attendu de l'évaluation de sa pratique, engendrant probablement l'émergence de ce processus réflexif.

Dans notre cas, les questions posées étaient beaucoup moins dirigées vers un processus réflexif particulier, mais plutôt ouvertes, destinées à faire émerger des processus réflexifs divers en cours d'entretien.

Cela dit, en posant une question telle que *qu'est-ce qui a bien été* ou *qu'est-ce qui a moins été*, ou encore *comment vos choix auraient-ils pu être différents*, on s'attendait tout de même à ce que certains jugements soient portés.

Cependant, le fait de demander *comment la situation a été* peut engendrer une évaluation davantage centrée sur la situation en elle-même, avec tout ce qu'elle implique, plutôt que sur la pratique de l'enseignant ou l'enseignante, alors que demander comment les choix auraient pu être différents a surtout fait émerger le processus réflexif *proposer des alternatives à sa pratique*.

Devant l'influence apparente des questions posées sur l'émergence de certains processus réflexifs ou non, une question se pose : à quoi bon détecter les occurrences de processus réflexifs s'ils sont sollicités par l'outil de collecte de données ?

Malgré les précautions prises lors de l'élaboration des questions de l'entretien semi-dirigé pour éviter d'induire la réflexion, nous n'échappons pas à cette limite.

Dans le précédent chapitre, nous mentionnions qu'il ne semblait pas y avoir de tendance à la hausse ni à la baisse des occurrences des processus *intentionnaliser* et *justifier sa pratique* (la légitimation) en fonction des années d'expérience en enseignement.

C'est cependant en comparant nos résultats avec les deux auteurs ayant employé le même modèle réflexif que nous pouvons voir une différence. En effet, dans notre recherche, les proportions d'occurrences de ces deux processus réflexifs étaient plus élevées que dans les deux recherches en comparaison.

Pour expliquer cette différence, deux hypothèses émergent.

La première est directement liée à un autre processus réflexif plus présent dans nos résultats que dans ceux de Derobertmasure (2012) et de Gareau (2018) : la résolution de problèmes ou l'ajustement de sa pratique.

Les participants et participantes à notre recherche ayant un minimum de près d'un an et un maximum de 12 ans d'expérience en enseignement, ceux-ci et celles-ci ont inévitablement été confrontés à davantage de situations pratiques et ont donc davantage eu l'occasion d'expérimenter, d'analyser et d'apporter des changements pour améliorer leur pratique.

Si tel est le cas, ils et elles sont probablement plus aptes à légitimer leurs actions et justifier leurs choix.

La deuxième hypothèse fait écho à une hypothèse précédente et souligne une grande limite de cette recherche, comme pour celles conduites précédemment sur la pratique réflexive en enseignement, qui est celle de l'induction de la réflexion par l'outil de collecte de données. En effet, si nous demandons *pour quelles raisons avez-vous choisi ces contenus pour cette situation d'enseignement*, ou encore *comment avez-vous choisi vos stratégies d'apprentissage pour cette situation d'enseignement*, il est normal que des occurrences des processus *intentionnaliser sa pratique* et *justifier sa pratique* soient relevées.

Comment, donc, analyser la pratique réflexive chez des personnes enseignantes sans que nous, chercheurs, la générions ?

Dans un prochain travail de recherche sur le développement de la pratique réflexive chez les enseignants et enseignantes de la formation professionnelle, il importerait de tendre vers un outil de collecte de données encore plus ouvert afin d'éviter davantage l'induction de processus réflexifs particuliers par les questions posées, tout en tenant compte des dimensions méthodologiques du processus de réflexion telles que proposées par Correa Molina, Collin, Chaubet et Gervais (2010).

5.3 UNE DÉMARCHE RÉFLEXIVE COMPLÈTE

Dépendamment des auteurs, la réflexivité peut être abordée dans sa temporalité, résultant en des modèles décrivant davantage des moments à l'intérieur de cycles (Schön, 1983 ; Kolb, 1984 ; Korthagen, 2001).

Elle peut aussi être traitée par seuils ou niveaux, donnant des modèles cognitivement hiérarchiques dans lesquels les activités réflexives sont classées par complexité, passant de la simple narration à l'émission de nouvelles théories (Van Manen, 1977 ; Jorro, 2005 ; Derobertmeasure, 2012 ; Gremion, 2016).

D'autres vont s'interroger davantage sur l'objet de la réflexion ou du but de celle-ci (Legault, 2004 ; Beauchamp, 2006).

Si nous avons retenu à fins d'analyse le modèle des processus réflexifs de Derobertmeasure (2012) repris par Gareau (2018), l'apparition dans le discours des participantes et participants à notre recherche de certains cycles complets de réflexion permet de percevoir le modèle cyclique de la pratique réflexive d'Osterman et Kottkamp (2004) et de Brockbank et McGill (2007) et celui des seuils réflexifs de Gremion (2016) construit à partir de Jorro (2005) et de Beauchamp (2012).

En effet, certains passages des *verbatim* présentent l'énoncé d'une difficulté rencontrée (le reflet), suivi d'une remise en question de ses choix (l'interprétation) et d'un jugement (la

critique), puis de la proposition de solutions pour résoudre le problème (la régulation), pour enfin se tourner vers une prochaine expérience (le transfert).

