

Université de Montréal

**Étude des manifestations d'une pensée critique visée, stimulée et
manifestée, chez des étudiants en formation initiale en
enseignement de l'éducation physique et à la santé**

par
Robert Forges

Département de kinésiologie

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph. D.)
en Sciences de l'Activité Physique

Mai, 2013

© Forges, 2013

Résumé

L'école et les programmes de formation à l'enseignement ont connu beaucoup de transformations au cours des dernières décennies. Ces changements sont notamment associés au mouvement de la professionnalisation de l'enseignement qui met l'accent, entre autres, sur l'importance de développer une réflexivité critique chez les futurs enseignants à travers des cours théoriques et des stages.

Dans cette optique, le Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (MELS) et les institutions universitaires ont la responsabilité d'interpréter les caractéristiques propres à une pensée critique et de les intégrer à la formation initiale des enseignants. Cependant, bien que le concept de pensée critique ait fait l'objet de nombreuses recherches théoriques et empiriques depuis les travaux sur la pensée réfléchie de Dewey, il n'existe toujours pas une définition consensuelle du concept. Néanmoins les philosophes « classiques » (Ennis, McPeck, Paul, Siegel, Lipman) s'entendent pour soutenir qu'une pensée critique présuppose un doute méthodique qui conduit à la mobilisation d'habiletés et d'attitudes intellectuelles complexes, reliées à l'évaluation des faits et des situations. De leur côté, des épistémologues issus du champ de la psychologie développementale (King & Kitchener, Kuhn, Perry, et d'autres) ont élaboré des modèles de développement d'une pensée critique basés sur l'identification de stades. L'un des plus récents modèles est issu des sciences de l'éducation (Daniel *et al.*) et sera utilisé comme grille pour analyser nos données. Il présuppose quatre modes de pensée (logique, métacognitif, créatif et responsable) et leur complexification à partir de trois perspectives épistémologiques (égocentrisme, relativisme et intersubjectivité).

La présente étude, de nature qualitative, cherche à d'identifier la réflexivité (simple ou critique) visée par les textes officiels du MELS, stimulée par l'Université de Montréal (UdeM) dans le cadre de la formation initiale des étudiants inscrits en Éducation physique et à la santé (ÉPS) et manifestée par ces étudiants en fin de formation. Pour ce faire, nous avons eu recours à une analyse de contenu, et à une analyse basée sur le modèle développemental de Daniel et ses collègues. Ces analyses ont été conduites sur le référentiel de compétences du MELS, sur les indicateurs de compétences et les consignes de rédaction des rapports synthèses de

l'UdeM, ainsi que sur des verbatim d'entrevues individuelles et de groupe et sur les rapports synthèses des participants (au nombre de neuf).

Les résultats d'analyse du référentiel de compétences et des indicateurs de compétences montrent que les réflexivités visée et stimulée sont de l'ordre d'une pensée réfléchie mais pas nécessairement d'une pensée critique. Parallèlement, la réflexivité manifestée par les stagiaires lors des entrevues ainsi que dans leurs rapports synthèse s'est révélée être de l'ordre d'une pensée réfléchie pas nécessairement critique même si des manifestations d'une pensée critique ont occasionnellement pu être observées.

Mots-clés : Pensée critique, Réflexivité, Épistémologie, Professionnalisation, Formation initiale des enseignants

Abstract

Schools and Teacher Training Programs have undergone several transformations over the past decades. In particular, these transformations have been associated to the teaching professionalization movement that emphasizes, among others, the importance of developing reflexivity, and especially critical reflexivity, in future teachers through theoretical classes and practicum.

To this end, the *Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport* (MELS) and universities are responsible for interpreting the characteristics that are specific to Critical Thinking (CT) and to integrate these characteristics in Initial Teacher Training. However, although the concept of CT has been the subject of considerable theoretical and empirical research since the works of Dewey on Reflective Thinking (RT), a consensual definition of the concept has yet to be reached. Nevertheless, “classical” philosophers (Ennis, McPeck, Paul, Siegel, Lipman) agree in sustaining that CT implies methodological doubt, which leads to the mobilisation of complex intellectual attitudes and skills, related to the evaluation of facts and situations. For their part, epistemologists from the field of developmental psychology (King & Kitchener, Kuhn, Perry, and other) have elaborated CT development models based on the identification of stages. One of the more recent models stems from Education Science (Daniel *et al.*) and will be used as a grid to analyse our data. It presupposes four thinking modes (logical, metacognitive, creative, and responsible) and their increasing complexity based on three epistemological perspectives (egocentricity, relativism, and inter-subjectivity).

The present study, of a qualitative nature, attempts to identify the reflexivity (simple or critical) outlined in the MELS's official texts, as stimulated by *Université de Montréal* (UdeM) with its Initial Teacher Training for students registered in the Physical Education and Health program, and as manifested by these students at the end of their training. To do so, we relied on content analyses, and on an analysis based on the developmental model of Daniel and colleagues. These analyses were conducted on the MELS's competency dictionary, on competency indicators and UdeM writing guidelines for summary reports, as well as on

transcripts of individual and group interviews, and on the participants' summary reports (nine in total).

Results from our analysis of the competency dictionary and competency indicators show that the reflexivity intended and stimulated is in the range of RT but not necessarily of CT. In parallel, the reflexivity manifested by trainees during the interviews and in their summary reports proved to be of a RT nature not necessary critic even if some manifestations of CT were observed.

Keywords : Critical Thinking, Reflexivity, Epistemology, Professionalization, Initial Teacher Training.

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	iii
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	x
Liste des figures.....	xiii
Liste des graphiques.....	xiv
Liste des abréviations.....	xv
Remerciements.....	i
Introduction.....	1
1 Problématique : la professionnalisation de l'enseignement et la réflexivité sous-jacente..	5
1.1 L'évolution de la profession enseignante.....	5
1.2 La professionnalisation de l'enseignement : réflexivité et formation pratique.....	7
1.2.1 La formation pratique.....	9
1.2.2 Formation pratique et réflexivité.....	11
1.3 Le référentiel de compétences professionnelles au Québec.....	14
1.4 Question de recherche.....	16
2 Cadre théorique.....	19
2.1 La pensée réfléchie de John Dewey.....	20
2.2 Les origines de la « pensée critique ».....	24
2.3 La pensée critique : définitions philosophiques et débats.....	26
2.4 Les épistémologues et la pensée réfléchie.....	34
2.5 Processus de développement d'une pensée critique.....	40

2.5.1	Les modes de pensée dans le modèle de Daniel	42
2.5.2	Les perspectives épistémologiques dans le modèle de Daniel.....	44
2.6	Incidence du cadre théorique sur la question de recherche.....	45
3	Méthodologie	48
3.1	Type de recherche.....	48
3.2	Les participantes et les participants	50
3.3	Les sources documentaires et les instruments de collectes de données.....	52
3.3.1	Le référentiel de compétences du MELS.....	53
3.3.2	Les indicateurs de compétences de l’UdeM	54
3.3.3	L’entrevue avec les stagiaires	54
3.3.3.1	L’entrevue individuelle.....	55
3.3.3.2	L’entrevue de groupe	57
3.3.4	Les rapports synthèse.....	59
3.4	Le traitement des données.....	61
3.5	Scientificité de cette recherche	65
3.5.1	La pertinence de la recherche.....	66
3.5.2	La validité de la recherche	67
3.5.3	La fiabilité des résultats	68
4	Résultats.....	70
4.1	Réflexivité visée par le MELS selon le référentiel de compétences.....	71
4.1.1	Présentation générale du référentiel de compétences	71
4.1.2	Analyse du référentiel de compétences : 2 axes	73
4.1.2.1	L’adaptation	73
4.1.2.1.1	L’adaptation de l’enseignement	74

4.1.2.1.2	L'adaptation en dehors de la classe.....	75
4.1.2.2	La coopération	76
4.1.2.3	Les compétences professionnelles et la coopération	78
4.1.3	Analyse de la réflexivité visée à travers les deux axes du référentiel de compétences.....	79
4.1.3.1	Réflexivité dans l'adaptation : analyse de contenu.....	79
4.1.3.2	Réflexivité dans l'adaptation : modes de pensée et épistémologie.....	82
4.1.3.3	La réflexivité dans la coopération : analyse de contenu	85
4.1.3.4	La réflexivité dans la coopération : modes de pensée et épistémologie	86
4.1.3.5	Analyse de la réflexivité visée : conclusion.....	89
4.2	La réflexivité visée : les indicateurs de compétences	90
4.2.1	La réflexivité dans les indicateurs de compétences : analyse de contenu.....	90
4.2.2	La réflexivité dans les indicateurs de compétences : modes de pensée et épistémologie	91
4.2.3	Analyse de la réflexivité visée : conclusion.....	93
4.3	La réflexivité stimulée : les rapports synthèse.....	93
4.3.1	Les rapports synthèse : présentation	93
4.3.2	Analyse de la réflexivité stimulée : mode de pensée et épistémologie.....	94
4.3.3	Analyse de la réflexivité stimulée : conclusion	96
4.4	La réflexivité manifestée chez les stagiaires.....	97
4.4.1	Analyse de la réflexivité manifestée dans les rapports synthèse	97
4.4.2	Analyse de la réflexivité manifestée dans les rapports synthèse : portraits individuels.....	101
4.4.2.1	Profil individuel de réflexivité : l'étudiante F01.....	102

4.4.2.2	Profil individuel de réflexivité : l'étudiante F02.....	104
4.4.2.3	Profil individuel de réflexivité : l'étudiante F04.....	107
4.4.2.4	Profil individuel de réflexivité : l'étudiant M01	111
4.4.2.5	Profil individuel de réflexivité : l'étudiant M02	114
4.4.2.6	Profil individuel de réflexivité : l'étudiant M04.....	117
4.4.2.7	Profil individuel de réflexivité : l'étudiant M05	119
4.4.2.8	La réflexivité manifestée dans les rapports synthèse : conclusion	122
4.4.3	Analyse de la réflexivité manifestée dans les entrevues	123
4.4.3.1	Analyse de la réflexivité dans les entrevues individuelles.....	124
4.4.4	Les entrevues de groupe.....	128
5	Discussion/conclusion.....	135
5.1	La réflexivité visée (référentiel de compétences, indicateurs de compétences)	137
5.2	La réflexivité stimulée (les consignes des rapports synthèse)	139
5.3	La réflexivité manifestée (les entrevues et les rapports synthèse).....	142
5.3.1	La réflexivité manifestée lors des entrevues	142
5.3.2	La réflexivité manifestée dans les rapports synthèse	145
5.4	Limites de l'étude et autres avenues de recherche.....	148
	Bibliographie.....	150
	Annexe 1 : Les compétences et leurs composantes	xvi
	Annexe 2 : Prise de contact.....	xx
	Annexe 3 : Certificat d'éthique et renouvellement	xxi
	Annexe 4 : Présentation du projet.....	xxv
	Annexe 5 : Formulaire de consentement	xxvii
	Annexe 6 : Grille d'évaluation formative du stagiaire.....	xxx

Annexe 7 : Grille pour l’entrevue individuelle	xliii
Annexe 8 : Grille pour l’entrevue de groupe	xlv
Annexe 9 : Rapport synthèse - ÉDU1004.....	xlix
Annexe 10 : Rapport synthèse - ÉDU2004.....	1
Annexe 11 : Rapport synthèse – ÉDU3004	li
Annexe 12 : Rapport synthèse – ÉDU4004	lii
Annexe 13 : Compilation des résultats de l’analyse des rapports synthèse.....	liii

Liste des tableaux

Tableau 1: Les compétences professionnelles et leurs composantes faisant référence à la mobilisation d'une pensée critique.	15
Tableau 2: Synthèse comparative de quelques modèles épistémologiques de développement d'une pensée réfléchie	35
Tableau 3: Modèle opérationnalisé du processus développemental d'une pensée critique dialogique (Daniel et al., 2005).....	43
Tableau 4: Synthèse des instruments en lien avec la réflexivité observée	53
Tableau 5: Modèle opérationnalisé du processus développemental d'une pensée critique dialogique (Daniel <i>et al.</i> , 2005)	62
Tableau 6: Synthèse des instruments de collectes de données en lien avec l'analyse d'une pensée critique	65
Tableau 7: Manifestation des modes de pensée à travers les indicateurs de compétences.....	91
Tableau 8: Manifestation des perspectives épistémologiques selon les indicateurs de compétences.....	92
Tableau 9: Manifestations des perspectives épistémologiques selon chaque mode de pensée dans les rapports synthèse.....	98
Tableau 10: Manifestation des modes de pensée dans les rapports synthèse de F01	102
Tableau 11: Manifestation des perspectives épistémologiques dans les rapports synthèse de F01	104
Tableau 12: Manifestation des modes de pensée dans les rapports synthèse de F02	105
Tableau 13: Répartition des perspectives épistémologiques dans les rapports synthèse de F02	107

Tableau 14: Répartition des modes de pensée dans les rapports synthèse de F04	108
Tableau 15: Répartition des perspectives épistémologiques dans les rapports synthèse de F04	110
Tableau 16: Répartition des modes de pensée dans les rapports synthèse de M01	112
Tableau 17: Répartition des perspectives épistémologiques dans les rapports synthèse de M01	114
Tableau 18: Répartition des modes de pensée dans les rapports synthèse de M02	115
Tableau 19: Répartition des perspectives épistémologiques dans les rapports synthèse de M02	117
Tableau 20: Répartition des modes de pensée dans les rapports synthèse de M04	117
Tableau 21: Répartition des perspectives épistémologiques dans les rapports synthèse de M04	119
Tableau 22: Répartition des modes de pensée dans les rapports synthèse de M05	120
Tableau 23: Répartition des perspectives épistémologiques dans les rapports synthèse de M05	121
Tableau 24: Répartition des modes de pensée lors de l’entrevue individuelle	124
Tableau 25: Répartition des modes de pensée et des perspectives épistémologiques	126
Tableau 26: Répartition des perspectives épistémologiques lors de l’entrevue individuelle .	127
Tableau 27: Répartition des modes de pensée chez les stagiaires lors de l’entrevue de groupe	128
Tableau 28 : Répartition des modes de pensée et des perspectives épistémologiques	131
Tableau 29: Répartition des perspectives épistémologiques chez les stagiaires lors de l’entrevue de groupe	131

Liste des figures

Figure 1: Le développement de la pensée vers une pensée réfléchie, critique	21
Figure 2 : Continuum de développement de la réflexivité selon les épistémologues	40
Figure 3: Modèle développemental d'une pensée critique de Daniel <i>et al.</i> (2005).....	45
Figure 4: Les relations de coopération interne et externe	77

Liste des graphiques

Graphique 1: Répartition des modes de pensée lors de la rédaction des rapports synthèse	98
Graphique 2: Évolution des manifestations des modes de pensée dans les rapports synthèse de F01	103
Graphique 3: Évolution des manifestations des modes de pensée dans les rapports synthèse de F02	105
Graphique 4: Évolution des manifestations des modes de pensée dans les rapports synthèse de F04	108
Graphique 5: Répartition moyenne des modes de pensée chez les étudiantes	111
Graphique 6: Évolution des manifestations des modes de pensée dans les rapports synthèse de M01	112
Graphique 7: Évolution des manifestations des modes de pensée dans les rapports synthèse de M01	115
Graphique 8: Évolution des manifestations des modes de pensée dans les rapports synthèse de M05	120
Graphique 9: Répartition moyenne des modes de pensée chez les étudiants	122
Graphique 10: Répartition des modes de pensée lors des entrevues individuelles	127
Graphique 11: Répartition des perspectives épistémologiques lors de l'entrevue individuelle selon le mode de pensée	128
Graphique 12: Répartition des modes de pensée lors de l'entrevue de groupe	132
Graphique 13: Répartition des perspectives épistémologiques selon le mode de pensée lors de l'entrevue de groupe	133

Liste des abréviations

BEÉPS : Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé

CFIM : Centre de formation initial des maîtres

CPÉR : Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

CSÉ : Conseil Supérieur de l'Éducation

ÉPS : Éducation Physique et à la Santé

FSÉ : Faculté des Sciences de l'Éducation

MELS : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport

À tous les enfants de l'école ici et ailleurs,

Remerciements

Cette thèse est l'aboutissement de nombreuses années de travail, de doutes, de remise en question et je remercie sincèrement Marie-France Daniel et Cécilia Borgès pour leur aide et leur soutien. Sincèrement, je vous remercie de m'avoir soutenu et encouragé dans ce travail qui ne serait pas ce qu'il est sans votre précieuse collaboration. J'aimerais également remercier ma mère, qui même si elle n'a pu être directement à mes côtés dans les dernières années, a su me communiquer son amour du travail bien fait et du dévouement pour atteindre ses objectifs quelle que soit l'adversité rencontrée.

J'aimerais aussi remercier tous ceux qui ont directement ou indirectement, consciemment ou non participé à cet accomplissement. À l'origine, je souhaitais enseigner car je suis persuadé que l'évolution de notre société passe par une éducation plus adaptée pour nos jeunes et, même si mon projet ne s'adresse plus directement à l'enseignement direct aux jeunes, les enfants sont restés et resteront ma motivation première pour apporter ma contribution au monde éducatif. Sans prétention de révolutionner les choses, j'espère sincèrement que cette thèse pourra en inspirer d'autres et pourra contribuer à la formation de nos futur(e)s enseignant(e)s en leur donnant les outils nécessaires à l'encadrement des citoyens de demain. Si nos enfants sont l'avenir de nos sociétés, nous devons faire notre possible pour les soutenir. Alors, merci à tous les enfants, vous êtes ma motivation secrète et mon moteur!

Introduction

Mon intérêt pour l'enseignement est né à mon entrée au collège où j'ai décidé que je voulais dédier ma vie à l'avenir de notre société : les enfants. Ma passion pour les enfants et leur éducation n'a eu de cesse de grandir et elle s'est même renforcée lorsque je suis entré à l'UFR STAPS¹ de l'Université de Caen en 1997 où j'ai pu mesurer la pleine mesure de mon défi. En France, les programmes de formation initiale à l'enseignement étaient sous l'impulsion de la loi sur l'Instruction Publique de 1989 qui, en plus de modifier la structure même de la formation avec, entre autres choses, l'implantation des IUFM², réaffirmait un principe de base de l'éducation : le droit à l'égalité des chances de réussite et la nécessaire centration de l'enseignement sur l'élève : l'élève devenant, officiellement, le centre de préoccupation.

Dès lors, plusieurs courants didactiques se sont développés : didactique culturelle, didactique développementale et didactique intégratrice. J'ai alors, à mon modeste niveau d'étudiant en formation, opté pour une didactique développementale intégratrice. En effet, il m'apparaissait alors, et c'est toujours le cas aujourd'hui, que l'enseignement de l'éducation physique n'était pas l'enseignement des sports et que ces derniers ne devaient pas être une finalité mais un moyen d'enseignement, un moyen d'apprentissage permettant à chaque élève de se développer, d'apprendre. Mon rôle d'enseignant m'apparaissait donc évident : *mettre en place des éducatifs qui permettent à chaque élève de développer sa motricité, la maîtrise de son environnement, son autonomie dans l'apprentissage, lui permettre de comprendre ses apprentissages en respectant son rythme*. En bref, entretenir cette soif d'apprendre qui nous fascine chez nos enfants de 3 à 5 ans et qui s'étiolle trop souvent au fil des années passées à l'école.

¹ Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physique et Sportives

² Institut Universitaire de Formation des Maîtres

Avant de faire le saut définitif dans le monde de l'école, j'ai décidé de faire une maîtrise afin de voir ce qui se faisait en éducation ailleurs dans le monde francophone et j'ai donc débarqué à Montréal en septembre 2000. C'est à cette époque que la réforme de l'éducation (le renouveau pédagogique basé sur le constructivisme, le socioconstructivisme et sur la centration de l'enseignement sur l'élève) entrait en vigueur en faisant couler beaucoup d'encre. Elle en fait encore couler beaucoup.

Cette première année m'a fait prendre conscience à quel point il peut être difficile de changer des choses même lorsqu'une très grosse majorité de personnes reconnaît le bien-fondé d'un changement nécessaire et l'importance de reconnaître l'unicité de chaque élève pour optimiser ses chances de réussite dans la société. Tout le monde peut reconnaître qu'il y a une dichotomie au sein de l'éducation puisque l'école représente un lieu de formation où l'erreur fait partie de l'apprentissage mais elle représente aussi un lieu où chaque élève doit partir du point A et arriver au point B en même temps que les autres... Une situation que l'on ne retrouve même pas dans le monde (compétitif) du travail dans lequel on reconnaît que deux employés qui arrivent en même temps n'auront pas le même rythme d'évolution.

Cette prise de conscience aura été pour moi le déclencheur d'un long processus de réflexion, de questionnement et de recherche qui s'est tout d'abord concrétisé par le dépôt d'un mémoire de Maîtrise qui tentait de comprendre les représentations sociales des enseignantes et des enseignants par rapport à la réforme de l'éducation, la mise en place de l'enseignement par compétences. Une première tentative pour essayer de comprendre pourquoi, malgré leur souhait de développer chacun de leurs élèves, il était si difficile de passer d'une pédagogie de la connaissance à une pédagogie de l'enfant.

Par la suite, mon expérience de chargé de cours à l'université de Montréal m'a conduit sur la voie doctorale et à questionner la formation initiale à l'enseignement, non pas pour la critiquer mais pour la comprendre, car cette formation vit dans un cadre unique : les étudiants en formation à l'enseignement vivent le système éducatif depuis leur tendre enfance, une réalité que l'on ne retrouve pas dans les autres formations. Cette situation conduit inévitablement à la construction de représentations de ce qu'est l'enseignement et il est parfois, voire souvent, difficile de déraciner certaines idées et conceptions qui se sont construites sur plusieurs années.

Ce deuxième constat, dans une ère où la professionnalisation de l'enseignement est un courant très présent, m'a conduit à réfléchir, certes sur la formation initiale, mais surtout sur le développement des compétences réflexives des étudiantes et des étudiants au sein de cette formation. Autrement dit, qu'est-ce qui se fait pour permettre l'acquisition et le développement d'habiletés et d'attitudes en vue de favoriser une pratique réflexive liée à l'expression d'une pensée critique? Une questionnement qui prend toute son importance lorsque l'on s'aperçoit que la réflexivité, initialement induite par les travaux de Dewey (1910, 1933b, 2004) et son application au praticien réflexif de Schön (1994, 1996), semble avoir perdu une partie de son caractère évaluatif, critique pour se banaliser dans la littérature pour finalement, plus souvent qu'autrement, conduire à des pratiques réflexive mais non évaluatives, non critique (Tardif, 2012).

C'est donc avec cette idée de porter un regard critique sur la formation initiale et ses outils que ce projet doctoral a pris vie et a grandi. Comme je suis issu de la formation à l'enseignement de l'éducation physique, c'est tout naturellement que je me suis centré sur cette formation plus spécifiquement. La thèse présentée ici marque un premier aboutissement de cette réflexion et est construite sur le schéma classique de cinq grandes sections.

La première section de la thèse est consacrée à la *Problématique de recherche* et présente le mouvement de professionnalisation de l'enseignement et ses impacts sur la formation initiale tant au niveau international qu'au niveau du Québec avec l'instauration du référentiel de compétences par le MELS. Cette section s'attache aussi à présenter les liens entre la formation pratique et la formation réflexive et se conclut par la question de recherche de la présente étude qui a trait à l'identification du type de réflexivité développé par les étudiantes et les étudiants au cours de leur formation initiale à l'enseignement..

La deuxième section consacrée au *Cadre théorique* vise à apporter un éclairage théorique sur le concept de pensée critique. Cette section explore les origines des travaux sur la complexification de la pensée en référant à la pensée réfléchie de John Dewey. Par la suite, la présentation de certains travaux épistémologiques et de certaines définitions majeures du concept permettent de prendre toute la mesure de la complexité de ce concept. Cette section se termine par la présentation du modèle qui servira de cadre d'analyse à l'étude.

La troisième section est consacrée à la *Méthodologie de recherche* et présente non seulement les participants de la recherche mais aussi les différents instruments ayant permis de recueillir et de traiter des données relatives à l'expression d'une pensée critique. Elle se conclut sur des considérations plus techniques pour justifier la pertinence et l'intérêt de cette recherche.

C'est dans la quatrième section que les *Résultats de recherche* sont présentés selon trois axes : la réflexivité visée, la réflexivité stimulée et la réflexivité manifestée. La présentation des résultats permet d'identifier le type de réflexivité identifié par rapport au mouvement de professionnalisation qui prône le développement d'une réflexivité critique.

Finalement, la *Discussion/conclusion* est au cœur de la cinquième et dernière section. Celle-ci reprend les principaux résultats selon les trois types de réflexivité et se propose de les discuter. Cette section se termine par la présentation de certaines limites et la proposition de quelques perspectives de recherche.

1 Problématique : la professionnalisation de l'enseignement et la réflexivité sous-jacente

Dans cette section, nous allons nous attarder à la notion de réflexivité qui constitue désormais un objectif de la formation des enseignants. Nous présenterons d'abord un portrait général de l'évolution de la profession enseignante, puis nous décrirons des éléments reliés à la professionnalisation de l'enseignement, en lien avec la formation pratique et la réflexivité. Ceci conduira à la description du référentiel de compétences qui se trouve au fondement de la formation des enseignants. Finalement, nous présenterons notre question de recherche doctorale.

1.1 L'évolution de la profession enseignante

L'entrée en vigueur, dans les années 1990, de la réforme des curricula au primaire et secondaire dessine un nouveau paysage de l'éducation et pose inévitablement la même question : est-ce que les enseignantes et les enseignants sont prêts, formés pour répondre aux nouvelles exigences? (Malenfant, 1992; Roche, 1999). Le débat sur la formation des enseignantes et des enseignants n'est donc pas nouveau et devrait perdurer encore longtemps compte tenu du lien entre l'éducation et la société. En effet, la société n'a de cesse d'évoluer, de se transformer, imposant ainsi à l'éducation, et donc à la formation à l'enseignement, de s'adapter, de se questionner pour répondre à ces transformations sociales et permettre aux enseignantes et aux enseignants, qui sont des acteurs sociaux, de répondre aux nouveaux défis qui se posent à eux (Bidjang *et al.*, 2005; Comité-Conseil sur les programmes d'études, 2007; Gauthier & Saint-Jacques, 2002; Hamel, 1993; Ministère de l'Éducation du Québec, 2001; Pallascio & Lafortune, 2000; Perrenoud, 1993; Tardif & Lessard, 2004a).

Si, sur un plan quantitatif (heures, semaine de travail, etc.), la tâche des enseignantes et des enseignants n'a que peu évolué depuis les années 1960, Tardif et ses collaborateurs font remarquer qu'il en est tout autrement sur le plan qualitatif. Ainsi, plusieurs facteurs tels que l'hétérogénéité des groupes, la fragmentation de l'enseignement, etc., contribuent à rendre la tâche d'enseignement plus lourde (Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires, 1995; Tardif & Lessard, 2004a; Tardif, Lessard, *et al.*, 2001). Par ailleurs, si autrefois le rôle des enseignantes et des enseignants reposait sur des normes partagées par tous et fixées dans des pratiques routinières et statutaires, ce n'est plus le cas aujourd'hui. En effet, comme le souligne Tardif :

« Enseigner est devenu un problème justement parce que les enseignants sont confrontés à des multiples choix qui ne sont plus dictés par l'institution, la société, les traditions, etc. Lorsque nous enseignons, par exemple au secondaire, nous ne pouvons plus nous draper dans notre rôle institutionnel, dans notre statut d'adulte, nous ne pouvons plus revendiquer une autorité naturelle sur les enfants, ni invoquer notre mission d'instruction comme une mission supérieure qui donnerait sens à notre rôle. Finalement, enseigner c'est être condamné à un régime de réflexivité sur sa propre activité professionnelle et sa propre identité. » (Tardif, 2012, pp. 62-63)

N'oublions pas non plus le changement de paradigme qui soutient le modèle éducatif socioconstructiviste depuis le début des années 2000, et qui invite les enseignantes et les enseignants à se questionner sur certaines pratiques pédagogiques liées, entre autres, à la gestion de la classe et aux stratégies d'enseignement (Archambault & Chouinard, 2003). Autrement dit, on assiste à une remise en question du paradigme des années 1980 qui valorisait le recours à l'attrait de la récompense ou la peur de la punition pour stimuler l'élève à apprendre (Doyon & Archambault, 1986; Nault, 1994, 1998); une vision de la classe qui se distingue des conceptions actuelles de l'apprentissage basées sur le paradigme socioconstructiviste qui vise un développement et un apprentissage contextualisé et significatif afin de développer l'autonomie et la responsabilité des élèves (Comité-Conseil sur les programmes d'études, 2007). Entre autres auteurs, Brunelle (1998) rappelle que le type de gestion de classe mis en place par l'enseignante ou l'enseignant a un impact direct sur la formation des élèves. En conséquence, il convient de doter les enseignantes et les enseignants

d'outils cognitifs leur permettant de dépasser une « certaine crainte d'innover » (Brunelle, 1998, p. 161) et entreprendre une remise en question de l'acte pédagogique afin de rendre l'élève acteur de ses apprentissages (Comité-Conseil sur les programmes d'études, 2007; Conseil supérieur de l'éducation, 1998, 2004, 2007; Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). L'acquisition d'habiletés et d'attitudes réflexives par l'enseignante et l'enseignant s'avère donc un atout essentiel pour lui permettre de cultiver « une pratique réflexive dans le but de prendre conscience de ses actions et de guider ses élèves vers des expériences enrichies » (Comité-Conseil sur les programmes d'études, 2007, p. 8).

Tous ces éléments (les changements sociaux, la nécessité de la réflexivité et le nouveau cadre d'enseignement issu de la réforme des programmes) sont des aspects que l'on retrouve de manière récurrente dans le débat sur la formation à l'enseignement, lequel est fortement influencé par le mouvement pour la professionnalisation de l'enseignement (Brisard & Malet, 2003; Conseil supérieur de l'éducation, 1991; Lessard & Bourdoncle, 2002a, 2002b; Ministère de l'Éducation du Québec, 1992, 2001; Perrenoud, 2003; Roche, 1999; Tardif, Gérin-Lajoie, *et al.*, 2001; Tardif & Lessard, 2004a, 2004b; Tardif, Lessard, *et al.*, 2001; Uwamariya & Mukamurera, 2005).

Dans les prochaines pages, nous présenterons quelques-unes des principales orientations du mouvement pour la professionnalisation de l'enseignement, qui est né aux États-Unis dans les années 1980 et s'est mondialisé dans les deux décennies suivantes, incluant le Québec où ce mouvement a s'est modelé aux des contours spécifiques à notre société.

1.2 La professionnalisation de l'enseignement : réflexivité et formation pratique

Si la professionnalisation de l'enseignement a pris naissance dans les pays anglo-saxons au milieu des années 1980, elle s'est rapidement transformée en un phénomène international avec des répercussions sur la formation des enseignantes et des enseignants (Akkari & Wentzel, 2012; Bourdoncle, 1991, 1993; Perrenoud, 2003; Tardif & Lessard, 2004a, 2004b). Malgré cette mondialisation, les conceptions de la professionnalisation varient selon les perspectives théoriques dans lesquelles elles s'inscrivent, les aspirations et les visées

idéologiques qui les animent, les pays et les contextes éducatifs dans lesquels elles se développent. Toutefois, malgré ces variations, on peut caractériser sommairement le phénomène mondial de la professionnalisation de la formation en ne s'attachant qu'à ses dimensions les plus consensuelles :

« (a) l'élévation, l'allongement et l'universitarisation (ou tertiarisation) de la formation et de ses contenus, (b) l'intégration de la recherche dans la formation et la construction d'une base de connaissance (*Knowledge base*) ou d'un référentiel de compétences propre au travail enseignant, (c) la place centrale réservée à la formation pratique et aux stages, (d) la nécessaire collaboration entre les institutions de formation et les milieux scolaires et (e) les modes de contrôle des apprentissages et des niveaux de compétences. » (Tardif & Borgès, 2009)

Dimensions auxquelles on peut ajouter le développement d'une réflexivité critique chez les étudiantes et les étudiants en formation initiale mais aussi chez les praticiennes et praticiens (Perrenoud, 1993, 2003; Wentzel & Mellouki, 2010). Tardif souligne que cette réflexivité critique « est intégrée à la plupart des référentiels de compétences que l'on retrouve en Europe et aux États-Unis » (Tardif, 2012, p. 61).

Ce dernier aspect ressort clairement des travaux de recherche, qui, au même titre que les énoncés de politiques promulgués dans la plupart des pays occidentaux, insistent sur la nécessité de hausser le niveau intellectuel des enseignants en confiant leur formation aux institutions tertiaires (universités, IUFM, HEP, etc.), de rénover les contenus de leur formation en fonction des changements que connaissent les champs disciplinaires, pédagogiques et didactiques par l'intégration des résultats de la recherche et permettre le développement d'attitudes et d'habiletés réfléchies visant l'atteinte d'une qualité professionnelle dans l'intervention éducative.

Le renforcement de la formation théorique s'est concrétisé au fil des années par une place importante de l'université dans la formation à l'enseignement qui vise à former des enseignantes et des enseignants capables de réfléchir sur leur pratique afin d'assurer l'efficacité, mais aussi la pérennité de l'enseignement en s'appuyant sur des résultats de recherches scientifiques et sur le développement d'habiletés réflexives inhérentes à la mise en œuvre d'une pensée critique indispensable aux professionnelles et aux professionnels.

Parallèlement, les travaux de recherche proposent de faire une plus grande place à la formation pratique et de resserrer ses liens avec les autres composantes des programmes et les milieux scolaires, d'évaluer non plus les seules connaissances des candidats à l'enseignement, mais leur compétence à mettre ces dites connaissances en œuvre dans leur pratique d'enseignement. Aussi, le renforcement de la formation pratique s'est concrétisé par un allongement de la durée de formation permettant ainsi d'intégrer plus de stages afin de valoriser les savoirs d'expérience et la formation en milieu professionnel en vue d'aider au développement d'une habitude de réflexion sur la pratique par un lien plus étroit entre la pratique et la théorie (Durand, 1997; Gervais & Desrosiers, 2001; Ministère de l'Éducation du Québec, 1994).

Dans les prochaines pages, nous présenterons l'orientation générale de la formation pratique en lien avec la réflexivité. Nous nous intéresserons plus particulièrement au contexte québécois et à la mise en place du référentiel de compétences.

1.2.1 La formation pratique

Tel que mentionné précédemment, le mouvement de professionnalisation se concrétise sous différentes formes (Gervais & Desrosiers, 2005; Tardif *et al.*, 1998) au niveau international. Ainsi, peut-on observer la création des Instituts Universitaires de Formation de Maîtres³ (IUFM) en France ou « la création des Professional Development School (PDS) aux États-Unis, d'écoles professionnelles en Angleterre et de réseaux d'écoles associées dans certaines régions du Québec » (Gervais & Desrosiers, 2005, p. 1). Pour tous ces lieux de formation universitaire, il importe de centrer les curricula de formation sur l'action professionnelle (Hébert *et al.*, 1993; Tardif, Gérin-Lajoie, *et al.*, 2001). Dès lors, la formation pratique peut revêtir plusieurs formes (stages, formation en alternance, exercices, simulation, résolution de problème) mais c'est sous la forme des stages qu'elle est le plus souvent appliquée dans la majeure partie des formations visant une professionnalisation du fait de l'importance accordée à l'expérience et aux apprentissages d'expérience (Gaudet, 1995).

³ Il est à noter que depuis leur création, les IUFM ont connu une transformation pour devenir des Master dans le cadre l'harmonisation de la formation en Europe et la masterisation de la formation initiale.

Au Québec, au cours des années 1990, dans la foulée des états généraux sur l'éducation (Ministère de l'Éducation du Québec, 1996) plusieurs instances impliquées dans l'éducation, comme la Fédération des syndicats de l'enseignement, l'Association des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche, la Fédération des commissions scolaires du Québec, le Conseil supérieur de l'éducation ou encore l'Association québécoise du personnel de direction des écoles, ont émis des recommandations afin d'améliorer la formation initiale des futurs enseignantes et enseignants et de mieux les préparer afin d'augmenter non seulement leur efficacité mais aussi leur maintien dans la profession (Durand, 1997). Car le renouvellement massif du corps enseignant pose la problématique de l'insertion, de la rétention des jeunes enseignantes et enseignants et de leur préparation à un métier de plus en plus complexe (Tardif & Lessard, 2004a).

À partir de ces constats et recommandations, le ministère de l'éducation du Québec (MELS⁴) a décidé de réformer la formation de ses futurs enseignantes et enseignants. L'un des axes de réforme, lié à la professionnalisation de l'enseignement, visait à augmenter le nombre d'heures de stages pour atteindre un minimum de 700 heures réparties sur quatre années au lieu de trois. Par cette décision, le MELS réaffirmait ses propos tenus en 1994 sur l'importance de l'immersion professionnelle et de l'expérience pratique pour les futurs enseignantes et enseignants lors de leur formation initiale : « elle [la formation pratique] s'effectue à l'occasion des stages qui sont une composante des programmes de formation initiale et qui constituent une partie très importante de la formation pratique⁵ » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1994, p. 3). Ce qui semble aller dans le sens de certains auteurs tel que Tanguy (1991) qui considère que la professionnalisation ne peut se faire qu'au contact avec la réalité.

Cependant, il serait faux de dire ou de penser que le recours aux stages en milieu d'enseignement pour des étudiantes et des étudiants en formation initiale est une nouveauté au Québec et issu du seul mouvement de professionnalisation de l'enseignement. En effet, le

⁴ Durant la réalisation de cette étude, le ministère de l'éducation du Québec (MÉQ) a changé d'appellation pour devenir le ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MÉLS). Nous utiliserons donc la dénomination actuelle. Cependant, pour des questions de rigueur scientifique, lorsque les textes officiels utilisés auront été édités avant le changement d'appellation, nous conserverons l'appellation originale pour identifier les références.

⁵ Ici, la formation pratique englobe celle faite à l'université et celle faite en milieu scolaire.

recours aux stages dans la formation initiale n'est pas nouveau, mais il s'est transformé (Brisard & Malet, 2003) afin de permettre un apprentissage significatif par la pratique (Schön, 1994, 1996; Tanguy, 1991; Tardif, Gérin-Lajoie, *et al.*, 2001). Autrement dit, les milieux de stage ne sont plus de simples lieux d'application des connaissances théoriques mais sont des lieux d'apprentissage contextualisés.

Néanmoins, malgré l'importance incontestable des stages dans la formation initiale, certains auteurs (Katz, 1986; Vanhulle, 2005; Wideen *et al.*, 1998; Zeichner *et al.*, 1987) ont mis en doute l'intérêt de ceux-ci dans l'évolution de l'enseignement. Ainsi, Vanhulle (2005) rapporte que les étudiantes et étudiants en formation, bien que sensibilisés aux comportements à transformer dans l'enseignement, démontrent une certaine tendance à la conformisation « pour des raisons de survie et d'adaptation au milieu où ils interviennent » (p. 159). Un constat qui avait déjà été fait en 1998 par Baillauquès (1998) mais aussi en 1999 par Gervais (1999) lors d'une étude portant sur les représentations des principaux acteurs des stages. Pour expliquer cet effet de conformisation, certains avancent que les stagiaires se représentent massivement le stage comme une évaluation, une situation de vérification des capacités puisque le stage semble être « davantage une exigence de compétences à démontrer » (Hébert *et al.*, 1993, p. 131) qu'un lieu de réflexion critique et d'intégration de la théorie et de la pratique (Hébert *et al.*, 1993). Dès lors, « il peut être difficile pour un stagiaire de faire état de ses questions, de ses craintes ou de ses difficultés quand l'enjeu semble être une performance [attendue] » (Hébert *et al.*, 1993, p. 131).

1.2.2 *Formation pratique et réflexivité*

Plusieurs études ont mis en évidence l'importance du développement de la réflexivité à l'intérieur des stages (Gervais & Desrosiers, 2005; Giroux, 2000; Laforce, 2002). Déjà en 1994, Siedentop (1994b) rappelle qu'une formation pertinente pour les étudiantes et les étudiants en enseignement de l'éducation physique doit présenter un équilibre entre les savoirs académiques (théoriques) et leurs applications. Autrement dit, elle doit permettre non seulement l'acquisition de connaissances mais également mettre en place des situations pratiques de mise en œuvre de ces connaissances. Pour sa part, Piéron (1993) considère que la formation à l'enseignement de l'éducation physique doit reposer, autant sinon plus, sur des compétences pédagogiques que sur des connaissances. Ainsi, le stage est considéré par

plusieurs comme un moment de réflexion et d'analyse des pratiques d'enseignement (Gervais, 1999; Gervais & Desrosiers, 2001, 2005; Hébert & Mandin, 1996; Ministère de l'Éducation du Québec, 1994) puisque l'alternance, entre des périodes d'observation et des périodes de prise en charge d'un groupe, doit permettre à l'étudiante ou à l'étudiant de développer « un esprit critique à l'égard de sa pratique » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1994, p. 4). Un effet du stage qui semble aujourd'hui partagé par des étudiantes et des étudiants puisqu'une majorité d'entre eux accorde une place prédominante au stage dans le développement de leur esprit critique : « les stages les ont aidés à développer une réflexion critique par rapport à la pratique enseignante » (Gervais & Desrosiers, 2005, p. 14). Alors que dans les années 1990, les étudiantes et les étudiants ne semblaient pas faire de lien entre les connaissances théoriques acquises sur les bancs de l'université et les connaissances pratiques développées dans les gymnases (Gervais, 1999).

On constate donc que la place et le statut des stages se sont beaucoup transformés au cours de la dernière décennie et sont passés du simple lieu d'application des savoirs théoriques acquis à l'université à des périodes d'apprentissage permettant de développer de manière progressive des compétences professionnelles. Autrement dit, le milieu de stage est désormais perçu « comme un milieu d'apprentissage de savoirs multiples, un contexte propice à des prises de conscience et à l'identification de besoins en matière de savoir » (Gervais & Desrosiers, 2005, p. 2).

Cependant, si la professionnalisation de l'enseignement passe désormais par une formation pratique réfléchie (Perrenoud, 2003), celle-ci reste à préciser. En effet, le Conseil supérieur de l'éducation (1991) reconnaît que l'enseignement qui se veut une pratique réfléchie requiert de la créativité en plus d'une intégration de la réflexion à la pratique et d'une transformation de l'expérience en savoir. Autrement dit, l'enseignement est un acte professionnel qui nécessite une formation adéquate qui permette « de passer de l'application à la créativité, de la linéarité à la complexité » (Roche, 1999, p. 44).

Dans cette optique, Daniel (1998b) rappelle que plusieurs études au milieu des années 1990 ont montré que les futurs enseignantes et enseignants possèdent les habiletés cognitives pour mener une réflexion structurée mais que ces habiletés doivent être développées, affinées au sein d'une formation initiale appropriée. Elle précise qu'une telle formation doit s'attacher

au développement d'une réflexion critique, ou, autrement dit, ne pas se limiter à une réflexion sur le comment mais de questionner le pourquoi de l'intervention éducative. Pour sa part, Facione *et al.* (1999) considèrent que le développement de la pensée critique favorise le jugement professionnel puisque ce dernier est « une pensée critique exercée dans un cadre pratique et professionnel » (p. 307) et il doit être sollicité par des mises en situations.

De plus, d'aucuns soutiennent que la formation professionnelle doit s'attarder plus particulièrement à préparer les étudiantes et les étudiants à enseigner, à comprendre les particularités des contextes d'enseignement pour agir de manière efficace (Borgès & Lessard, 2005; Lefébure, 1996; Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) puisque la formation à l'enseignement ne doit plus se limiter à une simple transmission de connaissances (Gohier *et al.*, 2000; Perrenoud, 2003; Tardif & Lessard, 2004b). À cet effet, Daniel (1998b) rappelle qu'une pédagogie de la performance est une pédagogie positiviste qui privilégie la technique plutôt que la réflexion. Or, un bagage de connaissances théoriques et techniques n'est utile que dans la mesure où la personne peut faire des liens, organiser ses connaissances en vue de résoudre des problèmes, appréhender des situations nouvelles et guider les élèves dans leur construction de savoirs (Malenfant, 1992; Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) et ainsi passer du rôle de « transmetteur de connaissances à celui de guide, de développeur de compétences » (Lafortune *et al.*, 2006). Autrement dit, la formation initiale doit préparer les étudiantes et les étudiants à affronter les différentes réalités de la classe : « l'enseignant étudie, analyse et évalue régulièrement ses activités pour être en mesure de relever les défis auxquels il fait quotidiennement face » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 143).

Ainsi, s'inscrivant dans le mouvement de professionnalisation, la formation pratique s'oriente non seulement vers l'acquisition des habiletés et attitudes pédagogiques mais aussi vers le développement d'une réflexivité permettant à l'étudiante et à l'étudiant de questionner sa pratique pédagogique à travers la poursuite d'objectifs tels que : 1- acquérir et développer des habiletés pour analyser, discuter et évaluer sa propre pratique; 2- reconnaître le contexte d'enseignement; 3- faire une analyse critique de ses propres opinions; 4- développer ses propres théories en tant qu'enseignante ou enseignant; 5- influencer les décisions futures (Gaudet, 1995).

Dans cet objectif de développement de la réflexivité, les différents programmes de formation instaurent des stratégies de retour réflexif sur les activités de stage sous différentes formes comme la triade réunissant stagiaire, enseignant associé et superviseur, ou le portfolio, le carnet de stage, l'étude de cas, etc. (Barbès *et al.*, 1998; Daniel, 2002; Legendre, 1998; Lévesque & Boisvert, 2001). Toutes ces stratégies ayant pour objectif de placer l'étudiante ou l'étudiant dans des activités de réflexion afin de prendre du recul sur les éléments de sa formation et exercer son sens critique.

En somme, on comprend que le choix du Québec en vue de professionnaliser l'enseignement repose sur l'augmentation de la pratique et l'acquisition de compétences professionnelles permettant à l'étudiante et à l'étudiant de porter un regard critique sur ses pratiques, les remettre en question, les adapter au contexte et les modifier selon le résultat d'une autocritique (Lafortune *et al.*, 2006; Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Pour ce faire, le MELS a mis de l'avant un curriculum de formation qui a conduit à l'élaboration d'un référentiel de compétences professionnelles visant à guider la formation des futurs enseignantes et enseignants. Nous décrivons le référentiel de compétences professionnelles dans les pages suivantes.

1.3 Le référentiel de compétences professionnelles au Québec

Concrètement, le MELS a adopté un référentiel de compétences professionnelles (2001). Ce référentiel expose les principes à la base de la formation initiale circonscrit aux dimensions professionnelles et culturelles de l'enseignement, définit la notion de compétence et met en lumière les douze compétences professionnelles attendues chez les enseignantes et les enseignants en fin de formation initiale. Rappelons brièvement que, selon le MELS (2001, pp. 50-53), une compétence professionnelle :

- « se déploie en contexte professionnel réel,
- se situe sur un continuum qui va du simple au complexe,
- se fonde sur un ensemble de ressources,
- est de l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle,
- comme savoir-agir est une pratique intentionnelle,

- est un savoir-agir réussi, efficace, efficient et immédiat qui se manifeste de façon récurrente,
- constitue un projet, une finalité sans fin ».

Ainsi, en considérant cette définition générale d'une compétence, chacune des compétences professionnelles spécifiques à l'enseignement est définie et décrite à l'aide de ses composantes qui visent à préciser l'étendue de la compétence (Annexe 1). Il est à noter que plusieurs compétences font directement référence à la pensée critique (tableau 1) soit dans l'énoncé de la compétence soit dans les composantes de celle-ci alors que d'autres y font référence à travers leur description (les compétences 2, 3, 4, 5, 7, 9 et 10) en référant à des habiletés ou attitudes complexes impliquées dans la mobilisation d'une pensée critique comme, par exemple : « pouvoir prendre position, soutenir ses idées et argumenter » ; « appuyer le choix et le contenu de ses séquences sur les données récentes de la recherche » ; « créer des conditions » ; « prendre en considération les préalables, les représentations ». Une analyse plus systématique des douze compétences sera présentée dans le chapitre « Analyse » de la présente recherche.

<i>Compétences</i>	<i>Composantes</i>
1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée. ❖ Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Exercer un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, ainsi qu'aux enjeux pour la société. ❖ Aider les élèves à s'approprier les TIC, à les utiliser pour faire des activités d'apprentissage, à évaluer leur utilisation de la technologie et à juger de manière critique les données recueillies sur les réseaux.
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.	

Tableau 1: Les compétences professionnelles et leurs composantes faisant référence à la mobilisation d'une pensée critique.

Soulignons cependant que dix années après l'implantation de l'approche par compétences, le pari n'est pas encore gagné pour les universités qui essayent de les intégrer à leurs programmes de formation. L'un des défis, celui qui nous intéresse plus particulièrement, réside justement dans le développement de la réflexivité critique chez les étudiantes et les étudiants en formation initiale parce que ce type de réflexivité suppose de l'autonomie, de la créativité, de la critique et une capacité à corriger, adapter son enseignement afin d'optimiser l'apprentissage du plus grand nombre d'élèves et le développement professionnel des enseignantes et des enseignants.

1.4 *Question de recherche*

À la lecture des dernières pages, il apparaît qu'il revient à la formation initiale de doter les étudiantes et les étudiants des outils nécessaires au développement de leur réflexivité critique afin de « pouvoir traverser, en les maîtrisant, les transformations probables du métier au cours de leur cycle de vie professionnelle » (Perrenoud, 1993, p. 67). Et le développement de la pensée critique fait partie de ces outils et est indispensable aux professionnels puisqu'elle permet de questionner l'éducation et de proposer des pistes de solution pour assurer une transformation (Facione *et al.*, 1999; Gohier *et al.*, 2000; Guilbert *et al.*, 1999; Hébert *et al.*, 1993; Perrenoud, 2003).

Cependant, comme le souligne Chance (1986) la pensée ne peut s'apprendre et être ensuite appliquée à n'importe quelle situation. En effet, la Fédération des syndicats de l'enseignement (1998, 1998b) note que les finissantes et les finissants en formation à l'enseignement démontrent un certain regard critique mais qu'ils « possèdent généralement peu de moyens pour effectuer les ajustements nécessaires » (1998, p. 2). En outre, il n'est pas suffisant d'apprendre des habiletés de pensée pour savoir s'en servir, encore faut-il développer des attitudes en lien avec ces dernières et avoir la volonté de les exercer (Janvier, 1998; McBride *et al.*, 2002). Le développement d'un praticien réflexif doté d'une pensée critique sous-entend également le développement de l'autonomie, de la créativité et la capacité à corriger, à adapter son enseignement afin d'optimiser l'apprentissage du plus grand nombre d'élèves. Dans le cas contraire, l'étudiante ou l'étudiant peut faire preuve de réflexion mais non de réflexion critique.

L'importance et la nécessité de développer une pensée critique chez les étudiantes et les étudiants en enseignement ont été démontrées tout au long de cette section et sont reconnues. Par ailleurs, rappelons que l'UNESCO a fait du développement de la pensée critique chez les enfants un objectif mondial d'éducation. Il apparaît donc conséquent que cet objectif ait des répercussions sur la formation des enseignantes et des enseignants. Au Québec, le MELS reconnaît explicitement l'importance de développer une réflexivité critique. Dès lors, vingt ans après l'implantation du référentiel de compétences professionnelles et les réformes de la formation initiales associées, il nous apparaît légitime de poser une question simple : la formation actuellement dispensée au niveau universitaire, principalement axée sur les stages et les textes réflexifs, assure-t-elle vraiment le développement d'une pensée critique des étudiantes et des étudiants? La question est pertinente d'autant plus que la pensée critique ne fait pas toujours l'objet d'un enseignement spécifique.

Ainsi, si la professionnalisation de la formation engendre une augmentation des stages, plus de liens entre la théorie et la pratique, est-ce que cela est suffisant pour assurer la formation du praticien critique tel que revendiqué par les différents textes ministériels? En effet, comme le souligne Perrenoud (2003), si « l'université paraît le cadre privilégié d'une formation à la pratique réflexive [...], la conjugaison d'une formation théorique et d'une initiation aux méthodes de recherches n'engendre pas automatiquement un praticien réflexif » (p. 85). En fait plusieurs études, notamment en Europe, aux États-Unis et au Canada, se sont penchées sur la réflexivité, ses formes et son mode d'acquisition depuis l'avènement de l'idée de l'enseignant comme un praticien réflexif introduite avec le mouvement pour la professionnalisation en enseignement (Beauchamp, 2006; Chaubet, 2010; Collin, 2010; Korthagen, 1985, 2004; Korthagen & Vasalos, 2005; Tsangaridou & O'Sullivan, 1994; Zeichner, 1994; Zeichner & Liston, 1996; Zeichner & Tabachnick, 1991). Ces travaux se sont penchés sur la réflexivité en général mais la présente étude s'intéresse plus spécifiquement à la réflexivité critique, incarnée par la pensée critique qui représente la forme la plus aboutie de la pensée. Ajoutons que Tardif (2012) insiste sur l'importance de lier la vision du praticien réflexif à la tradition de la réflexivité critique incarnée par les travaux de Dewey (1910, 1933a, 1967) puis de Schön (1994, 1996). Et c'est justement cette question du développement de la pensée critique des étudiantes et des étudiants en formation initiale à l'enseignement que cette

recherche propose d'investiguer. Ainsi, la question générale qui guide la présente recherche est :

Quel type de réflexivité les étudiantes et les étudiants ont-ils développé durant leur formation initiale au Baccalauréat en enseignement d'éducation physique et à la santé (ÉPS) de l'Université de Montréal?

Dans ce chapitre, nous avons présenté comment le vent de professionnalisation qui souffle sur le monde de l'éducation a conduit à des transformations importantes dans la formation initiale des futures enseignantes et des futurs enseignants. Nous avons montré comment ce virage s'est concrétisé au Québec avec, entre autres choses, l'allongement de la formation universitaire, l'augmentation du nombre d'heures de stages, l'instauration du référentiel de compétences professionnelles. Des éléments qui visent, notamment, à développer une pensée critique indispensable à tout professionnel. Ainsi, compte tenu de l'importance que revêt cet élément de réflexivité critique au sein de la professionnalisation, il nous apparaît pertinent, aujourd'hui, de nous interroger sur la réflexivité développée par les étudiantes et les étudiants au cours de leur formation initiale à l'enseignement afin de constater si l'objectif de développer une pensée critique est effectivement atteint.

Dans le prochain chapitre, nous nous attarderons sur le concept de la pensée critique. Tout d'abord, en présentant les travaux de Dewey sur la pensée réfléchie puis, en présentant un regard épistémologique sur le développement d'une pensée réfléchie ainsi qu'un regard philosophique sur le concept de pensée critique. Ensuite, nous présenterons le modèle de développement d'une pensée critique retenu pour l'analyse des données dans le cadre de la présente recherche. Et, finalement, nous présenterons les questions spécifiques de notre étude qui nous ont permis de répondre à notre question générale.

2 Cadre théorique

Comme le démontre l'abondance des écrits des trente dernières années⁶, la pensée critique et son développement, en opposition à la pensée mécanique et spontanée, font partie des préoccupations majeures tant en philosophie qu'en psychologie mais aussi en éducation. Par exemple, lors du congrès américain sur l'éducation « Goals 2000 : Education America Act of 1990' », le développement d'une pensée critique chez les diplômés a été inscrit comme l'une des cinq priorités nationale et éducation (McBride *et al.*, 2002).

La pensée critique, malgré une littérature abondante, demeure un concept difficile à définir qui occasionne des débats à la fois sur sa définition mais également sur les stratégies d'enseignement à adopter pour en assurer le développement (Brell, 1990; Davies, 2006; Ellis *et al.*, 2007; Ennis, 1989; Fisher, 2003; Gruber & Boreen, 2003; Ikuenobe, 2001; Jones, 2004; Kuhn, 1999; Martin *et al.*, 2002; McBride, 1991; McBride *et al.*, 2002; Moore, 2004; Norris, 1986, 1988; Norris & Ennis, 1989; Paul, 1990; Tapper, 2004a). En effet, il existe plusieurs conceptions pour l'enseignement d'une pensée critique (Ennis, 1989; Glaser, 1984; Ikuenobe, 2001; Kuhn, 1999; McPeck, 1981) : général, spécifique, intégré, mixte, contextualisé ou non. Selon la philosophie retenue, l'enseignement d'une pensée critique peut se faire sur la base de l'acquisition d'habiletés cognitives spécifiques (Ennis, 1985a, 1989) ou par un enseignement général basé sur l'acquisition de connaissances liées au développement d'une pensée critique de manière générique (Glaser, 1984) ou non (McPeck, 1981, 1990a, 1990b).

⁶ À titre d'exemple, en date du 2 septembre 2012, la seule base de données Éric recensait 12 449 articles traitant de la pensée critique (« critical thinking ») alors qu'en date du 8 Janvier 2008, ce nombre était de 8654 articles.

Dans ce chapitre, afin de saisir la complexité du concept de pensée critique et les enjeux qui l'entourent, nous présenterons les travaux sur la pensée réfléchie de John Dewey car ils posent les bases d'une pensée critique. Dans un deuxième temps, nous aborderons les différents modèles de développement d'une pensée réfléchie à travers le regard des épistémologues. Dans un troisième temps, nous présenterons différentes conceptions de la pensée critique à travers différents philosophes majeurs. Finalement, nous introduirons le modèle opérationnalisé du développement d'une pensée critique issu des travaux de Daniel *et al.* (2005), lequel sera notre outil d'analyse des données recueillies dans le cadre de la présente recherche.

2.1 La pensée réfléchie de John Dewey

Comme nous l'avons fait remarquer précédemment, le débat sur la pensée critique et son développement est loin d'être clos. On peut reconnaître que les travaux sur la pensée réfléchie⁷ de John Dewey (1910, 1917, 1933a, 1933b, 1961, 1967, 2004) ont eu, et ont toujours, un impact majeur sur les recherches sur la pensée critique.

John Dewey, philosophe et psychologue, est un élève de Peirce, lequel a initié le courant du pragmatisme⁸. L'influence du pragmatisme se retrouve notamment en éducation dans les travaux de Dewey. En effet, pour ce dernier, c'est la science et la mise en action d'une pensée qui permettent de comprendre le monde. Autrement dit, connaître ce n'est pas voir mais agir et la pensée devient donc un outil qui vise à étudier l'impact concret d'une idée.

Dewey définit la pensée réfléchie par « le résultat de l'examen très serré, prolongé, précis d'une croyance donnée ou d'une forme hypothétique de connaissances, examen effectué à la lumière des arguments qui appuient celles-ci et des conclusions auxquelles elles aboutissent » (Dewey, 2004, p. 15). Cette définition suppose donc une action volontaire et

⁷ Selon les traductions, l'expression "reflexive thinking" peut être traduite par « pensée réfléchie » ou « pensée réflexive ». Dans le cadre du présent document, et afin de limiter les ambiguïtés, nous utiliserons la « pensée réfléchie » tout comme Ovide Decroly dans sa traduction de 2004 de *How we think* (Dewey, 2004).

⁸ Le pragmatisme est un courant de pensée né des travaux de Charles Sanders Peirce (1878, 1879, 1966a, 1966b) à la fin du XIX^e siècle. Le pragmatisme considère que penser revient à identifier l'ensemble de ses implications pratiques. Par conséquent, la vérité n'existe pas *a priori* mais se construit au fil de l'expérience du sujet. Il est à noter que Peirce n'est pas le premier à reconnaître l'importance de la mise en pratique des idées puisque, déjà au XIII^e siècle, Roger Bacon reconnaissait l'importance de l'expérience dans la compréhension des choses.

consciente du sujet penseur. Par ailleurs, Dewey ajoute que le recours à la pensée réfléchie répond à un besoin du sujet de sortir d'un état inconfortable de doute afin de retrouver un certain équilibre suite à la remise en question d'une connaissance ou d'une croyance.

Dewey (2004) reconnaît quatre niveaux de développement de la pensée : a) la pensée spontanée qui est mécanique, inconsciente; b) une pensée qui est consciente d'un problème mais qui cherche une solution rapide, qui retient la première solution; c) une pensée qui cherche des solutions à un problème identifié mais la solution retenue corrobore l'idée initiale; d) une pensée complexe qui cherche des solutions viables à un problème identifié et retient la solution la plus appropriée en étant conscient des conséquences à court et à long terme et qu'une éventuelle révision de cette solution sera nécessaire.

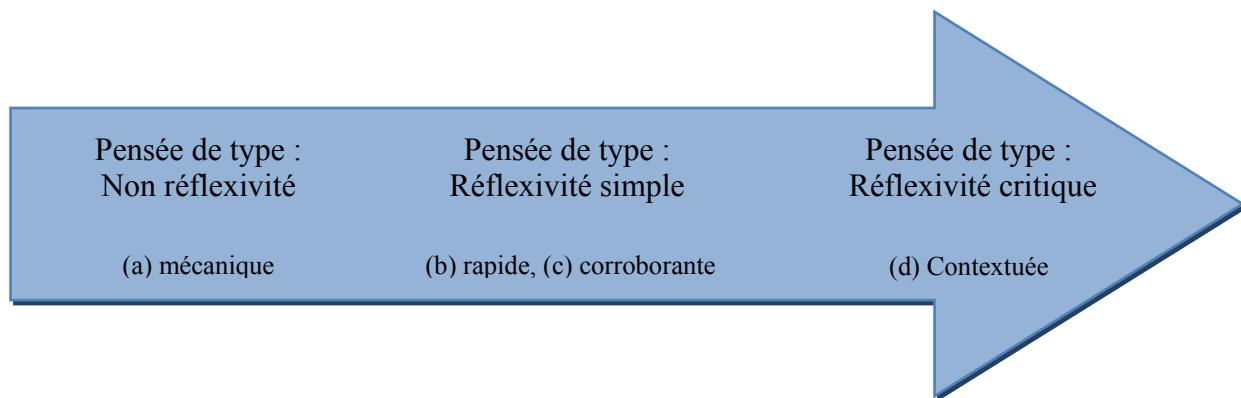


Figure 1: Le développement de la pensée vers une pensée réfléchie, critique

Dewey (2004) reconnaît que le développement d'une pensée réfléchie repose sur un processus d'enquête en cinq étapes. Un processus qui suppose l'observation, l'inférence et le raisonnement. Dans la première étape du processus d'enquête, le penseur se retrouve dans un état de doute, d'incertitude. Cet état peut-être consécutif à un conflit entre un but à atteindre et le ou les moyen(s) disponible(s) pour atteindre ce but; ou bien être généré par une inadéquation entre une croyance, momentanément admise, et des faits observés; ou bien encore, suite à l'observation d'un fait inattendu. Autrement dit, c'est l'incertitude qui initie le processus d'enquête nécessaire à la mise en œuvre d'une pensée réfléchie.

Dans la deuxième étape, une fois le doute installé, il faut définir le problème ce qui fait appel aux habiletés de pensée logique et créative du penseur. Cette étape de la définition du

problème est fondamentale à la mise en œuvre d'un raisonnement réfléchi. En effet, un raisonnement réfléchi suppose la prise en compte du contexte et d'un maximum d'informations et de points de vue afin de cerner le plus complètement possible cette situation. Dans le cas d'une situation nouvelle, le sujet pensant devra faire des observations systématiques afin d'identifier « le caractère spécifique du problème » (Dewey, 2004, p. 101). Autrement dit, cette étape permet de définir le plus objectivement possible la situation problème. Notons que la première et la deuxième étape du processus d'enquête sont souvent simultanées : « le sentiment d'une contradiction, d'une difficulté, et les actes ou observations qui définissent cette difficulté, se fondent » (Dewey, 2004, p. 101).

Dans la troisième étape du processus, l'esprit du sujet fait appel à l'inférence pour suggérer des solutions basées sur l'expérience ou sur des observations de faits. Lors de cette étape, le sujet doit encore faire appel à ses habiletés de pensée créative et logique afin d'émettre plusieurs hypothèses, idées. Dewey souligne que « l'inférence dépasse le présent, elle suppose un bond en avant, un saut dans l'inconnu » (2004, p. 103) De ce fait, le sujet doit faire preuve d'initiative, d'honnêteté et avoir une bonne confiance en lui. De plus, la motivation du sujet à se placer dans des situations expérimentales est un facteur important à l'élaboration des hypothèses.

Dans la quatrième étape du processus, l'inférence cède sa place au raisonnement. En effet, le sujet dispose d'un éventail de solutions possibles, il doit faire un choix en se basant sur ses habiletés de pensée logique pour retenir la solution la plus appropriée. Cette étape consiste en un examen approfondi des conséquences possibles des différentes suggestions par rapport au problème identifié. Ce raisonnement permet d'éliminer des hypothèses non viables ou de retenir une hypothèse fiable.

Dans la cinquième et dernière étape de ce processus d'enquête, le sujet doit mettre en application la solution retenue et en analyser les résultats, les conséquences à l'aide des habiletés de pensée. Une idée ne devient une solution que lorsque les conséquences de sa mise en œuvre corroborent celles théoriquement ou rationnellement prévues. Cette dernière étape est fondamentale puisque c'est elle qui valide la solution « du moins, jusqu'au moment où des faits contraires imposent une révision » (Dewey, 2004, p. 105). Ainsi, toute solution retenue doit être une « conclusion suspendue » (Dewey, 2004, p. 24). Autrement dit, il est fondamental

de reconnaître le caractère temporaire de chaque solution identifiée afin de la questionner, de la valider avant de la réutiliser dans d'autres contextes. Dès lors le penseur réfléchi n'est pas « uniquement l'esclave d'habitudes ou d'instincts dont il n'est pas conscient » (Dewey, 2004, p. 26) mais la mise en œuvre d'une pensée réfléchie, à travers le processus d'enquête, lui permet d'explorer, de créer du nouveau au lieu de rester prisonnier de ses habitudes, de ses routines.

Le développement et le maintien d'une pensée réfléchie sont donc dépendants de l'activité du sujet dans et sur son environnement. Par ailleurs, il n'existe pas de règle définissant la proportion de chacune des étapes d'une pensée réfléchie; il revient donc au sujet pensant de juger la portée, l'importance à accorder à chacune des étapes : « un esprit formé est celui qui, dans chaque cas spécial, sait le mieux distinguer la dose nécessaire d'observations d'idées, de raisonnement, d'expérimentation et qui profite le plus pour l'avenir des erreurs du passé » (Dewey, 2004, pp. 106-107). Si la pensée réfléchie, par son processus d'investigation et l'engagement volontaire, permet au penseur de se libérer de la routine, de ses instincts et de ses habitudes, elle est également l'occasion d'erreurs puisqu'elle cherche à construire le « nouveau » en faisant appel à la pensée créative du sujet pensant. Mais l'erreur fait partie du processus de développement et personne ne peut prétendre à développer une pensée réfléchie sans accepter la place de l'erreur au risque de se limiter à une pensée certes consciente mais limitée dans l'exploration des possibles et non réfléchie. Une pensée métacognitive qui assure des retours sur sa propre pensée s'avère donc faire partie intégrante du processus de pensée réfléchie.

Une des conditions de la mise en œuvre d'une pensée réfléchie est liée à l'engagement et à la motivation de la personne. À cet effet, Dewey (2004) nous rappelle qu'il est important d'éduquer les individus pour stimuler leur pensée et leur donner les outils d'investigation nécessaires au processus de pensée réfléchie qui « exige toujours qu'on se donne plus ou moins la peine, parce qu'il faut lutter contre l'inertie qui pousse à accepter les suggestions en ne tenant compte que de leur valeur de surface, superficielle; elle implique le bon vouloir d'accepter une activité mentale qui s'accompagne d'inquiétudes et de troubles » (p. 24). En effet, le sentiment d'insécurité généré par la situation mais aussi par le recours à des solutions temporaires construites par le raisonnement à partir d'idées inférées place le

sujet pensant dans une situation d'inconfort cognitif et peut l'inciter à sortir trop rapidement de cet état avec le risque de limiter la réflexion.

À la suite des travaux de Dewey, plusieurs épistémologues se sont attachés à opérationnaliser le processus de la réflexion et cela se traduit par la production de différents modèles de développement de la pensée réfléchie. Nous présentons certains de ces modèles dans les prochaines pages.

2.2 Les origines de la « pensée critique »

Les origines de la « pensée critique » trouvent indéniablement leur fondement dans la pensée réfléchie de Dewey qui se manifestait dans une pensée logique appliquée. Quant au terme « pensée critique », pour certains auteurs, il est associé à l'ouvrage de Max Black (1952) alors que d'autres le rattachent au livre de Susan Stebbing (1939). Pour d'autres, c'est l'ouvrage de Monroe Beardsley (1950) qui fait référence. On peut également mentionner le livre de Josiah Royce (1881). Tous ces auteurs se sont attachés à démontrer l'intérêt d'une pensée logique et à l'appliquer à l'expérience et à l'éducation (Lipman, 2006).

Lipman (2006) rappelle que, déjà, pour des philosophes du XVIIe siècle tels que Descartes, Bacon ou Galilée, il était important de doter l'humain d'une attitude mentale volontaire lui permettant de contrer les préjugés, élément caractéristique d'une pensée critique. À cette époque, deux courants s'opposaient : les théoriciens qui ne jugeaient pas indispensable de tester leurs connaissances à partir de l'expérience et les praticiens qui cherchaient à valider leurs connaissances à travers des expérimentations. Par la suite, est venue l'idée du pragmatisme de Pierce (1878, 1879, 1966a, 1966b) qui affirmait qu'une idée trouve son sens dans ses conséquences pratiques.

Il est à noter que c'est le philosophe Ennis qui est le premier, tous champs confondus, à avoir défini le concept de pensée critique et si Dewey peut être considéré comme l'initiateur des travaux sur la pensée critique à partir de son concept de pensée réfléchie, Ennis et sans nul doute celui qui a permis les plus grandes avancées sur la notion de la pensée critique (Lipman, 2006).

La pensée critique n'intéresse pas que les philosophes; les psychologues s'intéressent également au développement de la pensée critique (Beyer, 1987, 1988; Bloom, 1975;

Brookfield, 1987; Goodman, 2008; Sternberg, 1985a, 1985b; Sternberg & Baron, 1985). Dans bien des cas, comme le fait remarquer Lipman (2006), ils se concentrent bien souvent sur les opérations cognitives : « la pensée critique est alors présentée comme un ensemble de processus mentaux ou cognitifs qui permettent d'explorer les situations afin de résoudre des problèmes et d'arriver à une conclusion satisfaisante » (Lipman, 2006, p. 26). Certains psychologues, comme Beyer (1987, 1988), limitent la pensée critique à un processus d'évaluation basé sur un ensemble d'opérations mentales permettant de déterminer la validité d'une information. La pensée critique est donc essentiellement évaluative et du domaine de la cognition alors que d'autres auteurs, comme Brookfield (1987) reconnaissent une phase d'analyse et une phase d'action au processus de la pensée critique afin de résoudre une situation problématique.

Sans nier l'importance du courant psychologique, les liens étroits entre l'éducation et la philosophie nous conduisent naturellement à inscrire la présente étude davantage dans le courant philosophique de la pensée critique et de son développement. À travers la littérature existante sur la pensée critique, on peut reconnaître la prédominance de certaines définitions de la pensée critique proposées par les philosophes suivants : Ennis (1962, 1985a, 1985b, 1989, 1990, 1993), Paul (1982, 1990), Siegel (1980, 1986, 1988), McPeck (1981, 1984, 1990b) et Lipman (1988, 1989, 1991, 2005, 2006). Tous ces auteurs, bien qu'ayant des conceptions différentes, ne s'opposent pas systématiquement. En effet, chez chacun de ces auteurs, on retrouve la nécessité d'un processus d'investigation volontaire qui vise à questionner, à mettre en doute les connaissances et les croyances de manière méthodique. En revanche, certains auteurs vont baser cette évaluation sur des éléments issus de la logique (Ennis, 1962, 1972, 1985a, 1985b, 1993; Siegel, 1980, 1986, 1988), alors que d'autres, comme McPeck (1981, 1990b) font référence à l'expertise du sujet pour construire cette évaluation. Certains, comme Paul (1982, 1990) font intervenir des valeurs morales dans ce processus alors que Lipman (1988, 1989, 2005, 2006) se concentre sur la recherche de sens à travers l'expérience sociale et particulièrement dans le contexte scolaire.

Dans les prochaines pages, nous présenterons les définitions d'une pensée critique proposées par ces philosophes et nous montrerons les différences et rapprochements entre elles.

2.3 *La pensée critique : définitions philosophiques et débats*

Robert Ennis, dans son article *A Concept of Critical Thinking*, paru en 1962, distinguait trois dimensions à la pensée critique : la dimension logique, la dimension critériée et la dimension pragmatique. Aujourd'hui, sa définition intègre une dimension créative et reconnaît la notion de bon jugement et de volonté à utiliser ces habiletés. Ainsi, Ennis (1985a, 1985b, 1989, 1993) définit la pensée critique comme « une pensée réfléchie et raisonnable centrée sur la décision de ce qu'il faut croire ou faire »⁹ (1985b, p. 45). Dans cette définition, on reconnaît que l'évaluation et la prise de décision sont au cœur d'une pensée critique et repose sur des habiletés logiques et des attitudes particulières.

Ennis (Ennis, 1985b) énonce une liste de capacités (habiletés) et d'attitudes du penseur critique. Parmi les habiletés, notons : se centrer sur la question; analyser des arguments; poser des questions de clarification; définir les termes et juger les définitions; identifier les présupposés; juger la crédibilité d'une source; observer et juger les rapports d'observation; déduire et juger les déductions; induire et juger les inductions; élaborer des jugements de valeur; suivre les étapes du processus de décision et présenter une argumentation aux autres, oralement ou par écrit. Parmi les attitudes, notons : chercher un énoncé clair du problème; chercher des raisons; essayer d'être bien informé; utiliser et mentionner des sources crédibles; tenir compte de la situation globale; essayer de rester rattaché au sujet principal; garder à l'esprit les préoccupations initiales; considérer des alternatives; avoir l'esprit ouvert; prendre position quand les raisons sont suffisantes pour le faire; avoir autant de précision que le sujet le permet; procéder d'une manière ordonnée avec les parties d'un tout complexe; utiliser ses capacités de pensée critique et être sensible aux sentiments, niveau de connaissances et degré de complexité des autres¹⁰.

Certains des éléments mis de l'avant par Ennis, sont repris par Siegel (1980, 1986, 1988) qui reconnaît « qu'un penseur critique est une personne qui agit, évalue et est capable d'émettre des jugements fondés sur des raisons valides et qui comprend et se conforme aux

⁹ Traduction libre de : « [critical thinking is] reflexive and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do. » (Ennis, 1985b, p. 45)

¹⁰ Traduction faite à l'aide des travaux de Boisvert (1997).

principes qui guident l'évaluation de la force de ses raisons »¹¹ (1988, p. 38). Autrement dit, un penseur critique est une personne qui est capable de reconnaître et de présenter des arguments et les fondements qui soutiennent ses actions et ses jugements par une évaluation rigoureuse¹². De la même manière, une pensée critique implique une variété de raisonnements et d'habiletés cognitives mais également une attitude ou une disposition à mettre en œuvre ces habiletés (Siegel, 1986).

Ainsi, on peut reconnaître que les définitions proposées par Siegel (1980, 1986, 1988) et par Ennis (1962, 1985b, 1989, 1993) présentent la pensée critique à travers un processus de logique rationnelle qui repose sur l'acquisition d'habiletés surtout logiques mais aussi créatives. Finalement, pour Ennis et Siegel, la pensée critique est associée à l'évaluation « correcte » d'une affirmation¹³; le terme « correcte » se référant à la logique. En effet, pour eux, la pensée critique repose sur un processus logique de questionnement et d'évaluation pour décider ce qu'il faut faire ou croire. On comprend donc que, même si Siegel se détache de la pensée créative et de la notion d'attitude d'Ennis, pour ces deux auteurs, il y a un lien entre la logique et la pensée critique (Davies, 2006; Eklof, 2005; Ennis, 1962, 1985b, 1989; Ikuenobe, 2001; Tapper, 2004b) permettant le développement de cette dernière de manière générale à travers le développement d'habiletés et d'attitudes en dehors d'un contexte spécifique.

De son côté, si McPeck (1981, 1984, 1990a, 1990b) reconnaît l'importance de la logique dans la mise en œuvre d'une pensée critique, il considère que les connaissances et l'expertise du sujet penseur par rapport au domaine questionné sont plus importantes. À cet égard, il écrit :

«I am not suggesting that logic has nothing to do with critical thinking, but rather that it plays a comparatively minor role – particularly when compared with knowledge of, and experience in, a specific field. » (McPeck, 1981, p. 8)

¹¹ Traduction libre de: « a critical thinker is a person who acts, assesses claims, and makes judgments on the basic reasons, and who understands and conforms to principles governing the evaluation of the force of those reasons. » (Siegel, 1988, p. 38)

¹² « The critical thinker seeks reason to guide and control judgment, and such reasons must accord with the principles ensuring proper control. » (Siegel, 1980, p. 8)

¹³ «as a root notion critical thinking is taken to be the correct assessing of statements» (Ennis, 1962, p. 83)

En fait, McPeck craint de réduire la pensée critique à une simple habileté de raisonnement mécanique, automatisé. En effet, comme le souligne Sharp (1987), la pensée critique est plus vaste que la seule logique déductive qui peut devenir mécanique.

Dès lors, McPeck définit la pensée critique comme l'habileté et une tendance naturelle à s'engager dans une action avec un scepticisme réfléchi basé sur l'expertise du sujet pensant dans le domaine exploré. Plus précisément, McPeck écrit :

« Since critical thinking is always “critical thinking about X” it follows that critical thinking is intimately connected with other field of knowledge. Thus the criteria for the judicious use scepticism are supplied by the norms and standards of the field under consideration. » (McPeck, 1981, pp. 7-9)

Et pour cet auteur, si l'exercice d'une pensée critique est en lien avec les connaissances du sujet pensant dans le domaine exploré, il ne peut y avoir une pensée critique générique, c'est-à-dire une pensée critique identique dans tous les domaines et champs de connaissances : « I think that there are different kinds of critical thinking as there are different kinds of things to think about » (McPeck, 1990a, p. 10). En résumé, la pensée critique ne saurait, d'après McPeck, être réduite à un ensemble d'habiletés générales et transférables (Brell, 1990; McPeck, 1981, 1990a, 1990b). Il affirme qu'une liste prédéterminée d'attitudes ne peut rendre compte de la variété et de la profondeur de tous les objets d'études :

« I argue that there can be no one general skill or limited set of skills (including formal logic) which could do justice to this wide of variety of objects. This is the reason that there can be no completely general set of thinking skills. » (McPeck, 1990a, pp. 11-12)

McPeck s'oppose donc à l'idée d'Ennis et des autres qui veulent développer la pensée critique des individus par l'acquisition d'habiletés et d'attitudes générales et transférables basées sur la logique indépendamment des connaissances du sujet pensant dans le domaine questionné. En revanche, si McPeck associe l'expression d'une pensée critique à l'expertise du penseur dans le domaine exploré, il reconnaît que le thème questionné peut être très général ou très spécifique. En ce sens, il ajoute :

« I intentionally use such phrase as “thinking about x” or “some specific subject x”. Here, the notion of *subject* or *x*, can range

from very specific subjects (that is the world) to the very general. » (1990a, p. 10)

Tel que mentionné précédemment, McPeck reproche à Ennis de considérer que les habiletés et les attitudes reliées à une pensée logique et critique sont aisément transférables d'un domaine à un autre. Et effectivement, différents travaux, comme ceux d'Evans (1982) ou de Glaser (1984), l'ont démontré. McPeck justifie son point de vue comme suit :

« I have, after all, taught logic (both graduate and undergraduate) for a number of years, and thus have more than a little familiarity with logic. In addition, the literatures on thinking and thinking skills have been an academic speciality of mine for some time. In short, I have developed a certain amount of expertise in these two subject area. Thus it is not at all surprised (nor self-refuting) that I have developed some abilities within this relatively narrow confines. Furthermore, I have no confidence that I could apply these same critical abilities to work done in physics, engineering, mathematics, law, poetry, or foreign languages. » (1990a, p. 12)

Autrement dit, pour McPeck, maîtriser différentes habiletés logiques ne garantit pas de développer une pensée critique dans toutes les situations car chaque situation est unique et nécessite, de ce fait, une adaptation de la part du sujet pensant pour organiser, sélectionner les habiletés requises et même les ajuster si nécessaire. En conséquence, il ne peut y avoir de pensée critique générique (Davies, 2006; Ikuenobe, 2001; McPeck, 1981, 1984, 1990b; Schafersman, 1991; Tapper, 2004b) car il est difficile de concevoir que quelqu'un puisse avoir des connaissances dans l'ensemble des domaines possibles et imaginables. Pour McPeck, il n'existe pas une seule forme, mais plusieurs formes de pensée critique.

Dans cette optique, Siegel (1988), tout en étant un partisan de l'importance des habiletés construites sur la logique formelle pour développer la pensée critique, reconnaît que le sujet pensant doit bien comprendre les principes qui soutiennent la raison. Par conséquent, il considère qu'il existe à la fois une pensée critique générale (au sens où elle repose sur des habiletés cognitives générales et transférables) et une pensée critique spécifique (au sens où elle nécessite une certaine expertise dans le domaine questionné).

Jusqu'ici, les différents auteurs présentés étaient centrés sur le résultat de la mise en œuvre d'une pensée critique. Cependant d'autres auteurs, comme Paul (1982, 1990) et Lipman

(1988, 2006), se centrent moins sur les habiletés de pensée que sur son processus qui est en lien avec la construction de la personne.

Ainsi, Paul (1990) reconnaît une similitude entre la pensée critique et l'esprit philosophique qui reposent sur des habiletés intellectuelles et des attitudes morales indispensables et interreliées : l'humilité intellectuelle, l'intégrité intellectuelle, la persévérance intellectuelle, l'empathie intellectuelle, le courage intellectuel. La mise en œuvre de ces habiletés et attitudes ne se fait pas dans un but de recherche empirique mais un but de construction de sa pensée et de celle des autres, comme le précise Paul dans l'extrait ci-dessous :

« The question foremost in the mind of the philosopher is not “How should I conceive of the various skills and processes of the human mind so as to be able to conduct empirical research on them?” but “How should I understand the elements of thinking so as to be able to analyze, assess, and rationally control my own thinking and accurately understand and assess the thinking of others?” » (Paul, 1990, pp. 470-471)

Donc, on comprend ici, que la pensée critique est perçue comme un moyen pour comprendre et évaluer la pensée de manière consciente. Dans cette optique, Paul (1993) définit deux sens à la pensée critique : un sens faible (*weak*) qui permet de servir des intérêts personnels et un sens fort (*strong*) qui permet d'analyser la situation en fonction de différents paramètres et des intérêts d'autrui. Ici, Paul vient associer une dimension morale à la pensée critique en faisant intervenir des valeurs éthiques telle que l'empathie, la tolérance, la générosité. Autrement dit, la pensée critique n'est pas juste une question d'habiletés intellectuelles car, pour Paul, (1990) avoir une pensée critique c'est avoir un esprit qui permette de sortir de la conformité, de questionner le système et de redéfinir les méthodes. Il définit cet état en ces termes :

« The philosophical mind recognizes the need to redefine and improve the systems, concepts and methods it uses and does not simply conform to them. » (Paul, 1990, p. 448)

De son côté, Matthew Lipman s'inscrit dans le courant du pragmatisme de John Dewey¹⁴ et c'est à la suite de ses réflexions sur le développement d'une pensée autonome et critique qu'est né le programme de la Philosophie pour enfants (PPE) dont l'objectif est « d'apporter une formation fondamentale à l'enfant, tout en valorisant son expérience quotidienne, et, ce faisant, l'inciter à pratiquer la recherche de sens » (Daniel, 1998a, p. 26).

Avant de présenter la définition que donne Lipman de la pensée critique, il convient de s'intéresser aux fondements de sa réflexion. En effet, toute la réflexion de Lipman tourne autour de la philosophie et de son lien avec le développement du jugement et des habiletés de pensée nécessaires au bien-penser que Lipman définit comme une pensée raisonnable, autonome et critique. Daniel (1986, 1998a) soutient que l'inspiration de Lipman est influencée par la philosophie pragmatique de John Dewey. En fait, comme nous l'avons décrit précédemment, le pragmatisme valorise l'expérience et les conséquences des actions car c'est la possibilité de mettre en action une idée qui en détermine la viabilité. Et c'est en ce sens que Lipman peut être rattaché au pragmatisme deweyen puisque, pour lui, la recherche de significations est fondamentale, non pas au sens intellectualiste du terme, ou de la logique formelle mais au sens où cette recherche de signification se fait en lien avec le contexte; elle vise à mettre en évidence les relations « entre une chose et son contexte, une partie et le tout, entre le moyen et la fin » (Daniel, 1998a, p. 64). Cette recherche de signification est personnelle et en lien avec l'expérience du sujet pensant et les relations qu'il construit entre les différents éléments du contexte. Autrement dit, « dans la perspective pragmatique, bien-penser n'est pas seulement une affaire de méthode, c'est surtout le résultat de l'expérience individuelle » (Daniel, 1998a, p. 146). La recherche de signification ne vise donc pas une vérité unique mais des éléments de vérité et une recherche de justifications plausibles, de raisons valides pour expliquer ces éléments de manière provisoire.

Ensuite, Lipman reconnaît les différents niveaux à l'acte de penser, mis de l'avant par Dewey (1910, 1933a, 1967, 2004) : la pensée spontanée qui est automatique; la pensée "rapide" qui permet de chercher la première solution à une situation problème; la pensée "certaine" qui vise à rechercher la solution qui corrobore la première idée de résolution; et

¹⁴ Le lien entre la pensée lipmanienne et le pragmatisme deweyen sera explicité un peu plus loin dans ce chapitre.

enfin le bien-penser ou la pensée "réfléchi" qui, au sens pragmatique, se définit comme est une pensée qui permet de créer des liens entre l'idée et l'action, entre l'acte et les conséquences. Pour Lipman, le bien-penser s'appuie sur une pensée autonome, critique et raisonnable. La pensée critique n'est donc pas seulement un produit, mais aussi un processus de recherche de sens.

Lipman (1988, 1989, 1995, 2005, 2006) reconnaît que l'on associe souvent la pensée critique à la notion de jugement. Mais pour Lipman, il s'agit plus précisément du *bon jugement* qu'il considère être « la caractéristique maîtresse de la pensée critique » (2006, p. 204). Cette idée de bon jugement se retrouve également dans les travaux de Paul :

« What we need to do as reasoners, from philosophical point of view, is not to decide which of these things we are doing, but rather to use with good judgment. » (Paul, 1990, p. 471)

Paul et Lipman considèrent que le processus pour parvenir à une solution valide est aussi, voire plus important que la solution elle-même.

Par ailleurs, Lipman considère que toute personne qui possède des connaissances et les met en pratique fait preuve de jugement et on parlera de bons jugements « s'il découlent d'actes menés avec compétence, accomplis par des moyens et procédures appropriées » (Lipman, 2006, p. 205) :

« Elle [la pensée critique] ne vise pas qu'à atteindre la compréhension mais à produire une parole, un acte, un fait. Elle implique qu'on utilise la connaissance pour accéder à un changement raisonnable. Au minimum, le produit est un jugement; au maximum, il consiste à mettre ce jugement en pratique. » (Lipman, 2006, p. 205)

La pensée critique est donc, pour Lipman, un outil du bon jugement et de ce fait, elle facilite ce dernier puisqu'elle (a) repose sur des critères, (b) est autocorrective et (c) est sensible au contexte.