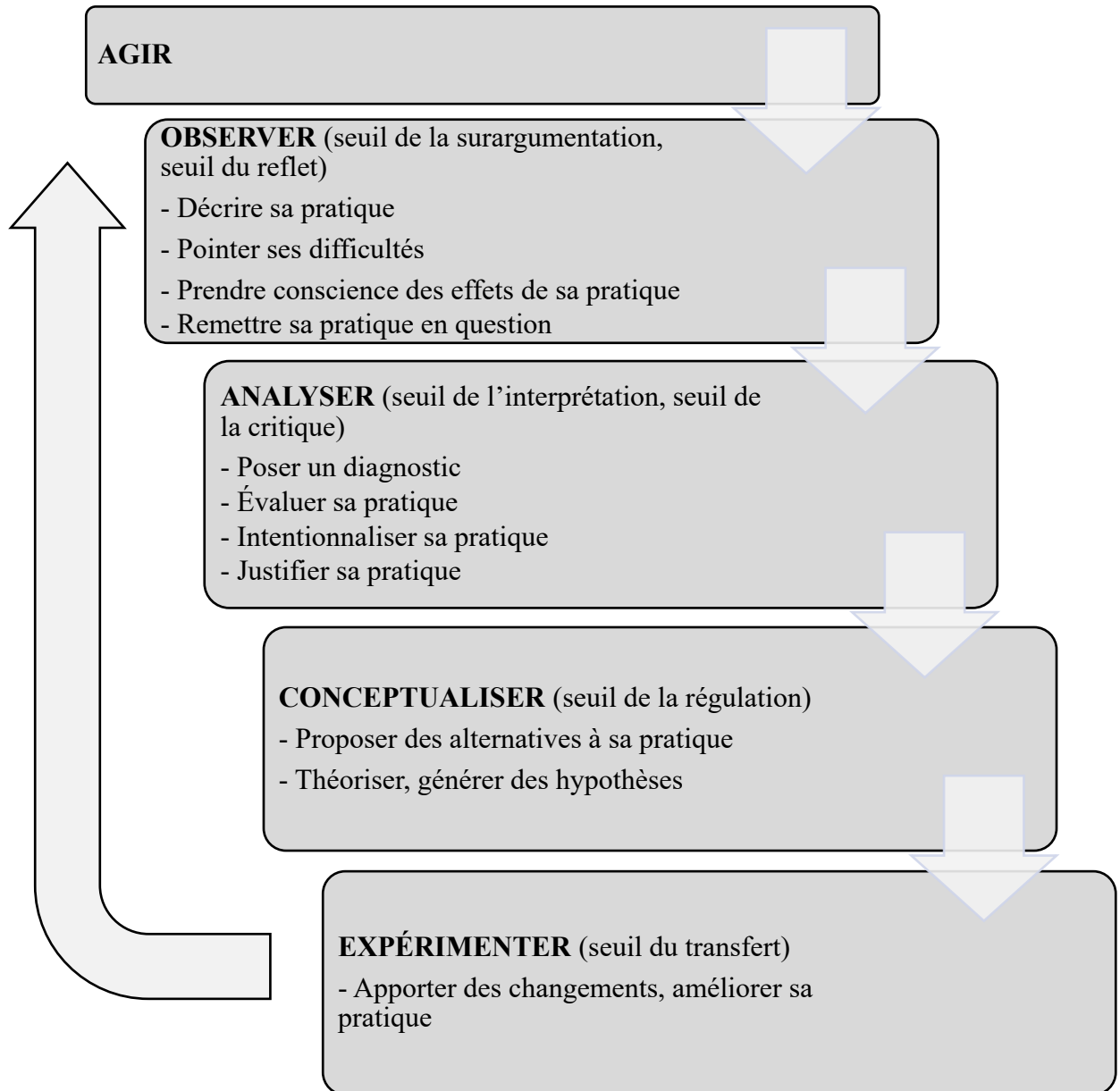
Cela met aussi en évidence le cycle réflexif d'Osterman et Kottkamp (2004) et Brockbank et McGill (2007), d'après les travaux de Dewey (1933) et de Schön (1983) :

- 1) La leçon se déroule (agir) ;
- 2) Un problème est soulevé (observer) ;
- 3) Un diagnostic est posé, une remise en question survient (analyser) ;
- 4) Une solution est perçue (conceptualiser) ;
- 5) Un changement est apporté dans l'expérience (expérimenter).

À la lumière de nos résultats, nous pouvons supposer que les différents modèles réflexifs utilisés par les nombreux auteurs s'étant intéressés à la pratique réflexive ne sont pas exclusifs, mais complémentaires, et qu'ils s'imbriquent les uns dans les autres.

Pour chaque moment à l'intérieur d'un cycle réflexif (Brockbank et McGill, 2007 ; Dewey, 1933 ; Korthagen, 1985 ; Osterman et Kottkamp, 2004 ; Schön, 1983), nous avons décelé des seuils de réflexivité (Gremion, 2016 ; Jorro, 2005) et des processus réflexifs distincts (Derobertmeasure, 2012 ; Gareau, 2018). Nous pourrions représenter l'ensemble de ces modèles réflexifs par une démarche réflexive complète comprenant différents moments, différents niveaux d'implication cognitive et de distanciation par rapport à la situation vécue. Cette démarche réflexive est illustrée par la figure suivante.

Figure 5
La démarche réflexive



En conclusion du chapitre précédent, nous présentions le constat qu'une pratique réflexive semble se développer chez les enseignants et enseignantes de la formation

professionnelle. Ici, en faisant un bref retour sur les différents modèles réflexifs, nous pouvons également suggérer que nos personnes enseignantes en formation professionnelle traversent des cycles complets d'une démarche réflexive, démarche qui inclut des moments, des seuils et des processus réflexifs.

CONCLUSION

Cette recherche qualitative avait pour objectif l'analyse de processus réflexifs d'enseignants et enseignantes de la formation professionnelle pour tenter de comprendre comment s'exerce la pratique réflexive en formation professionnelle. Si la pratique réflexive est bien une dimension importante du développement professionnel enseignant (Boutet, 2004 ; Chaubet, 2010 ; Gremion, 2016 ; Kelchtermans, 2001 ; Legault, 2004 ; Lison, 2013 ; Perrenoud, 2001 ; Tardif, 2012), nous cherchions à voir comment elle se développe dans un contexte où les phases normalement successives du développement professionnel (Mukamurera, 2014) se déroulent dans le désordre et en concomitance (Beaucher, 2010 ; Tardif, Castellan et Perez-Roux, 2010 ; Deschenaux et Roussel, 2010 ; Loignon, 2006).

Dans le but d'analyser les mécanismes de développement professionnel d'enseignants et d'enseignantes de la formation professionnelle, ainsi que pour mieux comprendre le potentiel de la formation initiale à l'enseignement professionnel à développer ces mécanismes, nous posons la question suivante : comment s'exerce la pratique réflexive des enseignants et enseignantes de la formation professionnelle ?

Afin de bâtir ce projet de recherche sur des fondations solides, nous avons recensé plusieurs modèles réflexifs ayant été développés depuis les travaux de Dewey (1933) sur l'apprentissage expérientiel. Nous avons présenté des modèles cycliques, décrivant davantage des moments de la pratique réflexive, commençant par l'expérience et retournant à celle-ci (Schön, 1983 ; Kolb, 1984 ; Korthagen, 2001 ; Osterman et Kottkamp, 2004 ; Beauchamp, 2006 ; Brockbank et McGill, 2007), d'autres basés sur des seuils (Jorro, 2005 ; Gremion, 2016) et des processus réflexifs (Derobertmeasure, 2012), ainsi que certains moyens de détecter des traces d'occurrences de réflexivité (Chaubet, 2010). À l'instar de Gareau (2018), ce sont les processus réflexifs identifiés par Derobertmeasure (2012) qui ont été retenus pour cette recherche afin de pouvoir analyser la présence de potentielles traces de réflexivité dans le discours d'enseignants et enseignantes de la formation professionnelle, processus auxquels nous avons ajouté un indice *résultat* d'après les traces de Chaubet (2010) pour nous aider à détecter des processus réflexifs qui auraient eu lieu avant la rencontre avec

les personnes participantes, qui auraient pu améliorer ou transformer les pratiques enseignantes.

Ce sont les processus retenus en synthèse du cadre de référence qui ont permis l'élaboration des indicateurs qui allaient guider, dans une logique inductive délibérative (Mukamurera et al., 2006), l'encodage et l'analyse des données recueillies à l'aide d'entretiens semi-dirigés auprès de deux enseignants et trois enseignantes de la formation professionnelle étant à des moments différents de leur formation initiale à l'enseignement et ayant un nombre d'années d'expérience différent.

Nos résultats suggèrent que, d'après les modèles réflexifs retenus, la pratique réflexive se développe chez les enseignants et les enseignantes de la formation professionnelle ayant participé à cette recherche. En effet, tous les processus réflexifs présents chez Derobertmasure (2012) et Gareau (2018) ont été identifiés dans le discours des personnes participantes lors de leur retour réflexif sur une situation d'enseignement-apprentissage, et même que certaines nouvelles actions semblent avoir émergé, et des problèmes avoir été résolus (Chaubet, 2010).

À la lumière de nos résultats, il semble que les personnes enseignantes ayant moins d'expérience en enseignement et moins de bagage académique à la formation initiale à l'enseignement professionnel parmi nos personnes participantes confèrent davantage la cause des problèmes vécus à autrui (aux élèves), mesurent les impacts de leur pratique enseignante à la participation des élèves aux activités en classe et apportent des changements à leur pratique en cours de route, en réaction. À l'inverse, ceux et celles ayant plus d'expérience pratique en enseignement et étant plus avancés dans leur baccalauréat semblent attribuer la cause de leurs problèmes à eux-mêmes, peser les effets de leur pratique en fonction des apprentissages des élèves et apporter des changements à leur pratique en amont des prochaines situations d'enseignement.