On constate que cette définition reconnaît encore le caractère logique du processus d'investigation mais sans faire appel à une liste standardisée d'habiletés qui s'appliquerait à tous les contextes comme le suggère Ennis (1985, 1989). En fait, Lipman s'appuie sur des critères objectifs pour assurer la dimension logique et structurée d'une pensée critique. Ces

critères ne sont pas prédéterminés mais dépendent du contexte. Il est à noter que dans la pensée lipmanienne, les critères, considérés comme des règles ou des principes, sont des justifications particulièrement fiables car ils appartiennent au domaine de la rationalité et permettent de justifier et de défendre nos actes, opinions, paroles. Voici une liste des critères les plus couramment utilisés : des modèles; des lois, arrêtés, règlements, chartes, canons, ordonnances, ligne à suivre, directives; des préceptes, exigences, précisions, évaluations, stipulations, frontières, limites, conditions, paramètres; des conventions, normes, répétitions, uniformisations, généralisations; des principes, affirmations, suppositions, définitions; des idéaux, projets, buts, objectifs, intuitions, éclaircissements; des tests, certificats, faits évidents, découvertes expérimentales, observations; des méthodes, procédés, politiques, mesures (Lipman, 2006). Ainsi le recours aux critères permet d'assurer la fiabilité et l'objectivité de la pensée puisque ces critères sont reconnus par les experts d'une communauté de recherche. Lipman précise :

« Criteria may or may not have a high level of public acceptance, but they have a high level of acceptance and respect in the community of inquiry. The competent use of such respected criteria is a way of establishing the objectivity of our prescriptive, descriptive and evaluative judgments. Thus architects will judge building by employing such criteria as *utility, safety, and beauty*; magistrates make judgments with the aid of such criteria as *legality and illegality*; and presumably, critical thinkers rely upon such time-tested criteria as *validity, evidential warrant, and consistency*. Any area of practice - like the examples just given of architectural practice, judicial practice and cognitive practice - should be able to cite the criteria by which that practice is guided. » (Lipman, 1988, p.4)

Si la pensée critique est critériée, elle est aussi autocorrective, ce qui constitue la deuxième dimension de la pensée critique de Lipman. En effet, le caractère pragmatique de la pensée critique lipmanienne lui confère cette caractéristique puisque la pensée doit être mise en application et qu'il faut en évaluer les conséquences. Par conséquent, cette étape permet de valider ou de corriger le processus de raisonnement.

La troisième dimension de la pensée critique selon Lipman est que cette dernière tient compte du contexte et s'oppose donc à la généralisation des situations. Autrement dit, la pensée critique s'attache à respecter le caractère unique, spécifique de chaque situation.

Bref, d'Ennis à Lipman, en passant par Siegel, Mc Peck et Paul, on peut comprendre que la pensée critique incarne un doute méthodique (Foulquié, 1982) ou encore un type de pensée qui est motivé par l'« examen d'un principe ou d'un fait en vue de porter un jugement d'appréciation sur ce principe ou ce fait » (Lalande, 1991). De ce fait, la pensée critique présuppose des habiletés et des attitudes complexes ainsi que des connaissances et une expertise qui occupent un rôle plus ou moins important selon l'auteur. Ces attitudes et habiletés sont essentiellement reliées au mode de pensée logique, mais, toujours selon l'auteur, elles peuvent aussi inclure les modes de pensée créatif et métacognitif.

Il est aujourd'hui reconnu que la pensée critique (inspirée en cela des niveaux de de la complexification de la pensée de Dewey) est de plus en plus corrélée à la complexification épistémologique. Autrement dit, la complexification de la pensée est liée à la complexification des connaissances qui la soutiennent. Dès lors, il nous apparaît pertinent de présenter les principaux modèles épistémologiques de développement des connaissances par rapport à la complexification de la pensée.

2.4 Les épistémologues et la pensée réfléchie

Les connaissances constituent la base de la pensée et de son développement vers une pensée critique. Ainsi, dès les années 1970, on observe l'émergence de modèles épistémologiques afin de présenter le développement des connaissances qui appuient la complexification de la pensée vers une pensée évaluative, critique. Ainsi, différents modèles apparaissent dont ceux de Perry (1970), de Chandler *et al.* (1990), de King et Kitchener (1994; 2002), ou de Kuhn *et al.* (2000; 2002). Ces modèles, bien que chacun présente sa particularité soit par rapport au nombre d'étapes soit par un vocabulaire différent, offrent de nombreux points de convergences (Gagnon, 2011a). Nous proposons de présenter en détail le modèle de King et Kitchener puisque c'est le modèle que l'on retrouve le plus fréquemment dans la littérature. Nous profiterons de cette présentation pour faire des liens avec les autres principaux modèles existants (pour la synthèse des modèles, voir tableau 2).

Modèle de King et Kitchener	Modèle de Kuhn	Modèle de Chandler	Modèle de Perry
<p>1. Stade pré-réfléchi :</p> <p>2. Les connaissances sont absolues et proviennent de la perception.</p> <p>3. Les connaissances sont certaines et peuvent être trouvées soit par la perception soit chez l'autorité.</p> <p>4. Les connaissances sont certaines mais peuvent ne pas encore avoir été découvertes.</p>	<p>Réaliste - les connaissances sont absolues et elles correspondent à l'image que l'on se fait de la réalité.</p> <p>Absolutiste – les connaissances sont certaines mais peuvent avoir une source externe.</p>	<p>Absolutisme - les connaissances sont liées à l'environnement et à la compréhension personnelle que chacun en fait.</p> <p>Réalisme défendu – les connaissances peuvent être discutées mais elles demeurent liées aux faits et aux opinions personnelles ou croyances.</p>	<p>Dualité basique – la vérité existe et c'est l'Autorité qui la transmet.</p> <p>Multiplicité pré-légitimée – il existe une diversité d'opinions et d'incertitude mais la rattache à un exercice construit par l'Autorité pour conduire l'individu à trouver LA Réponse lui-même.</p> <p>Multiplicité subordonnée – l'incertitude est acceptée seulement parce que l'Autorité n'a pas encore trouvé LA réponse.</p>
<p>Stade quasi-réfléchi :</p> <p>5. Les connaissances sont incertaines puisqu'elles sont issues d'un raisonnement qui se base sur des critères personnels.</p> <p>6. Les connaissances sont incertaines et contextuellement justifiées. Les connaissances sont donc relatives au contexte.</p>	<p>Multiplicité – les connaissances sont le fruit de l'esprit humain.</p>	<p>Dogmatisme-Scepticisme – la connaissance est incertaine. Les sceptiques ne font pas de consensus entre les connaissances et les autres se réfèrent à l'autorité lorsqu'il y a plusieurs connaissances en conflit.</p>	<p>Relativisme subordonné – l'incertitude est légitime et tout le monde a le droit à son opinion.</p> <p>Relativisme corrélé – les connaissances sont relatives au contexte.</p> <p>L'engagement pour voir – reconnaissance du relativisme volontaire.</p>
<p>Stade réfléchi :</p> <p>7. Les connaissances sont incertaines mais construites en comparant des faits et des arguments dans divers contextes.</p> <p>8. Les connaissances sont issues d'un processus de recherche et sont sujettes à la réévaluation selon l'évolution des connaissances.</p>	<p>Évaluation – les connaissances sont incertaines et construites par l'esprit. Elles sont justifiées au regard de critères et de faits.</p>	<p>Rationalisme post-sceptique – les connaissances sont incertaines mais basées sur des arguments.</p>	<p>L'engagement initial – l'individu prend conscience qu'il a le choix de ce qu'il est.</p> <p>Chemins de l'engagement – l'individu fait des choix pour atteindre ce qu'il a choisi d'être.</p> <p>Développement de l'engagement – intégration de ce que l'individu a choisi d'être.</p>

Tableau 2: Synthèse comparative de quelques modèles épistémologiques de développement d'une pensée réfléchie

Le modèle de développement d'une pensée réfléchie de King et Kitchener (King, 1990, 1992, 2000; King & Kitchener, 1994; King & Kitchener, 2002; King & Kitchener, 2004; King *et al.*, 1990; Kitchener, 1986, 2002; Kitchener & Fischer, 1990) présente un développement en sept étapes du jugement réfléchi (en relation avec la pensée réfléchie de John Dewey). Le modèle proposé par King et Kitchener repose sur la forme et la justification associées à une connaissance (King *et al.*, 1990). Ainsi, le premier niveau de développement du jugement réflexif se caractérise par une connaissance certaine et absolue. Autrement dit, il n'existe qu'une solution à un problème et ne nécessite donc aucune justification. À l'inverse, à l'autre extrémité du processus de développement du jugement réflexif, la connaissance est construite à travers un processus d'enquête critique (Kitchener, 1986) qui permet de choisir, parmi plusieurs solutions, la plus adéquate; la justification est donc nécessaire.

Dans la première étape du modèle de développement du jugement réfléchi proposé par King et Kitchener, la connaissance est certaine, absolue et elle est issue d'observations directes : « ce que je considère vrai est vrai »¹⁵. De ce fait, toute justification est inutile puisqu'il y a une relation étroite entre la perception personnelle et la réalité. Cette étape correspond à ce que Kuhn *et al.* (2000; 2002) appellent l'étape du réalisme où les connaissances sont absolues alors que dans le modèle proposé par Chandler *et al.* (1990), il s'agit de l'étape de l'absolutisme où les connaissances sont liées à l'environnement et à l'interprétation personnelle que chacun en fait.

Dans la deuxième étape du modèle de King et Kitchener, si les connaissances sont toujours certaines, elles peuvent échapper aux perceptions individuelles, elles se retrouvent alors chez l'autorité, chez l'expert. Les connaissances demeurent donc concrètes et ne nécessitent pas encore de justification puisque soit la perception (celle de l'autorité) est bonne et on détient la vérité soit la perception est fautive et on a tort. Et si la connaissance est issue d'un expert, elle se justifie seulement de par sa source et l'expert ne peut se tromper : « si on le dit aux nouvelles, c'est que c'est vrai »¹⁶. Cette étape se retrouve aussi dans le modèle proposé par Kuhn *et al.* (2000; 2002) sous l'appellation d'absolutisme où la connaissance peut avoir une source externe autre que l'observation. Différemment, dans le cadre du modèle

¹⁵ Traduction libre de: « What I can observe to be true is true » (King *et al.*, 1990, p. 269)

¹⁶ Traduction libre de: « if it is on the news, it has to be true » (King & Kitchener, 2004, p. 7)

proposé par Perry (1970), les deux premiers niveaux font appel à l'expert. Ainsi, à l'étape de la dualité basique, la connaissance est transmise par l'expert alors qu'à l'étape de la multiplicité pré-légitimée, l'individu est guidé vers la bonne réponse par l'expert. Dans le cadre du modèle de Chandler *et al.* (1990), il n'y a pas encore d'incertitude dans la connaissance puisque si les connaissances peuvent être discutées, elles demeurent liées aux faits, aux croyances et opinions personnelles. C'est ce qu'il décrit comme le réalisme défendu.

Dans la troisième étape du modèle de King et Kitchener, la connaissance demeure une certitude mais une certitude éloignée, en ce qu'il est possible que la vérité existe mais qu'elle n'ait pas encore été découverte. Une certaine incertitude apparaît donc mais elle est temporaire. À ce stade, la connaissance peut donc avoir trois statuts : vraie, fausse ou temporairement incertaine¹⁷. Par conséquent, il n'est toujours pas nécessaire de justifier ses connaissances, choix ou décisions. Perry (1970) définit cette étape comme celle de la multiplicité subordonnée.

Les trois premières étapes du modèle de King et Kitchener sont donc caractérisées par le dualisme et le dogmatisme puisqu'elles reposent sur des croyances et sur l'opposition du vrai et du faux. Ce fait conduit King et Kitchener à regrouper ces trois étapes sous une même catégorie : une pensée pré-réfléchie. Un stade de développement des habiletés de pensée dans lequel la Vérité existe dans le monde et il faut la découvrir soit par l'observation, soit en se référant à une autorité (King & Kitchener, 2004; Kitchener, 2002).

Dans la quatrième étape du modèle de King et Kitchener, les connaissances peuvent être incertaines et ne sont plus rattachées à l'observation directe, elles découlent d'un raisonnement. Dès lors, la justification des idées devient nécessaire. Cependant, cette justification est construite pour faire la preuve que l'idée retenue est la bonne et non pour objectiver le choix, la connaissance. Cette justification se base sur des raisons personnelles. Pour le sujet, il n'y a pas d'idées fausses et toutes les connaissances sont bonnes. Idée que l'on retrouve également dans le modèle proposé par Perry (1970) lorsqu'il décrit l'étape du relativisme subordonné. Cette étape est également décrite par Kuhn *et al.* (2000; 2002) comme

¹⁷ « the categories of knowing into those that are right, those that are wrong, and those that are temporarily uncertain » (King *et al.*, 1990, p. 270)

l'étape de la multiplicité puisque la connaissance est le fruit de l'esprit humain et repose sur des opinions personnelles, subjectives¹⁸. De son côté, le modèle proposé par Chandler *et al.* (1990) diffère légèrement à cette étape. En effet, l'étape du dogmatisme-scepticisme de Chandler se situe entre l'étape 3 et l'étape 4 du modèle de King et Kitchener puisque, s'il reconnaît l'incertitude de la connaissance et l'absence de consensus chez les sceptiques, il reconnaît aussi le recours à l'autorité pour trancher le conflit entre plusieurs connaissances.

Dans la cinquième étape du modèle de King et Kitchener, l'incertitude est acceptée et la connaissance devient contextuelle et subjective. À cette étape, on reconnaît le droit de chacun d'aborder et de résoudre un problème de manière personnelle, ce qui rend le choix d'une solution difficile puisque toutes les assertions sont considérées comme vraies : « les autres théories peuvent être aussi vraies que les miennes, mais basées sur des faits différents »¹⁹. Cette idée se retrouve également dans le modèle de Perry (1970) mais dans deux étapes : le relativisme corrélé et l'engagement pour voir, qui reconnaissent toutes deux le caractère contextuel d'une connaissance.

Les étapes 4 et 5 de ce modèle sont donc caractérisées par le relativisme et l'intrasubjectivité, ce qui conduit King et Kitchener à les regrouper sous une même catégorie : une pensée quasi-réfléchie. Un stade de développement des habiletés de pensée dans lequel l'individu accepte que la connaissance soit incertaine mais attribue cette incertitude à un manque d'observation ou de méthode (King & Kitchener, 2004; Kitchener, 2002).

Dans la sixième étape du modèle de King et Kitchener, la connaissance n'est plus un savoir transmis/acquis, mais elle devient le résultat d'un processus qui implique l'engagement de la personne. Autrement dit, on s'engage dans un processus de raisonnement. Dès lors, les connaissances ne sont plus données mais sont reconnues comme construites par tous, même les experts, en comparant des points de vue, des contextes. Par conséquent, l'incertitude est acceptée comme faisant partie du processus puisque c'est l'individu qui construit la

¹⁸ « This awareness comes to assume such proportions, however, that it overpowers and obliterates any objective standard that could serve as a basis for comparison or evaluation of conflicting claims. Because claims are subjective opinion freely chosen by their holders and everyone has a right to their opinion, all opinions are equally right » (Kuhn *et al.*, 2000, p. 310)

¹⁹ Traduction libre de: « Other theories could be as true as my own, but based on different evidence » (King & Kitchener, 2004, p. 7)

connaissance et que ce dernier peut se tromper. Cette étape d'incertitude où chacun peut construire la connaissance en se basant sur des critères objectifs se retrouve aussi dans le modèle présenté par Kuhn *et al.* (2000; 2002), à l'étape de l'évaluation, et dans le modèle de Chandler *et al.* (1990), à l'étape du rationalisme post-sceptique. À partir de cette étape, le modèle proposé par Perry (1970) diffère de celui proposé par ses confrères au sens où le développement de la pensée réfléchie ne semble plus axé sur le seul développement des connaissances mais sur la connaissance de soi (engagement initial) et la prise de conscience que le sujet fait des choix pour atteindre ce qu'il choisit d'être (chemin de l'engagement). Chez Perry, le processus se termine par l'étape du développement de l'engagement qui consiste à assumer les choix éthiques que l'individu a faits et à les intégrer à son expérience de vie.

Enfin, dans la septième et dernière étape du modèle de King et Kitchener, il est reconnu que toutes les connaissances sont des constructions sociales, c'est-à-dire qu'elles sont construites à l'aide d'habiletés de pensée complexes. Toute connaissance est sujette à une réévaluation en se basant sur des critères objectifs. Dans cette étape, le conflit cognitif est la base du développement de la connaissance car c'est lui qui initie la remise en question des connaissances. Les connaissances sont justifiées selon plusieurs sources.

Les étapes 6 et 7 du modèle de King et Kitchener sont caractérisées par l'intersubjectivité et le constructivisme, ce qui conduit les auteurs à les regrouper sous une même catégorie : une pensée réfléchie. Un stade de développement des habiletés de pensée dans lequel l'individu accepte l'incertitude et établit des jugements raisonnables et éthiques basés sur une évaluation des différentes données disponibles (expérience, contextes, etc.). L'individu construit des connaissances qui sont temporaires (King & Kitchener, 1994, 2004; Kitchener, 2002).

On peut résumer la perception des épistémologues en ce qui attrait au développement d'une pensée réfléchie (au sens entendu par Dewey, c'est-à-dire une pensée évaluative) basée sur l'évolution des connaissances à travers un continuum (Figure 2) :

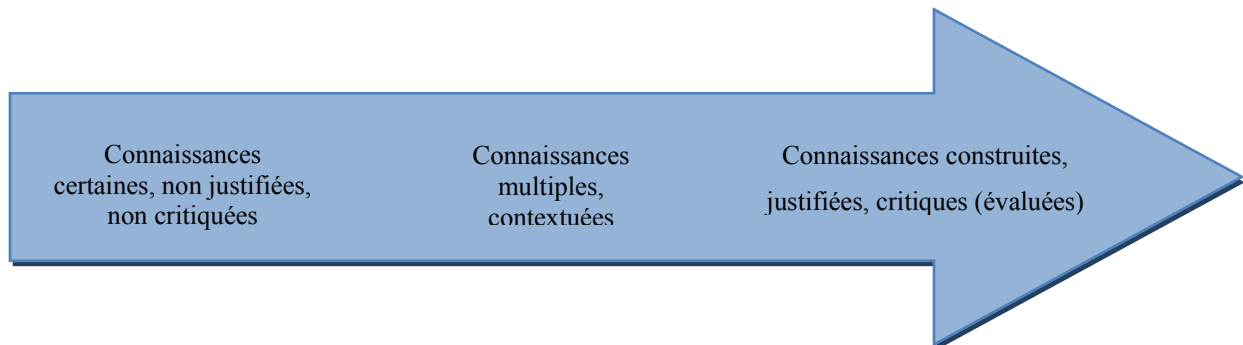


Figure 2 : Continuum de développement de la réflexivité selon les épistémologues

2.5 Processus de développement d'une pensée critique

Avant de présenter notre cadre d'analyse, soulignons que des résultats de recherche ont démontré que la pensée connaît peu ou pas d'évolution à partir de l'adolescence. En effet, Perry (1970) indique qu'une épistémologie critique est susceptible de se développer chez certains jeunes adultes – mais seulement dans la mesure où ils sont confrontés à la multiplicité des points de vue. King et Kitchener (1994) indiquent que l'épistémologie la plus complexe ne se manifeste que chez quelques étudiants engagés dans des études doctorales. Lipman (1985), appuyé sur des résultats relatifs à un test de raisonnement logique, soutient que la pensée des élèves gagne en complexité jusque vers la 4^e année du primaire, puis arrive à un plateau jusqu'à leur entrée au collégial. Dans la même optique, Kuhn (1991) démontre qu'à partir de l'adolescence, et jusqu'à l'âge adulte, il n'y a pas de progression dans le raisonnement logique chez la plupart des individus.

Lors de la présentation des différents modèles épistémologiques du développement d'une pensée réflexive, nous avons mis en évidence qu'ils reposaient principalement sur le développement de la pensée logique (Kwak, 2007) puisque axés sur le raisonnement et la justification. Cependant, dans le cadre de notre étude, nous avons fait le choix de nous appuyer sur un modèle qui se réfère aux définitions philosophiques car plus exhaustives en termes de pensée puisqu'elles intègrent les quatre modes de pensée qui sont inhérents à l'acte

d'enseignement. En effet, la pensée logique est indispensable puisqu'elle assure la cohérence du discours et permet d'expliquer, de justifier les choix et décisions autant aux parents, qu'aux autres membres de l'équipe pédagogique mais aussi à l'élève. Parallèlement, la pensée métacognitive permet à l'enseignant de porter un regard sur l'action d'autrui mais aussi sur sa propre action en vue de s'auto corriger et ainsi s'améliorer, s'enrichir, se perfectionner. De plus, la nouvelle réalité de la classe demande à l'enseignant une capacité d'adaptation et de questionnement qui ne peut exister sans le recours à une pensée créative puisque cette dernière permet la création de nouveaux liens, de nouvelles propositions plus adaptées. Finalement, les enseignants sont responsables de leurs élèves et de leur développement sur les plans cognitif, affectif et physique. Dès lors, il nous apparaît essentiel de nous référer à un modèle qui prenne en considération ces quatre modes de pensée à défaut d'appauvrir le portrait que l'on souhaite dresser de la pensée. C'est pourquoi, la présente étude sera basée sur le modèle du processus développemental d'une pensée critique présenté par Daniel *et al.* (Daniel, 2005a, 2005b, 2007a; Daniel *et al.*, 2005). Ce modèle a émergé d'analyses menées auprès d'élèves de la fin du primaire et a été, par la suite, utilisé comme grille d'analyse pour étudier le développement de la pensée des adultes (Daniel, accepté; Golding, 2009).

Bien que tous les modèles décrits dans notre cadre théorique soient distincts les uns des autres, ils ont l'avantage de présenter une certaine homogénéité dans leur compréhension du développement cognitif et dans les étapes évolutives de la pensée. Cependant le modèle de Daniel et ses collègues nous semble le plus pertinent pour les besoins de notre recherche doctorale pour les raisons suivantes : il est opérationnalisé; il s'inscrit dans le champ de l'éducation (contrairement aux autres modèles qui sont issus de la psychologie développementale); il permet de comprendre la pensée critique, entre autres dans un contexte d'échanges entre pairs (les autres modèles sont basés sur des tests et des questionnaires individuels²⁰); il permet d'étudier le développement d'une pensée critique en tant que processus dynamique (vs un développement linéaire hiérarchisé²¹) - processus qui se construit

²⁰ De plus en plus de chercheurs remettent en question l'utilisation de tests individuels pour étudier la pensée critique (Brookfield, 1987).

²¹ Des chercheurs qui étudient le développement de la pensée critique chez les adolescents et les jeunes adultes estiment que les connaissances sont actuellement limitées dans ce domaine, notamment parce qu'elles s'appuient sur une approche essentiellement linéaire. Ils soutiennent qu'il est temps « de réexaminer l'approche

à la manière d'un échafaudage, c'est-à-dire qu'il fait ressortir les représentations des participants qui sont en voie de dépassement, celles qui sont prédominantes et celles qui sont en devenir. En outre, le modèle de Daniel *et al.* semble plus complet pour les besoins de la recherche en ce qu'il comprend quatre modes de pensée présent dans les travaux de Dewey sur la pensée réfléchie (plutôt que le seul mode logique qui caractérise les autres modèles développementaux²²). Finalement, des études récentes ont comparé le modèle de Daniel *et al.* à d'autres modèles développementaux de la pensée critique et ont reconnu son intérêt notamment parce qu'il est opérationnalisé de manière simple (Gagnon, 2011a, 2011b) et qu'il permet une compréhension approfondie des manifestations de la pensée critique en ce qu'il fait ressortir un processus de complexification de la pensée plutôt qu'une liste d'habiletés de pensée (Golding, 2009).

Dans les prochaines pages, nous présenterons les composantes du modèle de Daniel *et al.* Nous définirons d'abord les modes de pensée puis les perspectives épistémologiques.

2.5.1 Les modes de pensée dans le modèle de Daniel

La pensée logique doit être comprise ici au sens de la logique formelle et informelle qui présuppose la cohérence dans les manifestations du langage. Elle se manifeste donc à travers la recherche de critères, de raisons, de raisonnements, de jugements et d'explications pour appuyer son point de vue. Sa visée, en vue d'atteindre l'intersubjectivité, se trouve dans la conceptualisation. Autrement dit, le développement de la pensée logique permet à l'individu de passer d'énoncés et de croyances non justifiés à une justification basée sur des expériences concrètes (perceptuelles), puis à l'élaboration d'un raisonnement s'appuyant sur des concepts abstraits.

La pensée créative, pour sa part, se manifeste à travers la recherche d'une transformation des idées et des significations. Sa complexification en vue d'atteindre l'intersubjectivité se fait à travers une recherche de divergence à partir d'unités d'abord, puis

hiérarchique, typiquement utilisée, en lien avec les positions épistémologiques et le développement (cognitif des adolescents). » (Tabak & Weinstock, 2008, p. 192)

²² Selon Kwack (2007), les théories sur la pensée critique sont encore trop souvent essentiellement basées sur les règles de la logique formelle.

de relations. Autrement dit, le sujet pensant parvient à dépasser l'exemple personnel pour proposer des transformations dans les perspectives et remettre en questions les perspectives énoncées, les traditions, les préjugés, etc.

Pour ce qui est de la pensée responsable, elle fait référence à la capacité du sujet pensant d'analyser son comportement par rapport aux règles et à l'autorité. Sa complexification correspond à la capacité du sujet pensant à se détacher de son agir personnel pour se centrer sur autrui et finalement questionner les règles et principes sociaux ou éthiques dans une optique du Bien commun.

Finalement, la pensée métacognitive se rapporte à l'action de penser à propos des pensées, des croyances, des perspectives (les siennes et celles des pairs) et exercer un certain contrôle sur elles, au lieu de simplement les subir. La complexification de ce mode de pensée se traduit par une capacité à reconnaître les idées des pairs et leur impact sur nos propres idées. La complexification se manifeste dans la correction du groupe ou dans l'autocorrection.

MODE/ PERSPECTIVE	LOGIQUE	CRÉATIF	RESPONSABLE	MÉTACOGNITIF
Égocentrisme (Centré sur moi)	Énoncé basé sur l'expérience particulière, perceptuelle d'un fait personnel Sans justification	Énoncé qui donne du sens à un point de vue personnel (unités)	Énoncé relié à un comportement moral personnel et particulier	Énoncé relié à une tâche, point de vue... personnel et particulier
Relativisme (centré sur autrui)	Énoncé basé sur une généralisation issue de la perception + du raisonnement Justification incomplète et concrète	Énoncé qui donne du sens au point de vue d'un pair (relations simples)	Énoncé relié à l'agir moral d'un pair	Énoncé relié à un point de vue, à la tâche... d'un pair
Intersubjectivité (centré sur un bien commun)	Énoncé basé sur le raisonnement Justification complète appuyée sur des critères (conceptualisation)	Énoncé qui apporte un sens divergent (relations complexes) (transformation)	Énoncé relié à l'évaluation des principes, normes éthiques/sociales (catégorisation)	Énoncé exprimant un changement de perspective du groupe ou de l'individu (correction/ autocorrection)

Tableau 3: Modèle opérationnalisé du processus développemental d'une pensée critique dialogique (Daniel et al., 2005)

Chacun des modes de pensée ici présentés se mobilise de manière dynamique au sein du processus de développement d'une pensée critique. Ce dynamisme correspond à deux processus, la décentration et la complexification (Daniel *et al.*, 2011), qui s'expriment à travers trois perspectives épistémologiques.

2.5.2 *Les perspectives épistémologiques dans le modèle de Daniel*

La perspective égocentrique se caractérise par des opinions et points de vue exprimés en rapport à l'expérience perceptuelle ou particulière du sujet et ne sont pas accompagnés de justifications. Les propos sont liés à l'histoire de vie (anecdotes) et les individus ne manifestent pas d'intérêt pour les idées de leurs pairs (Daniel *et al.*, 2003). Il n'y a pas d'intention d'enrichir les propos d'autrui puisque le sujet est centré sur l'expression de sa propre idée. À cet effet, Daniel et ses collaborateurs précisent :

« [...] the first epistemological perspective, which we call egocentric, and which we define as an absence: the absence of others' perspectives; absence of need to reason and evaluate; absence of need to discuss. [...] his [pupil] perceptual experience constitutes the best means to assess the world. "Truth" exists in the singular form, and is found in the concrete. Lack of open-mindedness toward others' perspectives is its corollary, and the consequence is that an exchange among peers does not enrich the individual. » (Daniel *et al.*, 2003, p. 11)

Le second niveau de développement épistémologique identifié par Daniel *et al.* est le relativisme et se caractérise par la tolérance et l'ouverture aux idées des autres. Les points de vue sont justifiés de manière concrète et/ou incomplète. Il y a une volonté de comprendre l'autre mais sans prioriser ou évaluer les points de vue émis. Par conséquent, l'énonciation d'une quantité d'arguments, d'idées, de croyances semble plus importante que la qualité inhérente à chacun d'eux.

Finalement, Daniel et ses collaborateurs ont pu observer une dernière perspective de développement épistémologique de la pensée : l'intersubjectivité. Dans cette perspective, le sujet est motivé à construire ses connaissances et ses représentations du monde avec les autres. Les énoncés émis sont empreints d'incertitudes et sont justifiés. Autrement dit, les individus émettent des hypothèses spontanément justifiées plutôt que des conclusions. La visée est de comprendre collectivement le monde qui entoure les sujets et de contribuer au Bien commun.

L'opérationnalisation des composantes (quatre modes de pensée et trois perspectives épistémologiques) de ce modèle servira de grille pour analyser les rapports (écrits) de stage des stagiaires ainsi que les verbatim des entrevues auxquelles ils ont participé.

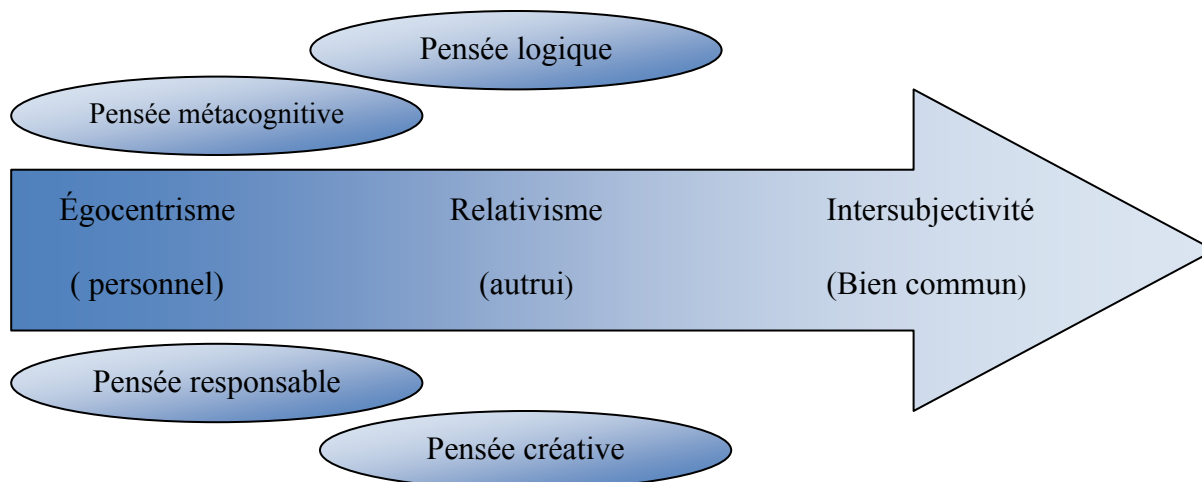


Figure 3: Modèle développemental d'une pensée critique de Daniel *et al.* (2005)

2.6 Incidence du cadre théorique sur la question de recherche

Il convient ici de nous rappeler que la question qui guide la présente étude est relative à l'identification du type de réflexivité (simple ou critique) chez les étudiantes et les étudiants après leurs quatre années de formation universitaire à l'enseignement de l'éducation physique et à la santé (ÉPS) de l'Université de Montréal. Autrement dit, quel type de réflexivité est manifestée par les étudiant(e)s ayant complété leur FI à l'enseignement de l'ÉPS à l'UdeM?

Par ailleurs, rappelons que plusieurs auteurs s'accordent pour dire que la pensée critique n'est pas innée; qu'elle doit être stimulée pour se manifester. Aussi, il devient cohérent d'analyser si la pensée critique des stagiaires est stimulée et comment elle est stimulée. Dit autrement, dans quelle perspective la pensée est-elle stimulée au BEÉPS de l'UdeM: une perspective de réflexivité simple ou critique?

De plus, si la pensée critique est effectivement stimulée, il apparaît cohérent de se questionner sur les visées sous-tendent à cette stimulation. Autrement dit, dans quel contexte la stimulation de la pensée critique est-elle faite, à partir de quelle visée. Or, les visées de formation à l'enseignement de l'UdeM sont nécessairement liées aux visées du MELS. Dès

lors, l'analyse la réflexivité visée par le MELS et par l'UdeM est susceptible de mieux comprendre nos données et de mettre nos résultats de recherche dans leur contexte.

En résumé, la présente étude se propose de répondre à trois questions:

1. Quel type de réflexivité se manifeste chez les stagiaires au BEÉPS de l'Université de Montréal à la fin de leur formation initiale?
2. Quel type de réflexivité le BEÉPS de l'Université de Montréal stimule chez les stagiaires à travers les consignes de rédactions des rapports synthèses ?
3. Quel type de réflexivité le MELS et les Guides de stage du BEÉPS visent à travers la mise en œuvre du référentiel de compétences professionnelles?

Le chapitre suivant présentera les aspects méthodologiques mis en place afin de répondre à notre objectif de recherche et aux trois questions soulevées.

3 Méthodologie

Cette étude vise à identifier le type de réflexivité (simple ou critique) mobilisé par les stagiaires à la fin de leur formation initiale à l'enseignement de l'ÉPS à l'Université de Montréal. Pour répondre à notre objectif et contextualiser nos résultats, nous avons décidé de nous intéresser non seulement à la réflexivité manifestée mais aussi comment cette réflexion est manifestée à travers l'identification de la réflexivité stimulée. Par ailleurs, toujours dans un souci de cohérence et de contextualisation, l'étude s'est intéressée aux visées qui sous-tendent la stimulation de la réflexivité à travers l'identification de la réflexivité visée. La suite de ce chapitre s'attarde donc à présenter la méthodologie mise en place pour répondre à notre objectif et nos questions.

Dans ce chapitre, nous justifierons tout d'abord l'orientation qualitative de cette recherche. Par la suite, nous présenterons les participants à l'étude. Ensuite, nous présenterons les sources documentaires (les consignes de rédaction des rapports synthèse, les textes officiels ministériels et la grille d'observation et d'évaluation des compétences professionnelles développée par la Faculté des sciences de l'éducation (FSÉ) de l'UdeM) et les instruments de collectes de données (l'entrevue individuelle, l'entrevue de groupe et les textes réflexifs contenus dans les rapports synthèse). Finalement nous présenterons le cadre d'analyse des données recueillies et les critères de scientificité qui y sont associés.

3.1 Type de recherche

Puisque cette étude s'inscrit dans une volonté d'identifier les manifestations d'une pensée critique dans le cadre de la pratique d'enseignement nous avons eu recours à une méthode d'analyse qualitative puisque ces manifestations ne peuvent être recueillies

indépendamment de leur contexte (Boudreau & Arseneault, 1994; Mucchielli, 2002; Savoie-Zajc, 2004; Van der Maren, 1996). En effet, Mucchielli (2002) rappelle que :

« Les objets ou phénomènes humains appréhendés par les méthodes qualitatives sont (en général) uniques, c'est-à-dire non reproductibles. Ils concernent essentiellement des « productions » de l'homme comme un texte un discours ou un dispositif, comme des ensembles d'actions collectives ou individuelles ou encore comme des phénomènes non tangibles comme des représentations, des normes culturelles ou des façons de raisonner. » (p. 183)

Précisons que le recours à une recherche d'orientation qualitative se fait en fonction de l'objet de recherche et non par opposition aux recherches quantitatives. Ainsi, selon Savoie-Zajc (2004), la recherche qualitative (aussi appelée recherche interprétative ou compréhensive) trouve sa source dans les travaux de Max Weber « qui avançait l'idée que les sciences humaines devaient surtout se préoccuper de la question de comprendre les situations humaines » (Savoie-Zajc, 2004, p. 124). Une idée que l'on retrouve aussi dans les travaux de Boudreau et Arseneault (1994), de Mucchielli (2002), ou encore de Van der Maren (1996). Cette perspective de compréhension contraste donc avec « la finalité d'expliquer un phénomène par la recherche de cause à effet entre les variables constitutives du phénomène, finalité qui caractérise le courant épistémologique positiviste » (Savoie-Zajc, 2004, p. 124) afin d'établir des prédictions, des lois généralisables. Au contraire, les recherches qualitatives cherchent à comprendre un phénomène à travers le regard du participant ; autrement dit, « le chercheur qualitatif cherche à décrire et à comprendre des phénomènes à partir de la signification que les acteurs donnent à ces phénomènes (Boudreau & Arseneault, 1994, p. 124). De son côté, Van der Maren (1996) affirme que « les contraintes de la situation éducative ne permettent pas l'élaboration d'une science positive, mais seulement de comprendre dans son contexte une situation socialement objectivée » (p. 33). Savoie-Zajc propose de définir la recherche qualitative comme :

« Une forme de recherche qui exprime des positions ontologiques (sa vision de la réalité) et épistémologiques (associées aux conditions de la production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude [...]. Le savoir produit est aussi vu comme dynamique et

temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer. Le savoir est également contextuel, car les milieux de vie des participants colorent, orientent les résultats. » (2004, p. 128)

La recherche qualitative s'intéresse donc à des objets, des phénomènes uniques, c'est-à-dire, non reproductibles (Mucchielli, 2002). Or, la situation éducative se caractérise par son unicité puisqu'elle repose sur une relation impliquant des individus en interaction dans un environnement particulier. On ne peut donc établir de lois généralisables, puisque toute situation sociale est unique. À cet effet, Van der Maren (1996) précise que :

« la recherche de la connaissance sera donc plus compréhensive qu'explicative : elle tentera de dégager des similitudes de structure en tenant compte des contextes et se gardera de formuler des lois permettant des prédictions. » (p. 35)

Les données recueillies dans le cadre d'une recherche qualitative sont généralement constituées par des images, des discours, des observations, des notes écrites, etc. Notons que l'absence de chiffres ne retire pas pour autant à la recherche qualitative son caractère scientifique puisque ce dernier ne relève pas du type de recherche mais de la méthode scientifique utilisée et des objectifs de compréhension visés (Laperrière, 1997; Savoie-Zajc, 2004; Van der Maren, 1996, 2006). Par ailleurs, une recherche qualitative peut intégrer des chiffres et des pourcentages lors de l'analyse (Savoie-Zajc, 2004; Van der Maren, 1996, 2006).

Par conséquent, de par son contexte en éducation et ses visées d'identification, de description et de compréhension des niveaux de pensée et leur qualité épistémologique caractéristique de l'expression d'une pensée critique, c'est tout naturellement que cette étude s'inscrit dans la lignée des recherches qualitatives.

3.2 Les participantes et les participants

En recherche, il existe différents types d'échantillonnage (Beaud, 2003; Miles & Huberman, 2003; Mucchielli, 2002; Poupart *et al.*, 1997). Considérant le fait que la présente recherche ne vise pas à généraliser ses résultats à l'ensemble de la population étudiante en enseignement, nous avons eu recours à une technique d'échantillonnage non probabiliste : des participantes et participants volontaires, au sens où nous sollicitons toutes les étudiantes et

tous les étudiants stagiaires de 4^{ème} année et que seuls celles et ceux qui ont manifesté un intérêt ont participé à la recherche. Nous sommes conscient que cette technique ne permet pas toujours d'obtenir un échantillon représentatif de la population cible et soulève la question épineuse de la généralisation des résultats obtenus (Beaud, 2003). Cependant, ce type d'échantillon permet d'aborder des sujets plus sensibles et plus personnels. Ce qui est le cas de cette recherche puisqu'elle questionne le développement de la personne interviewée. Par ailleurs, cette recherche de type exploratoire n'a pas la prétention de généraliser ses résultats à l'ensemble de la population étudiante en formation à l'enseignement de l'ÉPS. De plus, cette technique d'échantillonnage permet de recruter des étudiantes et des étudiants plus motivés et qui s'investissent dans leur réponse puisqu'il faut se rappeler que la collecte de données s'est effectuée après le stage de quatrième année, période durant laquelle les finissantes et finissants sont généralement très sollicités (et demandeurs) pour faire de la suppléance dans les écoles. Les stagiaires ayant participé à l'étude avaient donc complété leur formation initiale universitaire lors de la collecte de données et avaient donc achevé leur formation initiale en matière de développement de leurs compétences professionnelles et plus particulièrement celles qui visent le développement de leur réflexivité.

Pour constituer l'échantillon, en février 2009, une invitation à participer à la recherche a donc été faite aux étudiantes et aux étudiants inscrits en dernière année de leur formation universitaire en enseignement de l'ÉPS à l'Université de Montréal. Cette limitation aux étudiantes et aux étudiants stagiaires de 4^{ème} année s'explique par le fait que nous cherchions à dresser un portrait du développement d'une pensée critique chez les étudiantes et les étudiants à la fin de leur formation initiale et non une chronologie de leur développement réflexif. C'est pour cette raison que seuls les étudiantes et les étudiants en fin de formation ont été sollicités et que la constitution d'un groupe témoin n'a pas été nécessaire.

Concrètement, une présentation écrite du projet de recherche (Annexe 2) a été envoyée à toutes les étudiantes et tous les étudiants stagiaires (23 étudiantes et 20 étudiants) par l'entremise de la responsable de la formation pratique de la Faculté des sciences de l'éducation. Le but de cette première approche étant de faire connaître le projet aux étudiantes et aux étudiants et d'avoir une idée sur leur intérêt à y participer. Suite à ce premier contact, le chercheur a communiqué directement avec les personnes intéressées pour leur présenter plus

en détail les étapes de la recherche. Nous avons reçu neuf réponses positives (4 étudiantes et 5 étudiants). Un nombre de participant suffisant compte tenu du caractère exploratoire de la recherche mais aussi compte tenu que, pour chacun des participants, nous avons trois contextes pour observer les manifestations d'une pensée critique.

Par ailleurs, comme la présente étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche avec des êtres humains, nous avons soumis une demande au Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) de l'Université de Montréal pour l'obtention d'un certificat d'éthique (CPER-09-035-D, voir annexe 3). De plus, chaque stagiaire a reçu la présentation du projet (annexe 4) et a signé un formulaire de consentement (annexe 5), tel que requis pour ce genre d'étude.

3.3 Les sources documentaires et les instruments de collectes de données

Cette recherche repose sur six sources de données permettant de recueillir des informations en vue d'une analyse à partir du modèle opérationnalisé de Daniel *et al.* (Daniel, 2005a). Tout d'abord, trois sources documentaires existantes en dehors de la recherche et qui représentent des outils des institutions et permettront d'identifier le contexte qui entourent les manifestations d'une pensée critique chez les stagiaires :

- le référentiel de compétences professionnelles mis en place par le MELS,
- les indicateurs d'évaluation des compétences professionnelles proposés par l'Université de Montréal,
- les consignes de rédaction des rapports synthèse proposées par l'Université de Montréal.

Et trois instruments de collectes de données, qui représentent trois contextes différents de manifestation d'une pensée critique chez les stagiaires :

- l'entrevue individuelle avec chaque stagiaire,
- l'entrevue de groupe avec l'ensemble des participantes et participants
- les rapports synthèse rédigés par chaque stagiaire.

Le tableau 4 présente un résumé pour montrer les liens entre les objectifs, les contextes et le type de réflexivité :

<i>Instrument/source</i>	<i>Origine</i>	<i>Réflexivité</i>
Référentiel de compétences	MELS	Visée
Indicateurs de compétences/guides de stage	CFIM/BEÉPS	
Consignes de rédaction des rapports synthèse/guides de stage	CFIM/BEÉPS	Stimulée
Textes des rapports synthèses	Stagiaires	Manifestée
Entrevue individuelle		
Entrevue de groupe		

Tableau 4: Synthèse des instruments en lien avec la réflexivité observée

3.3.1 *Le référentiel de compétences du MELS*

Les visées ministérielles en matière de formation initiale en vue de professionnaliser l'enseignement ont mené à l'élaboration d'un référentiel de compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) permettant de guider la formation des futures enseignantes et des futurs enseignants.