En comparant nos résultats avec ceux de Derobertmasure (2012) et Gareau (2018), deux auteurs chez qui les jalons servant d'indices de réflexivité étaient les mêmes processus

réflexifs que ceux utilisés dans cette recherche, nous pouvions souligner quelques différences. D'une part, nous avons remarqué que chez les personnes participantes de la recherche de Derobertmasure (2012), il y avait moins d'occurrences de prise de conscience et de remise en question de sa pratique que dans nos résultats, et il y avait également moins d'occurrences d'intentionnalisation et de justification (ou légitimation), tant chez Derobertmasure (2012) que chez Gareau (2018), que dans notre recherche. À l'inverse, les personnes participantes chez ces deux mêmes auteurs ont davantage évalué leur pratique et davantage théorisé leur expérience. Pour tenter d'expliquer ces différences, nous avons émis deux hypothèses principales.

La première reflète l'un des constats de Chaubet (2010) et suppose que l'émergence de certaines traces de réflexivité survient plutôt lors de situations réelles. Les personnes participantes étant enseignantes et enseignants à temps plein, elles ont plus d'expérience pratique en enseignement que les étudiants finissants et étudiantes finissantes ayant tout au plus une expérience en stage de formation. Nous supposons donc que l'expérience pratique permet davantage la prise de conscience, la remise en question, l'intentionnalisation et la justification de sa pratique que la formation initiale. D'un autre côté, la proximité des personnes participantes chez Derobertmasure (2012) et Gareau (2018) à leur formation initiale à l'enseignement pourrait favoriser la capacité à théoriser l'expérience, ce qui pourrait être différent en enseignement de la formation professionnelle, où la pratique enseignante débute généralement avant la formation à l'enseignement (Deschenaux, Monette et Tardif, 2012), et donc en absence de théories avec lesquelles la pratique pourrait dialoguer (Schön, 1983).

La deuxième hypothèse principale suggérait que les processus réflexifs relevés étaient fortement influencés par la forme et le contenu de l'outil de collecte de données. En effet, un journal réflexif dans lequel il est requis de porter un regard critique sur sa pratique en stage risque fort de contenir des occurrences d'évaluation de sa pratique, et le fait de demander d'expliquer des choix de stratégies pédagogiques lors d'un entretien semi-dirigé nous mène probablement à l'induction de processus réflexifs d'intentionnalisation et de légitimation.

La présente recherche comporte certes plusieurs limites, la première étant le faible nombre de participants et participantes, rendant impossible toute forme de généralisation à la population enseignante de la formation professionnelle. La deuxième limite est l'incapacité à pouvoir distinguer les effets de la progression dans la formation initiale à l'enseignement professionnel de ceux de l'expérience pratique sur l'émergence des différents processus réflexifs. La troisième, nommée plus haut, est la difficulté à pouvoir relever des indices du développement d'une pratique réflexive sans que le chercheur n'induisse lui-même la réflexion chez la personne participante.

Malgré ces limites, cette recherche aura tout de même permis de voir que la pratique réflexive semble se développer chez les enseignants et enseignantes de la formation professionnelle, et que cette pratique semble évoluer en fonction de l'expérience en enseignement et du bagage académique au baccalauréat en enseignement professionnel.

Dans une prochaine recherche, il serait intéressant, premièrement, d'élargir la population à l'étude à différentes régions du Québec, mais surtout dans différents contextes de l'enseignement professionnel, tel que dans les centres de formation professionnelle anglophones, ou encore dans les formations professionnelles délocalisées en communautés autochtones, afin d'analyser le développement professionnel enseignant dans ces différents contextes. Aussi, en plus de la dimension réflexive du développement professionnel, il serait intéressant d'analyser d'autres dimensions, telles que la dimension pédagogique et didactique, disciplinaire ou encore collective pour avoir un portrait plus global du développement professionnel enseignant dans le contexte de la formation professionnelle. Enfin, cette prochaine recherche devrait pouvoir compter comme personnes participantes des étudiants et étudiantes au baccalauréat en enseignement professionnel sans tâche en enseignement et des enseignantes et enseignants n'ayant pas encore débuté leur formation initiale. Cela pourrait permettre de mieux comprendre les effets de la formation initiale à l'enseignement et ceux de l'expérience pratique sur le développement professionnel enseignant, compréhension qui serait d'ailleurs possible justement grâce au contexte particulier de la FP au Québec et de la formation de ses enseignants et enseignantes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32 (1), 26-56.
- Alexandre, M. et Proulx, N. (2021). L'étude de cas. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance: origines, méthodes et applications* (615-635). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Balleux, A. (2006a). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec: portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36 (1), 29-48.
- Balleux, A. (2006b). L'entrée en enseignement professionnel au Québec: l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. *Carriérologie*, 10 (4), 603-627.
- Baribeau, C. et C. Royer (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 38, no 1, p. 23-45.
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analysing the Literature* (Thèse de doctorat). Université McGill, Canada.
- Beucher, C. (2010). Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel au Québec : étude de cas. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13 (1), 63-81.
- Beucher, C; Dupuis, S; Sirois, A; Gagné, A; Bouchard, S; Chartrand, S; Gagnon, C; Grisé, X.-M; Coulombe, S; Roy, N; Paquin, C; Larouche, M; Jacques, P. (2021). La formation professionnelle dans tous ses états. Chartrand, S.G. Collectif *Debout pour l'école. Une autre école est nécessaire et possible !* Écosociété.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck.
- Boucher, N. (2004). *Étude exploratoire du cheminement d'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle au secondaire* (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke.
- Boutet, M. (2004). *La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques*. Université de Sherbrooke.
- Brockbank, A. et McGill, I. (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education* (2^e éd.). Maidenhead, Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill Education, McGraw-Hill House.