Le référentiel est constitué de cinq parties dont la première permet d'établir un portrait de l'École et des enjeux auxquels elle fait actuellement face. Dans la deuxième section, le référentiel définit la professionnalisation et le rôle de l'enseignante et de l'enseignant dans cette nouvelle voie de l'enseignement. La troisième partie est consacrée à la présentation des douze compétences professionnelles. Chaque compétence est définie et chacune d'elle présente des composantes qui éclairent le sens de la compétence et qui contribuent à son développement. En quatrième partie, le document présente les profils de sortie en matière de développement des compétences professionnelles visés pour les différentes formations à l'enseignement. Finalement, la cinquième et dernière partie propose des avenues pour aider à l'élaboration des programmes de formation dans une perspective de développement des compétences professionnelles.

Signalons que la présente étude se concentre essentiellement sur la troisième partie qui traite des compétences professionnelles et de leurs composantes (voir le tableau 1, p.30-33 pour la présentation de toutes les compétences et composantes) puisqu'elles représentent

l'opérationnalisation des objectifs de développement réflexif chez les étudiantes et les étudiants en formation initiale à l'enseignement.

3.3.2 Les indicateurs de compétences de l'UdeM

En réponse à la nouvelle orientation professionnelle de la formation initiale à l'enseignement et à l'instauration des compétences professionnelles proposées par le MELS, le Centre de formation initiale des maîtres (CFIM) de l'Université de Montréal, responsable de la mise en œuvre des différents programmes de formation à l'enseignement de la Faculté des sciences de l'éducation, a mis sur pied un instrument d'observation et d'évaluation des compétences professionnelles pour chacun des programmes de formation initiale à l'enseignement. Cet outil, destiné à la fois aux superviseurs et aux enseignants associés ainsi qu'aux stagiaires eux-mêmes, a été élaboré dans le but d'encadrer, d'orienter et d'évaluer les étudiantes et les étudiants dans le cadre de leurs stages. Précisons également qu'il découle d'un travail d'analyse, d'interprétation et d'appropriation par les formateurs (notamment les superviseurs de stage) des compétences et de leurs composantes présentées au sein du référentiel de compétences professionnelles du MELS (2001). Cet instrument comprend une grille qui reprend chaque compétence professionnelle du MELS et propose des critères observables pour les composantes en lien avec les attentes de développement en fin de formation (voir annexe 6). Cette grille sert d'outil d'évaluation des stagiaires lors des stages. C'est cette grille qui a été analysée dans le cadre de cette étude afin d'accéder à la réflexivité stimulée chez les stagiaires.

3.3.3 L'entrevue avec les stagiaires

Selon la littérature, l'entrevue permet de connaître la position des participantes et des participants pour comprendre les conduites, les dilemmes et les enjeux auxquels ils font face et permet l'accès à l'expérience vécue (Daunais, 1984; Lessard-Hébert *et al.*, 1995; Poupart *et al.*, 1997; Van der Maren, 1996). Dans la tradition sociologique, l'entretien demeure l'outil le plus utilisé pour accéder à la représentation du monde que se construisent les stagiaires et ainsi qu'à leur façon de vivre les situations. Poupart la décrit d'ailleurs comme « un moyen de rendre compte du point de vue des acteurs sociaux et d'en tenir compte pour comprendre et interpréter leur réalité » (1997, p. 175).

Si l'entrevue est reconnue pour sa capacité à rendre compte du point de vue de l'acteur, il existe trois formes d'entrevues : dirigée, semi-dirigée ou non-dirigée. Puisque la présente recherche s'intéresse au point de vue des stagiaires de 4^{ème} année par rapport à leur développement réflexif, nous avons choisi de recourir à des entrevues semi-dirigées. En effet, une entrevue semi-dirigée permet au chercheur d'introduire les thèmes qu'il souhaite voir abordé pendant la conversation sans pour autant enfermer les participantes et les participants dans un cadre rigide imposé par une suite de questions et de sous-questions. Ainsi, selon Savoie-Zacj (2003) :

« L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbales animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. » (p. 296)

Par ailleurs, une entrevue semi-dirigée peut être faite en groupe ou en individuel. Dans notre recherche, nous avons eu recours aux deux formes : l'entrevue individuelle et l'entrevue de groupe.

Il est à noter que pour la présente étude, toutes les entrevues ont été enregistrées puis transcrites intégralement afin de pouvoir être soumises à notre grille d'analyse.

3.3.3.1 L'entrevue individuelle

Lors d'une entrevue individuelle²³, la discussion s'est installée entre la ou le stagiaire et le chercheur et c'est ce dernier qui, par ses questions et relances, incitait la participante ou le participant à développer et approfondir ses propos. Dans la présente recherche, l'entrevue individuelle visait à identifier les perceptions des stagiaires par rapport à une pensée critique et à son développement au cours de leur formation initiale. Par ailleurs, l'entrevue individuelle a également permis au chercheur d'interagir avec les participantes et les participants, c'est-à-

²³ Pour alléger le texte, le terme « entrevue » sous entend toujours qu'il s'agit d'une entrevue basée sur les principes de l'entrevue semi-dirigée.

dire de stimuler leurs habiletés de pensée critique en demandant des précisions, des nuances, des justifications de leurs points de vue, etc. (Savoie-Zajc, 2003, p. 196).

Chaque entrevue, d'une durée de 45 à 60 minutes, a été enregistrée sur une bande vidéo. Puisque la présente étude cherche à établir un portrait de la réflexivité en fin de formation initiale, la période des entrevues a été programmée après la fin des stages de quatrième année. De plus, compte tenu que la période de collecte de données se situait après les examens et donc dans une période où les finissantes et finissants sont généralement sollicités pour faire de la suppléance, le lieu et l'heure des rencontres ont été fixés individuellement et selon les contraintes d'horaires de chacun.

Au début de l'entrevue, le chercheur a pris quelques minutes pour faire une mise en contexte par rapport aux nouvelles orientations de la formation initiale orientée vers le développement des compétences professionnelles. Cette introduction a permis ainsi d'aborder le thème qui allait guider la discussion : la pensée critique à travers les compétences qui s'attachent à son développement.

Le protocole de l'entrevue a été construit pour stimuler la ou le stagiaire à faire des liens entre sa formation initiale (théorique et pratique) et le développement d'une pensée critique (Annexe 7).

Ainsi, les deux premières questions étaient de nature plus théorique et visaient à permettre au chercheur d'identifier la perception des stagiaires de la notion de « pensée critique ». La première question visait à mobiliser la pensée logique des stagiaires à travers la conceptualisation alors que la deuxième question s'attardait à mobiliser une pensée créative via une distinction entre « pensée critique » et « pensée réfléchie ». Ensuite, les questions 3 et 4 faisaient le lien entre la définition d'une pensée critique et l'importance qui lui est accordée durant la formation initiale et dans l'enseignement. Ces deux questions cherchaient également à mobiliser la pensée créative des stagiaires mais aussi à mobiliser une pensée responsable à travers la notion de Bien commun. Ensuite, les questions 5, 6 et 7 permettaient aux stagiaires de se questionner sur les manifestations d'une pensée critique au cours de leur propre expérience académique, tant sur un plan théorique que pratique, mais également au plan de leur expérience d'enseignement vécue dans le cadre de leurs stages, en milieu scolaire, au

cours de leurs quatre années de formation universitaire. Finalement, la huitième question invitait les stagiaires à porter un regard critique sur le degré de développement de leurs compétences liées à la pensée critique après leur formation initiale. Les questions 5, 6 et 8 visaient la mobilisation d'une pensée métacognitive à travers un retour sur l'expérience, alors que la question 7 s'attardait également la mobilisation d'une pensée métacognitive mais aussi responsable.

Il est important de signaler que la validation de ce protocole d'entrevue a été réalisée à travers trois entrevues avec des étudiantes et étudiants inscrits en troisième année au baccalauréat en enseignement de l'ÉPS. Nous avons eu recours à des stagiaires de troisième année pour ne pas diminuer le bassin de participantes et participants à l'étude principale. Par ailleurs, le recours à cette phase de pré-expérimentation nous a permis de confirmer que le protocole d'entrevue établi permettait aux participantes et participants de mobiliser les quatre modes de pensée reconnus dans notre cadre d'analyse et nécessaire à la mise en œuvre d'une pensée critique.

3.3.3.2 L'entrevue de groupe

L'entrevue de groupe est une technique très utilisée en sciences humaines et sociales (Mucchielli, 2002). D'ailleurs, il existe plusieurs avantages à cette forme de collecte d'informations. Le premier avantage repose sur le fait que les questions posées sont dites « semi-ouvertes » au sens où elles visent à instaurer une discussion entre les participants, permettant ainsi de trianguler les résultats de recherche, c'est-à-dire, dans le cadre de notre étude, de valider les inférences faites à partir des entrevues individuelles (Van der Maren, 1996). Un deuxième avantage de l'entrevue de groupe est que l'interaction créée entre les participants eux-mêmes et avec le chercheur permet à chacun de s'exprimer librement pour apporter des idées nouvelles et enrichir la discussion. « Les participants peuvent donc prendre le temps nécessaire pour nuancer leurs réponses, énoncer les conditions d'un « oui » ou d'un « non », ou expliquer le pourquoi d'un « peut-être » (Geoffrion, 2003). Finalement, le troisième avantage découle directement de l'interaction entre les participantes et les participants puisque l'entrevue de groupe permet une compréhension plus approfondie des réponses de chacun. En effet, l'animateur peut demander des précisions ou un autre participant peut faire part de son interprétation des propos d'un autre, c'est-à-dire les questionner, les

critiquer, etc. et ce dernier peut alors valider, corriger ou approfondir son propos initial. L'entrevue de groupe est donc un complément à l'entrevue individuelle dans la mesure où elle permet de mettre les participantes et les participants dans une autre situation d'interaction entre pairs leur permettant de se questionner entre eux, de se critiquer de manière constructive, d'offrir des perspectives divergentes, de se placer dans une dynamique dialogique susceptible de stimuler autrement la pensée critique des étudiantes et des étudiants (Geoffrion, 2003). Autrement dit, l'entrevue de groupe visait à stimuler la complexité épistémologie des stagiaires.

Dans le cadre de notre étude, l'entrevue de groupe s'est tenue à l'Université de Montréal dans une salle permettant la diffusion d'une vidéo. La date et l'heure de l'entrevue ont été décidées en concertation avec les stagiaires participants. Afin de favoriser les échanges, les stagiaires ont été installés en cercle. Cette disposition permet non seulement à tout le monde de se voir, mais elle permet aussi au chercheur de s'intégrer au groupe. En effet, comme le souligne Savoie-Zajc (2003), il y a plusieurs éléments à prendre en compte pour la conduite d'une entrevue et une disposition des tables en rectangle aurait pu créer un sentiment de hiérarchie et inciter les stagiaires à ne parler qu'avec le chercheur installé en bout de table.

La réalité étudiante à cette période de l'année (avril-mai) n'a pas permis de regrouper les neuf participantes et participants en une seule fois, tel que nous l'avions initialement souhaité. Nous avons donc dû organiser deux entrevues de groupe et les étudiantes et les étudiants se sont présentés à celle qui correspondait à leur emploi du temps.

L'entrevue a été enregistrée et, contrairement à l'entrevue individuelle, lors de l'entrevue de groupe, le chercheur a pris des notes afin de pouvoir relancer et/ou réorienter la discussion du groupe de stagiaires (Savoie-Zajc, 2003). Cette stratégie a ainsi permis au chercheur de s'assurer que les discussions ne demeurent pas superficielles en suscitant le débat lorsque nécessaire.

Pour démarrer la discussion le chercheur a fait un rappel sur les grandes orientations présentes dans le programme de formation de l'école québécoise ainsi que celle du référentiel de compétences professionnelles du MELS à la base de leur formation universitaire à l'enseignement. Par ailleurs, plusieurs études, dont celle de Fortier et Desrosiers (1991) ont

démontré que la discipline et la gestion de classe font partie des préoccupations personnelles des stagiaires en éducation physique et que 40% de leurs préoccupations sont d'ordre personnel. Ainsi, nous avons décidé d'orienter l'entrevue de groupe sur les thèmes liés à la gestion de classe que l'on retrouve beaucoup dans la documentation (Archambault & Chouinard, 2003; Brunelle, 1998; Doyon & Archambault, 1986; Fortier & Desrosiers, 1991; Nault, 1994, 1998) puisque la gestion de classe est inhérente à la pratique de l'enseignement et « représente la difficulté la plus importante à surmonter lorsqu'un stagiaire commence à enseigner » et demeure un « sujet de préoccupation pour les enseignants même expérimentés » (Nault, 1998, p. 9). Afin d'orienter et de stimuler la discussion entre les participants, nous avons décidé de présenter un montage vidéo²⁴, d'une durée approximative de trois minutes²⁵, présentant le témoignage d'un enseignant expérimenté relativement à des situations en lien avec la gestion de classe : constitution des équipes, système d'émulation et les incidents disciplinaires (Annexe 8). L'idée de présenter ces thèmes à travers le témoignage d'un enseignant expérimenté visait à stimuler la réflexion des participantes et des participants en les amenant à comparer leurs propres actions à celles d'un enseignant expérimenté. De plus, cette approche nous permettait d'aborder les thèmes de l'entrevue sous le regard pratique en invitant les stagiaires à faire appel à l'expérience vécue et non aux aspects théoriques des thèmes. De plus, le choix de thèmes controversés dans le domaine de la gestion de classe, abordés en discussion de groupe, visait à amener les stagiaires à dépasser la simple présentation d'exemples ou d'anecdotes pour explorer les fondements de leurs choix et répondre aux éventuelles critiques et questions émanant des discussions, permettant ainsi au chercheur de repérer les manifestations des différents modes de pensée mobilisés selon les différentes perspectives épistémologiques dans le discours des stagiaires.

3.3.4 Les rapports synthèse

Chacun des stages donne lieu à la rédaction d'un rapport de stage qui comprend différents éléments permettant d'évaluer le travail mais aussi l'évolution de chaque stagiaire :

²⁴ http://www.cyber-profs.org/clips_details.php?id=35&q=1000

²⁵ Le clip vidéo original, d'environ treize minutes, a été édité sur le site Cyber-prof. Ce site se veut une ressource pédagogique pour soutenir la formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants. Le site présente, entre autres choses, des capsules vidéo sur différents thèmes et invite à la réflexion via ces reportages vidéo.

1) le carnet de stage qui comprend des éléments comme le journal de bord, les objectifs personnels, la planification des séances enseignées ; 2) le projet personnel qui comprend des éléments comme le bilan d'apprentissage, la présentation et l'évaluation de séances d'enseignement ; et 3) le rapport synthèse qui contient des textes réflexifs (Faculté des sciences de l'éducation, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d). Compte tenu que le rapport synthèse constitue « le moyen principal d'évaluer la pratique réflexive »²⁶ des stagiaires (Faculté des sciences de l'éducation, 2008c, p. 20), cette étude se réfère uniquement à cette section pour l'analyse de la réflexivité stimulée et manifestée et non à l'ensemble du rapport de stage.

Ainsi, en 1^{ère} et en 2^{ème} années de leur formation initiale, les stagiaires doivent produire un *rapport synthèse* (annexe 9 et annexe 10) qui est une réflexion sur l'expérience d'enseignement vécue pendant le stage. Ces rapports présentent des séances d'enseignement ainsi qu'une évaluation de celles-ci accompagnée de commentaires et de réflexions personnelles de l'étudiante ou de l'étudiant. Dans le rapport, on retrouve également un *journal de bord* qui témoigne « de l'apprentissage d'une pratique réflexive » en présentant « certaines expériences réalisées par le stagiaire, son questionnement et ses réflexions » (Faculté des sciences de l'éducation, 2008c, p. 19). Le rapport est donc constitué de différents textes faisant appel à la réflexion du stagiaire pour évaluer, commenter et modifier ses séquences pédagogiques. En 2^{ème} année de formation initiale, viennent s'ajouter des textes concernant les réflexions pédagogiques sur la gestion de classe ainsi qu'une réflexion sur son projet personnel d'apprentissage. En 3^{ème} et 4^{ème} années (annexe 11 et annexe 12), l'étudiante ou l'étudiant doit présenter ses réflexions et analyses à partir de situation vécues au cours du stage en milieu d'enseignement : « à partir de sa planification, le stagiaire analyse sa gestion de la sécurité, de classe et des comportements d'élèves, et écrit ses commentaires pour chacun des groupes. Il évalue également ses séquences pédagogiques et ses planifications, et note les modifications qui y sont apportées » (Faculté des sciences de l'éducation, 2008a, p. 34). Il a été demandé aux participantes et aux participants de fournir une copie électronique des quatre rapports synthèse.

²⁶ Cette indication apparaît dans les 4 guides de stages (soit à chaque année)

Puisque tous les stagiaires de l'étude ont fourni le rapport synthèse de dernière année, nous avons pu identifier un profil de sortie quant aux manifestations d'une pensée critique chez les finissantes et les finissants, ce qui intéresse particulièrement cette recherche. Cependant, tous les stagiaires n'ont pas été en mesure de fournir leur quatre rapports synthèse (soit un par année) : quatre ont fourni leurs quatre rapports (F01, F04, M01 et M02), deux ont fourni trois rapports (F02 et F05), un a fourni deux rapports (M04) alors que deux n'ont pu fournir qu'un seul rapport (F03 et M03). En conséquence, nous n'avons pas cherché à généraliser les profils individuels qui ont émergé de l'analyse et nous avons eu recours aux pourcentages afin de pouvoir faire des comparaisons basées sur des proportions.

En procédant à une triangulation des données recueillies, nous avons pu comparer les manifestations d'une pensée critique chez les stagiaires à l'écrit et à l'oral. Autrement dit, nous avons pu constater si les manifestations d'une pensée critique étaient les mêmes lors de la rédaction de textes réflexifs que lors d'un entretien. Plus précisément, nous avons comparé les manifestations d'une pensée critique dans trois contextes différents : entrevue individuelle, discussion de groupe et rapports synthèse. Le recours à trois contextes différents permet, d'une part de trianguler les données et, d'autre part, de reconnaître si l'un des contextes est plus propice à l'émergence d'une pensée critique mais aussi d'observer si les contraintes et limites inhérentes à la rédaction de textes réflexifs évalués influencent ou non les manifestations d'une pensée critique. De plus, l'analyse des rapports synthèse nous a permis de dresser un profil de sortie de la réflexivité des étudiantes et des étudiants à l'issue de leur formation universitaire à l'enseignement de l'ÉPS et de le comparer aux attentes visées par la formation.

3.4 Le traitement des données

Pour garantir l'objectivité et l'anonymat des analyses, lors des transcriptions, l'identification des stagiaires a été remplacée par un code. Cependant, dans l'éventualité où l'analyse aurait révélé une différence marquée dans les manifestations d'une pensée critique entre les étudiantes et les étudiants de l'étude, nous avons choisi un code qui permettait d'identifier le genre du stagiaire : F01 représente donc l'étudiante 01 alors que M01 représente l'étudiant 01.

Les données recueillies auprès des stagiaires (les rapports synthèse et les deux entrevues) ont été traitées à l'aide du processus développemental d'une pensée critique développé par Daniel et ses collègues (Daniel, 2007a; Daniel *et al.*, 2005) afin d'identifier la complexification de la réflexivité manifestée par les stagiaires. Les données non suscitées, issues des documents officiels (référentiel de compétences, grilles d'observation et d'évaluation des compétences et les consignes de rédaction des rapports synthèse) ont d'abord fait l'objet d'une analyse de contenu permettant d'identifier les références à la réflexivité. Par la suite, ces références ont été analysées à l'aide du modèle de Daniel *et al.* afin d'identifier la complexification de la réflexivité visée ou stimulée.

La description théorique de ce processus ayant été faite dans le chapitre précédent, nous faisons ici un rappel (tableau 5) sur son opérationnalisation qui permet d'utiliser ce modèle comme grille d'analyse :

MODE/ PERSPECTIVE	LOGIQUE	CRÉATIF	RESPONSABLE	MÉTACOGNITIF
Égocentrisme (Centré sur moi)	Énoncé basé sur l'expérience particulière, perceptuelle d'un fait personnel Sans justification	Énoncé qui donne du sens à un point de vue personnel (unités)	Énoncé relié à un comportement moral personnel et particulier	Énoncé relié à une tâche, point de vue... personnel et particulier
Relativisme (centré sur autrui)	Énoncé basé sur une généralisation issue de la perception + du raisonnement Justification incomplète et concrète	Énoncé qui donne du sens au point de vue d'un pair (relations simples)	Énoncé relié à l'agir moral d'un pair	Énoncé relié à un point de vue, à la tâche... d'un pair
Intersubjectivité (centré sur le bien commun)	Énoncé basé sur le raisonnement Justification complète appuyée sur des critères (conceptualisation)	Énoncé qui apporte un sens divergent (relations complexes) (transformation)	Énoncé relié à l'évaluation des principes, normes éthiques/sociales (catégorisation)	Énoncé exprimant un changement de perspective du groupe ou de l'individu (correction/ autocorrection)

Tableau 5: Modèle opérationnalisé du processus développemental d'une pensée critique dialogique (Daniel *et al.*, 2005)

Le codage des verbatim des entrevues des stagiaires et des textes officiels ne visaient pas à faire émerger de nouvelles catégories, de nouveaux modes de pensée ou perspectives épistémologiques ou à faire émerger un nouveau cadre d'analyse. De même, l'objectif n'était pas de valider ou de compléter le cadre d'analyse retenu pour cette étude. Dès lors, le codage est dit *fermé* au sens où les codes étaient les quatre modes de pensée constitutifs d'une pensée critique : pensée logique, pensée créative, pensée responsable et pensée métacognitive et les trois perspectives épistémologiques : égocentrisme, relativisme et intersubjectivité. L'analyse des données a consisté à examiner, identifier et décortiquer les séquences orales ou écrites des stagiaires afin de déterminer leur rapport avec l'un ou l'autre des modes de pensée et des perspectives épistémologiques et de comparer ces manifestations aux visées académiques et officielles. Autrement dit, notre analyse s'est concentrée sur la forme du discours (écrit et oral) des stagiaires. Les résultats ont été compilés afin de dresser un profil général de l'état du développement d'une pensée critique chez les stagiaires en fin de formation initiale (analyse horizontale) mais aussi un profil individuel pour chaque stagiaire participant à l'étude (analyse verticale).

Et, puisque l'un des objectifs de la présente recherche était d'identifier les visées en matière de développement d'une pensée critique, nous avons soumis le référentiel de compétences, la grille des indicateurs de compétence et les consignes de rédaction des rapports synthèse à une analyse de contenu permettant d'identifier les éléments liés à la réflexivité et à son développement, puis nous avons établi des liens avec les composantes du modèle de Daniel *et al.* (2005).

Le recours à l'analyse de contenu s'inscrit dans un effort d'interprétation du sens caché ou sous-jacent d'un discours écrit ou parlé. Elle démontre la volonté du chercheur de dépasser la simple compréhension spontanée. Pour Bardin (1993), l'analyse de contenu sert, dans un premier temps, à *dépasser l'incertitude* de la compréhension première et, dans un deuxième temps, à *enrichir la lecture*, à approfondir ou infirmer les premiers sens identifiés. Le recours à l'analyse de contenu permet donc d'assouvir, à la fois, le besoin de rigueur, mais aussi de découverte de sens caché, d'aller au-delà des apparences (Bardin, 1993; Sabourin, 2003). L'analyse de contenu se construit en trois étapes : la pré-analyse, l'exploitation du matériel et le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation (Bardin, 1993). Par ailleurs,

« l'analyse de contenu regroupe l'ensemble des démarches visant l'étude d'une forme d'expression » (Sabourin, 2003, p. 360) en vue de faire ressortir des relations avec un modèle, une théorie. L'analyse de contenu peut ainsi se faire à différents niveaux : contenus latents ou contenus manifestes, au niveau structural, thématique, linguistique, etc. (Sabourin, 2003; Van der Maren, 1996).

Dans la présente recherche, en nous appuyant sur le modèle de Daniel *et al.*, nous avons conduit une analyse en lien avec les contenus manifestes et que Van der Maren (1996) qualifie d'analyse interprétative puisqu'après une première lecture pour reconnaître les éléments liés à l'expression d'une certaine réflexivité, nous avons fait des relations entre ces éléments pour les regrouper et identifier les axes de développement d'une pensée critique retenus à la fois dans le référentiel de compétences et dans la grille des indicateurs de compétence.

En résumé, l'analyse de l'entrevue de groupe et l'analyse de l'entrevue individuelle ont permis d'identifier les manifestations orales d'une pensée critique, alors que l'analyse des textes rédigés dans le cadre des rapports synthèse a contribué à l'identification des manifestations écrites d'une pensée critique. À partir de là, en comparant ces deux analyses, le chercheur a mis en évidence les éventuelles différences de manifestation d'une pensée critique selon le mode d'expression (oral vs écrit) ou le contexte (seul vs groupe) en vue d'identifier si un contexte apparaît plus favorable à la mobilisation d'une pensée critique.

Parallèlement, l'analyse des indicateurs de compétences et celle du référentiel de compétences ont permis au chercheur d'identifier la réflexivité visée tant au niveau ministériel qu'au niveau universitaire. Pour sa part, l'analyse des consignes de rédaction des rapports synthèse a mis en évidence la réflexivité stimulée chez les stagiaires. Finalement, une comparaison entre les trois types de réflexivité (réflexivité visée, stimulée et manifestée) vise à mettre en évidence les éventuelles différences entre ces trois types de réflexivité. Autrement, est-ce que la réflexivité manifestée est du même ordre que la réflexivité stimulée et cette dernière est-elle du même ordre que la réflexivité visée.

Le tableau 6, présente une synthèse des liens entre les sources de données, le contexte de production et le type de réflexivité observé :

	<i>Étudiantes/étudiants</i>			<i>Textes académiques</i>		<i>Textes ministériels</i>
Sources	Entrevues individuelles	Entrevues de groupe	Rapports synthèse	Consignes de rédaction	Indicateurs de compétences	Référentiel de compétences
Type de manifestation	Orales		Écrites	Attentes académiques		Attentes ministérielles
Type de réflexivité	Manifestée			Stimulée	Visée	
	Différence entre les réflexivités					

Tableau 6: Synthèse des instruments de collectes de données en lien avec l'analyse d'une pensée critique

3.5 *Scientificité de cette recherche*

Les questions sur « la scientificité des résultats d'une recherche interprétative/qualitative ne sont pas nouvelles et ont fait l'objet de nombreux écrits scientifiques » (Prud'homme *et al.*, 2007, p. 44). Pour répondre à ce souci de scientificité, les chercheurs, en recherche qualitative, ont tenté de contextualiser les critères de scientificité issus de la recherche quantitative/positiviste (Deprez, 2007; Freeman *et al.*, 2007; Gohier, 2004; Laperrière, 1997; Miles & Huberman, 2003; Mucchielli, 2002; Paquay, 2006; Prud'homme *et al.*, 2007; Savoie-Zajc, 2004; St-Cyr Tribble & Line, 1999; Van der Maren, 1996, 2006).

Dans cette quête de faire reconnaître la scientificité d'une recherche qualitative, plusieurs auteurs proposent différentes options. Ainsi, Savoie-Zajc (2004) opte pour un autre vocabulaire en lieu et place des termes utilisés en recherche quantitative. On retrouve alors la *crédibilité* en remplacement de la validité interne, la *transférabilité* au lieu de la validité externe, la *fiabilité* au lieu de la fidélité et la *confirmation* au lieu de l'objectivité. D'autres, comme Laperrière (1997) ou Lessard-Hébert *et al.* (1995), redéfinissent les termes existants. Ainsi, certains parleront de validité interne, externe et de fiabilité ou encore d'objectivité de validité, de validation et de fidélité. À l'inverse, Van der Maren (1996, 2006) se propose de juger de la scientificité d'une recherche *a posteriori* à l'aide de trois critères : la transparence, le caractère hypothétique des conclusions et l'attitude de doute du chercheur à l'égard de ce qui est déjà fait en recherche. Finalement, on peut comprendre que parler de scientificité dans

le cadre d'une recherche qualitative, c'est démontrer la rigueur et la crédibilité de la recherche : « il y a un consensus à l'effet que les chercheurs qualitatifs doivent démontrer la crédibilité de leur recherche »²⁷.

Dans la présente recherche, nous avons choisi de nous référer à la proposition de De Ketele et Maroy (2006) basée sur trois critères « incontournables de toute entreprise scientifique » (2006, p. 247) quel que soit le paradigme ou le type de recherche : *la pertinence, la validité et la fiabilité*. Ces trois critères sont reconnus et acceptés à travers la communauté des chercheurs au sens où ils sont indépendants du caractère qualitatif ou quantitatif de la recherche.

3.5.1 *La pertinence de la recherche*

La pertinence de la recherche se définit à trois niveaux : est-ce que l'objet d'étude est pertinent? Est-ce que la problématique et le cadre conceptuel sont clairs et cohérents? Est-ce que la méthodologie est appropriée à l'objet de recherche?

Nous avons essayé de répondre à ces questions, dès notre problématique, en mettant en évidence la pertinence de se questionner sur la présence ou non d'une pensée critique chez des étudiantes et des étudiants en enseignement de l'éducation physique, compte tenu (a) des réformes scolaires et des exigences de la formation initiale des enseignantes et des enseignants définies par le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (MÉLS) ainsi que (b) des nouvelles réalités de l'école (Gauthier *et al.*, 1998; Gauthier & Saint-Jacques, 2002; Guilbert *et al.*, 1999; Hamel, 1993; Katz, 1986; Lafortune *et al.*, 2006; Legault, 2004; Lessard & Bourdoncle, 2002b; Ministère de l'Éducation du Québec, 1992; Perrenoud, 2003; Tardif, Gérin-Lajoie, *et al.*, 2001; Tardif & Lessard, 2004a; Tardif *et al.*, 1998). Lors de la présentation de la problématique, nous avons cherché à démontrer que la volonté de professionnalisation de l'enseignement imposait le développement d'une pensée critique chez toutes les enseignantes et chez tous les enseignants indépendamment de la matière enseignée. Et nous avons constaté, suite à une revue de la littérature, que cet aspect, associé à la pensée critique, n'avait pas été traité, malgré son importance fondamentale.

²⁷ Traduction libre de : « there is a general consensus, however, that qualitative inquirers need to demonstrate that their studies are credible » (Creswell & Miller, 2000, p. 124).

D'autre part, dans le cadre théorique, nous avons présenté les différentes définitions reliées à une pensée réfléchie, à une pensée critique et à l'épistémologie et nous avons fait ressortir la complexité de notre objet de recherche ainsi que la pertinence du cadre théorique choisi pour répondre à nos questions.

Ajoutons que cette recherche se distingue des autres de par son champ d'investigation. En effet, si de nombreuses recherches ont été conduites, et le sont encore, sur la formation initiale des enseignantes et des enseignants, très peu se sont intéressées à la question de la réflexivité critique au sein de la formation initiale des enseignantes et des enseignants à l'enseignement de l'ÉPS. Cette recherche vise donc à enrichir les connaissances que nous avons sur les manifestations d'une pensée critique chez les stagiaires en fin de formation.

De plus, cette recherche compare les attentes officielles (réflexivité visée et stimulée) avec les manifestations réellement observées chez les stagiaires. Cette comparaison, de par sa nouveauté, est donc susceptible d'être utile à la fois aux institutions et aux étudiantes et étudiants.

Finalement, l'intérêt général de cette étude repose sur sa contribution possible à l'avancement des connaissances en matière de formation des futures enseignantes et des futurs enseignants.

3.5.2 La validité de la recherche

La question de la validité d'une recherche scientifique pose la question suivante : « ce que je fais réellement correspond-il à ce que je déclare faire » (De Ketele & Maroy, 2006, p. 239). Ce critère est directement relié à la méthodologie et aux choix des instruments de collecte de données.

Rappelons que notre étude repose sur six sources de données : l'entrevue individuelle, l'entrevue de groupe, les consignes de rédaction des textes réflexifs, les textes réflexifs des rapports de stage, les indicateurs de compétences et le référentiel de compétences. Ces instruments et sources documentaires nous ont permis d'accéder à des données qui, sans aucun doute, nous ont permis de cerner notre objet d'étude. L'entrevue individuelle a contribué au recueil d'informations sur les perceptions des participantes et des participants quant à la pensée critique et a permis de stimuler les différents modes de pensée alors que l'entrevue de

groupe a permis au chercheur de recueillir des données suscitées et spontanées dans un contexte de problématisation de la gestion de classe. Par ailleurs, le contexte de discussion avec les pairs, a servi à atténuer les comportements de conformité des participantes et des participants par rapport aux attentes du chercheur et a placé ces derniers dans un contexte d'échanges entre pairs favorisant ainsi la mise en œuvre de stratégies argumentatives et la complexification épistémologique de leur pensée. En effet, la discussion entre les pairs met en présence des individus ayant le même statut d'apprenant, en conséquence, le sentiment de devoir se conformer est beaucoup moins présent pour laisser place à l'argumentation et au questionnement. Pour sa part, les textes réfléchis des rapports de stage ont fourni des données non suscitées par la recherche elle-même puisqu'ils sont le fruit d'une obligation institutionnelle. Autrement dit, le rapport de stage n'est pas rédigé pour la recherche et, par conséquent, les données ne sont pas contaminées par une volonté de donner « la bonne réponse » ou la « réponse attendue » par le chercheur. Parallèlement, les consignes de rédactions nous ont permis de porter un regard sur les éléments stimulant les manifestations d'une pensée critique chez les stagiaires. Finalement, le référentiel de compétences du MÉLS et les indicateurs de compétences de l'Université de Montréal, indépendants de la recherche, ont aidé à identifier les attentes en matière de comportements et de compétences à atteindre par les étudiantes et les étudiants en fin de leur formation universitaire.

Les données recueillies à travers ces six instruments sont ainsi directement liées à l'objet de recherche et pertinentes à l'exploration en profondeur de notre thème de recherche : les manifestations d'une pensée critique chez les stagiaires en fin de formation en lien avec la réflexivité visée et stimulée.

3.5.3 La fiabilité des résultats

La fiabilité de la recherche s'attarde au fait que les résultats produits le sont indépendamment du chercheur (De Ketele & Maroy, 2006).

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi d'identifier les manifestations d'une pensée critique à travers l'expression des quatre modes de pensée (logique, créative, métacognitive et responsable) et leurs perspectives épistémologiques (égocentrisme, relativisme et intersubjectivité) dans différents contextes en nous basant sur six sources de

données. Par ailleurs, les résultats obtenus sont le fruit d'un travail rigoureux de codage qui s'est fait en plusieurs étapes. Dans un premier temps, le chercheur a procédé au codage des différents textes et verbatim puis il a lui-même procédé à un contre-codage un mois plus tard, avant de soumettre l'ensemble à sa directrice et à sa co-directrice de thèse qui ont aussi procédé à un contre-codage. À noter que, la co-directrice n'ayant pas été impliquée dans l'élaboration du modèle d'analyse était susceptible d'amener un regard « neutre » sur le codage. En cas de désaccord sur le codage, les chercheurs ont discuté du litige afin d'établir un consensus.

La multiplication des sources associée à une procédure de codage et contre-codage a permis d'assurer la fiabilité des résultats.

4 Résultats

Rappelons que la méthodologie mise en place visait à nous permettre de répondre à notre questionnement concernant le type de réflexivité développée par les étudiantes et les étudiants en fin de formation initiale au BEÉPS à l'Université de Montréal. Le souci de contextualiser les manifestations de la réflexivité manifestée par les étudiantes et étudiants nous a conduit à nous questionner sur le comment cette réflexivité est stimulée (réflexivité stimulée) et le pourquoi cette stimulation est instaurée (réflexivité visée). En conséquence, dans ce chapitre nous présenterons les résultats²⁸ de l'étude selon les trois objectifs qui soutiennent notre questionnement. Ainsi, en premier lieu, nous présentons les résultats se rapportant à la réflexivité visée et que l'on retrouve à travers l'analyse du référentiel de compétences du MELS ainsi que des indicateurs de compétences de l'Université de Montréal. En deuxième lieu, nous présentons les résultats se rapportant à la réflexivité stimulée par l'Université de Montréal que l'on retrouve à travers l'analyse des consignes de rédaction des rapports synthèse. Finalement, nous terminons par la présentation des résultats se rapportant à la réflexivité manifestée chez les stagiaires que l'on retrouve à travers de l'analyse des textes rédigés dans les rapports synthèse ainsi que dans l'analyse des entrevues (individuelles et de groupe).

²⁸ Une partie des résultats de cette recherche a déjà fait l'objet d'une communication ou d'une publication (Forges, 2010, 2012, 2013; Forges *et al.*, accepté; Forges *et al.*, 2011)

4.1 Réflexivité visée par le MELS selon le référentiel de compétences

L'analyse de contenu que nous avons effectué sur l'ensemble des chapitres du référentiel de compétences a mis en relief deux axes de développement d'une pratique professionnelle que nous avons nommée *l'adaptation* et la *coopération*. D'abord, nous proposons une présentation générale du référentiel de compétences. Puis, nous présentons ces deux axes de développement. Finalement, nous présentons les résultats de l'analyse de contenu et les résultats de l'analyse à partir de la grille de Daniel *et al.*

4.1.1 Présentation générale du référentiel de compétences

Tel que mentionné dans la problématique, la notion de professionnalisation est une question majeure dans l'enseignement depuis les années 1980 (Gervais & Desrosiers, 2001, 2005; Gohier *et al.*, 2000; Pallascio & Lafortune, 2000; Tardif & Lessard, 2004a, 2004b) et c'est sans surprise qu'on la retrouve dès l'introduction du référentiel de compétences (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) qui présente les compétences professionnelles des enseignantes et des enseignants. Et, selon la revue de littérature qui a été effectuée, la pensée critique est l'un des outils indispensables aux professionnels puisqu'elle permet de questionner l'éducation et de proposer des pistes de solution pour assurer une transformation (Facione *et al.*, 1999; Gohier *et al.*, 2000; Guilbert *et al.*, 1999; Hébert *et al.*, 1993; Perrenoud, 2003). Dans cette même perspective, le MELS vise à développer la réflexivité critique²⁹ chez les enseignantes et enseignants afin de leur permettre de « mieux comprendre leur monde et s'y insérer en tant que citoyennes et citoyens critiques, créatifs et responsables » (2001, p. 7). De plus, le MELS reconnaît la nécessité de la réflexivité critique chez les futures enseignantes et les futurs enseignants pour leur permettre de « contribuer de façon active à l'évolution des connaissances relatives à la pratique de l'enseignement » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 22).

La volonté de développer la réflexivité critique se retrouve à travers plusieurs documents ministériels depuis le début des années 1990 tels que les *Rapports annuels* (Conseil

²⁹ Il est à noter que le MELS utilise le terme de « réflexion critique » mais que nous considérons le terme « réflexivité critique » plus générique et plus révélateur du processus de la mise en œuvre d'une pensée critique.

supérieur de l'éducation, 1990, 1991, 2002) ou les *Avis au ministre de l'Éducation* (Conseil supérieur de l'éducation, 1995, 1998, 2004) mais aussi au sein du référentiel de compétences qui décrit les 12 compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) dans lequel on retrouve différentes références à une réflexivité critique. Les différents textes demeurent théoriques alors que le référentiel de compétences est opérationnalisé. Puisque le référentiel de compétences constitue l'opérationnalisation de la volonté ministérielle quant au développement professionnel des enseignantes et des enseignants, c'est sur ce texte que nous allons concentrer notre analyse.

Le référentiel de compétences est ponctué de références aux différentes habiletés et attitudes intellectuelles comme avoir l'esprit ouvert, juger une source, présenter une argumentation, prendre une décision, être ordonné, ou encore se tenir informé. Et les enseignantes et les enseignants doivent se familiariser avec ces habiletés et attitudes intellectuelles afin d'adopter une pratique professionnelle reposant sur une réflexivité critique. Autant d'éléments que les philosophes présentés précédemment (Ennis, Siegel, Paul et Lipman) considèrent comme constituant d'une pensée critique puisqu'ils peuvent permettre à la personne d'évaluer une situation mais aussi de prendre une décision et de la mettre en œuvre afin de l'évaluer.

À la lecture du référentiel de compétences, nous constatons, dès l'introduction, que l'enseignante ou l'enseignant est invité à faire preuve de « distanciation critique » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 7). Ensuite, la première compétence est explicitement formulée en lien avec la pensée critique, les compétences 8 et 11 font référence à la pensée critique à travers la notion de développement professionnel et la douzième compétence s'attarde à l'éthique professionnelle, laquelle présuppose une pensée critique (Legault, 2000). De plus, à l'aide de la fonction « recherche » d'un logiciel de traitement de texte, nous avons pu constater que le terme *critique* est utilisé à 49 reprises dans les différentes composantes et descriptions des compétences professionnelles du référentiel.

La compétence 1 recommande que l'enseignante ou l'enseignant porte un regard critique sur le programme d'enseignement :

« Un regard critique signifie que l'enseignante ou l'enseignant peut porter un jugement sur les énoncés qui sont produits dans

les disciplines et les programmes de formation et estimer leur effet dans son contexte. [...] Non seulement il lui faut se les approprier et en saisir la structure, mais il doit aussi en voir les conditions d'émergence et les limites. En ce sens, le maître doit être capable de procéder à une lecture critique de la discipline enseignée et du programme de formation. » (2001, p. 64)

À la compétence 8, la référence à une pensée critique se concrétise par rapport à l'utilisation des nouvelles technologies d'information et de communication (TIC) au sein de la classe, puisqu'il est demandé à l'enseignante ou à l'enseignant « de manifester un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage » (p. 112).

La compétence 11 met l'accent sur l'importance pour l'enseignante ou l'enseignant de « réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (p. 126). Autrement dit, « choisir l'information pertinente et évaluer, selon des indicateurs repérables, les motifs et les effets de ses actions » (p. 127).

Ainsi, la présentation générale du référentiel de compétences professionnelles semble reliée au développement d'une pensée critique chez les enseignantes et les enseignants. Nous nous sommes ensuite interrogés sur l'opérationnalisation de cette visée au sein des différentes compétences et composantes du référentiel de compétences professionnelles, ce qui nous a conduit à l'identification de deux axes, l'adaptation et la coopération, que nous expliquerons dans les prochaines sections.

4.1.2 Analyse du référentiel de compétences : 2 axes

Une première analyse de contenu a mis en évidence deux axes de développement des compétences professionnelles : *l'adaptation et la coopération*. Ainsi, les prochaines sections présenteront chacun de ces axes puis les liens qu'ils entretiennent avec la réflexivité visée par le MELS.

4.1.2.1 L'adaptation

En 2007, le MELS faisait une synthèse des différents écrits officiels liés à la mise en place de la réforme de la formation initiale à l'enseignement avec l'introduction des compétences professionnelles et reconnaissait que « la réforme en cours implique un

élargissement important de la sphère de compétence du personnel enseignant » (2007, p. 35) et que cet élargissement se manifeste tant dans la classe qu'en dehors de la classe. Nous l'avons interprété comme requérant une adaptation des enseignantes et des enseignants sous deux formes : l'adaptation de l'enseignement et l'adaptation du rôle de l'enseignant en dehors de la classe. Ces deux formes d'adaptation étant interdépendantes.