- Buysse, A. A. J. & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives*, 5 (11), 225-245.
- Buysse, A. A., Périsset, D. et Renaulaud, C. (2019). Apport potentiel des cours théoriques à la pratique réflexive en formation à l'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21 (2), 43–63.
- Chaubet, P. (2010). *La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Chaubet, P., Correa Molina, E., Gervais, C., Grenier, J., Verret, C. et Trudelle, S. (2016). Vers une démarche d'ingénierie inverse pour étudier la réflexion sur la pratique et ses situations de déclenchement. Illustration sur quatre études. *Approches inductives*, 3 (1), 91–124
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (1998). *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel*. Avis à la Ministre. Québec : Ministère de l'Éducation.
- De La Garde, R et Laroui, R (2017). L'entretien semi-dirigé et ses principaux défis (chapitre 13) dans *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche, freins et leviers* : Québec, Presses de l'Université du Québec. (161-172).
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.
- Derobertmeasure, A. (2012) *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Éducation. Université de Mons-Hainaut.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Éducation et francophonie*, 38 (1), 92–108
- Deschenaux, F., Monette, M. et Tardif, M. (2012). *État de la situation de la formation à l'enseignement professionnel au Québec*. Rapport final. Rapport de recherche.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D. C. Heath.
- 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.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12, 219-245.

- Flyvbjerg, Bent (2011). Case study. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4^e éd.). (301-316). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fortin, F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd.). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, C. et S. Coulombe. (2016). *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gareau, M. (2018). *Pratique réflexive et autorégulation : favoriser le développement professionnel des étudiants à la fin de la formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale de la formation initiale vers l'insertion professionnelle*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.
- George, A., & Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge: MT: MIT Press.
- Gouvernement du Québec (2001) *La formation à l'enseignement professionnel, les orientations, les compétences professionnelles*. Québec. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2015) *Le marché du travail et l'emploi par industrie au Québec*. Québec. Ministère du travail et de la solidarité sociale.
- Gouvernement du Québec (2020) *Référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante et sa formation*. Québec. Ministère de l'Éducation.
- Gremion, C. (2016). *Évaluation et accompagnement réflexif : des risques de déprofessionnalisation ?* Thèse de doctorat. Université de Fribourg.
- Harrison, H, Birks, M, Franklin, RC & Mills, J. (2017) Case study research: Foundations and methodological orientations, *Forum Qualitative Sozialforschung*, vol. 18, no. 1, 19.
- Hatton, N., et Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1),33-49.
- Hébert, M. (2017). *Analyse du vécu d'enseignants débutant en formation professionnelle au cours de leur entrée dans le métier* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Hensler, H., Garant, 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.

- Huberman, M.A., & Miles, M.B. (2003). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Huberman, M.A., & Miles, M.B. (1994). Data management and analysis methods. Dans N.K Denzin & Y.S Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (428-444). London/New Delhi: SAGE Publications.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27 (2), 33-47.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation*, 36, 43-67.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korthagen, F.A.J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36 (5), 11-15.
- Korthagen, F. A. J. et al. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- 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). Université de Montréal.
- Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Outremont : Logiques.
- Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis*, 2 (1), 15–27.
- Loignon, K. (2006). *Étude compréhensive sur le phénomène d'attrition hâtive en enseignement professionnel au Québec: certains facteurs à considérer*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke.
- Marcel, J.-F., Tardif, M. et Piot, T. (2022, dir.). *30 ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux*. Préface de R. Étienne. Presses Universitaires du Midi.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2^e éd.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherche Qualitative* 26 (1), 110-138.

- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau, S. et J. Mukamurera. (dir.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui mais comment ?* Québec, Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Osterman, K. et Kottkamp, R. (2004). *Reflective Practice for Educators: Professional Development to Improve Student Learning*. Thousand Oaks : Corwin Press
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF Éditeur.
- Presseau, A. Miron, J.-M. et Martineau, S. (2004). Le développement de compétences professionnelles : quelles jonctions possibles entre l'articulation théorie/pratique et le transfert ? In A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir* (285-308). Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Rodgers, C. R. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104 (4), 842-866.
- Roy, S. N. (2016). L'étude de cas. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (6^e éd.). (195-221). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Saussez, F., Ewen, N. et Girard, J. (2001). Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? *Recherche et formation* 36, 69-87.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Th. Karsenti & L. Savoie-Zajc (2000). *Introduction à la recherche en éducation* (171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.) : *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd.). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective Practitioner*. New York: Basic Book.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41 (5), 23-32.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Starman, A. (2013). The case study as a type of qualitative research. *Journal of Contemporary Educational Studies* 64 (1), 28–43
- Tardif, M. (2001). Quelques indicateurs de l'attrition des nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec. In A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (131-141). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Tardif, M., Castellan, J. et Perez-Roux, T. (2010). L'enseignement professionnel et la formation de son personnel enseignant : les systèmes en présence au Québec et en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13 (1), 9–20.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. Dans : Maurice Tardif éd., *Le virage réflexif en éducation: Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (47-71). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherches pour l'éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (6^e éd.). Los Angeles, CA : Sage Publications.

ANNEXE I

LA LETTRE D'INVITATION



LETTRE D'INVITATION À PARTICIPER À UNE RECHERCHE

Titre de la recherche

« Analyse de processus réflexifs détenus et mis en pratique par des personnes enseignantes de la formation professionnelle ».

Chercheure principale

Marie Alexandre, Ph. D., UQAR, Unité départementale des Sciences de l'éducation de Rimouski

En tant que personne enseignante en formation professionnelle, votre participation à la recherche, qui vise à analyser des processus réflexifs détenus et mis en pratique par des personnes enseignantes de la formation professionnelle en cours de formation initiale à l'enseignement, serait grandement appréciée.

Le profil de participant(es) recherché comporte les critères suivants : la personne participante doit enseigner dans un centre de formation professionnelle, posséder un diplôme d'études professionnelles et être en cours de cheminement au baccalauréat en enseignement professionnel dans l'une ou l'autre des universités québécoises.

Afin de vous permettre de participer librement à la recherche, les personnes éventuellement intéressées à participer sont invitées à manifester leur intérêt à la chercheuse entre le 15 mai et 15 novembre 2020.

Objectif

L'objectif visé par cette recherche est d'analyser les processus réflexifs détenus et mis en pratique par des personnes enseignantes de la formation professionnelle en cours de formation initiale à l'enseignement.

Le but de la présente lettre d'information est de vous illustrer en quoi consiste votre implication à la recherche dont il est ici question. Ces renseignements vous permettront de prendre une décision éclairée quant au possible consentement que vous donnerez à la chercheuse de vous rencontrer, après autorisation de votre direction sur votre temps de travail.

Participation

Une demande d'autorisation a été envoyée à votre commission scolaire (ordre d'enseignement secondaire) et aux membres de la direction de votre institution scolaire (centre de formation professionnelle). Cette lettre d'information aux directeurs généraux ou aux directrices générales des commissions scolaires ainsi qu'aux directeurs ou aux directrices des Centres de formation professionnelle des commissions scolaires visait à obtenir l'autorisation de contacter et de rencontrer le personnel de direction du centre de formation et les personnes participantes sur leur lieu et temps de travail.

Votre participation à ce projet de recherche consiste en la participation à un entretien semi-dirigé d'une durée d'environ 45 minutes.

Il s'agit d'un retour réflexif sur une situation d'enseignement-apprentissage récemment vécue. L'utilisation prévue des données recueillies est d'analyser les processus réflexifs détenus et mis en pratique par des personnes enseignantes de la **formation professionnelle** en cours de formation initiale à l'enseignement. D'autre part, elles seront utilisées à des fins

pédagogiques pour le développement d'une pratique réflexive, gage d'un programme universitaire professionnalisant.

Le lieu choisi pour vous rencontrer sera votre lieu de travail (local) ou tout autre endroit que vous choisirez.

Le calendrier des moments prévus pour la collecte de données sera déterminé avec vous.

Chacun des entretiens sera enregistré audio et transcrit verbatim.

Risques ou inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez aucun risque ou inconvénient particulier. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet (environ 45 minutes). La chercheuse s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier.

Un premier inconvénient à la participation est un investissement en temps qui peut représenter un total maximum 45 minutes à 1 heure environ, incluant un appel téléphonique pour valider votre intérêt à la recherche et votre participation.

L'horaire des rencontres sera décidé avec vous, en tenant compte de votre horaire.

Un autre inconvénient peut être vécu par une remise en question provoquée par le partage et le dévoilement des pratiques des personnes participantes. Le fait de rendre explicites vos processus réflexifs peut mener à une prise de conscience de certaines pratiques discutables. Cette réflexion peut être dérangeante pour vous. Cette difficulté sera compensée par l'attitude d'écoute chaleureuse et empathique de la part de la chercheuse, dans un contexte d'accompagnement et non pas d'évaluation.

Aucun renseignement ne sera transmis aux autres collègues ni aux employeurs. Aucun risque de type socioéconomique n'est identifié.

Avantages

En tant que personne participante à cette recherche, vous serez partie prenante d'une meilleure compréhension des processus réflexifs soutenant votre pratique enseignante en formation professionnelle. Vous y trouverez aussi, comme avantages :

Occasion de s'inscrire dans une dynamique de co-construction de sens dans laquelle la réalité de la personne participante est privilégiée.

Participation à l'avancement des connaissances scientifiques sur la pratique réflexive exercée par des personnes enseignantes de la formation professionnelle en situation de travail.

Occasion rarissime en contexte de la formation professionnelle d'organisation et de structuration de sa pensée sur les processus réflexifs qui sous-tendent son action professionnelle

Exploration approfondie de son savoir-enseigner (Alexandre, 2013)

Stimulation de prises de conscience et de transformations.

Confidentialité

Les communications orales feront appel seulement aux données transcrites et anonymisées.

Les données seront codées ou dénominalisées (cas où les informations nominatives ont été remplacées par un code, un numéro ou un nom fictif dans les documents de recherche, incluant les retranscriptions d'entrevues, les publications, etc.).

L'accès aux données brutes (audio) est limité à l'équipe de recherche constituée de la chercheuse et du co-chercheur. Ces données sont préservées dans les locaux de recherche au sein de l'UQAR, un lieu sécuritaire et fermé à clé. Les verbatims sont sur support informatique. Aucune information personnelle ne pourra être transmise à des personnes extérieures au projet de recherche ou à des organismes. De même, l'anonymat de la personne participante sera préservé.