4.1.2.1.1 L'adaptation de l'enseignement

La première forme d'adaptation tient au fait que la vie de la classe n'est plus dictée par la somme de connaissances à acquérir mais bien par le souci de la prise en compte de l'individualité de l'élève et de son rythme de développement. En ce sens, selon le référentiel :

« La nouvelle conception de l'apprentissage qui fait de l'élève le principal artisan dans le processus d'apprentissage exige de nouvelles approches pédagogiques et façons de faire auprès des élèves. Le maître doit adapter son enseignement en fonction de la progression de chacun des élèves; il doit se centrer sur l'élève apprenant. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 23)

L'hétérogénéité de la classe conduit l'enseignante ou l'enseignant à repenser ses stratégies pédagogiques afin de mieux répondre à sa mission éducative dans le respect des différences entre les élèves. L'enseignante ou l'enseignant doit donc tenir compte non seulement des connaissances à acquérir par les élèves mais il doit reconnaître les caractéristiques individuelles des élèves, identifier les difficultés d'apprentissage et la progression de chacun, etc., pour construire ses situations d'enseignement (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001).

Ainsi, que l'élève soit placé au cœur des préoccupations de l'enseignante ou de l'enseignant exige une adaptation, non seulement de l'enseignement, en ce qu'il doit se décentrer des seules connaissances à transmettre pour tenir compte de chaque élève et de son développement propre, mais aussi « une adaptation significative des séquences en fonction des ordres d'enseignement, des populations scolaires et des groupes ou des personnes présentant des caractéristiques particulières » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 27) puisque l'enseignante ou l'enseignant doit comprendre la réalité de chacun des ses élève pour « accueillir des élèves aux cultures premières diversifiées et de saisir leurs points de repère en vue de mieux leur faciliter le passage à une culture seconde » (p. 5).

Ajoutons qu'en 2007, le Comité-conseil sur les programmes d'études réaffirmait que la professionnalisation de l'enseignement ouvrait la voix à l'innovation pédagogique et que « l'ajustement de la pratique enseignante représente l'un des plus importants changements engendrés par la mise en place du renouveau pédagogique » (2007, p. 7).

4.1.2.1.2 *L'adaptation en dehors de la classe*

La première forme d'adaptation nous conduit inévitablement vers la deuxième forme qui relève de la conception que se font les enseignantes et les enseignants de leur profession. En effet, l'enseignante ou l'enseignant doit passer du rôle de maître centré sur les connaissances à celui de guide centré sur l'intérêt et le développement de l'élève à l'aide de connaissances. Ainsi, le MELS (2001) reconnaît que le nouveau contexte scolaire complexifie la tâche des enseignantes et des enseignants et les amène à « assumer certaines tâches de façon différente et à développer de nouvelles compétences » (p. 24). Ce changement le conduit à élargir leur champ d'action à l'extérieur de l'enceinte de sa classe par l'interaction avec l'équipe pédagogique et les parents afin de mieux comprendre l'individualité de ses élèves :

« Faire équipe avec les collègues qui interviennent auprès des élèves d'un même cycle ou avec des collègues qui enseignent d'autres disciplines prend une importance particulière dans le développement et l'évaluation de compétences s'étalant sur plus d'une année scolaire. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 24)

Dans un tel contexte d'interactions, l'enseignante ou l'enseignant est amené à une auto-analyse de ses actes pédagogiques et de son propre parcours professionnel afin de partager ses savoirs et d'accepter ceux de ses collègues mais aussi de discerner, derrière les savoirs, comment chacun s'y est pris pour les acquérir et les ressources à mettre à la disposition des membres de l'équipe pédagogique et celles dont chacun a besoin.

Cette deuxième forme d'adaptation redonne également toute son importance à la formation continue du personnel enseignant qui peut prendre différentes avenues. En effet, l'interaction entre les enseignantes et les enseignants qui les conduit sur le chemin de cette auto-analyse qui, d'après le référentiel :

« devrait aussi permettre de préciser les mises à jour à faire dans sa discipline, de distinguer entre les mises à jour de

connaissances requises pour saisir la réforme et conduire des projets pédagogiques à plus long terme qui demandent une variété de moyens (formation d'équipes de travail, visite d'autres écoles, collaboration de personnes-ressources externes, consultation de banques de données, mise en place de moyens techniques et électroniques, mise en réseau, soutien financier) et qui doivent être étalés sur plusieurs étapes. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 126)

De plus, cette ouverture au travail en équipe vient ajouter une autre dimension à l'adaptation du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant : la justification et l'argumentation. En effet, la mise en commun de connaissances et l'établissement de liens nouveaux avec les différents intervenants (direction, élèves, parents, collègues) impliquent le développement de compétences argumentatives permettant de justifier ses choix et actions pédagogiques, comme le montre bien le passage suivant :

« Les enseignantes et les enseignants seront sollicités pour expliquer et justifier les actions qu'ils font dans leur classe et dans l'école. Ils doivent être capables d'argumenter quant au sens et à la pertinence de leurs choix devant les élèves, devant leurs pairs, devant la direction, devant les parents et devant les partenaires engagés dans les projets de l'école ou les services aux élèves. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 71)

Comme le montre ce dernier extrait, l'axe de l'adaptation est intimement lié à celui de la coopération.

4.1.2.2 La coopération

En 2007, le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSÉ) relevait que les enseignantes et les enseignants étaient « appelés à passer d'une pratique plutôt individualiste à une pratique collective » (p. 16), insistant sur l'importance d'« ouvrir les portes, décroisonner, s'asseoir autour d'une table pour discuter, convaincre, négocier » (p. 16). Les enseignantes et les enseignants doivent établir des relations de partenariat non seulement entre eux, mais aussi avec les autres acteurs de l'éducation (parents, élèves, direction, conseillers, etc.). Ce qui nous a conduit à inférer deux types de relation de coopération : interne et externe. La coopération interne réfère à la coopération entre pairs, c'est-à-dire entre les enseignantes et les enseignants, alors que la coopération externe réfère à la coopération entre les différents acteurs de l'éducation que représentent les parents, les élèves et l'équipe pédagogique (enseignantes et

enseignant, direction, conseillers pédagogiques, orthopédagogues, etc.). La figure suivante propose une schématisation des relations de coopération :

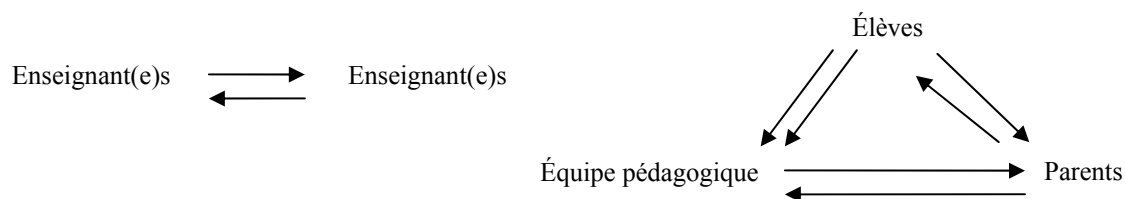


Figure 4: Les relations de coopération interne et externe

La notion de coopération dans l'école n'est pas propre à la coopération entre les enseignantes et les enseignants et ne se situe pas essentiellement dans le cadre de l'instauration du renouveau pédagogique mais elle fait depuis longtemps l'objet de nombreux travaux à la fois conceptuels et pédagogiques (Daniel, 1996; Marcel *et al.*, 2007; Marcel & Piot, 2005; Portelance *et al.*, 2011). De ces travaux, nous retenons que si la coopération s'oppose à l'individualisme, il ne suffit pas de travailler ensemble pour parler de coopération, encore faut-il qu'un certain nombre de critères soient représentés : « le partage de buts communs, l'interrelation personnelle et sociale, la recherche d'égalité entre les membres du groupe, la communication, l'ouverture à l'autre et la motivation intrinsèque » (Daniel, 1996, p. 42). Des éléments qui peuvent implicitement se retrouver dans la description des compétences professionnelles liées au développement de la coopération :

« Indépendamment des objets des projets, la concertation entre les membres d'une équipe requiert que chacun ou chacune puisse prendre librement la parole, faire des propositions et écouter celles des autres, mettre ses ressources à contribution, prendre des responsabilités, établir clairement ses limites et ses exigences ainsi qu'accomplir des tâches et en rendre compte aux autres. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 121)

Nous comprenons ici que la coopération va nécessiter des discussions, négociations pour « s'accorder sur des choix curriculaires, didactiques et pédagogiques cohérents, prévoir ensemble l'adaptation de l'enseignement selon les caractéristiques des élèves » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 120). Les enseignantes et les enseignants vont donc devoir

travailler ensemble pour construire la progression du développement des compétences puisque celles-ci dépassent le seul contenu de la matière enseignée.

4.1.2.3 *Les compétences professionnelles et la coopération*

L'analyse de contenu effectuée à partir du référentiel de compétences des enseignantes et des enseignants, a fait ressortir plusieurs références à la notion de coopération dès l'introduction et à travers les compétences 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 11. À titre d'exemple, on peut lire que « dans une perspective de développement de compétences, les enseignantes et les enseignants sont appelés à travailler en collaboration³⁰ avec les membres de l'équipe pédagogique ou avec leurs pairs qui enseignent d'autres disciplines aux mêmes élèves » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 4).

La première relation de coopération à reconnaître est celle entre les deux acteurs au sein de la classe, soit l'enseignante ou l'enseignant et l'élève. En effet, cette ouverture à la coopération doit permettre aux élèves de s'impliquer dans leur processus de développement : « dans la mesure des capacités des élèves, il [l'enseignant] les associe à ses réflexions et négocie le sens des critères qu'il utilise, illustrant leur importance dans des pratiques sociales ou scolaires significatives pour les élèves » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 92).

La deuxième relation de coopération qui intervient s'élargit à l'ensemble des intervenants à l'extérieur de l'enceinte de la classe :

« la réforme de l'éducation ainsi que le contexte social des années 2000 impliquent le nécessaire travail d'équipe, l'échange d'idées entre pairs, la participation des parents à la vie scolaire et l'ouverture sur la communauté. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 110)

« la profession enseignante doit s'ouvrir davantage pour permettre à d'autres de jouer des rôles secondaires mais importants. » (Comité-Conseil sur les programmes d'études, 2007, p. 13)

³⁰ Il est à noter que, contrairement à certains auteurs comme Daniel (1996) ou Marcel (2007), le MELS ne semble pas différencier les termes *coopération* et *collaboration* dans ses textes.

Il s'agit donc « de briser l'isolement auquel conduit souvent l'organisation de son travail en confinant l'enseignante ou l'enseignant dans les limites de la classe » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, pp. 126-127). La mise en place d'une pédagogie basée sur une coopération élargie (enseignant ou enseignant – parents- communauté – élève) nécessite la concertation :

« Dès le départ, il faut se mettre d'accord sur la vision et les enjeux que le projet recèle. Ou encore comprendre et harmoniser, si cela est possible, les significations différentes que le projet peut prendre pour les membres de l'équipe. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 120)

La concertation sous-tend l'instauration d'un dialogue entre les différents intervenants et non une confrontation comme le rappelle l'extrait suivant :

« discuter de la pertinence de ses choix pédagogiques ne relève pas tant de la défense ou de la justification que de l'explicitation et de la description fine et nuancée des multiples données qui se profilent derrière des pratiques. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 127)

4.1.3 Analyse de la réflexivité visée à travers les deux axes du référentiel de compétences

Après avoir présenté les deux axes de développement (l'adaptation et la coopération), les prochaines pages s'attarderont à identifier le type de réflexivité sous-jacent à chacun de ces axes.

4.1.3.1 Réflexivité dans l'adaptation : analyse de contenu

À partir de ce qui précède, nous pouvons dire que les deux formes d'adaptation qui ont émergées de l'analyse du référentiel de compétences requièrent une certaine réflexivité de la part de l'enseignante et de l'enseignant. En effet, prendre en compte l'individualité des élèves et s'assurer de leur développement personnel à l'aide d'un bassin de connaissances requiert de l'enseignante ou de l'enseignant une certaine capacité d'analyse avant, dans et après l'action afin d'adapter son enseignement. De la même manière, la transformation du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant qui conduit sur le chemin de l'interaction tant avec les élèves, les collègues et les parents suppose un certain degré de réflexivité afin de s'auto-analyser, de

présenter, de défendre et d'argumenter ses points de vue. En d'autres termes, les enseignantes et les enseignants doivent « penser et agir non pas en tant que techniciens spécialisés mais en praticiens réflexifs » (Schön, 1994, p. 390) afin de « contribuer de façon active à l'évolution des connaissances relatives à la pratique de l'enseignement » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 22) et remettre en question « la théorie du savoir qui gouverne l'école » (Schön, 1994, p. 392) au profit d'une pédagogie plus compréhensive et mieux adaptée pour aider les élèves à comprendre et à apprendre.

L'adaptation, qui conduit à un processus de réflexion, suppose que lorsque l'enseignante ou l'enseignant pose une action qui ne donne pas le résultat escompté, il ou elle va réfléchir en cours d'action afin de corriger l'action en vue d'obtenir le résultat souhaité. Autrement dit, l'enseignante ou l'enseignant va s'engager dans une réflexion visant à poser des gestes d'ajustement, de correction en vue d'atteindre le résultat souhaité. Les différentes phases d'essais et erreurs nécessaires à l'adaptation de l'enseignement ne sont plus alors perçues par l'enseignante ou l'enseignant comme des échecs mais comme des indices menant à une construction adaptée de l'enseignement. La réflexion menée par l'enseignante ou l'enseignant peut alors être *en cours* d'action, c'est-à-dire en même temps que l'action se déroule ou *sur* l'action, c'est-à-dire qu'après l'action le praticien analyse l'action en vue de l'améliorer pour une future application (Schön, 1994).

L'analyse de contenu menée sur le référentiel de compétences indique que le processus de réflexion inhérent à l'adaptation emprunte plusieurs éléments aux définitions d'une pensée critique. Nous retrouvons tout d'abord l'idée d'une analyse de la situation basée sur la *recherche de critères et d'autocorrection* telles que prônées, notamment par Lipman (1991, 1995, 2005, 2006), dans le cadre de l'expression d'une pensée critique.

Parallèlement, on retrouve la notion de *sensibilité au contexte* de Lipman (1989, 1991, 1995, 2005, 2006) à travers la reconnaissance de l'individualité des élèves et de leur histoire qui influencent leur rapport aux savoirs : « d'accueillir des élèves aux cultures premières diversifiées et de saisir leurs points de repère en vue de mieux leur faciliter le passage à une culture seconde » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 5). Ajoutons que les adaptations apportées à l'enseignement le sont en relation avec la réalité du groupe d'élèves concernés : « l'enseignante ou l'enseignant qui met en place son « système » effectue aussi des

adaptations à sa planification selon les caractéristiques du ou des groupes dont il est responsable » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 98).

Dans la même veine de l'adaptation de l'enseignement, on retrouve des attitudes telles que définies, entre autres, par Ennis (1962, 1989, 1993) et Facione (1999) à travers les capacités de l'enseignante ou de l'enseignant à accepter ses limites, à reconnaître son besoin de formation complémentaire, à reconnaître l'intérêt des idées d'autrui. Et pour le MELS (2001), il s'agit de « rechercher de l'information pour comprendre et résoudre une situation, partager de l'information, s'ouvrir à d'autres façons de faire, avoir un regard critique, exposer ses pratiques pédagogiques publiquement, etc. » (pp. 107-108).

L'adaptation de l'enseignement et du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant doit se faire dans l'interaction et la négociation : « prévoir ensemble³¹ l'adaptation de l'enseignement selon les caractéristiques des élèves » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 120). L'interaction et la négociation lors de la planification présupposent le recours à des habiletés et des attitudes reliées à une pensée critique, comme par exemple : l'ouverture d'esprit, l'analyse des situations et l'élaboration d'argumentations étayées. Par ailleurs, on reconnaît également le recours au concept d'attitudes morales de Paul (compromis, humilité intellectuelle, ...) et à celui d'autocorrection de Lipman à travers le dialogue argumentatif que suppose la négociation et le recherche de compromis. Cette dimension de travail en équipe (auto-analyse, justification, argumentation) rappelle les idées développées par Schön (1994) qui soutenait que l'interaction entre les enseignantes et les enseignants favorisait leur réflexivité en cours d'action de par le partage des points de vue et la confrontation des idées. Cette dimension renvoie également directement aux habiletés et attitudes inhérentes à une pensée critique telles que définies, notamment, par Ennis, Facione, Paul, et Lipman.

Cependant, comme le soulignent les travaux de Daniel et *al.* (2005), la pensée critique ne se limite pas à la juxtaposition d'habiletés de pensée complexes mais suppose un développement non hiérarchisé de celles-ci. Autrement dit, la pensée critique se présente comme un échafaudage (Daniel & Gagnon, 2011). En effet, la pensée critique n'est pas un produit mais un processus, lequel se développe parallèlement au développement épistémologique. Aussi, pour faire suite à cette première analyse de contenu effectuée sur le

³¹ Dans ce chapitre, le souligné est ajouté dans les citations afin de mettre l'emphase sur un élément précis.

référentiel de compétences, nous allons procéder à une seconde analyse basée sur le modèle du processus de développement d'une pensée critique de Daniel et *al.* (2005), afin d'identifier les perspectives épistémologiques de chacun des modes de pensée, tels que présentés dans le référentiel, pour faire ressortir le niveau de réflexivité de l'adaptation visé par le MELS.

4.1.3.2 *Réflexivité dans l'adaptation : modes de pensée et épistémologie*

Une analyse des compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) en lien avec le critère d'adaptation des enseignantes et des enseignants, soit les compétences 1, 5, 6, 7 8, 9, 10 et 11, montre que les quatre modes de pensée (logique, créative, responsable et métacognitive) sont valorisés, à divers degrés, à travers le référentiel de compétences.

Tout d'abord, la pensée logique et la pensée créative sont intimement liées dans le référentiel de compétences. En effet, que ce soit dans le cadre de l'adaptation de son enseignement ou de son rôle, l'enseignante ou l'enseignant doit mettre en place des critères d'observation qui lui permettent de créer et d'ajuster ses situations d'apprentissage en fonction de sa classe et de ses élèves. À titre d'exemple, dans la description des compétences, on peut lire :

Compétence 5 : « En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 92)

Compétence 7 : « l'enseignante ou l'enseignant est appelé à recueillir, à utiliser et à intégrer de l'information spécifique sur les besoins des élèves en difficulté dans la conduite de ses tâches « préactives », « interactives » et « postactives » (voir les compétences 3, 4 et 5) de manière à adapter le programme, les modalités d'enseignement et le matériel didactique à la diversité des parcours des élèves. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 103)

On constate donc que l'enseignante ou l'enseignant doit *collecter, sélectionner, analyser, repérer* à partir de critères construits (mobilisation d'une pensée logique) afin de *comparer, créer, construire* ses situations et ses grilles d'observation (mobilisation d'une pensée créative).

Une analyse sur le plan épistémologique des libellés des compétences professionnelles et de leurs composantes indique que la mobilisation d'une pensée logique se fait par rapport à soi (l'expérience personnelle) ou à autrui (l'élève, les parents, les collègues, etc.) dans le but d'élaborer un enseignement qui réponde à la pluralité des points de vue. La description des compétences fait particulièrement référence à la nécessité de la prise en compte d'autrui et particulièrement des élèves : « en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (p. 75); « l'enseignante ou l'enseignant écoute les élèves afin de trouver des entrées » (p. 65) etc.

De même, il est demandé à l'enseignante et à l'enseignant de réfléchir en vue de la compréhension de la discipline et de la conduite des activités pédagogiques à long terme :

Compétence 11 : « Cela permet de discerner, derrière les savoirs, comment on s'y est pris pour les apprendre, les ressources à mettre à la disposition des membres de l'équipe pédagogique et les ressources dont on a besoin. Cette analyse devrait aussi permettre de préciser les mises à jour à faire dans sa discipline, de distinguer entre les mises à jour de connaissances requises pour saisir la réforme et conduire des projets pédagogiques à plus long terme qui demandent une variété de moyens (formation d'équipes de travail, visite d'autres écoles, collaboration de personnes-ressources externes, consultation de banques de données, mise en place de moyens techniques et électroniques, mise en réseau, soutien financier) et qui doivent être étalés sur plusieurs étapes. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 126)

Dans ce sens la mobilisation d'une pensée logique et d'une pensée créative présuppose une certaine recherche de consensus entre les pairs et les parents :

Compétence 7 : « L'équipe pédagogique (de programme ou de cycle) prend connaissance des besoins et des capacités des élèves en difficulté qui lui sont confiés et organise collectivement les modalités de leur prise en charge et de leur suivi. Elle convient des adaptations au programme et des stratégies d'évaluation à prévoir pour ces élèves et maintient des liens réguliers avec les parents pour obtenir leur appui et agencer leurs séquences. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 104)

Premièrement, en lien avec la pensée logique, l'analyse des compétences professionnelles fait ressortir que ce mode de pensée est mobilisé dans deux perspectives

épistémologiques de notre cadre d'analyse. En effet, la référence à autrui est en lien avec le relativisme et la référence au Bien commun et au consensus négocié est en lien avec l'intersubjectivité.

Deuxièmement, une analyse des éléments associés à la pensée créative fait ressortir la conciliation de différents points de vue par rapport à l'atteinte d'un apprentissage prédéfini chez l'élève ainsi que l'adaptation des interactions : « les enseignants et les enseignantes mettent en commun leurs observations des comportements et des progrès de ces élèves et adaptent leurs séquences en conséquence » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 104). Ainsi, la pensée créative est plutôt en lien avec le relativisme (inclure autrui, tenter de les comprendre), peu ou pas avec l'égoïsme puisqu'elle n'est pas centrée sur soi (proposition d'exemples particuliers et personnels), et peu avec l'intersubjectivité puisque, même si il y a mise en commun et interaction, les situations d'apprentissage et les ajustements sous-tendent un cadre de connaissances connues et visées par le programme de formation officiel et pas nécessairement la création de nouveaux contenus divergents de ce qui est attendu par l'ensemble du corps professionnel de l'école.

Outre la pensée logique et la pensée créative, ajoutons que la pensée responsable, centrée sur le comportement social/moral et sur les valeurs, soutient l'ensemble du programme de formation. Ainsi, tout au long du référentiel, on retrouve des mentions à l'effet que l'enseignante ou l'enseignant « doit être en mesure [...] d'accueillir des élèves aux cultures premières diversifiées et de saisir leurs points de repère en vue de mieux leur faciliter le passage à une culture seconde » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 5) et il doit « adapter son enseignement en fonction de la progression de chacun des élèves; il doit se centrer sur l'élève apprenant afin de modifier son rapport aux savoirs et de favoriser ainsi leur acquisition » (p. 23). Cette pensée responsable est en lien avec une épistémologie relativiste puisque l'enseignante ou l'enseignant est appelé à démontrer de l'empathie et une volonté de comprendre autrui (l'élève) afin de mieux répondre à ses besoins, à ses caractéristiques. Le questionnement critique des principes et des valeurs sociales et éthiques de chacun n'est pas fait dans le but d'une remise en question des valeurs de l'école ou des principes sociaux en vue de leur transformation (intersubjectivité), mais dans le but d'adapter l'enseignement pour

stimuler les élèves et favoriser les apprentissages recherchés par les programmes de formation en place.

Finalement, toujours à l'intérieur de l'axe d'adaptation des enseignantes et des enseignants, notre analyse montre que le référentiel de compétences fait la promotion d'une pensée métacognitive afin que les enseignantes et les enseignants s'assurent de l'adéquation de leur enseignement avec les objectifs d'apprentissage visés. L'examen des comportements, actions et croyances de l'enseignante ou de l'enseignant se rapporte d'une part, à l'élève, afin de mieux le comprendre et de percevoir ses progrès et difficultés d'apprentissage. D'autre part, l'examen doit porter sur l'enseignant lui-même afin de pouvoir adapter, corriger ses propres situations d'apprentissage ainsi que sa vision de l'enseignement. Le MELS affirme même que « de toute évidence, la profession enseignante exige une adaptation significative des séquences en fonction des ordres d'enseignement, des populations scolaires et des groupes ou des personnes présentant des caractéristiques particulières » (p. 27). Ainsi, de par la nécessité d'auto analyse (retour sur soi) de sa propre action, la perspective épistémologique égocentrique est recherchée. Et, de par le regard que l'enseignante ou l'enseignant doit porter sur ses élèves pour les comprendre, la perspective épistémologique de la pensée métacognitive qui est visée est relativiste. Finalement, la perspective reliée à l'intersubjectivité est également recherchée dans la mesure où l'adaptation conduit à l'autocorrection suite à l'intégration des points de vue et des perspectives d'autrui. En d'autres termes, selon notre analyse du référentiel de compétences, la pensée métacognitive semble devoir se mobiliser dans les trois perspectives épistémologiques.

En conclusion, dans l'axe de l'adaptation, les perspectives épistémologiques visées par le référentiel de compétences sont l'égoцентризм, le relativisme et l'intersubjectivité. Cependant, on note une prédominance du relativisme. En effet, on constate que les différentes références sont associées à l'ouverture à autrui, au pluralisme, à la reconnaissance et à l'acceptation des différences puisqu'il s'agit d'adapter l'enseignement au rythme et aux caractéristiques des élèves, en coopération avec les pairs.

4.1.3.3 La réflexivité dans la coopération : analyse de contenu

L'analyse de contenu du deuxième axe identifié dans le référentiel de compétences, la coopération (et la concertation), fait ressortir différentes attitudes et habiletés intellectuelles

telles que l'écoute, l'ouverture d'esprit, l'argumentation, la justification, etc., autant d'éléments qui sont constitutifs d'une pensée critique. En effet, ces éléments ne sont sans nous rappeler les travaux de Paul (1990, 1993) qui présente la pensée critique à travers le développement d'attitudes intellectuelles morales qui visent le développement d'un esprit et d'une personnalité tournés vers l'intérêt de la majorité (versus l'individualisme); ou encore les travaux de Lipman (1988, 1989, 2005, 2006) qui font reposer le développement d'une pensée critique sur les communautés de recherche qui permettent la discussion, l'écoute et le partage des expériences en vue de progresser. Si la coopération, et plus particulièrement la concertation, implique la construction d'un dialogue négocié entre les différents intervenants, ce qui nous laisse supposer le recours à des attitudes et habiletés logiques telles que définies, entre autres, par Ennis (1985a, 1989, 1993) et Siegel (1980, 1986, 1988) comme *analyser des arguments; poser des questions de clarification; définir les termes et juger les définitions; identifier les présupposés; juger la crédibilité d'une source; chercher des raisons; essayer d'être bien informé; utiliser et mentionner des sources crédibles; tenir compte de la situation globale; etc.*

Il apparaît donc qu'une approche coopérative entre les différents intervenants du milieu éducatif présuppose la mobilisation d'une pensée critique. Afin de vérifier ce résultat de l'analyse de contenu, il convient de conduire une deuxième analyse à partir du modèle du processus de développement d'une pensée critique de Daniel *et al.*

4.1.3.4 La réflexivité dans la coopération : modes de pensée et épistémologie

Afin de faire ressortir le degré de réflexivité inhérent à la coopération, nous avons mis en lumière les références aux différents modes de pensée et à leur développement épistémologique au sein de la description des compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Par exemple :

Compétence 10 : « amener les personnes qui s'affrontent à indiquer clairement les limites qu'elles n'acceptent pas de franchir ou les types de contributions qu'elles sont prêtes à apporter » (p. 122)

Compétence 11 : « échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques » (p. 126)

Une analyse de ces deux citations montre la mobilisation d'une pensée logique à l'intérieur du dialogue entre les différents individus. En effet, il s'agit d'énoncer des points de vue, des idées, des limites, des contributions et de justifier ses choix en vue d'élaborer une action pédagogique et didactique pour répondre aux besoins des élèves. Autant d'habiletés de pensée en lien avec une pensée logique. Par ailleurs, compte tenu que la mobilisation de cette pensée logique se fait dans l'interaction avec les autres et ne vise pas explicitement l'évaluation, le questionnement, la remise en question des propos d'autrui en vue de les modifier, la concertation se situe dans la recherche de la convergence plutôt que la divergence et de la transformation. En conséquence, nous sommes en mesure de dire que la mobilisation de cette pensée logique se fait selon une perspective relativiste.

L'analyse reliée à la coopération entre les différents intervenants indique également que la pensée créative est sollicitée à travers l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves :

Compétence 7 : « l'équipe pédagogique (de programme ou de cycle) prend connaissance des besoins et des capacités des élèves en difficulté qui lui sont confiés et organise collectivement les modalités de leur prise en charge et de leur suivi. Elle convient des adaptations au programme et des stratégies d'évaluation à prévoir pour ces élèves et maintient des liens réguliers avec les parents pour obtenir leur appui et agencer leurs séquences. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 104)

La pensée créative se manifeste également dans la coopération avec entre l'enseignante ou l'enseignant et ses élèves dans la mesure où :

Compétence 6 : « elle [la coopération] désigne aussi la capacité de construire des consensus ou des ententes avec les élèves au sujet de situations et de conditions de travail acceptables, de faire avec eux des adaptations, de régler ensemble des conflits, de partager des tâches et des responsabilités, de décider de sanctions à la suite des manquements de certains membres du groupe-classe. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 99)

Cette construction de consensus et d'ententes, qui conduit à des adaptations sur les plans pédagogiques et didactiques, suppose l'élaboration de nouveaux outils de travail adaptés aux caractéristiques des élèves ciblés et des intervenants concernés. En conséquence, nous estimons que cette construction de consensus entre les différentes parties relève d'une

épistémologie relativiste. En effet, tous les moyens mis en place par les enseignantes ou les enseignants et les adaptations sont faits en vue d'harmoniser les séquences éducatives afin de permettre à chaque élève d'atteindre un niveau d'apprentissage déterminé. De la même manière, dans la description de la compétence 9, lorsqu'il est demandé à l'enseignante ou à l'enseignant « d'apporter sa contribution en suggérant quelques pistes d'amélioration et en s'engageant personnellement dans la réalisation de projets d'école » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 118), il nous apparaît que ces propositions s'inscrivent davantage dans la notion de continuité que dans celle de l'évaluation critique qui caractérise l'intersubjectivité puisqu'il est simplement demandé d'améliorer et non de transformer³². En revanche, la compétence 10 demande clairement à l'enseignante ou à l'enseignant de « critiquer de façon constructive les réalisations de l'équipe et d'apporter des suggestions novatrices en matière pédagogique » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 122). Dans ce cas, la recherche d'outils pédagogiques différents de ce qui est déjà à l'usage par l'équipe pédagogique relève d'une pensée créative intersubjective puisque l'on s'inscrit alors dans un paradigme d'évaluation constructive visant à innover, à proposer des solutions inédites.

En outre, l'analyse a fait ressortir que la coopération pédagogique présupposait un consensus, lequel est relié à une pensée responsable dans la mesure où l'élaboration d'un consensus repose sur la conscience et la visée des valeurs inhérentes au respect, à l'écoute, à l'empathie, à l'inclusion, à la compréhension, etc. Au regard de tout ce qui a précédemment été écrit sur la construction de consensus, nous pouvons dire que la pensée responsable sollicitée chez les enseignantes et les enseignants est empreinte de sollicitude et qu'elle vise à l'adaptation des stratégies pédagogiques pour correspondre davantage aux caractéristiques spécifiques des élèves. Par conséquent, l'analyse indique que la pensée responsable s'exprime dans une perspective relativiste car, encore une fois, tournée vers autrui et la compréhension des valeurs de chacun (intrasubjectivité) et non vers le doute, le questionnement et la remise en cause constructive de ces valeurs (intersubjectivité).

³² Pour plus de détails sur la distinction entre l'amélioration et la transformation, voir R. Rorty (1979, 1999)

En bref, l'analyse des compétences professionnelles à partir d'une analyse de contenu et du modèle de Daniel *et al.* (2005) sur le processus développemental d'une pensée critique, montre que la coopération pédagogique suscitée par les compétences professionnelles est certes de type réflexif mais pas nécessairement évaluative puisque les différents modes de pensée en lien avec le développement réflexif, bien que pouvant être parfois sollicités au niveau de l'intersubjectivité, s'expriment principalement au niveau du relativisme.

4.1.3.5 Analyse de la réflexivité visée : conclusion

L'analyse menée sur le référentiel de compétences (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001), a fait ressortir deux axes : l'adaptation et la coopération. Le premier axe, l'adaptation, réfère à la capacité des enseignantes et des enseignants à modifier, à ajuster leur enseignement à la nouvelle réalité éducative mais aussi à leur capacité à endosser de nouveaux rôles au sein de l'équipe pédagogique (compétences 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 11). Le deuxième axe, la coopération, fait référence à la capacité de l'enseignante ou de l'enseignant à travailler en équipes non seulement avec ses collègues mais aussi avec les autres intervenants du système éducatif : élèves, parents, direction, conseillers pédagogiques, etc. (compétences 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 11).

L'analyse a montré que ces deux axes et leur développement nécessitent le recours à une pensée critique (pensée logique, créative, métacognitive et responsable) puisque celle-ci permet l'analyse logique, critériée et contextualisée d'une situation, la mise en commun des informations pertinentes à la résolution de la situation, la reconnaissance de ses limites et la nécessité du recours à des sources externes, la recherche de solutions adaptées et contextualisées, etc. Cependant, l'analyse des compétences professionnelles du référentiel a montré que si les quatre modes de pensée sont représentés, ces derniers se situent principalement dans l'épistémologie relativiste. De ce fait, il nous apparaît que la réflexivité visée par le référentiel de compétences du MELS est orientée vers la mise en œuvre d'une pensée réfléchie mais pas nécessairement critique.

Dès lors, on peut se demander si l'opérationnalisation des 12 compétences professionnelles du MELS (2001), telle qu'effectuée par le CFIM à la Faculté des sciences de l'éducation (FSÉ) pour le programme du BEÉPS de l'Université de Montréal, stimule le

développement d'une pensée critique chez les étudiantes et les étudiants en formation initiale à l'enseignement de l'ÉPS. Nous présentons, dans les pages suivantes, les résultats de l'analyse, similaire à celle menée sur le référentiel de compétences, en lien avec les outils mis en place par l'Université de Montréal pour le BEÉPS³³.

4.2 *La réflexivité visée : les indicateurs de compétences*

Afin d'être en mesure d'évaluer le développement des 12 compétences professionnelles chez les stagiaires, une grille d'évaluation formative du stagiaire a été élaborée (annexe 6) par l'Université de Montréal. Cette grille, issue du travail d'analyse et d'appropriation des compétences professionnelles, comporte 48 indicateurs reflétant les 12 compétences et leurs composantes. Ces indicateurs visent à rendre observable le développement des compétences professionnelles chez les stagiaires et font l'objet d'une réévaluation régulière. C'est cette grille que nous avons analysée afin d'identifier le type de réflexivité visée au sein du BEÉPS.

4.2.1 *La réflexivité dans les indicateurs de compétences : analyse de contenu*

Dans un premier temps, une analyse de contenu, à l'aide de la fonction de recherche du logiciel de traitement de texte Word, nous a permis de relever les références explicites à la *pensée critique* et nous avons constaté que le terme « critique » apparaît huit fois dans la grille d'évaluation proposée dont trois fois au sein des indicateurs de compétence : *manifester une compréhension critique*, *critique de façon éclairée* et *critique de façon constructive*. Il est à noter que puisqu'il s'agit ici d'analyser la dimension réflexive des outils mis en place au programme du BEÉPS, la présente analyse ne s'attardera que sur les indicateurs de la grille et non sur les compétences et les composantes inscrites dans cette grille puisque ces dernières sont celles du MELs et ont donc déjà fait l'objet d'une analyse dans les pages précédentes.

³³ Pour limiter les redondances et alléger le texte nous conviendrons que BEÉPS réfère au programme de formation de l'Université de Montréal.

4.2.2 La réflexivité dans les indicateurs de compétences: modes de pensée et épistémologie

L'analyse de contenu menée pour identifier les indicateurs se référant à la réflexivité a été complétée par une analyse à l'aide des composantes du modèle de Daniel *et al.* (2005). Le premier résultat qui ressort de l'analyse est une certaine prédominance (41%) d'indicateurs de compétence faisant référence à la mobilisation d'une pensée métacognitive (« (auto)analyse », « s'auto évalue », etc.) alors que les indicateurs liés aux manifestations d'une pensée responsable (« assure un environnement sécuritaire », « manifeste une attitude d'écoute », etc.) représentent 27% des indicateurs, ceux liés à la pensée logique (« développe une argumentation », « critique de façon éclairée », etc.) représentent 20% des indicateurs et, finalement, ceux liés à la pensée créative (« compare », « construit », « crée », « élabore », « suggère des pistes d'amélioration », « faits des liens », « apporte des suggestions novatrices », etc.) représentent 12% des indicateurs. Le tableau 7, ci-dessous, présente une synthèse de ces résultats :

	Compétences												Total.	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Pensée métacognitive	5	1				4	1		2		7		20	41%
Pensée logique	1	1	1		3	1		1		1		1	10	20%
Pensée créative	1		3						1	1			6	12%
Pensée responsable	2			2	3	1						5	12	27%

Tableau 7: Manifestation des modes de pensée à travers les indicateurs de compétences

Sur le plan des perspectives épistémologiques, l'analyse des quatre modes de pensée montre une forte prédominance de la perspective relativiste au sein des indicateurs de compétences puisque 62% d'entre eux se situent dans cette perspective. Par exemple : [le stagiaire] « décrit de façon juste le milieu », « identifie les comportements adéquats », « précise le rôle de divers acteurs » (pensée métacognitive), « identifie et compare les lieux de prises de décision » (pensée logique et créative), « construit des activités stimulantes » (pensée créative), « assure un environnement physique et social sécuritaire » (pensée responsable).

Au niveau de la perspective égocentrique, l'analyse montre qu'elle se manifeste dans 27% des indicateurs de compétences. Les indicateurs sont principalement liés à une pensée

métacognitive et donc plus centrés sur l'expérience concrète du stagiaire. Par exemple : « identifie et décrit son rôle d'éducateur », « décrit et analyse ses expériences », « identifie quelques caractéristiques de son style d'enseignement » (pensée métacognitive). Il est à noter que certains indicateurs liés à la manifestation d'une pensée créative peuvent s'inscrire dans les trois perspectives épistémologiques. Ainsi, « construit des activités stimulantes » peut s'inscrire dans une perspective égocentrique si le stagiaire reproduit ce qui existe en fonction de ses propres préférences, mais peut aussi se situer dans une perspective relativiste si les activités sont choisies en fonction des caractéristiques des élèves concernés. Finalement, ce même indicateur peut s'inscrire dans une perspective intersubjective si les situations élaborées divergent de ce qui existe afin de répondre à un contexte particulier.

Finalement, nous avons relevé six indicateurs de compétences explicitement situés dans la perspective épistémologique de l'intersubjectivité. Ces indicateurs sont en lien avec la pensée logique et la pensée créative et ils visent à évaluer la capacité des stagiaires à conceptualiser, à argumenter de manière critique, à remettre en question les choses établies et/ou à mener une réflexion qui les conduise à une auto correction : « développe une argumentation en s'appuyant sur des faits théoriques et références pertinentes » (compétence 2), « critique de façon éclairée » (compétence 8), « suggère quelques pistes d'amélioration » (compétence 9), « critique de façon constructive » (compétence 10), « apporte des suggestions novatrices » (compétence 10), « précise de façon autonome les correctifs » (compétence 11).

Le tableau 8, ci-dessous, présente une synthèse de ces résultats en lien avec l'épistémologie, tous modes de pensée confondus :

	Compétences												Total	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Égocentrisme	2		2		1	1				1	7		14	27%
Relativisme	7	1	1	2	4	7	1		2	1	2	4	32	62%
Intersubjectivité		1			1	1		1		2	1		6	11%

Tableau 8: Manifestation des perspectives épistémologiques selon les indicateurs de compétences

4.2.3 *Analyse de la réflexivité visée : conclusion*

Les analyses menées sur les indicateurs de compétences ont montré que la *réflexivité visée* au BEÉPS s'inscrit principalement dans la réflexivité mais pas nécessairement dans la réflexivité critique puisque si tous les modes de pensée semblent stimulés, on retrouve une nette prédominance de la perspective relativiste.

Dès lors, après avoir analysé la réflexivité visée au niveau institutionnel (MELS et Université de Montréal), il convient de se questionner sur la réflexivité stimulée chez les stagiaires.

4.3 *La réflexivité stimulée : les rapports synthèse*

Dans cette section, nous présenterons tout d'abord le rapport synthèse de manière générale puis, dans un deuxième temps nous présenterons les liens avec la réflexivité des différentes consignes de rédaction.

4.3.1 *Les rapports synthèse : présentation*

Le rapport synthèse est un des éléments qui constitue le rapport de stage que l'étudiante ou l'étudiant doit remettre à la fin de chaque stage et se veut « *le moyen principal d'évaluer la pratique réflexive* » des stagiaires (Faculté des sciences de l'éducation, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d). Tous les rapports synthèses (ÉDU1004, ÉDU2004, ÉDU3004 et ÉDU4004) doivent être construits à partir d'éléments communs permettant ainsi à l'étudiante ou à l'étudiant de mieux percevoir ses apprentissages en comparant ses différents rapports. Les rapports de stage pour le premier et le deuxième stage présentent les sept mêmes sections :

1. Une autoévaluation de son engagement durant l'expérience de stage;
2. Une autoévaluation de degré d'atteinte ou non des apprentissages visés par le stage;
3. Un bilan de ses objectifs personnels de stage;
4. Une autoévaluation de l'évolution de ses compétences professionnelles;
5. Des précisions sur sa motivation à continuer sa formation;
6. L'identification de quelques questions soulevées pendant le stage;
7. Un compte rendu de la démarche et des commentaires sur les résultats obtenus lors du stage vécu en coopération.

Le rapport synthèse de troisième année demande à l'étudiante ou à l'étudiant de faire un retour sur les sections 1 à 4 précédemment énumérées. Finalement, le rapport synthèse de la quatrième année reprend les sections 1 à 4 également mais ajoute deux nouvelles sections :

8. Bilan des appréciations des élèves;
9. Bilan de la formation pratique.

Dans les prochaines pages, à l'aide du modèle de Daniel *et al.* (2005), nous tenterons d'identifier les modes de pensée que les différentes sections qui composent ce rapport sont susceptibles de stimuler chez les stagiaires ainsi que les perspectives épistémologiques, lorsque cela sera possible.

Un élément à noter en lien avec l'étude des rapports synthèse est la pratique du « copier-coller ». En effet, lors de l'analyse des rapports synthèse rédigés par les stagiaires qui ont participé à notre étude, nous nous sommes aperçus que certains rapports produits par une même étudiante ou un même étudiant présentaient des similitudes d'une année à l'autre. Ainsi, certains paragraphes pouvaient être identiques dans des rapports synthèse différents, pour une même personne. Cette pratique a pu être observée chez trois sujets de l'étude et pouvait être ponctuelle (entre deux rapports seulement) ou généralisée à tous les rapports synthèse de l'étudiante ou de l'étudiant. Malgré ces similitudes, nous avons décidé de considérer chacun des rapports de manière indépendante même si cela pouvait avoir une légère incidence sur les résultats des profils individuels, puisque chacun des rapports reflète la réflexivité de son auteur au moment de la rédaction.

4.3.2 Analyse de la réflexivité stimulée : mode de pensée et épistémologie

Dans la première section, l'étudiante ou l'étudiant doit relever les indices qui lui permettent de juger son degré d'implication durant l'expérience de stage tant lors des séminaires que lors des échanges avec son enseignant superviseur de l'université et/ou son enseignant associé dans le milieu de stage. L'analyse a fait ressortir que cette section vise à stimuler une pensée métacognitive puisque la consigne requiert de l'étudiante ou de l'étudiant un retour réfléchi sur une expérience d'enseignement qu'il a vécue. En outre, puisqu'il s'agit de démontrer le degré d'implication des stagiaires durant cette expérience d'enseignement, le retour réfléchi concerne l'expérience personnelle et particulière de chacun des stagiaires. Cette

section stimule donc la pensée métacognitive dans une perspective épistémologique reliée à l'égoïsme. À noter que la perspective de l'intersubjectivité peut être stimulée dans la mesure où l'auto évaluation conduirait à une auto correction.