Les données seront conservées sous clé pendant 5 ans et détruites. Ces données sont les enregistrements audio (données brutes), les verbatims, les formulaires de consentement ainsi que les données sociodémographiques.

Transmission des résultats

Les résultats de la recherche vous seront communiqués. De même, vous serez informé lors de la publication d'articles scientifiques. Les publications seront fournies sur demande.

Participation volontaire

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels et les données de recherche vous concernant et qui auront été recueillies au moment de votre retrait seront détruits.

Un formulaire de consentement sera signé par la personne participante avant le début de la l'entretien. La chercheuse rappellera oralement à la personne participante les modalités de l'engagement avant le début l'activité de recherche. Lorsqu'une personne participante exerce son droit de retrait, les données recueillies sont détruites.

Remerciement

Votre collaboration à ce projet de recherche est inestimable. Nous vous en sommes gré.

Personne responsable

Pour de plus amples informations ou pour toute autre question concernant le projet de recherche ici présenté, nous vous invitons à communiquer avec Marie Alexandre au 418-732-9171 ou au Marie_Alexandre@uqar.ca

ANNEXE II

LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



Université du Québec
à Rimouski

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche :

Analyse des processus réflexifs détenu et mis en pratique par des personnes enseignantes de la formation professionnelle en cours de formation initiale à l'enseignement.

Chercheure : Marie Alexandre, Ph. D.

Co-chercheur : Xavier-Michel Grisé

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Objectifs de la recherche

L'objectif visé par cette recherche est de : Analyser les processus réflexifs détenus et mis en pratique par des personnes enseignantes de la formation professionnelle en cours de formation initiale à l'enseignement.

Participation à la recherche

Vous participerez à une collecte de données sous la forme d'un entretien semi-dirigé. **Tout d'abord une demande d'autorisation a été envoyée à votre centre de service scolaire (ordre d'enseignement secondaire) et aux membres de la direction de votre institution scolaire (centre de formation professionnelle).** Cette lettre d'information aux directeurs généraux ou aux directrices générales des centres de service scolaires ainsi qu'aux directeurs ou aux directrices des centres de formation professionnelle vise à obtenir l'autorisation de contacter et de rencontrer le personnel de directions du centre de formation et les personnes participantes sur leur lieu et temps de travail.

Votre participation à ce projet de recherche, **après autorisation préalable de votre direction étant donné que la rencontre aura lieu sur votre temps de travail,** consiste en un entretien semi-dirigé d'une durée de 45 à 60 minutes. Dans le but de vous laisser libre choix, le lieu de l'entrevue sera à votre discrétion.

Participation : un **entretien semi-dirigé** d'une durée de 45 à 60 minutes dans lequel le chercheur demande à la personne participante d'évoquer **un moment où elle agit en situation de travail** afin de reconstituer les processus mentaux dont elle a fait usage au moment où l'expérience a été vécue.

Un formulaire de consentement sera signé par la personne participante avant le début de l'activité. La personne participante est libre de se retirer du projet de recherche en tout temps. La totalité des informations et des données recueillies à son sujet seront détruites advenant son retrait.

Cette rencontre aura lieu entre la **mi-novembre 2021 et la fin janvier 2022.**

Lieu : Dans votre bureau (si bureau individuel) ou classe (sans élèves) ou tout autre endroit que vous aurez choisi pour l'entretien.

Moment : **mi-novembre 2021 et la fin janvier 2022.**

Le calendrier du moment prévu pour la collecte de données sera déterminé avec vous.

La séance sera enregistrée audio et transcrite verbatim.

L'activité est prévue sur les heures de travail. La séance aura lieu au centre de formation, à l'intérieur de la plage horaire régulière, selon vos disponibilités.

Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

Mesure de protection de la confidentialité des données

L'anonymat des personnes participantes est entièrement préservé à chacune des étapes de la recherche. Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Les données seront anonymisées. La confidentialité sera assurée par l'attribution d'un code numérique à chacune des personnes participantes. Les résultats de la recherche ne permettront pas de vous identifier. L'accès aux données brutes (audio) est limité à la chercheuse et au co-chercheur. Ces données sont préservées, **dans les locaux de recherche au sein de l'UQAR, un lieu sécuritaire et fermé à clé**. Les *verbatim* sont sur support informatique. L'ordinateur du chercheur est muni d'un mot de passe. Aucune information personnelle ne pourra être transmise à des personnes extérieures au projet de recherche ou à des organismes. Les données sont conservées durant 5 ans. Les résultats seront diffusés lors de la rédaction d'articles et de communications dans des colloques ou des congrès scientifiques.

4. Avantages et inconvénients

Risques ou inconvénients

Un premier inconvénient à la participation est un investissement en temps qui peut représenter un total maximum d'une heure. C'est vous qui décidez de l'horaire de la rencontre.

Un inconvénient peut être vécu par une remise en question provoquée par le partage et le dévoilement de vos pratiques. Le fait de rendre explicite votre processus réflexif peut mener à une prise de conscience de certaines pratiques discutables. Cette réflexion peut être

dérangante pour vous. Cette difficulté sera compensée par l'attitude d'écoute chaleureuse et empathique de la part du chercheur, dans un contexte d'accompagnement et non pas d'évaluation.

Aucun renseignement ne sera transmis aux autres collègues ni aux employeurs. Aucun risque de type socioéconomique n'est identifié.

Avantages

En tant que personne participante à cette recherche, vous serez partie prenante de la progression de la compréhension du savoir professionnel enseignant. Vous y trouverez aussi, comme avantages :

Occasion de s'inscrire dans une dynamique de co-construction de sens dans laquelle la réalité de la personne participante est privilégiée.

Participation à l'avancement des connaissances scientifiques sur la pratique réflexive exercée par des personnes enseignantes de la formation professionnelle en situation de travail.

Occasion rarissime en contexte de la formation professionnelle d'organisation et de structuration de sa pensée sur les processus réflexifs qui sous-tendent son action professionnelle

Exploration approfondie de son savoir-enseigner (Alexandre, 2013)

Stimulation de prises de conscience et de transformations.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels et les données de recherche vous concernant et qui auront été recueillies au moment de votre retrait seront détruits.

6. Information sur les résultats de la présente recherche

Les personnes participantes intéressées à recevoir de l'information sur les résultats de la présente recherche doivent fournir leurs coordonnées dans l'espace ci-dessous.

7. Lettre de remerciement

La chercheuse envoie par courriel la lettre de remerciement uniquement à la direction des centres de formation professionnelle qui ont donné leur autorisation. Aucune information personnelle ne sera transmise au chercheur pour réaliser cet envoi. La direction des centres de formation professionnelle qui a donné son autorisation diffusera la lettre auprès des personnes participantes à la recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature :

Date :

Nom :

Prénom :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur :

Date :

(ou de son représentant)

Nom : Grisé

Prénom : Xavier-Michel

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Xavier-Michel Grisé

Au numéro de téléphone suivant : 819-437-8305

ou à l'adresse de courriel suivante : xavier-michel_grise@uqar.qc.ca

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant

ANNEXE III

LE GUIDE D'ENTRETIEN

Partie I : Portrait du participant

Quel est votre métier et votre expérience antérieure à l'enseignement?

Quel est le programme dans lequel vous enseignez? Depuis combien de temps l'enseignez-vous?

Quel est votre statut d'enseignant (taux horaire, contractuel, permanent)?

Où en êtes-vous dans votre parcours universitaire (crédits) ? Avec quelle université?

Partie II : Les traces de réflexivité dans le discours d'enseignants de la formation professionnelle en cours de formation initiale

Note : Les questions qui suivent sont posées en lien avec une expérience/situation récente vécue en classe.

Pouvez-vous me décrire une situation de ton enseignement? Comment, de façon générale, cette situation s'est-elle déroulée? Quels ont été les moments marquants ou importants?

Indicateurs : Description de la situation, points saillants, éléments significatifs. Possible utilisation d'analogies, de métaphores.

La situation s'est-elle déroulée exactement comme prévu? Pouvez-vous élaborer?

Indicateurs : Interrogation par rapport à la situation vécue ou sa pratique, remise en question de certains choix

Qu'est-ce qui a bien été? Qu'est-ce qui a moins bien été?

Indicateurs : Identification de problèmes, de difficultés, un jugement est porté

Pour quelles raisons avez-vous choisi ces contenus pour cette situation d'enseignement?

Indicateur : Justification, légitimation de choix ou de décisions, argumentation en faveur de choix ou de décisions

Comment avez-vous choisi vos stratégies d'apprentissage pour cette situation d'enseignement?

Indicateur : Justification, légitimation de choix ou de décisions, argumentation en faveur de choix ou de décisions

Comment ces choix auraient-ils pu être différents? Pour quelles raisons?

Indicateurs : Évaluation des finalités de l'activité d'enseignement, mesure des retombées, de l'atteinte de l'objectif, un jugement est porté. Diagnostic, description de causes et d'effets

Comment cette situation sera-t-elle planifiée/conduite dans le futur?

Indicateur : Suggestion d'alternatives, solutions trouvées, perspective d'amélioration

Qu'avez-vous appris de cette situation que vous ne saviez pas déjà grâce à votre formation?

Indicateur : Théorisation de l'expérience, émergence de nouvelles connaissances, interprétation de la situation permettant la naissance d'une nouvelle théorie.

ANNEXE IV

LE CERTIFICAT ÉTHIQUE



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titulaire du projet :	Marie Alexandre
Unité de recherche :	Sciences de l'éducation
Titre du projet :	Modélisation du processus réflexif détenu et mis en pratique par des personnes enseignantes de la Formation Professionnelle en cours de formation initiale à l'enseignement.

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec la personne titulaire de ce certificat, que le présent projet de recherche prévoit que les êtres humains qui y participent seront traités conformément aux principes de l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* ainsi qu'aux normes et principes en vigueur dans la *Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32)*.

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-111-847(R1)
Période de validité du certificat :	Du 9 mars 2021 au 8 mars 2022

Sylvie Mofin, présidente du CÉR-UQAR

10 mars 2021

Date

Certificat émis par le sous-comité d'évaluation déléguée. Ce certificat sera entériné par le CÉR-UQAR lors de sa prochaine réunion.