Ensuite, selon l'analyse que nous avons conduite, il apparaît que les deuxième, troisième et quatrième sections visent également à stimuler une pensée métacognitive qui se situe dans une perspective égocentrique dans la mesure où il s'agit d'un retour réfléchi sur les apprentissages, les objectifs et progrès personnels du stagiaire. Ces sections visent aussi une stimulation de ce mode de pensée dans une perspective intersubjective si la prise de conscience des apprentissages ou des échecs et l'auto évaluation conduisent à une correction. Autrement dit, l'étudiante ou l'étudiant est appelé à présenter une image de sa progression mais aussi du chemin qui lui reste à parcourir pour parfaire sa formation. De plus, dans ces sections, une pensée logique peut-être mobilisée en vue de justifier l'atteinte ou non des objectifs ou des apprentissages visés.

Dans la cinquième section, il est demandé à l'étudiante ou à l'étudiant de présenter des éléments qui le motivent à poursuivre sa formation en enseignement de l'ÉPS. Autrement dit, il lui est demandé de justifier son choix d'orientation. De ce fait, cette section vise à stimuler la pensée logique et responsable du stagiaire, dépendamment de la source des éléments de motivation. De plus, une mobilisation d'une pensée métacognitive intersubjective pourrait être observée dans la mesure où des éléments de motivation pourraient être influencés par les pairs ou l'expérience de stage et conduire à l'amélioration des actes professionnels.

La sixième section s'attarde à l'identification des questionnements que l'étudiante ou l'étudiant aurait pu avoir durant son stage par rapport à l'image de l'enseignement de l'ÉPS. Elle vise à stimuler, non seulement, une pensée métacognitive possiblement selon les trois perspectives épistémologiques, mais aussi une pensée responsable et créative dépendant du niveau de questionnement auquel l'étudiante ou l'étudiant s'est soumis par rapport aux compétences, à ses apprentissages et à ceux de ses élèves.

Finalement, tout comme la première section, la septième section demande aux étudiantes et aux étudiants de faire un retour sur leur expérience personnelle. De ce fait, cette

section s'inscrit dans la stimulation d'une pensée métacognitive dans une perspective égocentrique.

La huitième section vise à stimuler une pensée métacognitive puisqu'il s'agit pour la ou le stagiaire de faire un bilan sur ce que les élèves, à qui il a enseigné, lui ont rapporté. Et comme le contenu de la réflexion est l'appréciation d'autrui, notamment des élèves, la pensée métacognitive stimulée se situe dans une perspective du relativisme. En outre, la stimulation d'une pensée logique, afin de justifier les propos rapportés, peut être attendue. Finalement, le bilan pourrait être un retour comptable, entendu au sens d'un inventaire des éléments positifs et négatifs ou encore une réflexion globale sur l'acte d'enseigner. La perspective épistémologique stimulée dépendra donc de la compréhension que les stagiaires se font cette section. Il en va de même pour la section 9 qui invite l'étudiante ou l'étudiant à faire un bilan sur l'ensemble de sa formation pratique. Ainsi, la pensée métacognitive est stimulée. La perspective égocentrique est susceptible d'être stimulée puisqu'il s'agit d'un retour réfléchi sur sa formation pratique. De même, la perspective intersubjective peut être stimulée puisqu'il s'agit de démontrer comment les différents stages ont contribué à l'évolution de l'étudiante ou de l'étudiant et à une définition plus claire de son identité professionnelle. La stimulation d'une pensée logique pourrait également apparaître si l'étudiante ou l'étudiant justifie l'état de développement personnel à la fin de la formation pratique.

4.3.3 Analyse de la réflexivité stimulée : conclusion

Les résultats de l'analyse des consignes de rédaction des rapports synthèse indiquent une prédominance de la stimulation d'une pensée métacognitive par rapport aux autres modes de pensée. Les modes de pensée logique et responsable sont susceptibles d'être stimulés dans certains cas alors que la pensée créative ne semble pas explicitement être stimulée, sauf dans la sixième section du rapport. Sur le plan épistémologique, la mobilisation des modes de pensées est stimulée selon les trois perspectives épistémologiques mais de manière plus explicite selon l'égocentrisme puis le relativisme. Finalement, il apparaît que la réflexivité stimulée au sein du programme du BEÉPS, à travers les consignes de rédaction du rapport synthèse, soit de l'ordre de la réflexivité mais pas nécessairement de la réflexivité critique.

Après avoir analysé la réflexivité visée et stimulée, il convient de s'intéresser à la réflexivité exprimée, tant à l'écrit qu'à l'oral, par les stagiaires.

4.4 La réflexivité manifestée chez les stagiaires

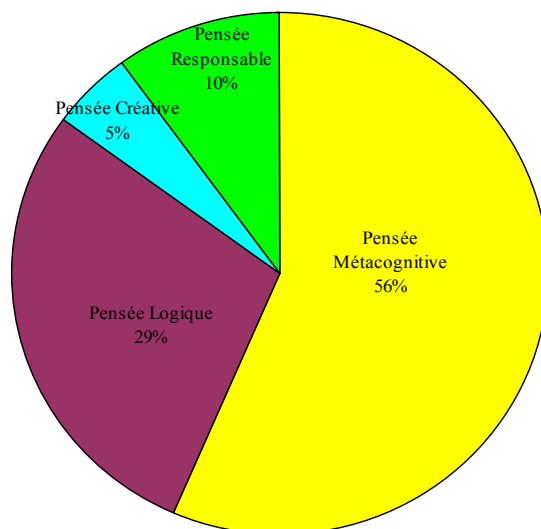
Dans cette section, nous présentons tout d'abord les résultats de l'analyse de manière globale de l'ensemble des rapports synthèse puis, en second lieu, nous présentons les résultats associés à chaque stagiaire.

4.4.1 Analyse de la réflexivité manifestée dans les rapports synthèse³⁴

L'analyse a été conduite sur un total de 26 rapports synthèse et a mené à l'identification de 1508 séquences démontrant la mobilisation des modes de pensée s'inscrivant dans le processus de développement d'une pensée critique selon le modèle de Daniel *et al.*

L'analyse a montré que la pensée métacognitive est le mode de pensée qui prévaut, tant chez les étudiantes que chez les étudiants, dans la rédaction des rapports synthèses, avec 56% des séquences identifiées. Elle est suivie par la pensée logique, qui représente 29% des séquences identifiées, alors que la pensée responsable représente 10% des séquences. Finalement, l'expression d'une pensée créative se manifeste à travers 5% des séquences (graphique 1).

³⁴ Un tableau présentant l'ensemble des données brutes est présenté à l'annexe 13.



Graphique 1: Répartition des modes de pensée lors de la rédaction des rapports synthèse

Quant à l'analyse des perspectives épistémologiques, elle a mis en évidence la prédominance de la perspective égocentrique dans trois des quatre modes de pensée. Le tableau 9 présente la répartition des manifestations des trois épistémologies pour chaque mode de pensée et pour chaque stagiaire :

		F01	F02	F03	F04	M01	M02	M03	M04	M05	Total	
Pensée Métacognitive	Égocentrique	62	49	15	112	102	73	30	58	91	592	70%
	Relativiste	14	8	5	31	20	27	6	18	5	134	16%
	Intersubjectivité	14	10	1	25	24	21	2	10	16	123	14%
Pensée Logique	Égocentrique	48	26	13	59	80	59	7	25	50	367	85%
	Relativiste	6	1	4	15	20	5	1	5	7	64	15%
	Intersubjectivité	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	0%
Pensée Créative	Égocentrique	12	0	1	25	14	11	2	6	4	75	96%
	Relativiste	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1%
	Intersubjectivité	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	3%
Pensée Responsable	Égocentrique	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1%
	Relativiste	23	13	8	16	26	16	8	16	19	145	97%
	Intersubjectivité	0	0	0	1	1	1	0	0	0	3	2%

Tableau 9: Manifestations des perspectives épistémologiques selon chaque mode de pensée dans les rapports synthèse

L'analyse indique que la pensée métacognitive se manifeste dans une perspective égocentrique dans 70% des séquences, en ce que les étudiantes et les étudiants font majoritairement référence à leur expérience personnelle. Autrement dit, ils décrivent ce qu'ils ont fait au cours de leurs stages : « j'ai fait part de mon expérience lorsque nécessaire, j'ai posé des questions et j'ai écouté respectueusement les autres » (M04). Néanmoins, 16% des séquences métacognitives se situaient dans une perspective relativiste, puisque les stagiaires faisaient un retour descriptif des actions ou des propos d'une autre personne : « à l'unanimité, les jeunes me remerciaient à la fin de mon stage et me disaient que j'allais faire un très bon professeur et certains étaient déçus que je parte déjà » (M01). Finalement, la pensée métacognitive s'est également mobilisée dans une perspective intersubjective dans une proportion de 14% démontrant ainsi une prise de conscience chez les étudiantes et les étudiants de leur développement et des corrections sous-entendues dans leurs énoncés :

« Pour conclure, je crois que d'avoir fait mon stage dans cette école a été très bon au niveau du développement de mes compétences liées à l'identité professionnelle. Ainsi, je me suis rendue à l'évidence que les élèves avaient besoin d'autres choses qu'un enseignant parfait qui fait des planifications extraordinaires et parfaites » (F01)

Pour sa part, la pensée logique s'est manifestée dans une perspective égocentrique dans 85% des séquences liées à ce mode de pensée. Autrement dit, on observe des énoncés non justifiés ou avec des justifications articulées au « je » et centrées sur l'expérience et la perception personnelles : « puisque j'étais moi-même dans une situation de team-teaching dans mon école et je pouvais donc voir un peu comment d'autres personnes vivent cette expérience » (M01). La pensée logique égocentrique suppose que les stagiaires participants énoncent des opinions ou croyances personnelles mais sans les justifier : « je crois que mes prochaines années d'enseignement m'apprendront à mieux gérer la charge de travail d'un enseignant » (F02).

Si les manifestations d'une pensée logique mobilisée dans la perspective égocentrique représentent une part importante des séquences relatives à ce mode de pensée, il est à noter que 15% des séquences analysées relèvent d'une perspective relativiste. Autrement dit, les propos sont justifiés, généralisés et centrés sur autrui. Par exemple :

« Si on souhaite qu'un jeune préserve son intérêt pour l'activité physique, on doit le faire évoluer dans un cadre le plus sécuritaire possible afin d'éviter les blessures. Les blessures sont trop souvent la source de démotivation, de craintes ou d'excuses chez le jeune et ont pour effet chez lui de nuire à l'intérêt et à l'importance qu'il accorde au sport » (M04)

Nous avons relevé deux séquences présentant une analyse basée sur des concepts, détachées de l'expérience concrète et particulière de l'étudiante ou de l'étudiant et se construisant à partir de notions élaborées par autrui. Les propos suivants de M04 révèlent une pensée logique intersubjective :

« La flexibilité est un des aspects à développer chez un bon enseignant selon notre cours d'introduction à l'éducation physique. Savoir faire preuve d'empathie, de respect et de considération envers les jeunes nous attirera la même attitude de leur part en retour »

La pensée créative s'est essentiellement manifestée dans la perspective égocentrique supposant que les stagiaires illustraient leur point de vue à partir d'anecdotes ou d'exemples personnels vécus durant leurs stages : « au soccer, c'était beaucoup plus facile de faire comprendre le but du jeu et des apprentissages à acquérir pendant l'activité, comme exemple la coopération » (F04).

Nous avons également relevé deux séquences dans lesquelles la pensée créative se manifestait dans une perspective intersubjective. Autrement dit, l'étudiante ou l'étudiant proposait une pratique différente par rapport à ce qui se faisait déjà dans l'école dans l'optique de transformer un élément de gestion de classe en un élément susceptible de contribuer au développement de la réflexivité des élèves. Ainsi F04, exprime son désaccord par rapport aux sanctions imposées aux élèves lorsqu'ils n'ont pas leur vêtement d'éducation physique et fait la proposition suivante :

« les élèves doivent copier les règlements [...]. Je trouve que c'est une perte de temps pour les élèves. Dans mon cas, je voulais leur donner une question où ils devaient réfléchir et exprimer leur point de vue, ou bien qu'ils préparent un échauffement. Dans mon cas, les élèves sans costume, ou bien malades devront faire une recherche, rédiger un texte sur un sport ou bien exprimer son point de vue sur une question de santé, la nutrition, l'obésité, etc. »

Finalement, les résultats montrent que l'essentiel des manifestations d'une pensée responsable se situaient une perspective relativiste (97%) démontrant ainsi le souci des stagiaires pour le bien-être et la motivation des élèves et leurs apprentissages:

« Je dirais que toutes les habiletés acquises par un éducateur physique dépendent du lien créé avec l'enfant. En fait, à quoi servent toutes les autres habiletés telles que d'être tolérant, d'être cohérent, d'être respectueux, d'avoir une ouverture d'esprit, ou encore d'avoir de la facilité à fournir des explications simples et précises s'il est impensable pour l'enseignant d'être connecté aux élèves.» (F01)

« Chacune de mes classes étaient composée d'environ huit élèves qui avaient un PIA [plan d'intervention adapté]. Pour mes classes d'accueil, je devais avoir des attentes moins élevées et passer plus de temps avec les mêmes éducatifs » (M03)

Notons que beaucoup des séquences en lien avec une pensée responsable relativiste se référaient à la sécurité des élèves :

« il était possible de pratiquer pratiquement n'importe quelle activité en éliminant la plupart des risques de blessure» (M02)

En conclusion, les résultats montrent, d'une part, que tous les modes de pensée ont été mobilisés pour la rédaction des rapports synthèse, et, d'autre part, que les pensées métacognitive, créative et logique se sont essentiellement exprimées dans une perspective égocentrique alors que la pensée responsable a été essentiellement mobilisée dans une perspective relativiste.

Après ce portrait global de la manifestation des modes de pensée et de leur niveau de développement épistémologique, nous présentons les résultats associés aux portraits individuels de la réflexivité des stagiaires qui a été dégagée de leurs rapports synthèse.

4.4.2 Analyse de la réflexivité manifestée dans les rapports synthèse : portraits individuels

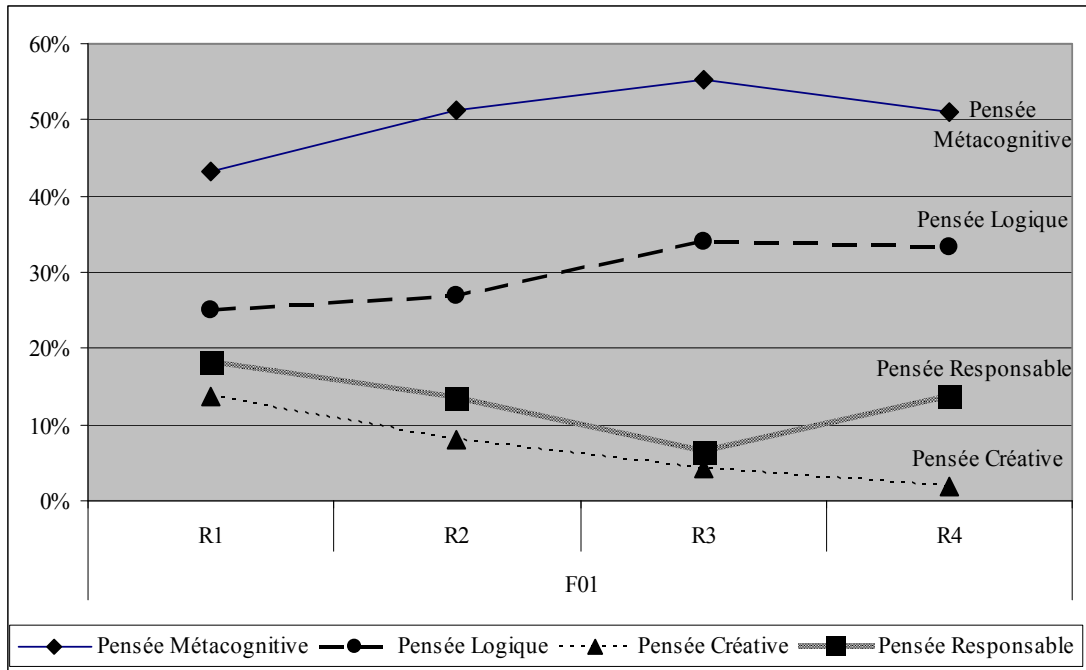
Comme mentionné précédemment, tous les participants n'ont pas fourni leurs quatre rapports synthèse, par conséquent nous ne présenterons pas de profil d'évolution pour les sujets F03 et M03 puisque nous n'avons reçu qu'un seul rapport synthèse. Nous présentons donc successivement le profil de F01, F02, F04, M01, M02, M04 et M05.

4.4.2.1 Profil individuel de réflexivité : l'étudiante F01

Sur le plan des modes de pensée, les résultats d'analyse des rapports synthèse de F01 indiquent que la pensée métacognitive se manifeste dans une moyenne de 50% des séquences écrites sur l'ensemble des rapports synthèse. Le détail du tableau 10 indique que le premier rapport présente une proportion de 43% de séquences mobilisant une pensée métacognitive alors que cette proportion atteint 51% dans le dernier rapport. Parallèlement, la proportion de séquences mobilisant une pensée logique augmente progressivement en passant de 25% à 33% des séquences. À l'inverse, on note une tendance à la diminution des manifestations d'une pensée créative, au fil des rapports, passant de 14% des séquences dans le rapport de première année à seulement 2% dans le rapport de quatrième année. Du côté des manifestations d'une pensée responsable, on note une tendance à la baisse entre le rapport de première année et celui de troisième année, passant de 18% à 6% des séquences. Mais cette proportion atteint finalement 14% dans le quatrième rapport de stage.

	F01				Moyenne
	R1	R2	R3	R4	
Pensée Métacognitive	43%	51%	55%	51%	50%
Pensée Logique	25%	27%	34%	33%	30%
Pensée Créative	14%	8%	4%	2%	7%
Pensée Responsable	18%	14%	6%	14%	13%

Tableau 10: Manifestation des modes de pensée dans les rapports synthèse de F01



Graphique 2: Évolution des manifestations des modes de pensée dans les rapports synthèse de F01

Sur le plan épistémologique, les résultats de l'analyse indiquent une légère décentration de la pensée métacognitive chez F01, puisque les manifestations d'une perspective égocentrique, après avoir augmenté de 30% à 43% entre le premier et le deuxième rapport, diminuent progressivement dans les rapports subséquents pour s'établir, dans le dernier rapport, à 29%, alors que les manifestations d'une perspective relativiste ont augmenté, passant de 5% à 12%, et que les manifestations d'une perspective intersubjective sont restées stables autour de 9-10%, sauf pour le deuxième rapport où elle a été mobilisée dans 3% des séquences écrites.

La mobilisation d'une pensée logique dans une perspective égocentrique connaît une progression au fil des rapports de stage, passant de 16% des séquences dans le premier rapport à 34% dans le troisième rapport pour finalement terminer avec une proportion de 31% des séquences dans le dernier rapport. Dans le même temps, on observe une diminution des manifestations d'une pensée logique relativiste, passant de 9% des séquences dans le premier rapport à seulement 2% dans le dernier rapport, sans aucune référence à la perspective de l'intersubjectivité.

Au niveau des manifestations d'une pensée créative, l'analyse montre qu'elle se manifeste exclusivement selon l'épistémologie égocentrique qui, par ailleurs, tend à disparaître, passant de 14% des séquences du premier rapport à seulement 2% dans le dernier rapport.

Du côté de la pensée responsable, qui se manifeste uniquement selon la perspective relativiste, on note une tendance à la baisse entre le rapport de première année et celui de troisième année passant de 18% à 6% des séquences. Cette proportion atteint finalement 14% dans le quatrième rapport de stage.

		F01				Moyenne
		R1	R2	R3	R4	
Pensée Métacognitive	Égocentrique	30%	43%	38%	29%	35%
	Relativiste	5%	5%	9%	12%	8%
	Intersubjectivité	9%	3%	9%	10%	8%
Pensée Logique	Égocentrique	16%	24%	34%	31%	26%
	Relativiste	9%	3%	0%	2%	3%
	Intersubjectivité	0%	0%	0%	0%	0%
Pensée Créative	Égocentrique	14%	8%	4%	2%	7%
	Relativiste	0%	0%	0%	0%	0%
	Intersubjectivité	0%	0%	0%	0%	0%
Pensée Responsable	Égocentrique	0%	0%	0%	0%	0%
	Relativiste	18%	14%	6%	14%	13%
	Intersubjectivité	0%	0%	0%	0%	0%

Tableau 11: Manifestation des perspectives épistémologiques dans les rapports synthèse de F01³⁵

4.4.2.2 Profil individuel de réflexivité : l'étudiante F02

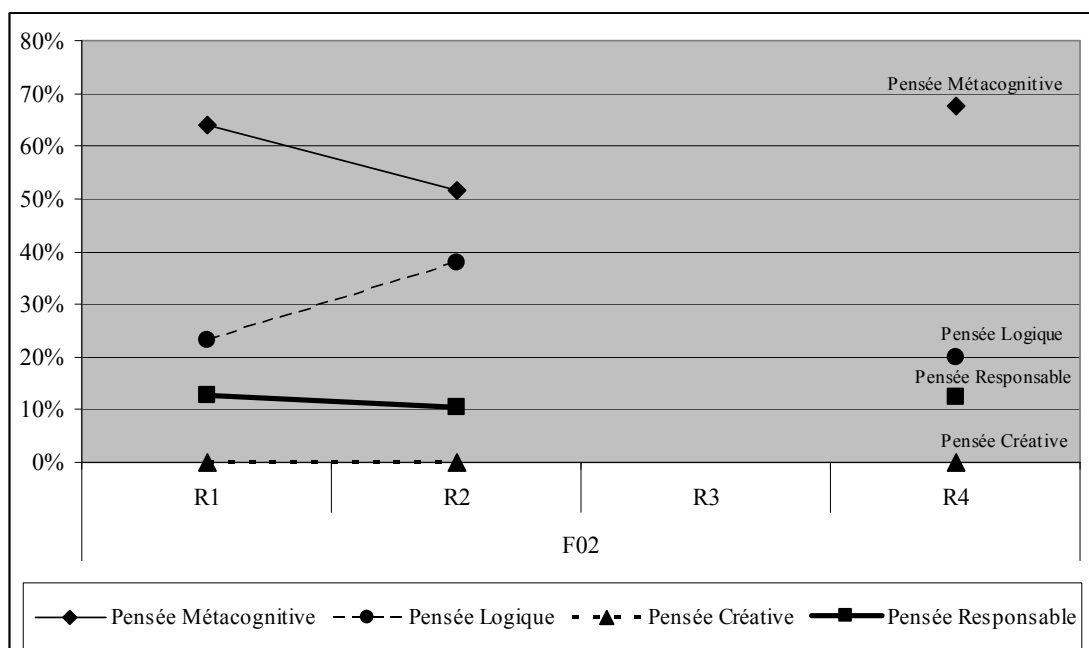
Notons que F02 n'a pas fourni son rapport de troisième année, l'analyse porte donc sur trois rapports. L'analyse montre que l'étudiante F02 présente une baisse des manifestations

³⁵ Pour des questions de clarté du graphique, nous avons fait le choix de ne pas présenter l'évolution des manifestations des perspectives épistémologiques sous forme de graphique.

d'une pensée métacognitive entre son premier et son deuxième rapport puisque la proportion passe de 64% des séquences à 52%, mais cette proportion augmente finalement dans le quatrième rapport pour atteindre 68%. À l'inverse, on constate que les manifestations d'une pensée logique augmentent entre les deux premiers rapports, passant de 23% à 38% des séquences. Cependant, dans le quatrième rapport, on observe une baisse significative, par rapport au deuxième rapport, des manifestations de ce mode de pensée qui ne représentent plus que 20% des séquences identifiées. L'étudiante est la seule du groupe pour qui nous n'avons identifié aucune manifestation d'une pensée créative dans les trois rapports analysés. En revanche, la proportion de séquences mobilisant une pensée responsable demeure relativement stable dans les trois rapports fournis, oscillant entre 10% et 13%.

	F02				Moyenne
	R1	R2	R3	R4	
Pensée Métacognitive	64%	52%	-	68%	61%
Pensée Logique	23%	38%	-	20%	27%
Pensée Créative	0%	0%	-	0%	0%
Pensée Responsable	13%	10%	-	13%	12%

Tableau 12: Manifestation des modes de pensée dans les rapports synthèse de F02



Graphique 3: Évolution des manifestations des modes de pensée dans les rapports synthèse de F02

Sur le plan épistémologique, on constate qu'après une augmentation des manifestations d'une pensée métacognitive égocentrique entre le premier et le deuxième rapport, passant de 41% à 48%, la proportion de ces manifestations reste stable (48%) dans le dernier rapport synthèse. On constate également que les manifestations d'une pensée métacognitive relativiste diminuent entre le premier et le deuxième rapport, passant de 10% à 3%, mais la proportion des séquences identifiées à ces manifestations atteint finalement 8% dans le dernier rapport. Finalement, les manifestations d'une pensée métacognitive dans une perspective intersubjective demeurent dans les mêmes proportions, autant dans le dernier rapport que dans le premier (13%), bien qu'elles aient disparu dans le deuxième rapport.

En ce qui a trait à la proportion de séquences se référant à la mobilisation d'une pensée logique égocentrique, elle connaît une augmentation significative entre le premier et le deuxième rapport, pour passer de 18% à 38%, mais cette proportion diminue jusqu'à 20% dans le dernier rapport. Notons que les manifestations d'une pensée logique dans une perspective relativiste et intersubjective se retrouvent uniquement dans le premier rapport et dans des proportions identiques (3%).

Finalement, les manifestations d'une pensée responsable relativiste demeurent relativement similaires entre les trois rapports. Notons que nous n'avons pas relevé de manifestations relatives à une pensée responsable égocentrique ou intersubjective.

		F02				Moyenne
		R1	R2	R3	R4	
Pensée Métacognitive	Égocentrique	41%	48%	-	48%	46%
	Relativiste	10%	3%	-	8%	7%
	Intersubjectivité	13%	0%	-	13%	8%
Pensée Logique	Égocentrique	18%	38%	-	20%	25%
	Relativiste	3%	0%	-	0%	1%
	Intersubjectivité	3%	0%	-	0%	1%
Pensée Créative	Égocentrique	0%	0%	-	0%	0%
	Relativiste	0%	0%	-	0%	0%
	Intersubjectivité	0%	0%	-	0%	0%
Pensée Responsable	Égocentrique	0%	0%	-	0%	0%
	Relativiste	13%	10%	-	13%	12%
	Intersubjectivité	0%	0%	-	0%	0%

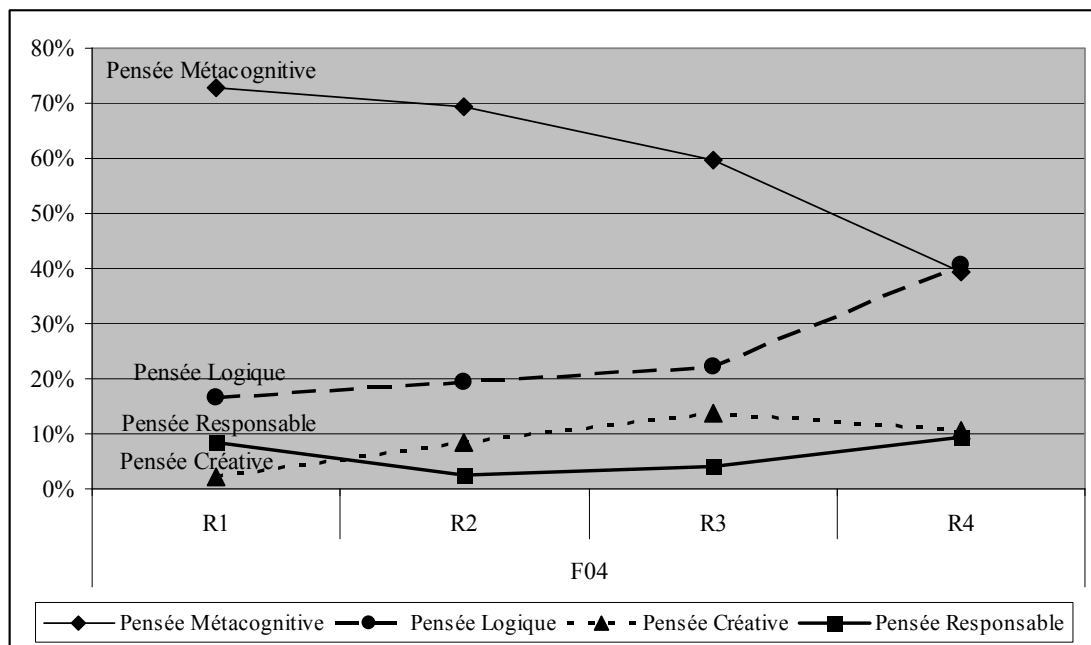
Tableau 13: Répartition des perspectives épistémologiques dans les rapports synthèse de F02

4.4.2.3 Profil individuel de réflexivité : l'étudiante F04

L'analyse des résultats nous permet de constater que F04 présente une baisse des manifestations d'une pensée métacognitive au fil des rapports de stage avec une proportion qui passe de 73% à 39% entre le premier rapport et le quatrième. À l'inverse, les manifestations d'une pensée logique ne cessent d'augmenter d'un rapport à l'autre pour passer de 17% des séquences du premier rapport à 40% des séquences du dernier rapport. Pour ce qui est des manifestations d'une pensée créative, on note une augmentation de la proportion des séquences pour les trois premiers rapports passant de 2% à 14% des séquences. Cette proportion diminue légèrement dans le dernier rapport pour s'établir à 11% des séquences identifiées. Finalement, après une diminution des manifestations d'une pensée responsable entre le premier et le deuxième rapport, passant de 8% à 2%, on constate une augmentation progressive des manifestations de ce mode de pensée pour finalement s'établir à 10% des séquences identifiées du quatrième rapport.

	F04				Moyenne
	R1	R2	R3	R4	
Pensée Métacognitive	73%	70%	60%	39%	60%
Pensée Logique	17%	20%	22%	40%	25%
Pensée Créative	2%	9%	14%	11%	9%
Pensée Responsable	8%	2%	4%	10%	6%

Tableau 14: Répartition des modes de pensée dans les rapports synthèse de F04



Graphique 4: Évolution des manifestations des modes de pensée dans les rapports synthèse de F04

Sur le plan épistémologique, les résultats indiquent que la mobilisation d'une pensée métacognitive égocentrique diminue entre chaque rapport, passant de 73% des séquences dans le premier rapport à 39% dans le dernier rapport. Pour ce qui est de la perspective relativiste de ce mode de pensée, on note une légère augmentation des manifestations entre le premier et le deuxième rapport passant de 17% à 20% des séquences. Par la suite, cette proportion diminue d'un rapport à l'autre pour finalement s'établir à 8% dans le dernier rapport. Finalement, les manifestations d'une pensée métacognitive intersubjective demeure relativement similaires dans les trois premiers rapports, oscillant entre 10% et 14% mais cette

proportion connaît une baisse significative dans le dernier rapport pour s'établir à 4% des séquences identifiées.

Pour ce qui est des manifestations d'une pensée logique égocentrique, on constate qu'après une légère augmentation des manifestations entre le premier et le deuxième rapport (de 13% à 16%), cette proportion demeure similaire dans le troisième rapport mais connaît une importante augmentation dans le dernier rapport pour s'établir à 35% des séquences identifiées. Pour ce qui est des manifestations relativistes de ce mode de pensée, elles sont stables dans les deux premiers rapports avec 4% des séquences et connaissent une légère augmentation pour atteindre 7% des séquences dans le troisième rapport et pour finalement s'établir à 6% des séquences dans le dernier rapport. Nous n'avons pas relevé de manifestations d'une pensée logique intersubjective.

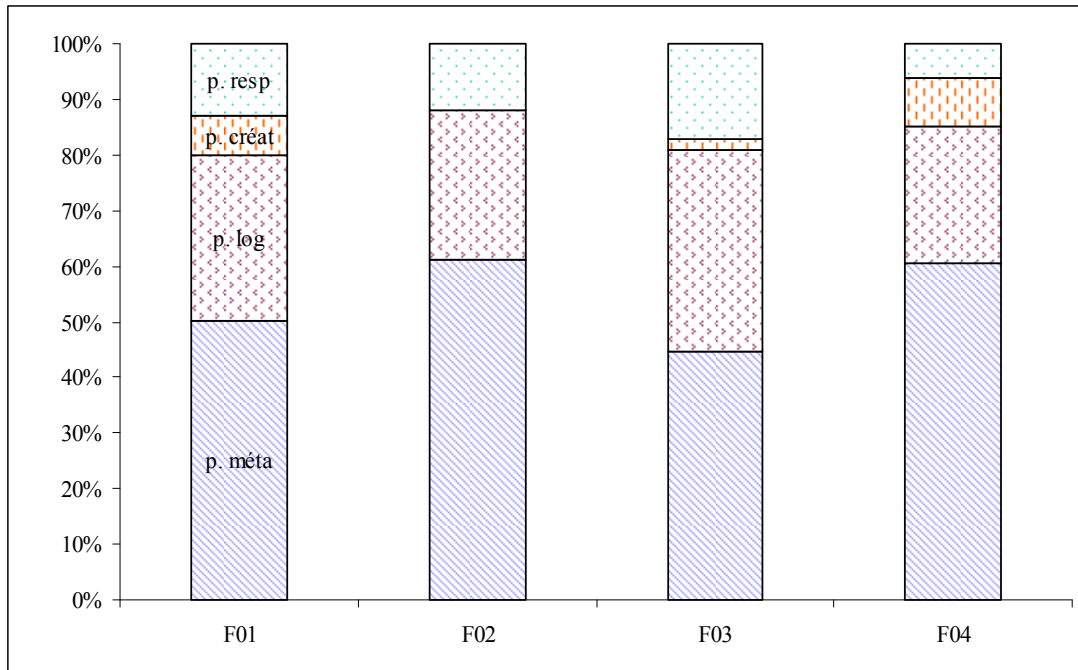
Par rapport à la proportion des manifestations d'une pensée créative dans une perspective égocentrique, on constate une augmentation entre le premier et le deuxième rapport, passant de 2% à 9% des séquences. Cette augmentation se poursuit et se stabilise à 11% des séquences identifiées pour le troisième et le quatrième rapport. Nous avons relevé des manifestations d'une pensée créative intersubjective (3% des séquences) dans le troisième rapport de cette étudiante. Finalement, on constate que la proportion de séquences révélant des manifestations d'une pensée responsable relativiste baisse entre le premier et le deuxième rapport, passant de 8% à 2%. Par la suite, cette proportion double d'un rapport à l'autre pour s'établir à 8% des séquences dans le quatrième rapport. Nous n'avons relevé aucune manifestation d'une pensée responsable égocentrique et la seule séquence démontrant la mobilisation d'une pensée responsable dans une perspective intersubjective a été identifiée dans le quatrième rapport de cette étudiante.

		F04				Moyenne
		R1	R2	R3	R4	
Pensée Métacognitive	Égocentrique	50%	46%	38%	27%	40%
	Relativiste	10%	13%	11%	8%	11%
	Intersubjectivité	13%	10%	11%	4%	9%
Pensée Logique	Égocentrique	13%	16%	15%	35%	20%
	Relativiste	4%	4%	7%	6%	5%
	Intersubjectivité	0%	0%	0%	0%	0%
Pensée Créative	Égocentrique	2%	9%	11%	11%	8%
	Relativiste	0%	0%	0%	0%	0%
	Intersubjectivité	0%	0%	3%	0%	1%
Pensée Responsable	Égocentrique	0%	0%	0%	0%	0%
	Relativiste	8%	2%	4%	8%	6%
	Intersubjectivité	0%	0%	0%	1%	0%

Tableau 15: Répartition des perspectives épistémologiques dans les rapports synthèse de F04

Le graphique 5 présente un profil général des quatre étudiantes, à partir de la moyenne des manifestations des modes de pensée³⁶, à travers tous leurs rapports synthèse soumis à l'analyse. Il est à noter que, bien que nous n'ayons pas présenté de profil pour F03, nous avons laissé les résultats de l'analyse faite sur le quatrième rapport de F03, même si ce seul rapport ne nous permettait pas de présenter un profil de l'étudiante.

³⁶ Compte tenu de la grande quantité d'informations relatives aux perspectives épistémologiques, nous ne présenterons pas de schéma synthèse regroupant les résultats pour des raisons de lisibilité et de clarté.



Graphique 5: Répartition moyenne des modes de pensée chez les étudiantes

4.4.2.4 Profil individuel de réflexivité : l'étudiant M01

L'étudiant M01 présente une augmentation des manifestations d'une pensée métacognitive entre les trois premiers rapports passant de 39% à 56% des séquences pour finalement s'établir à 54% des séquences identifiées dans le quatrième rapport.

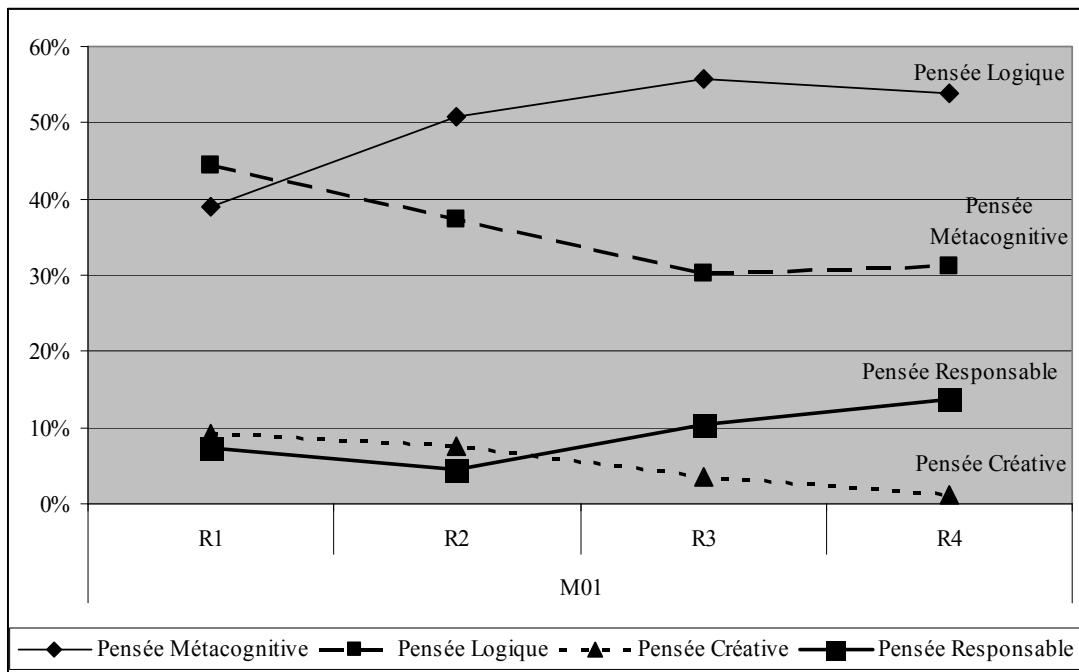
À l'inverse, les manifestations d'une pensée logique diminuent entre les trois premiers rapports passant de 44% à 30% des séquences pour finalement s'établir à 31% des séquences identifiées dans le quatrième rapport.

Du côté des manifestations d'une pensée créative, on constate une diminution au fil des rapports pour finalement presque disparaître dans le dernier rapport.

Quant à la pensée responsable, elle connaît une baisse de manifestation entre le premier et le deuxième rapport alors qu'elle passe de 7% à 4%. Par la suite, on constate une augmentation constante au fil des deux autres rapports pour finalement s'établir à 14% des séquences dans le dernier rapport.

	M01				Moyenne
	R1	R2	R3	R4	
Pensée Métacognitive	39%	51%	56%	54%	50%
Pensée Logique	44%	37%	30%	31%	36%
Pensée Créative	9%	7%	3%	1%	5%
Pensée Responsable	7%	4%	10%	14%	9%

Tableau 16: Répartition des modes de pensée dans les rapports synthèse de M01



Graphique 6: Évolution des manifestations des modes de pensée dans les rapports synthèse de M01

Au niveau de l'analyse épistémologique, on constate une augmentation des manifestations d'une pensée métacognitive dans une perspective égocentrique tout au long des quatre rapports, passant de 28% des séquences identifiées dans le premier rapport à 39% des séquences dans le dernier rapport. Pour les manifestations de ce mode de pensée selon une perspective relativiste, on constate une certaine stabilité sauf dans le troisième rapport qui présente une proportion de manifestations légèrement supérieure que dans les trois autres

rappports. De la même manière, les manifestations d'une pensée métacognitive intersubjective montrent une relative stabilité entre 6% et 10% des séquences identifiées.

Pour les manifestations d'une pensée logique, on constate que la perspective égocentrique connaît une baisse de mobilisation entre le premier et le deuxième rapport passant de 35% à 25% des séquences identifiées. Une proportion identique à celle reconnue dans le dernier rapport même si une légère augmentation des manifestations d'une pensée logique égocentrique a été constatée dans le troisième rapport (28%). Au niveau des manifestations de ce mode de pensée dans une perspective relativiste, on constate une légère augmentation des manifestations entre le premier et le deuxième rapport, passant de 9% à 12% des séquences mais dans le troisième rapport, cette proportion n'atteint que 2% des séquences identifiées pour finalement s'établir à 6% dans le dernier rapport. Notons que nous n'avons identifié aucune manifestation d'une pensée logique intersubjective dans les quatre rapports.

Du côté de la mobilisation d'une pensée créative, on constate qu'elle ne se manifeste qu'exclusivement dans une perspective égocentrique, mais elle tend à disparaître au fil des rapports, puisqu'elle représente 9% des séquences identifiées dans le premier rapport mais seulement 1% dans le quatrième rapport.

Finalement, la pensée responsable qui se mobilise presque exclusivement dans une perspective relativiste connaît une baisse des manifestations s'y rapportant entre le premier et le deuxième rapport, passant de 7% à 3%, pour ensuite connaître une augmentation constante au fil des deux autres rapports et s'établir à 14% des séquences dans le quatrième rapport. Il est à noter que ce sujet a présenté une séquence qui faisait état d'une mobilisation d'une pensée responsable dans une perspective intersubjective dans son deuxième rapport.

		M01				Moyenne
		R1	R2	R3	R4	
Pensée Métacognitive	Égocentrique	28%	34%	38%	39%	35%
	Relativiste	6%	6%	10%	5%	7%
	Intersubjectivité	6%	10%	7%	10%	8%
Pensée Logique	Égocentrique	35%	25%	28%	25%	28%
	Relativiste	9%	12%	2%	6%	7%
	Intersubjectivité	0%	0%	0%	0%	0%
Pensée Créative	Égocentrique	9%	7%	3%	1%	5%
	Relativiste	0%	0%	0%	0%	0%
	Intersubjectivité	0%	0%	0%	0%	0%
Pensée Responsable	Égocentrique	0%	0%	0%	0%	0%
	Relativiste	7%	3%	10%	14%	9%
	Intersubjectivité	0%	1%	0%	0%	0%

Tableau 17: Répartition des perspectives épistémologiques dans les rapports synthèse de M01

4.4.2.5 Profil individuel de réflexivité : l'étudiant M02

Au niveau de la mobilisation d'une pensée métacognitive, l'étudiant M02 présente la même proportion de séquences dans les deux premiers rapports, soit 57%. Cette proportion atteint 65% des séquences identifiées dans le troisième rapport. Pour finalement s'établir à 52% des séquences dans le quatrième rapport.

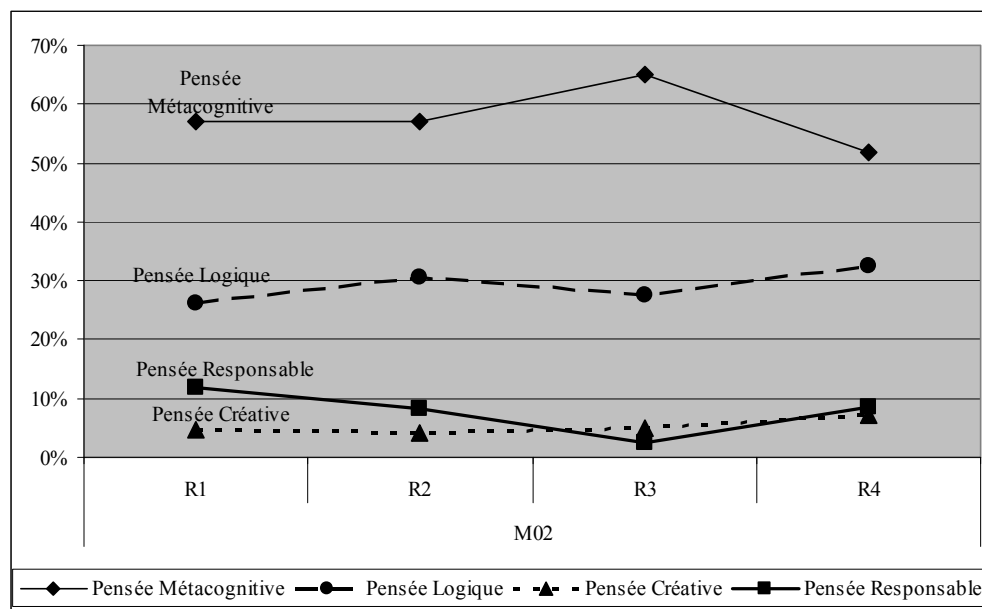
La proportion des manifestations d'une pensée logique connaît quelques fluctuations entre chaque rapport. Ainsi, cette proportion passe de 26% à 31% entre le premier et le deuxième rapport, pour diminuer légèrement dans le troisième rapport et finalement augmenter dans le dernier rapport et s'établir à 33% des séquences.

Du côté de la pensée créative, on constate une certaine stabilité dans ses proportions de manifestations dans les trois premiers rapports et une légère augmentation dans le quatrième rapport passant de 5% à 7% des séquences identifiées.

Finalement, les séquences révélant la mobilisation d'une pensée responsable baissent au fil des trois premiers rapports, passant de 12% à 3% mais, dans le quatrième rapport, cette proportion atteint 8% des séquences identifiées.

	M02				Moyenne
	R1	R2	R3	R4	
Pensée Métacognitive	57%	57%	65%	52%	58%
Pensée Logique	26%	31%	28%	33%	29%
Pensée Créative	5%	4%	5%	7%	5%
Pensée Responsable	12%	8%	3%	8%	8%

Tableau 18: Répartition des modes de pensée dans les rapports synthèse de M02



Graphique 7: Évolution des manifestations des modes de pensée dans les rapports synthèse de M01

Au niveau de l'analyse épistémologique, on constate une baisse progressive de la proportion des séquences relevant d'une épistémologie égocentrique, entre le premier et le dernier rapport, passant ainsi de 40% à 31%. À l'inverse, les manifestations de ce mode de pensée dans une perspective relativiste augmentent, entre le premier et le troisième rapport, passant de 10% à 18% des séquences identifiées pour finalement s'établir à 12%, dans le dernier rapport. On constate une tendance analogue pour les manifestations d'une pensée

métacognitive intersubjective puisque la proportion de ces dernières augmente de 7% à 15%, entre le premier et le troisième rapport, mais baisse dans le dernier rapport, pour s'établir à 8% des séquences identifiées.

Au niveau des manifestations d'une pensée logique, on constate que celle-ci se mobilise quasi essentiellement dans une perspective égocentrique tout au long des quatre rapports. On observe une augmentation de ces manifestations entre le premier et le deuxième rapport, passant de 21% à 31%, pour ensuite diminuer légèrement dans le troisième rapport et finalement s'établir à 29% des séquences identifiées, dans le dernier rapport. Les manifestations de ce mode de pensée, dans une perspective relativiste, apparaissent dans des proportions similaires dans le premier et le dernier rapport (respectivement 4% et 5%), mais n'apparaissent pas dans les autres rapports. Notons que nous n'avons identifié aucune manifestation d'une pensée logique intersubjective dans les quatre rapports.

La pensée créative se manifeste uniquement dans une perspective égocentrique dans le premier, le troisième et le quatrième rapport et ce, dans des proportions relativement similaires de 5% à 7%. Notons que la proportion des manifestations d'une pensée créative égocentrique baisse dans le deuxième rapport, pour s'établir à 2% au profit d'une mobilisation d'une pensée créative relativiste (2%) que l'on ne retrouve que dans ce rapport.

Au niveau de la pensée responsable, on constate que sa mobilisation se fait essentiellement dans une perspective relativiste sauf dans le deuxième rapport qui présente une séquence (2%) se rapportant à une perspective intersubjective. Notons que la proportion de manifestation d'une pensée responsable relativiste est divisée dans chacun des trois premiers rapports, passant de 12% à 3% des séquences identifiées. Finalement, cette proportion s'établit à 8% dans le dernier rapport.

		M02				Moyenne
		R1	R2	R3	R4	
Pensée Métacognitive	Égocentrique	40%	35%	33%	31%	35%
	Relativiste	10%	12%	18%	12%	13%
	Intersubjectivité	7%	10%	15%	8%	10%
Pensée Logique	Égocentrique	21%	31%	28%	29%	27%
	Relativiste	5%	0%	0%	4%	2%
	Intersubjectivité	0%	0%	0%	0%	0%
Pensée Créative	Égocentrique	5%	2%	5%	7%	5%
	Relativiste	0%	2%	0%	0%	1%
	Intersubjectivité	0%	0%	0%	0%	0%
Pensée Responsable	Égocentrique	0%	0%	0%	0%	0%
	Relativiste	12%	6%	3%	8%	7%
	Intersubjectivité	0%	2%	0%	0%	1%

Tableau 19: Répartition des perspectives épistémologiques dans les rapports synthèse de M02

4.4.2.6 Profil individuel de réflexivité : l'étudiant M04

L'étudiant M04 n'a présenté que deux rapports synthèse. L'analyse montre que M04 présente une proportion de séquences mobilisant une pensée métacognitive et logique relativement stable entre son deuxième rapport et son quatrième rapport (respectivement 61% et 63%). Les manifestations d'une pensée logique connaissent une légère augmentation dans le même temps, passant de 21% à 24%. Alors la proportion des manifestations d'une pensée créative double, de 3% à 6%, entre ces mêmes rapports. À l'inverse, les manifestations d'une pensée responsable sont divisées par deux dans le même temps, passant de 15% à 7% des séquences identifiées.

	M04				Moyenne
	R1	R2	R3	R4	
Pensée Métacognitive	-	61%	-	63%	41%
Pensée Logique	-	21%	-	24%	15%
Pensée Créative	-	3%	-	6%	3%
Pensée Responsable	-	15%	-	7%	8%

Tableau 20: Répartition des modes de pensée dans les rapports synthèse de M04

Au niveau de l'analyse épistémologique, on note une baisse des manifestations d'une pensée métacognitive dans une perspective égocentrique passant de 44% à 39% des séquences. Alors que, dans le même temps, la proportion des manifestations de ce mode de pensée dans une perspective relativiste demeure stable avec 13% des séquences identifiées. Différemment, les manifestations d'une pensée métacognitive intersubjective connaissent une hausse pour passer de 4% à 10% des séquences entre le deuxième et le dernier rapport synthèse.

Du côté des manifestations d'une pensée logique, on constate une augmentation des manifestations de ce mode de pensée dans une perspective égocentrique entre le deuxième et le dernier rapport puisque celle-ci passe de 15% à 21% des séquences identifiées. Alors que les manifestations d'une pensée logique relativiste demeurent relativement stables dans ces deux rapports. Notons que nous avons identifié une séquence qui révélait la manifestation d'une pensée logique intersubjective dans le deuxième rapport synthèse.

Les manifestations d'une pensée créative qui se mobilise uniquement dans la perspective égocentrique connaissent une augmentation pour passer de 3% à 6% entre le deuxième et le quatrième rapport.

Finalement, les manifestations d'une pensée responsable qui se mobilise uniquement dans la perspective relativiste connaissent une baisse entre le deuxième et le dernier rapport pour passer de 15% à 7% des séquences identifiées.

		M04				Moyenne
		R1	R2	R3	R4	
Pensée Métacognitive	Égocentrique	-	44%	-	39%	42%
	Relativiste	-	13%	-	13%	13%
	Intersubjectivité	-	4%	-	10%	7%
Pensée Logique	Égocentrique	-	15%	-	21%	18%
	Relativiste	-	4%	-	3%	4%
	Intersubjectivité	-	1%	-	0%	1%
Pensée Créative	Égocentrique	-	3%	-	6%	4%
	Relativiste	-	0%	-	0%	0%
	Intersubjectivité	-	0%	-	0%	0%
Pensée Responsable	Égocentrique	-	0%	-	0%	0%
	Relativiste	-	15%	-	7%	11%
	Intersubjectivité	-	0%	-	0%	0%

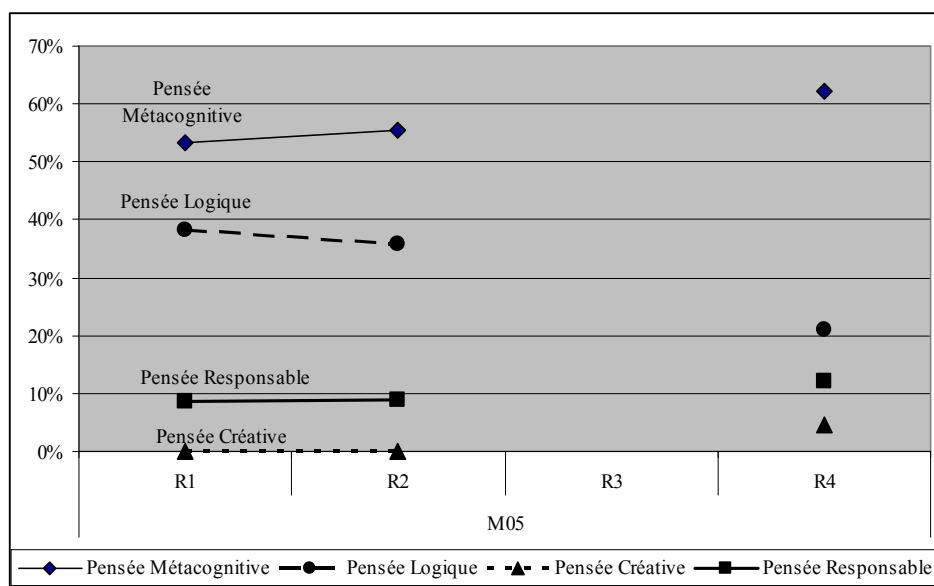
Tableau 21: Répartition des perspectives épistémologiques dans les rapports synthèse de M04

4.4.2.7 Profil individuel de réflexivité : l'étudiant M05

Notons que M05 n'a pas remis son rapport synthèse de troisième année. On constate que le premier et le deuxième rapport de cet étudiant présentent des proportions relativement similaires pour tous les modes de pensée. Par ailleurs, la proportion de manifestations d'une pensée métacognitive est en constante augmentation pour passer de 53% des séquences dans le premier rapport à 63% dans le quatrième. À l'inverse, les manifestations d'une pensée logique connaissent une baisse constante dans le même temps pour passer de 38% à seulement 21% des séquences. La pensée créative ne se manifeste que dans le quatrième rapport dans 4% des séquences. Finalement, les manifestations d'une pensée responsable qui demeurent identiques dans le premier et le deuxième rapport (9%) connaissent une hausse dans le quatrième rapport pour représenter 11% des séquences identifiées.

	M05				Moyenne
	R1	R2	R3	R4	
Pensée Métacognitive	53%	55%	-	63%	57%
Pensée Logique	38%	36%	-	21%	32%
Pensée Créative	0%	0%	-	4%	1%
Pensée Responsable	9%	9%	-	11%	10%

Tableau 22: Répartition des modes de pensée dans les rapports synthèse de M05



Graphique 8: Évolution des manifestations des modes de pensée dans les rapports synthèse de M05

Au niveau de l'analyse épistémologique, on constate une certaine stabilité dans la mobilisation d'une pensée métacognitive selon la perspective égocentrique dans les deux premiers rapports (51% et 50%). Mais la proportion de ces manifestations baisse dans le quatrième rapport pour s'établir à 43% des séquences identifiées. Alors que le premier rapport ne présentait aucune manifestation d'une pensée métacognitive relativiste, celle-ci apparaît dans le deuxième rapport avec 2% des séquences. Cette proportion double dans le quatrième rapport pour s'établir à 4%. La proportion de manifestations d'une pensée métacognitive dans une perspective intersubjective double entre le premier et le deuxième rapport pour passer de 2% à 4% des séquences identifiées. Cette proportion augmente significativement dans le quatrième rapport pour atteindre 14% des séquences.

Quant aux manifestations d'une pensée logique mobilisées dans la perspective égocentrique, elles diminuent de manière continue entre le premier et le dernier rapport pour passer de 36% à 19% des séquences. Pour ce qui est de la mobilisation de ce mode de pensée dans une perspective relativiste, on constate que la proportion de ces manifestations augmente entre le premier et le deuxième rapport, passant de 2% à 7%. Mais cette proportion diminue dans le quatrième rapport pour revenir au même niveau que dans le premier.

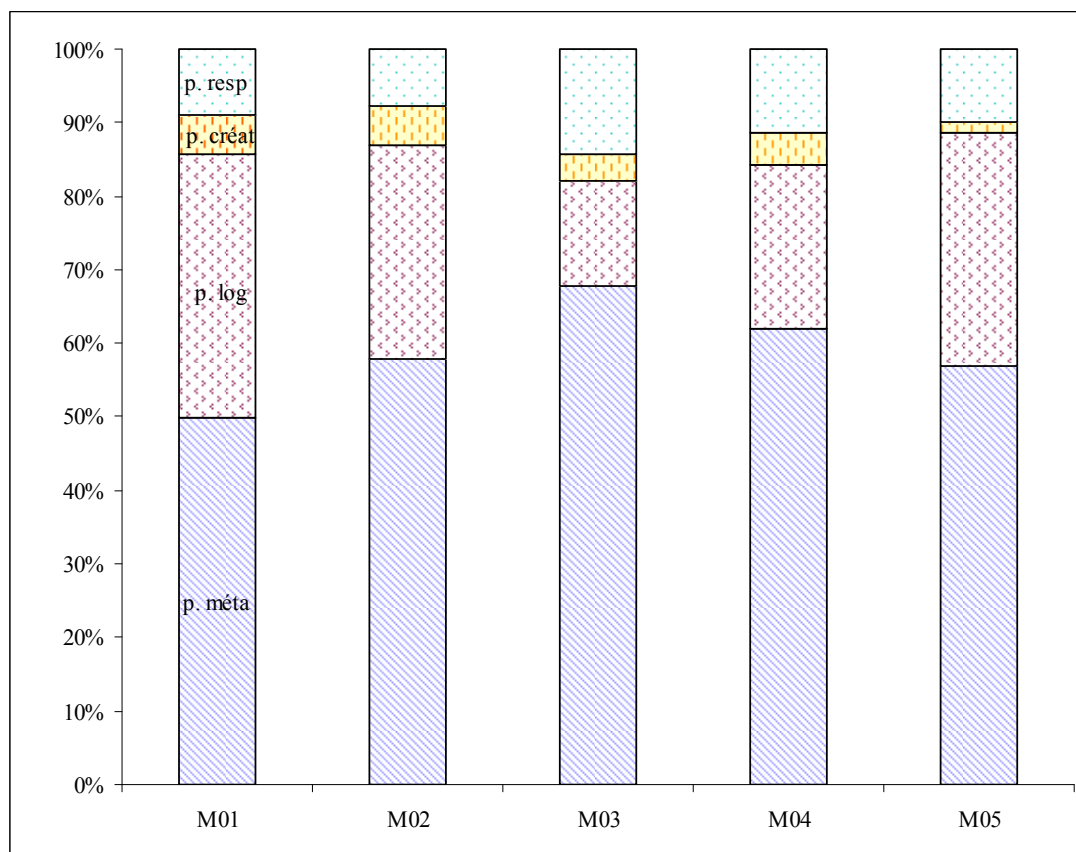
Sur le plan des manifestations d'une pensée créative, on constate que celle-ci ne se manifeste que dans le quatrième rapport et uniquement dans une perspective égocentrique dans 4% des séquences.

Finalement, la pensée responsable se manifeste quasi essentiellement dans une perspective relativiste sauf dans le quatrième rapport qui présente la seule séquence révélant la mobilisation d'une pensée responsable égocentrique. On constate que la proportion des manifestations d'une pensée responsable relativiste est la même dans les deux premiers rapports et augmente légèrement dans le dernier rapport en passant de 9% à 11% des séquences identifiées.

		M05				Moyenne
		R1	R2	R3	R4	
Pensée Métacognitive	Égocentrique	51%	50%	-	43%	48%
	Relativiste	0%	2%	-	4%	2%
	Intersubjectivité	2%	4%	-	14%	7%
Pensée Logique	Égocentrique	36%	29%	-	19%	28%
	Relativiste	2%	7%	-	2%	4%
	Intersubjectivité	0%	0%	-	0%	0%
Pensée Créative	Égocentrique	0%	0%	-	4%	1%
	Relativiste	0%	0%	-	0%	0%
	Intersubjectivité	0%	0%	-	0%	0%
Pensée Responsable	Égocentrique	0%	0%	-	1%	0%
	Relativiste	9%	9%	-	11%	10%
	Intersubjectivité	0%	0%	-	0%	0%

Tableau 23: Répartition des perspectives épistémologiques dans les rapports synthèse de M05

Le graphique 9 présente un profil général des cinq étudiants à partir de la moyenne des manifestations des modes de pensée³⁷ à travers tous leurs rapports synthèse soumis à l'analyse. Il est à noter que, bien que nous n'ayons pas présenté de profil pour M03, nous avons laissé les résultats de l'analyse faite sur le quatrième rapport de M03, même si ce seul rapport ne nous permettait pas de présenter un profil de l'étudiant.



Graphique 9: Répartition moyenne des modes de pensée chez les étudiants

4.4.2.8 *La réflexivité manifestée dans les rapports synthèse : conclusion*

L'analyse des rapports synthèse visait à dresser un portrait global de la réflexivité des stagiaires participants telle que manifestée dans un contexte de rédaction. Ainsi, l'analyse montre que les manifestations d'une pensée métacognitive dominent les manifestations des autres modes de pensée avec 56% de l'ensemble des séquences. De plus, l'analyse montre que

³⁷ Compte tenu de la grande quantité d'informations relatives aux perspectives épistémologiques, nous ne présenterons pas de schéma synthèse regroupant les résultats pour des raisons de lisibilité et de clarté.

ce mode de pensée est principalement mobilisé dans une perspective égocentrique avec 70% des séquences. Ensuite, on constate le mode de pensée qui se manifeste le plus est la pensée logique avec 29% de l'ensemble des séquences des stagiaires et qu'il se mobilise quasi essentiellement dans la perspective égocentrique avec 85% des séquences liées à ce mode de pensée. Ensuite, ce sont les manifestations d'une pensée responsable que l'on retrouve dans 10% des séquences. La pensée responsable est mobilisée dans une perspective essentiellement relativiste dans une proportion de 96% des séquences liées à ce mode de pensée. Finalement, la pensée créative se manifeste dans 5% des séquences et ses manifestations se retrouvent essentiellement dans la perspective égocentrique avec 97% des séquences liées à ce mode de pensée.

Bref, les résultats de l'analyse, et plus particulièrement ceux des rapports de quatrième année, montrent clairement qu'à la fin de leur formation initiale, les étudiantes et les étudiants manifestent une capacité à réfléchir sur leur propre expérience (pensée métacognitive égocentrique), que leurs points de vue sont particuliers et rattachés à leurs expériences concrètes (pensée logique égocentrique) et sont peu ou pas justifiés. Très souvent, les justifications rationnelles sont remplacées par des exemples personnels ou des anecdotes qui font référence à des expériences vécues (pensée créative égocentrique). Enfin, on note également un souci envers l'élève et notamment pour ce qui est de sa sécurité physique (pensée responsable relativiste).

4.4.3 Analyse de la réflexivité manifestée dans les entrevues

Dans cette section, nous présentons d'abord les résultats de l'analyse issus des entrevues individuelles, relativement a) aux modes de pensée et b) aux perspectives épistémologiques. Ensuite, nous présenterons les résultats de l'analyse issus de l'entrevue de groupe, encore une fois en lien avec a) les modes de pensée et b) les perspectives épistémologiques. Ces analyses ont été menées exclusivement à l'aide cadre d'analyse (Daniel *et al.*, 2005). Les exemples que nous apportons servent à illustrer seulement les perspectives les plus mobilisées.

4.4.3.1 Analyse de la réflexivité dans les entretiens individuelles

Suite à l'entretien individuelle (annexe 4), transcrite sous forme de verbatim, nous avons analysé toutes les interventions des stagiaires pour un total de 344. Les interventions se définissent comme des unités de sens qui se développent, selon les participants, en quelques mots ou plusieurs phrases.

Une première analyse des verbatim (voir tableau 24) nous a révélé un total de 146 séquences présupposant le mode logique, 103 séquences faisant intervenir le mode métacognitif, 89 séquences faisant intervenir le mode créatif et six séquences, le mode responsable. Ainsi, c'est la pensée logique qui a dominé le discours des stagiaires, regroupant près de la moitié des séquences.

Mode de pensée	Total	%
Logique	146	42%
Métacognitive	103	30%
Créative	89	26%
Responsable	6	2%

344

Tableau 24: Répartition des modes de pensée lors de l'entretien individuelle

Une deuxième analyse des mêmes verbatim a fait ressortir le niveau de complexification épistémologique de chacun de ces modes de pensée (voir tableau 25). Ainsi, on a noté que la pensée logique s'est mobilisée presque essentiellement de manière relativiste (137 séquences sur 146), c'est-à-dire que les séquences des stagiaires reflétaient un début de généralisation ou, dit autrement, qu'elles étaient issues d'un raisonnement qui prenait appui sur une référence particulière, concrète. Par exemple, relativement à l'importance des compétences professionnelles relatives à la pensée critique, une des stagiaires justifie sa réponse ainsi : « *si elles sont là, elles ont une raison d'être. Elles n'ont pas été écrites pour être écrites. Mais oui, elles ont une raison d'être* » (F04).

Mentionnons que la pensée logique ne s'est manifestée de manière égocentrique chez aucun des participants mais elle s'est manifestée dans une épistémologie intersubjective dans neuf séquences. Dans ces derniers cas, les séquences étaient décentrées de l'expérience personnelle et les définitions s'élaboraient à l'aide de concepts : « ... *pensée critique? Eh bien,*

en fait (...) c'est de porter un jugement, puis de voir tous les pors et les contres » (F02). Lorsque des justifications étaient demandées, elles étaient complètes et bien articulées.

La pensée métacognitive s'est manifestée majoritairement de manière égocentrique (75 séquences sur 103), ce qui signifie que les séquences des participants étaient tournées vers le rappel de leurs expériences personnelles en lien avec leur pratique éducative :

« J'ai commencé ma première année avec beaucoup de travaux, je me forçais vraiment beaucoup, j'avais d'excellents résultats. Puis, pour me rendre compte après, qu'il fallait que j'apprenne à travailler en équipe un peu plus, laisser passer des choses qui me plaisaient moins, puis mes résultats étaient tout aussi bons alors que mon travail, je le jugeais moins bon. » (F03)

Par ailleurs, 27 séquences sur 103 se sont inscrites dans le relativisme, ce qui signifie qu'elles réfèrent aux expériences des pairs. Une seule séquence a été codée dans l'intersubjectivité.

La pensée créative s'est presque essentiellement mobilisée dans la perspective reliée à l'égoïsme (86 séquences sur 89) alors que les participants illustraient leurs propos à partir d'exemples particuliers et personnels. Par exemple :

« Est-ce que j'ai fait appel à ma pensée critique? Oui, tout le temps. Mais un exemple... j'ai fait mon stage 3 au Sénégal. Donc c'est sûr que j'ai été amenée à réfléchir énormément parce que je suis arrivée là-bas, je ne savais aucunement ce que j'allais faire (...) Il fallait vraiment que je réfléchisse à ce qui se faisait là-bas et ce qui ne se faisait pas. » (F02)

Deux séquences ont été inscrites dans le relativisme et une dans l'intersubjectivité.

Finalement, lors de l'entrevue individuelle, la pensée responsable, qui s'est manifestée de manière marginale (6 séquences sur 146), se situait surtout dans la perspective reliée au relativisme, alors que les séquences mettaient en lumière le souci des stagiaires envers le bien-être d'autrui et notamment des élèves. Par exemple :

« Dans un stage, on avait un élève qu'on croyait être abusé par (...) par son père. Puis, c'est certain, que le premier réflexe que tu as c'est de te dire : on va appeler la DPJ et on va faire un suivi. Puis finalement tu te rends compte que ça ne fonctionne pas nécessairement comme ça, faut que tu aies des preuves

solides donc (...) c'est vraiment de mettre les faits sur une feuille, mettre la liste de choix qu'on a puis prendre la meilleure décision » (M02)

Une seule séquence s'est située dans l'égoцентризм et aucune dans l'intersubjectivité.

Le tableau 25 présente la répartition détaillée des modes de pensée et des perspectives épistémologiques pour chaque stagiaire lors de l'entrevue individuelle :

Mode de pensée	Perspective	F				M					F	M	Total
		F01	F02	F03	F04	M01	M02	M03	M04	M05			
Logique	Égocentrique										0	0	0
	Relativisme	11	6	17	27	19	14	13	14	16	61	76	137
	Intersubjectivité		1	1		5	1	1			2	7	9
Métacognitive	Égocentrique	7	6	7	9	11	9	10	7	9	29	46	75
	Relativisme		3	10		5	3			6	13	14	27
	Intersubjectivité									1	0	1	1
Créative	Égocentrique	5	4	10	8	12	10	23	2	12	27	59	86
	Relativisme						1			1	0	2	2
	Intersubjectivité			1							1	0	1
Responsable	Égocentrique			1							1	0	1
	Relativisme		1	3					1		4	1	5
	Intersubjectivité										0	0	0

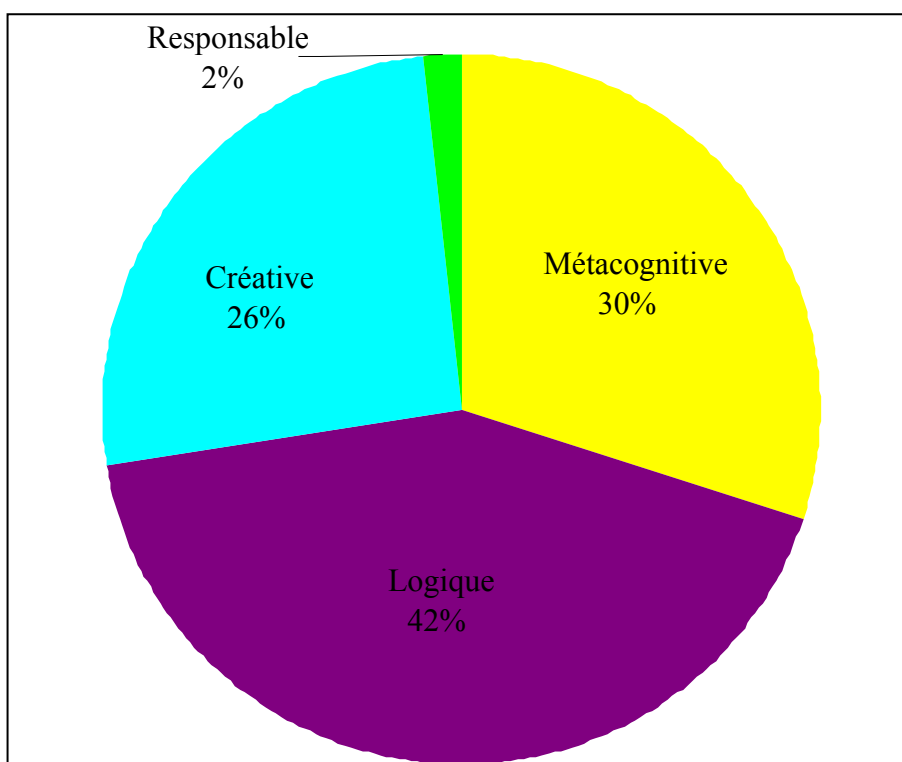
Tableau 25: Répartition des modes de pensée et des perspectives épistémologiques

En somme, l'analyse des entrevues individuelles a indiqué que le mode logique était dominant dans le discours des participants (42% de l'ensemble des séquences), suivi du mode métacognitif (30%) et du mode créatif (26%); le mode responsable presque inexistant (2%). Quant à la complexité épistémologique (tableau 26), il est ressorti que les séquences des participants chevauchaient deux perspectives, le relativisme et l'égoцентризм, le premier, avec 50% des séquences dominant légèrement le second qui représentait 47% des séquences; l'intersubjectivité étant une perspective mobilisée de manière marginale et ne représentait que 3% des séquences.

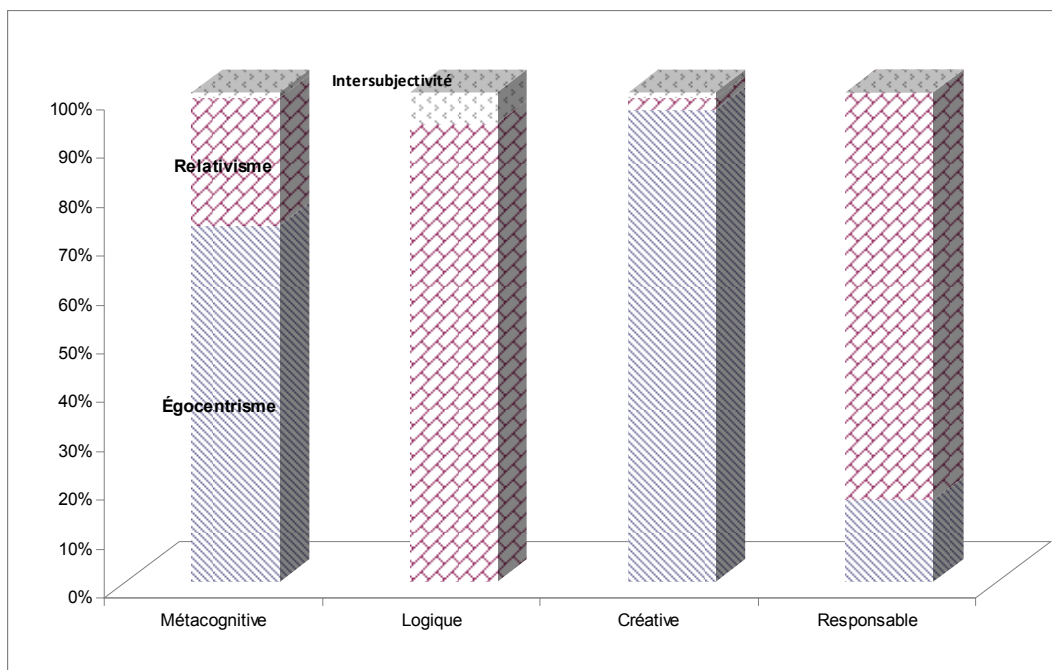
Épistémologie	Total	%
Égocentrisme	162	47%
Relativisme	171	50%
Intersubjectivité	11	3%

Tableau 26: Répartition des perspectives épistémologiques lors de l'entrevue individuelle

Les graphiques 10 et 11 présentent une synthèse de la répartition des modes de pensée et de leurs perspectives épistémologiques lors de l'entrevue individuelle.



Graphique 10: Répartition des modes de pensée lors des entrevues individuelles



Graphique 11: Répartition des perspectives épistémologiques lors de l'entrevue individuelle selon le mode de pensée

4.4.4 Les entretiens de groupe

Dans le contexte de l'entrevue de groupe (voir Annexe 5), nous avons analysé toutes les séquences des stagiaires pour un total de 506 séquences. En ce qui a trait aux modes de pensée, une analyse du verbatim a fait ressortir la prédominance de la pensée logique dans le discours des participants avec 39% des séquences (196 séquences sur 506), suivi du mode métacognitif avec 33% des séquences (166 séquences sur 506). Quant au mode créatif, il s'est manifesté dans 92 séquences, ou 18%. Finalement, le mode responsable s'est manifesté dans 58 séquences, ce qui représente 10% des séquences.

Mode de pensée	Total	%
Logique	196	39%
Métacognitive	166	33%
Créative	92	18%
Responsable	52	10%

Tableau 27: Répartition des modes de pensée chez les stagiaires lors de l'entrevue de groupe

Une deuxième analyse du verbatim de l'entrevue de groupe a fait ressortir le niveau de complexification épistémologique de chacun de ces modes de pensée (voir tableau 28). Ainsi, on a noté que la pensée logique s'est manifestée presque essentiellement de manière relativiste (191 séquences sur 196), c'est-à-dire que les propos des participants n'étaient pas issus de l'expérience particulière, mais qu'ils présentaient un début de généralisation, cette dernière prenant toutefois encore appui sur l'expérience concrète pour se manifester. Les séquences étaient justifiées, mais de manière incomplète et elles étaient basées sur le concret. Par exemple, au cours de la discussion, une des stagiaires a justifié ainsi la mise en place d'une routine dans le gymnase :

« Ils ont besoin d'une routine et puis avec les petits ça va vraiment bien. Les grands, des fois, regarde, c'est un peu sur le bord, mais... Avec les petits, ça fonctionne bien ... C'est parce que sinon ils se touchent, ils ne sont pas capables... » (F04)

À noter que la pensée logique ne s'est manifestée de manière égocentrique chez aucun des participants, et que quatre d'entre eux ont mobilisé ce mode de pensée dans une perspective intersubjective (conceptualisation abstraite avec justification) pour un total de cinq séquences soit 3% des séquences liées à l'expression d'une pensée logique.

La pensée métacognitive a chevauché deux perspectives épistémologiques, l'égocentrisme dans 55% des séquences (92 sur 166) et le relativisme dans 40% des séquences (67 sur 166). En d'autres termes, le discours des participants incluait un retour sur leurs propres actes pédagogiques (égocentrisme) et sur ceux de leur enseignant associé (relativisme), comme dans l'exemple suivant :

« Tu sais, lui (enseignant associé) il prend ses présences de même. Il voit, tu sais, il y a un trou là, ok, c'est supposé être tel chiffre puis là il regarde. En même temps il voit tous les costumes. Il fait ça vite au début. Moi ça m'avait surpris, mais tu sais... (...) Regarde moi je fais les présences en deux secondes de même, je vois qui, où (...). » (M01)

Sept séquences se sont situées dans l'intersubjectivité, c'est-à-dire que les participants, à l'écoute des propos des pairs, ont ressenti un conflit cognitif qui les a conduits à l'autocorrection, à la révision du point de vue initial. Ainsi, l'un des stagiaires expliquait comment il avait fini par adhérer à une stratégie d'enseignement de son enseignant associé :

« j'avais trouvé ça bien parce que je n'étais pas d'accord avec ce qu'il faisait mais quand j'ai compris sa logique [...] » (M02).

La pensée créative s'est manifestée dans la perspective reliée à l'égoïsme dans 50% des séquences (46 sur 92) avec des exemples particuliers et personnels, mais aussi dans la perspective intersubjective dans 39% des séquences (18 sur 92) alors que les propos tenus étaient divergents et remettaient en question les jugements des pairs ou de l'enseignement reçu durant la formation initiale; ce faisant, ils influençaient le cours de la réflexion. Par exemple, lors de l'échange au sujet des systèmes d'émulation, un des participants a exprimé une opinion divergente de celle de la majorité :

« je me demande : Est-ce que c'est bien d'avoir un système d'émulation dans le sens que, avoir la carotte tout le temps au bout... Qu'est-ce qu'on apprend aux élèves? » (M03)

On remarque donc que ce stagiaire, au lieu de simplement décrire des systèmes d'émulation, comme les autres interviewés, les a questionnés, ce qui a enrichi et réorienté la perspective du groupe. Nous avons noté également dix séquences, soit 11% des séquences liées à l'expression de ce mode de pensée, qui étaient inscrites dans le relativisme, alors que les unités de sens étaient remplacées par des relations (plus complexes) entre deux points de vue dans le but de donner du sens aux propos d'un pair.

Finalement, la pensée responsable s'est située exclusivement dans la perspective reliée au relativisme (52 séquences sur 52), alors que les séquences des participants étaient empreintes de sollicitude envers les élèves et dénotaient un effort de compréhension humaine. Par exemple, concernant le bien-fondé des punitions aux élèves :

« Je pense (...) qu'il y a des élèves qui, de toute façon, n'ont pas appris la base à la maison. Comme hier, y a une élève à qui j'ai donné une contravention (on a des contraventions en première année) parce qu'elle a giflé un garçon au visage et elle m'a répondu : « Mon père va la signer et ça ne le dérange pas. » Et elle était sincère, pas de méchanceté. Alors je me suis dit : (...) Si elle ne l'apprend pas à l'école et si on la laisse faire, et bien au secondaire, ça ne fonctionnera pas elle n'ira pas au CÉGEP elle n'ira pas à l'Université. » (M 02)

Le tableau 28 présente la répartition détaillée des modes de pensée et des perspectives épistémologiques pour chaque stagiaire lors de l’entrevue de groupe :

Mode de pensée	Niveau	F01 F02 F03 F04				M01 M02 M03 M04 M05					Total
		F01	F02	F03	F04	M01	M02	M03	M04	M05	
Logique	Égocentrique										0
	Relativisme	4	5	37	20	11	33	21	24	36	191
	Intersubjectivité					1		1	2	1	5
Métacognitive	Égocentrique	9	12	18	11	5	8	16	4	9	92
	Relativisme	4	2	17	11	9	10	5	3	6	67
	Intersubjectivité	1		1	2	1	1			1	7
Créative	Égocentrique	3	3	11	8	4	6	7	1	3	46
	Relativisme	1	2		1	2	3		1		10
	Intersubjectivité	7	4	1	6	5	3	8	1	1	36
Responsable	Égocentrique										0
	Relativisme	2	4	18	3	1	5	4	7	8	52
	Intersubjectivité										0

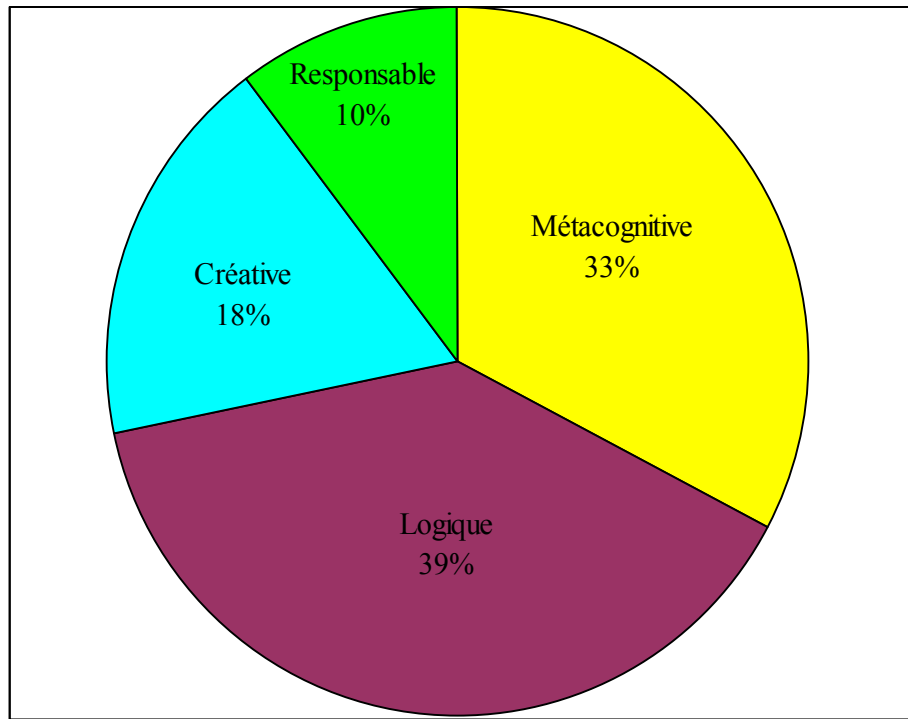
Tableau 28 : Répartition des modes de pensée et des perspectives épistémologiques

En somme, l’analyse de l’entrevue de groupe a indiqué que le mode logique a été dominant dans le discours des participants (39% de l’ensemble des séquences), suivi du mode métacognitif (33%) et du mode créatif (18%); le mode responsable a été le moins mobilisé (10%). En ce qui attrait à la complexité épistémologique (tableau 29), il est ressorti que les séquences des stagiaires, se situaient nettement dans une épistémologie liée au relativisme avec 63% des séquences; l’épistémologie liée à l’égocentrisme était toutefois très présente puisqu’elle s’est manifestée dans 27% des séquences alors que la perspective liée à l’intersubjectivité, émergente, s’est manifestée dans 9% des séquences.

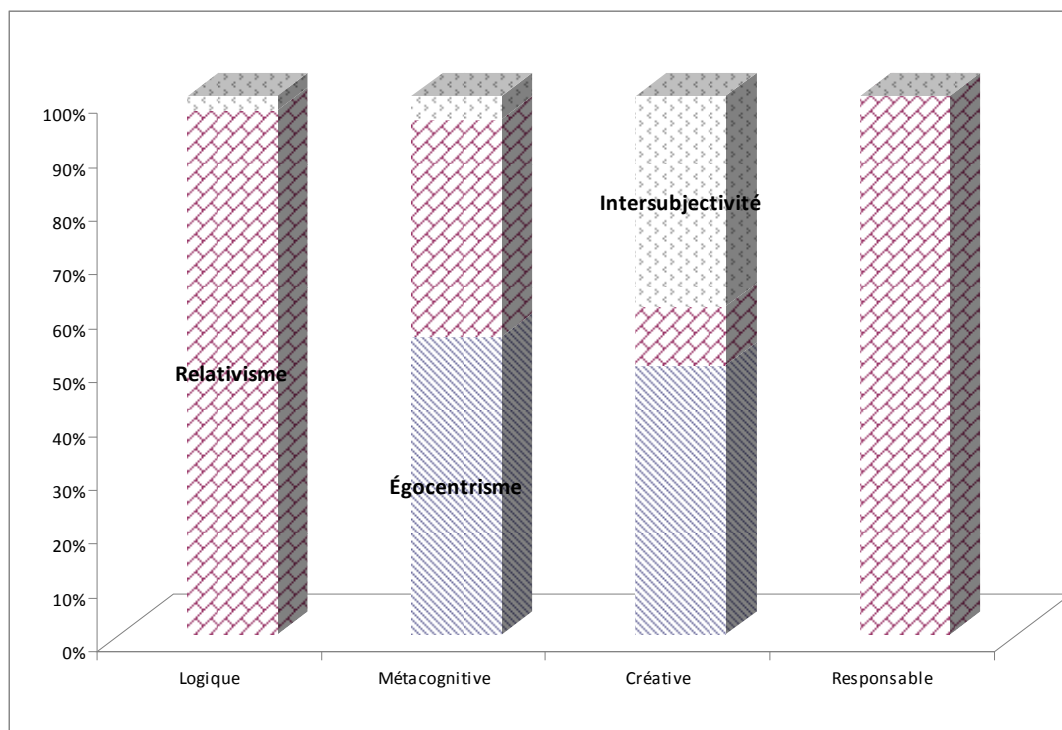
Épistémologie	Total	%
Égocentrisme	138	27%
Relativisme	320	63%
Intersubjectivité	48	9%

Tableau 29: Répartition des perspectives épistémologiques chez les stagiaires lors de l’entrevue de groupe

Les graphiques 12 et 13 présentent une synthèse de la répartition des modes de pensée et de leurs perspectives épistémologiques :



Graphique 12: Répartition des modes de pensée lors de l'entrevue de groupe



Graphique 13: Répartition des perspectives épistémologiques selon le mode de pensée lors de l'entrevue de groupe

Bref, dans une optique comparative (graphiques 10 et 12), il est intéressant de constater qu'à l'oral, indépendamment du type d'entrevue, de l'orientation des questions posées et du thème de réflexion, les pensées logique et métacognitive se sont manifestées dans une proportion équivalente dans le discours des participants : la pensée logique a prédominé avec 42% des séquences, lors de l'entrevue individuelle et 39%, lors de l'entrevue de groupe, suivie du mode métacognitif avec 30% des séquences, lors de l'entrevue individuelle, et 33% lors de l'entrevue de groupe. Les pensées créative et responsable ont cependant été mobilisées différemment selon les deux types d'entrevue : le mode créatif, relié notamment à la proposition d'exemples, a diminué dans l'entrevue de groupe, passant de 26% des séquences lors de l'entrevue individuelle à 18% des séquences lors de l'entrevue de groupe; tandis que le mode responsable, orienté vers le souci d'autrui, a augmenté passant de 2% des séquences lors de l'entrevue individuelle à 10% des séquences lors de l'entrevue de groupe.

Quant à la perspective épistémologique chez les stagiaires (graphiques 14 et 16), les séquences reliées à l'égocentrisme et au relativisme ont prédominé dans les deux types

d'entrevue. Cependant, alors que lors des entrevues individuelles, la proportion d'expression des deux épistémologies était relativement similaire (50% pour la perspective relativiste et 47% pour la perspective égocentrique), on remarque une très nette prédominance de la perspective relativiste dans le discours des stagiaires lors de l'entrevue de groupe (63% contre 27%). La perspective intersubjective a été mobilisée de manière marginale ne représentant que 3% des séquences lors de l'entrevue individuelles et 9% des séquences lors de l'entrevue de groupe; elle s'est surtout manifestée par le biais de la pensée logique, lors des entrevues individuelles, et par le biais de la pensée créative, lors de l'entrevue de groupe.

5 Discussion/conclusion

La présente étude visait à identifier l'état de réflexivité des stagiaires (neuf participants) à la fin de leur BEÉPS (4^e année) à l'Université de Montréal. Pour ce faire, nous nous sommes tout d'abord demandé quel type de réflexivité le MELS visait à travers la mise en place du référentiel de compétences et quel type de réflexivité était stimulé au sein du BEÉPS de l'Université de Montréal à travers les consignes de rédaction des rapports synthèse. Ensuite, nous nous sommes demandé quelle mobilisation d'une pensée critique était manifestée chez les stagiaires. Autrement dit, notre recherche s'attardait à identifier des relations entre la pensée critique *visée* (référentiel de compétences, indicateurs de compétences), *stimulée* (consigne de rédaction des rapports synthèse) et *manifestée* (les entrevues et les rapports synthèse). Ces questions nous ont conduit à étudier les distinctions entre pensée réfléchie et pensée critique. Elles nous ont aussi permis de vérifier quel contexte était plus favorable à l'expression d'une pensée critique.

Ce chapitre sera consacré à la discussion des résultats obtenus suite à l'analyse des données recueillies à l'aide des six outils : a) le référentiel de compétences professionnelles mis en place par le MELS; b) les indicateurs de compétences décrits dans les guides des stages du Baccalauréat en enseignement de l'ÉPS de l'Université de Montréal; c) les consignes de rédaction des rapports synthèse; d) les entrevues individuelles; e) l'entrevue de groupe; f) les rapports synthèse des étudiantes et des étudiants ayant participé aux entrevues. Ces résultats ont été regroupés sous trois thèmes : a) *la réflexivité visée* (référentiel de compétences et indicateurs de compétences); b) *la réflexivité stimulée* (consignes des rapports de stage); c) *la réflexivité manifestée* (les entrevues et les textes des rapports synthèse). Chaque thème sera discuté, puis nous proposerons des pistes de recherche pouvant émerger de la présente étude.

Tout d'abord, il convient de rappeler la distinction entre la réflexivité et la réflexivité critique car, comme le souligne plusieurs auteurs, dont Mezirow (1998), réfléchir peut vouloir dire beaucoup de choses. Ainsi, la pensée réflexive permet d'entrer dans un processus d'enquête et de résolution volontaire d'une situation pour en identifier une ou des solutions tandis que la réflexivité critique conduit à l'évaluation des solutions identifiées tout en reconnaissant le caractère temporaire de la solution retenue (Dewey, 1910, 1967; Lipman, 2006). Il y a, dans la mise en œuvre d'une pensée critique, une volonté de sortir de la reproduction pour aller vers l'autonomie et la transformation (Beckers, 2011; Lafortune *et al.*, 2006; Mezirow, 1996, 1998; Perrenoud, 2003; Portelance, 2008).

Dans le cadre de notre travail, la réflexivité critique s'inscrit dans une perspective pragmatique selon laquelle les éléments fondateurs d'une pensée critique reposent sur un processus de recherche qui suppose le doute et le questionnement, la définition d'un problème, la recherche de solutions nouvelles, temporaires et contextualisées afin de répondre à un problème, à une question, à une situation conflictuelle, etc. De plus, avant d'être réutilisée la solution choisie devra être évaluée au regard des nouvelles conditions d'application. Ce processus met en lumière plusieurs attitudes et habiletés constitutives d'une pensée critique soit problématiser le réel, conceptualiser le problème, s'appuyer sur des critères pour évaluer une solution mais aussi en justifier la pertinence, poser des questions divergentes, inférer des hypothèses de solutions originales, s'auto-corriger lors de l'évaluation de la solution, faire preuve de rigueur et de curiosité, etc. Ce sont là des éléments que l'on retrouve, parfois nommés différents, chez les principaux auteurs et leurs définitions d'une pensée critique : (Ennis, 1962, 1985a, 1985b; Lipman, 1988, 1995, 2006; Paul, 1982, 1990, 1993). Dans cette perspective, rappelons que l'analyse des différentes sources de données a été principalement menée à l'aide du modèle du processus de développement d'une pensée critique dialogique de Daniel *et al.* (2005) qui sous-tend l'auto-correction, la conceptualisation, la transformation et la catégorisation. Elle repose sur l'identification des quatre modes de pensée : pensée métacognitive, pensée logique, pensée créative et pensée responsable, lesquels se développent selon trois perspectives épistémologiques : l'égo-centrisme, le relativisme et l'intersubjectivité. Bien que la pensée critique soit un processus, sa manifestation la plus aboutie se reconnaît dans les manifestations intersubjectives de chacun des modes de pensée.

5.1 La réflexivité visée (référentiel de compétences, indicateurs de compétences)

Dans un premier temps, en portant l'analyse sur l'identification du type de réflexivité présent au sein du référentiel de compétences professionnelles et des indicateurs de compétences, nous cherchions à reconnaître la *réflexivité visée* tant au niveau ministériel qu'au niveau universitaire. Rappelons que le MELS vise explicitement à développer une « réflexion critique » et que la FSÉ de l'Université de Montréal vise à développer la « pratique réflexive » des étudiantes et des étudiants en formation à l'enseignement de l'ÉPS. L'analyse du référentiel de compétences du MELS (2001) et des indicateurs de compétences de la FSÉ de l'Université de Montréal nous a conduit à estimer que la *réflexivité visée* était réfléchie mais pas nécessairement critique puisque notre analyse a fait ressortir que les perspectives épistémologiques inhérentes au référentiel de compétences professionnelles et aux indicateurs de compétences se situaient principalement dans le relativisme (le référentiel de compétences) et le chevauchement de l'égoïsme et du relativisme (la grille des indicateurs). Rappelons que l'égoïsme est associé à l'énonciation d'expériences personnelles, que le relativisme est associé à la compréhension de l'autre, de ses différences et que l'intersubjectivité est associée à l'évaluation et à la transformation en vue du Bien commun.

Ce premier constat montre un décalage entre la « visée » et « l'opérationnalisation », puisque le MELS indique explicitement qu'il vise le développement d'une pensée critique chez les étudiantes et les étudiants inscrits en formation initiale, en vue d'une professionnalisation de l'enseignement, laquelle vise à permettre aux enseignantes et enseignants « d'exploiter leur aptitude à la réflexion critique et à contribuer de façon active à l'évolution des connaissances relatives à la pratique de l'enseignement » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 22). Rappelons que le développement d'une pensée critique est un enjeu majeur de la formation universitaire tant au Québec (Conseil supérieur de l'éducation, 1990, 1991, 1995, 1998, 2002, 2004, 2007; Giroux, 2007) qu'au niveau international (Gohier *et al.*, 2000; Maubant *et al.*, 2011; Perrenoud, 2003; Tardif *et al.*, 1998; UNESCO, 1998, 2008, 2009). En effet, le développement d'une pensée critique permet de questionner les croyances, les façons de faire et de participer à l'élaboration et à l'évolution des connaissances (King, 1990, 1992, 2000; King & Kitchener, 1994, 2004; Kitchener, 1986,

2002; Kitchener & Fischer, 1990; Schaefersman, 1991). Autrement dit, un penseur critique réfléchit, mais il réfléchit pour conceptualiser ses réflexions (pensée logique), proposer des solutions nouvelles (pensée créative), pour s'auto corriger (pensée métacognitive) et pour questionner les valeurs du milieu et de la société en vue du Bien commun (pensée responsable) (Daniel *et al.*, 2005).

Comment expliquer le décalage entre la visée et l'opérationnalisation? Bien que le développement de la réflexivité et d'une pensée critique fasse consensus sur le plan international (Gagnon, 2011a; Martineau & Maubant, 2011; Maubant *et al.*, 2011; UNESCO, 1998, 2008, 2009), il n'en est pas de même pour sa définition comme en témoigne les différents auteurs présentés dans le cadre théorique de notre recherche ainsi que des recherches récentes sur la réflexivité et son lien avec la professionnalisation comme celles, entre autres, de Gagnon (2011b), de Beauchamp (2006), de Chaubet (2010) ou encore celles de Collin (2010). Le manque de consensus entraîne non seulement un flou au niveau de la définition mais aussi de la terminologie employée qui conduit à des confusions entre pensée critique et pensée réfléchie. Cet état de fait peut nous aider à comprendre pourquoi il y a une différence entre la visée exprimée par le MELS de développer une pensée critique et les moyens mis en place pour opérationnaliser ce souhait tant au niveau ministériel (le référentiel de compétences) qu'au niveau de l'Université de Montréal (les indicateurs de compétences). En effet, en l'absence de définition claire, il est plus difficile d'opérationnaliser un concept puisque l'interprétation peut-être plus éclatée, moins orientée, moins encadrée.

Ce même élément d'interprétation s'amplifie lorsqu'il s'agit de l'élaboration de la grille d'observation des compétences professionnelles (indicateurs). En effet, bien que ces indicateurs soient le fruit du travail d'analyses et de concertations de formateurs expérimentés, les préoccupations de ces derniers demeurent « fondamentalement pédagogiques » et sont donc orientées vers « le besoin de mieux développer leurs interventions » (Legault, 2010, p. 33) et non vers celui de développer leur pensée critique. En effet, comme le souligne Tardif et Gauthier (1998), « les jugements des enseignants sont tournés vers l'agir en contexte [...]. Il [l'enseignant] ne veut pas connaître mais agir et faire, et s'il cherche à connaître, c'est pour mieux agir et faire » (p. 228). Il nous apparaît que l'interprétation faite des compétences rejoint cette logique plus pragmatique, laquelle est centrée sur l'agir en vue répondre aux

besoins du quotidien (Martineau & Gauthier, 2003; Perrenoud *et al.*, 2008; Portelance, 2008; Tardif *et al.*, 1998). Par ailleurs, comme le rappelle Legault (2010), « dans le domaine d'intervention [...], il existe des tensions entre deux points de vue : celui de l'énonciation de la politique éducative ou du plan d'intervention et celui de son application » (p. 17), ce qui nous conduit au constat « d'un écart quasi infranchissable entre ceux qui énoncent le programme (la vision politique) et ceux qui l'actualisent (la vision pédagogique) » (p. 41). Ainsi, le flou persistant autour de la définition d'une pensée critique et ces deux niveaux d'intention permettent de mieux comprendre pourquoi plusieurs des références à une pensée critique n'apparaissent pas dans la grille d'indicateurs et que la volonté première de développer une pensée critique (intersubjective) s'érode vers une pensée réfléchie (relativiste).

De ce fait, il nous apparaît que, si l'on veut aider les stagiaires à sortir de la seule logique utilitariste des savoirs par le développement et la mise en œuvre d'une pensée critique, il est important que cette intention apparaisse clairement dans les différents moyens pédagogiques (Perrenoud, 1998). Autrement dit, les indicateurs de compétences devraient permettre à l'observateur et aux stagiaires d'identifier non seulement les actions posées pour répondre aux défis de l'enseignement mais aussi le processus de recherche qui a conduit à ces actions ainsi qu'à leur évaluation. Ainsi, les indicateurs de compétences devraient explicitement et systématiquement référer aux actions à poser en lien avec la manifestation d'une pensée critique.

5.2 La réflexivité stimulée (les consignes des rapports synthèse)

Nous reconnaissons ici que tout au long de la formation initiale, les stagiaires sont soumis à différentes situations qui visent à stimuler leur réflexivité : discussion en dyades et triades, retour collectif lors des séminaires, analyses de séances et de planifications dans le rapport de stage. Cependant, nous avons porté notre attention sur les rapports synthèses puisqu'ils sont explicitement identifiés comme le moyen d'évaluer la réflexivité des stagiaires et leur pratique réflexive.

L'analyse des consignes de rédaction des textes composant les rapports synthèse nous a permis de mettre en évidence que la *réflexivité stimulée* semble s'inscrire dans une pensée réfléchie mais pas nécessairement critique. En effet, les questions, telles que formulées dans

les guides de rapport de stage sont essentiellement orientées vers un récit de l'expérience personnelle (égocentrisme) : « Y a-t-il eu des manifestations d'un engagement dans ma formation? » Bien que ce retour sur l'expérience personnelle soit essentiel pour le développement d'une réflexivité critique chez les stagiaires (Lafortune *et al.*, 2006), il n'est pas suffisant en soi car tout le monde peut réfléchir sur sa pratique « mais si cette mise en question n'est ni méthodique, ni régulière, elle ne mène pas nécessairement à des prises de conscience et à des changements » (Perrenoud, 2003, p. 42).

Il nous apparaît donc nécessaire, afin de développer une habitude de réflexivité critique chez les stagiaires, d'explicitier les consignes pour faire ressortir la dimension critique de la réflexion stimulée. En effet, comme le souligne Perrenoud, si l'intention est de développer un habitus de réflexivité critique, il est important que cette intention soit clairement identifiée et explicitée dans le processus de formation (1998, 2003) avec des consignes comme, par exemple : d'apporter des solutions originales aux problèmes rencontrés (tant au niveau de la gestion de classe que de la mise en place de situations d'apprentissage) (Zohar, 2006) ou de présenter les critères d'évaluation d'une situation ayant conduits les stagiaires à une autocorrection (immédiate ou en vue d'une réutilisation) ou de présenter un argumentaire pour soutenir une position divergente remettant en question des pratiques redondantes. Ces éléments rejoignent la thèse défendue par Pallascio et ses collaborateurs qui insistent, entre autres, sur l'importance de développer des compétences argumentatives, créatrices et critiques dans une optique de professionnalisation de l'enseignement (Pallascio *et al.*, 2000).

Dans ce sens, il nous apparaît que le décalage entre la *réflexivité visée* et la *réflexivité stimulée* pourrait être atténué par la mise en place de critères d'observation et d'évaluation plus spécifiquement reliés à une pensée critique. Autrement dit, il nous apparaît pertinent de préciser les critères d'observation liés aux attentes en matière de développement d'attitudes et d'habiletés critiques.

En outre, si la visée est effectivement le développement d'une pensée critique, il nous apparaît pertinent que les indicateurs de compétences stimulent explicitement chez les stagiaires le processus de la pensée critique en se référant à la perspective épistémologique de l'intersubjectivité dans les différents modes de pensée. Ainsi, les critères fournis aux stagiaires pourraient notamment être libellés ainsi : *l'étudiante ou l'étudiant relève des éléments à*

améliorer; l'étudiante ou l'étudiant propose des solutions novatrices; l'étudiante ou l'étudiant analyse une solution existante pour l'adapter à un nouveau contexte, à une autre classe; l'étudiant ou l'étudiante présente les critères qui lui permettent d'évaluer sa solution; l'étudiante ou l'étudiant justifie ses choix à l'aide de théories existantes; l'étudiante ou l'étudiant analyse les conséquences (sur soi, sur autrui, sur le groupe d'élève) de ses décisions et action par rapport au Bien commun; etc. Il est à noter qu'une telle précision par rapport à la stimulation d'une pensée critique existe au sein de la consigne relative à l'atteinte des résultats mais force est de constater que nous n'avons pu relever aucune manifestation d'une épistémologie de l'intersubjectivité dans les « rapports des stagiaires, en lien avec cette consigne. Est-ce par manque d'habitude? Par incompréhension de la consigne? Par oubli? La présente étude ne nous permet pas de le dire.

De la même manière, nous sommes d'avis que les consignes de rédaction des rapports synthèse pourraient permettre à l'étudiante ou à l'étudiant, non seulement de décrire son expérience, ses apprentissages et son développement, mais aussi, de les évaluer, de les situer de manière critique dans le contexte de la littérature et des connaissances théoriques issues de la formation initiale et de proposer des éléments de solutions nouvelles en vue de faire évoluer leurs propres parcours ainsi que les pratiques pédagogiques. Par exemple, si l'on vise à stimuler l'auto évaluation et l'auto-correction chez les stagiaires, peut-être pourrions-nous développer la consigne de manière à les stimuler à dépasser la logique étudiante où il faut « démontrer ses compétences » pour aller vers la logique professionnelle qui doit « analyser ses compétences ». Ainsi, la consigne pourrait prendre une forme plus explicite en lien avec son objectif, comme par exemple : *Tout en établissant des liens entre vos connaissances théoriques et pratiques, et en tenant compte des habiletés, connaissances, et compétences professionnelles développées au cours du stage, expliquer comment les apprentissages spécifiques de ce stage vous ont conduit à assumer, développer ou adapter votre rôle d'enseignante ou d'enseignant. Identifier et expliquer les éléments qui vous ont conduit à faire des ajustements tant au niveau de la gestion de classe, de la planification et autres éléments liés à l'enseignement. Présenter ces ajustements et justifier vos choix en vous basant sur les connaissances théoriques du domaine.*

Ajoutons, qu'en relation avec les définitions philosophiques d'une pensée critique et la mobilisation des modes de pensée nécessaires à l'enseignement (pensée métacognitive, pensée logique, pensée responsable, et pensée créative), il nous apparaît essentiel que les quatre modes de pensée soient explicitement stimulés au sein des consignes de rédaction des rapports synthèse. Or, nous avons noté une faible présence d'éléments se rapportant à la stimulation d'une pensée créative ou responsable. En effet, comme nous l'avons expliqué plus tôt, ces modes de pensée, mobilisés dans une perspective de l'intersubjectivité, sont essentiels au travail de l'enseignant puisque c'est la divergence des perspectives qui permet de questionner, d'évaluer et de proposer de nouvelles avenues. Et que par le biais de la pensée responsable intersubjective, la pensée contribue à l'amélioration de l'expérience individuelle et sociale dans une perspective du Bien commun.

5.3 La réflexivité manifestée (les entrevues et les rapports synthèse)

La présente recherche s'est également intéressée à la *réflexivité manifestée* par les stagiaires dans trois contextes différents : entrevue individuelle, entrevue de groupe et productions écrites. Globalement, les résultats indiquent que la *réflexivité manifestée* est parfois critique mais demeure le plus souvent réfléchie, c'est-à-dire une réflexivité simple. En effet, tant lors des entrevues (individuelle et groupe) que lors de la rédaction des rapports synthèses, les étudiantes et les étudiants de l'étude ont mobilisé les quatre modes de pensée inhérents à notre grille d'analyse et selon les trois perspectives épistémologiques. Cependant, nous devons reconnaître que les épistémologies les plus mobilisées étaient reliées à l'égo-centrisme et au relativisme, et que l'épistémologie de l'intersubjectivité, caractéristique d'une pensée critique aboutie, n'était pas l'épistémologie dominante dans aucun des trois contextes. Dans les pages suivantes, nous discuterons plus en détail de ces résultats.

5.3.1 La réflexivité manifestée lors des entrevues

Lors de l'entrevue individuelle, les questions portaient sur l'analyse du parcours universitaire et sur des notions théoriques telles que la définition de la pensée critique et de la pensée réfléchie, et sur les liens entre la pensée critique et les compétences professionnelles et l'expérience de formation. Un contexte qui, bien que lié à la pratique enseignante, référait plus

explicitement à des notions théoriques et amenait le stagiaire à adopter une attitude plus universitaire. À l'inverse, l'entrevue de groupe débutait par une mise en situation pédagogique (présentation d'un montage vidéo) pour ensuite demander aux stagiaires de discuter à propos des questions soulevées par le montage vidéo (constitution des équipes; système d'émulation; gestion des incidents disciplinaires). Le contexte plaçait les stagiaires, d'une part, dans une attitude plus pratique, plus pédagogique et, d'autre part, dans un contexte plus discursif.

Malgré une différence de contexte ou de points d'accès entre l'entrevue individuelle et l'entrevue de groupe, les modes de pensée se sont manifestés selon un même schéma : le mode logique domine le discours des stagiaires suivi du mode métacognitif puis du mode créatif et, finalement, du mode responsable. Nous avons constaté que, même si ce schéma global de manifestations des modes de pensée demeurait, la proportion des différents modes de pensée manifestés changeait selon que les participantes et participants se trouvaient seuls avec le chercheur ou en discussion de groupe. Les différences les plus significatives ont été observées au niveau de la mobilisation de la pensée créative et de la pensée responsable. En effet, dans le cadre de l'entrevue individuelle, la mobilisation d'une pensée créative était de 8% supérieure que lors de l'entrevue de groupe. Ce qui signifie que, lors de l'entrevue de groupe sur des questions pédagogiques, les étudiantes et les étudiants ont moins eu besoin d'illustrer leurs propos que lors de l'entrevue individuelle plus théorique. À l'inverse, dans le cadre de l'entrevue de groupe, la mobilisation de la pensée responsable était de 8% supérieure à celle observée lors de l'entrevue individuelle. Autrement dit, dans l'entrevue de groupe, probablement à cause des mises en situations d'enseignement, le questionnement face au Bien commun était le plus présent.

Toujours en lien avec la *réflexivité manifestée*, nous avons constaté que la complexification des modes de pensée variait selon les contextes. En effet, lors de l'entrevue individuelle, les discours reflétaient une double épistémologie : l'égoцентризм et le relativisme, alors que lors des entrevues de groupe, c'est l'épistémologie relativiste qui se manifestait largement avec 63% des séquences. Ce changement d'épistémologie pourrait s'expliquer par l'influence du partage des idées pour aider à la décentration du sujet de son expérience personnelle. En effet, c'est lors de l'entrevue de groupe que nous avons pu constater une décentration des stagiaires de leur propre expérience pour s'orienter vers

l'expérience d'autrui afin d'enrichir leur horizon et apporter des ajustements à leurs propres actes pédagogiques. La décentration est étroitement liée à la mise en place d'une réflexivité critique puisqu'elle permet au sujet de porter un regard moins centré sur l'expérience d'enseignement (regarder aussi celle d'autrui) pour mieux comprendre les actions et leurs fondements et ainsi développer une conscience professionnelle lui permettant d'évoluer. Ainsi, les manifestations d'une épistémologie égocentrique sont presque deux fois moins importantes dans l'entrevue de groupe (27%) que dans l'entrevue individuelle (47%). Par ailleurs, ajoutons que c'est au cours de l'entrevue de groupe que les stagiaires ont le plus mobilisé la perspective intersubjective (9% contre 3% lors de l'entrevue individuelle), principalement à travers l'autocorrection (pensée métacognitive) et la proposition de solutions nouvelles ou divergentes (pensée créative) par rapport aux propos de la discussion.

Comment pouvons-nous expliquer ces résultats? Notre proposition est à l'effet que le contexte influence non seulement la mobilisation des modes de pensée mais aussi la perspective épistémologique selon laquelle ils se sont manifestés. Ainsi, si différentes études démontrent l'importance de l'interaction avec autrui pour stimuler la réflexivité critique (Beauchamp, 2006; Chaubet, 2010; Collin, 2010; Daniel *et al.*, 2011; Lipman, 1995), il nous apparaît que le type d'interaction influence aussi l'expression d'une pensée critique.

En effet, dans le cadre d'une discussion entre pairs, les stagiaires semblent ne pas ressentir la pression de « la bonne réponse » ou de la « peur de l'erreur » et peuvent donc laisser libre cours à leurs pensées, à l'expression de celles-ci. Ainsi, il peut s'installer un dialogue entre eux qui « renforce la déséquilibre [cognitif] afin de provoquer une progression [de la pensée] » (Lipman, 2006, p. 95). Dès lors, le contexte théorique n'est plus dominant au profit de l'expérience et des connaissances issues du milieu, permettant ainsi de se soustraire à l'idée de la « bonne réponse » et de démontrer sa compétence à enseigner, à analyser, à proposer des options. Chaubet (2010) aboutit à une conclusion similaire lorsqu'il affirme que la mise en situation réelle est un élément déclencheur de réflexion critique.

Dans le cadre de notre étude, les différences observées peuvent s'expliquer par le fait que la confrontation des expériences a conduit les stagiaires à évaluer leurs propres actions pédagogiques à l'aide des éléments divergents proposés par chacun et par le dynamisme de la discussion (Chaubet, 2010; Lipman, 2005, 2006). De plus, cette remise en question, associée

aux préoccupations plus pragmatiques des stagiaires, les a conduits sur la voix des propositions, sur la voix de l'innovation en proposant des solutions nouvelles pouvant potentiellement répondre à leurs interrogations. Ajoutons que la mise en situation réelle est l'une des conditions qui favorisent la réflexivité critique, puisqu'elle met la ou le stagiaire dans un contexte où la réflexion permet de mieux comprendre sa profession et de mieux se préparer à des situations professionnelles. Une mise en situation qui rejoint les préoccupations plus pragmatiques des stagiaires qui veulent savoir *comment agir* en classe. À l'inverse, lors de l'entrevue individuelle, il s'agit plus d'une conversation où l'intervieweur demande aux stagiaires d'exposer leurs opinions sur des notions théoriques. Ainsi, alors que le dialogue entre pairs anime les conflits cognitifs pour faire progresser les idées, la conversation, bien que porteuse d'informations pertinentes, n'entraîne pas ce genre de conflit puisqu'elle se limite à une simple exposition et juxtaposition des idées.

Le croisement de ces données nous conduit à renforcer l'idée de Lipman (2006) qui recommande que les intervenants soient placés dans des situations de discussion en communauté de recherche leur permettant ainsi de mobiliser de manière plus significative une pensée critique.

5.3.2 *La réflexivité manifestée dans les rapports synthèse*

Alors que le patron général des manifestations des modes de pensée était similaire pour les deux types d'entrevue, il en est allé autrement pour la rédaction des rapports synthèse. En effet, la mise en œuvre des différents modes de pensée suit un tout autre schéma puisque c'est la pensée métacognitive qui dominait avec plus de la moitié des séquences (56%), suivie de la pensée logique (29%) puis de la pensée responsable (10%) et, finalement, de la pensée créative (5%). Cette répartition des modes de pensée stimulés nous apparaît liée aux types de questions et consignes qui ont guidé la rédaction des rapports synthèse. En effet, la majorité des questions demandaient à l'étudiant de faire un retour sur *son* expérience, comme nous l'avons précédemment montré, ce qui s'est traduit le plus souvent par des descriptions, articulées au « je », de ce qui a été fait et ponctuellement et de ce qui pourrait être fait en vue d'améliorer l'intervention pédagogique.

Deuxièmement, la rédaction des textes réflexifs constituant chacun des rapports synthèse est un travail individuel rédigé en vue d'une évaluation. Dès lors, il est évident que l'absence d'interaction avec les pairs et l'évaluation des textes par le superviseur de stage conduisent la ou le stagiaire vers la logique universitaire qui est de démontrer qu'il sait enseigner et qu'il ne fait pas d'erreurs. Il sera donc moins porté à présenter des situations nouvelles ou des éléments d'auto correction qui l'exposeraient à la critique, préférant ainsi démontrer sa compétence à l'enseignement en présentant des situations qui lui ont donné le sentiment d'être compétent (Gremion, 2012).

Finalement, l'importance de l'interaction dans la mobilisation d'une pensée critique (intersubjective) est renforcée par l'analyse des rapports synthèse, rédigés de manière individuelle, qui a montré une nette domination de la perspective égocentrique pour trois des modes de pensée (85% de la pensée logique, 70% de la pensée métacognitive et 96% de la pensée créative). En ce qui a trait à la mobilisation de la pensée responsable dans les rapports synthèse, elle s'inscrit principalement dans une perspective relativiste (97%) centrée sur le souci de l'élève qui est orienté, dans la majorité de ces rapports, vers les questions de sécurité. Ce souci traduit donc l'importance que revêt la sécurité dans l'enseignement mais aussi pour notre société (Voisard, 2009). En effet, comme le souligne Voisard (2009), la sécurité est devenue un enjeu de société majeur et le milieu éducatif subit beaucoup de pression en lien avec cet élément et notamment lors des cours d'ÉPS. Par conséquent, il n'est pas étonnant que cette préoccupation domine les écrits (mais aussi le discours) des étudiantes et des étudiants.

Tout en reconnaissant toute l'importance du rapport de stage dans le processus de formation initiale, les résultats d'analyse nous conduisent à nous interroger sur leur forme actuelle (rédigé seul et centré sur l'expérience personnelle) dans un objectif d'évaluation de la réflexivité critique des stagiaires, alors que la formation universitaire offre différentes formes et périodes d'interaction et de dialogue (discussion en dyades et triades, retours réflexifs collectifs lors des séminaires, analyse de pratiques et de planifications dans le rapport de stage, etc.) permettant la mise en place d'un climat plus propice à la mise en œuvre d'une réflexivité critique. Le rapport synthèse, ne pourrait-il pas être construit sur un principe d'interaction avec le superviseur?

Dans un premier temps, les résultats de cette étude nous permettent de mettre en évidence les limites de la *réflexivité manifestée*, ce qui renforce l'idée déjà évoquée que l'adoption d'une réflexivité critique n'est pas naturelle ni spontanée et qu'il faut guider plus étroitement les futurs professionnels de l'enseignement afin de développer chez eux un *habitus* de réflexivité critique (Beckers, 2011; Daniel, 2005a, 2007a, 2007b; Daniel *et al.*, 2003; Daniel *et al.*, 2005; Golding, 2009; Perrenoud, 1998, 2003).

Dans un deuxième temps, les résultats indiquent que les modes créatif et responsable restent à stimuler en formation initiale. En effet, les résultats de la présente recherche montrent que ces deux modes de pensée sont peu mobilisés autant dans les entrevues (individuelles et de groupe) que dans la rédaction des rapports synthèse. Or, c'est par le biais du mode créatif que le processus de pensée critique se met en branle puisque c'est la divergence de perspectives qui suscite des conflits cognitifs, lesquels motivent l'esprit à douter, à questionner, à évaluer, etc., puis à proposer des avenues nouvelles (Daniel, 2007b; Dewey, 1910, 1916/1983; Ennis, 1985b). C'est aussi par le biais du mode responsable que la pensée critique se fait constructive et qu'elle est en mesure de contribuer à l'amélioration de l'expérience individuelle et sociale, dans une perspective de Bien commun (Farr Darling, 2006; Paul, 1993).

Dans un troisième temps, les résultats indiquent que c'est lors des échanges entre pairs (entrevue de groupe) que les modes de pensée se sont mobilisés de la manière la plus complexe (perspective épistémologique reliée à l'intersubjectivité). De ce fait, nous sommes d'avis, comme Bevan (2009) et Chaubet (2010), entre autres, que le dialogue entre pairs devrait être considéré comme un moyen de formation au même titre que la transmission de connaissances. En effet, depuis Dewey, il est reconnu que les interactions entre pairs contribuent non seulement à la construction de la personnalité des élèves (Le Cunff, 2003), mais qu'elles contribuent également à stimuler leur réflexion (Auriac-Slusarczyk, 2010; Chaubet, 2010; Collin, 2010) et à complexifier leur façon de concevoir le monde (Daniel, 2007a, 2007b; Daniel & Gagnon, 2011; Lipman, 2006).

C'est pourquoi notre position est à l'effet de stimuler les étudiantes et les étudiants de manière plus systématique à l'aide du dialogue qui va permettre des interactions entre les pairs susceptibles de conduire à une évaluation constructive des connaissances acquises, des valeurs

scolaires, des visées éducatives, etc. (comme le propose la première compétence du référentiel de compétences professionnelles) et ce, dans une intention d'amélioration de l'expérience individuelle, scolaire et sociale. La mise en œuvre de ce moyen (le dialogue) aurait parallèlement pour effet de stimuler la rigueur intellectuelle chez les futurs enseignants (McCollister & Saylor, 2010) et de modifier leur conception quant à leur rôle dans l'éducation (Cherubini, 2009); ils pourraient ainsi non plus se concevoir comme des récepteurs passifs qui seront évalués sur leurs connaissances (Hébert *et al.*, 1993) mais comme des personnes critiques (Celuch *et al.*, 2009; Gaudet, 1995) possédant le pouvoir et la responsabilité de contribuer à l'amélioration de l'éducation et de la société.

5.4 Limites de l'étude et autres avenues de recherche

Nous sommes conscients que la présente étude soulève plusieurs questionnements et invite à poursuivre les recherches en matière de développement d'une pensée critique chez les étudiantes et les étudiants en enseignement. Nous comprenons également que cette étude a des limites de par les choix que nous avons faits. Ainsi, dans un premier temps, nous avons décidé de nous référer à la seule partie du rapport de stage qui réfère explicitement à l'évaluation de la pratique réflexive : le rapport. Cependant, nous sommes très conscients qu'il existe d'autres outils destinés au développement d'une pensée critique au sein des formations initiales à l'enseignement. Dès lors, d'autres études pourraient s'intéresser aux autres parties du rapport de stage ainsi qu'aux autres outils mis en place tout au long de la formation initiale pour ainsi évaluer l'impact de chacun d'eux sur le développement et la mobilisation d'une pensée critique chez les étudiantes et les étudiants.

Dans le même ordre d'idées, la présente étude s'est limitée au seul contexte de la formation à l'enseignement de l'ÉPS à l'université de Montréal pour des questions d'accès aux étudiants mais aussi pour avoir une certaine homogénéité dans la formation reçue par les stagiaires en matière de développement réflexif. Mais il est très pertinent de se demander ce qu'il en est de l'état de développement d'une pensée critique chez les étudiantes et les étudiants des autres programmes de formation initiale à l'enseignement à l'Université de Montréal. Est-ce que les mêmes outils sont utilisés? Est-ce que l'impact de la FI est le même sur le développement d'une pensée critique? Etc. Évidemment, ces mêmes questions se posent

si l'on vient à s'interroger sur les différentes FI à l'enseignement dans les différentes universités québécoises et/ou canadiennes? Des différences existent-elle entre les universités? Des différences existent-elles entre les universités francophones et anglophones? Etc.

Toujours en rapport à la formation initiale, la présente étude visait à établir un portrait de la réflexivité en fin de formation à l'enseignement. Mais la FI a-t-elle un impact sur la mobilisation d'une pensée critique entre le début et la fin des études universitaire? Si oui, quels sont les outils, les moments qui sont les plus significatifs? Des études longitudinales pourraient aider à répondre à ce type de questions.

Finalement, cette étude portait spécifiquement sur l'identification du développement de la pensée critique à l'heure où plusieurs remettent en question le concept banalisé de réflexivité et de pratique réflexive. Il pourrait donc être pertinent de mener une étude sur l'appropriation de ces concepts au sein des programmes de formation initiale.

Finalement, des études impliquant des cohortes plus importantes et ciblées sur l'un des outils de collectes de données pourraient aider à mieux orienter la formation et la conception des outils pédagogiques appropriés pour stimuler la réflexivité critique. Toujours dans une optique de contribuer à améliorer la formation initiale, il pourrait être intéressant d'analyser théoriquement chacun des modes de pensée mais aussi les perspectives épistémologiques inhérentes au modèle de Daniel *et al.* (2005), afin d'en comprendre plus précisément leur fonctionnement et ainsi en assurer le développement individuel dans l'optique d'enrichir le processus global de développement d'une pensée critique. Autrement dit, si chacun des modes de pensée sont bien identifiés ainsi que l'épistémologie recherchée, cela pourrait faciliter la mise en place d'exercices, d'outils, de situation, etc. permettant leur mobilisation spécifique.

Bibliographie

- Akkari, A., & Wentzel, B. (2012). L'enseignement comme profession ancrée dans la recherche: difficultés et perspectives. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 14, 47-59
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. (2^e éd.). Boucherville, Québec: G. Morin.
- Auriac-Slusarczyk, E. (2010). Les interactions à l'école. Où en sommes-nous ? (*Psychologie de l'interaction* (Vol. 27)). France: L'Harmattan.
- Baillauquès, S. (1998). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (2^e éd., p. 41-61). Bruxelles: De Boeck & Larcier s. a.
- Barbès, P., Leclerc, C.-A., Altamirano, C., & Dallaire, R. (1998). Intervention en contexte professionnel. Dans M. Schleifer (dir.), *La formation du jugement* (p. 239-253). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. (7^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Beardsley, M. (1950). *Practical Logic*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding reflection in teaching: a framework for analysing the literature*. (McGill University, Montréal).
- Beaud, J.-P. (2003). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4^e éd., p. 211-242). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Beckers, J. (2011). maîtrise de la situation d'enseignement-apprentissage et savoirs professionnels des futurs enseignants. Dans S. Martineau & P. Maubant (dir.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (p. 79-114). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bevan, R. (2009). Expanding Rationality: The Relation between Epistemic Virtue and Critical Thinking. *Educational Theory*, 59(2), 167-179
- Beyer, B. K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston ; Toronto: Allyn and Bacon.
- Beyer, B. K. (1988). *Developing a thinking skills program*. Boston; Toronto: Allyn and Bacon.
- Bidjang, S. G., Gauthier, C., Mellouki, M. h., & Desbiens, J.-F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents? : une enquête québécoise*. Québec: Presse de l'Université Laval.
- Black, M. (1952). *Critical Thinking*. (2^e éd.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bloom, B. S. (1975). *Taxonomie des objectifs pédagogiques* (Traduit par M. Lavallée, 2^e éd.). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Boisvert, J. (1997). *Pensée critique et enseignement: Guide de formation en vue d'élaborer une stratégie d'enseignement axée sur le développement de la pensée critique*. Boucherville: QC: Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.

- Borgès, C., & Lessard, C. (2005). Enseigner autrement à l'école secondaire? *L'annuaire du Québec 2005*, 329-334
- Boudreau, C., & Arseneault, A. (1994). La recherche qualitative: une méthodologie différente, des critères de scientificité adaptés. *Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative*, 10, 121-137
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyse sociologique anglaise et américaine. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119
- Brell, C., Jr. (1990). Critical Thinking as Transfer: The Reconstructive Integration of Otherwise Discrete Interpretations of Experience. *Educational Theory*, 40(1), 53-68
- Brisard, E., & Malet, R. (2003). La formation professionnelle des enseignants en France et au Royaume-Uni : dispositif d'alternance et modèle de formation. *Revue Française de Pédagogie*(144), 57-68
- Brookfield, S. (1987). *Developing critical thinkers : challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. (1^e éd.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brunelle, J. (1998). Vivre une intervention éducative par la gestion de classe. Dans J. Florence, J. Brunelle & G. Carlier (dir.), *Enseigner l'éducation physique au secondaire : motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative* (p. 133-162). Paris: De Boeck Université.
- Celuch, K., Black, G., & Warthan, B. (2009). Student Self-Identity as a Critical Thinker: The Influence of Attitudes, Attitude Strength, and Normative Beliefs. *Journal of Marketing Education*, 31(1), 31-39
- Chance, P. (1986). *Thinking in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Chandler, M., Boyes, M. C., & Ball, L. (1990). Relativism and stations of epistemic doubt. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50(3), 370-395
- Chaubet, P. (2010). *La réflexion, processus déclenché et constructeur: cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux*. (Université de Montréal, Thèse de doctorat non publiée).
- Cherubini, L. (2009). Exploring Prospective Teachers' Critical Thinking: Case-Based Pedagogy and the Standards of Professional Practice. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 228-234
- Collin, S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires*. (Université de Montréal, Thèse de doctorat non publiée).
- Comité-Conseil sur les programmes d'études (2007). *Pour le renouvellement de la pratique enseignante*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Conseil supérieur de l'éducation (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: une tâche éducative essentielle* (n° 2551143829). Québec: Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social* (n° 255114812X). Québec: Les Publications du Québec : Le Conseil Direction des communications.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Pour la réforme du système éducatif. Dix années de consultation et de réflexion*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel* (n° 2550335597). Québec: Conseil Supérieur de l'Éducation,.

- Conseil supérieur de l'éducation (2002). *La gouverne de l'éducation priorités pour les prochaines années* (n° 2-550-40174-3). Sainte-Foy: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2007). *Synthèse des écrits du conseil supérieur de l'éducation sur les éléments majeurs du renouveau pédagogique*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130
- Daniel, M.-F. (1986). *L'enfant et la philosophie ; synthèse critique du programme de Matthew Lipman : La philosophie-pour-enfants*. (Université de Montréal, [Montréal]).
- Daniel, M.-F. (1996). La dimension morale de la coopération. Dans M.-F. Daniel & M. Schleifer (dir.), *La coopération dans la classe* (p. 19-48). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Daniel, M.-F. (1998a). *La Philosophie et les enfants*. Montréal: Logiques.
- Daniel, M.-F. (1998b). La pratique philosophique et le développement de la pensée critique chez les futurs enseignants en éducation physique. Dans L. Lafortune, P. Mongeau & R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives* (p. 285-311). Montréal: Éditions Logiques.
- Daniel, M.-F. (2002). De l'importance de cultiver la pensée critique à l'université. Pour un savoir-faire, un savoir-dire et un savoir-vivre ensemble. *L'Autre Forum*, 7(1), 16-21
- Daniel, M.-F. (2005a). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M.-F. (2005b). Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lippman et leurs applications. Dans C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants : le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p. 25-45). Bruxelles: De Boeck.
- Daniel, M.-F. (2007a). Epistemological and educational presupposition of P4C: from critical dialogue to dialogical critical thinking. *Gifted Education International*, 22, 135-147
- Daniel, M.-F. (2007b). L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique. Dans M. Tozzi (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi? Comment?* (p. 123-137). Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Daniel, M.-F. (accepté). Dialogue philosophique, pensée critique dialogique et conscience humaine. Comment la Philosophie pour enfants donne une voix aux adultes analphabètes. Dans M.-P. Grosjean (dir.), *La philosophie pour enfants*. France: Vrin.
- Daniel, M.-F., & Gagnon, M. (2011). A developmental model of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years. *Creative Education*, 2(5), 418-428
- Daniel, M.-F., Lafortune, L., Pallascio, R., Mongeau, P., Slade, C., Splitter, L., & de la Garza, T. (2003). The Development of Dialogical Critical Thinking (p. 32).
- Daniel, M.-F., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, C., & De la Garza, T. (2005). Modeling the Development Process of Dialogical Critical Thinking in Pupils Aged 10 to 12 Years. *Communication Education*, 54(4), 334-354
- Daniel, M.-F., Pettier, J.-C., & Auriac-Slusarczyk, E. (2011). The incidence of philosophy on discursive and language competence in four-years-old pupils. *Creative Education*, 2(3), 296-304

- Daunais, J.-P. (1984). L'entretien non directif. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (1^e éd., p. 247-275.). Sillery: PUQ.
- Davies, W. M. (2006). An "Infusion" Approach to Critical Thinking: Moore on the Critical Thinking Debate. *Higher Education Research and Development*, 25(2), 179-193
- De Ketele, J.-M., & Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation? Dans L. Paquay, M. Crahay, J.-M. d. Ketele & A. M. Huberman (dir.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité : hommage à Michael Huberman* (1^e éd., p. 219-249). Bruxelles: De Boeck Université.
- Deprez, M. (2007). Chercheur cherche sujets: la recherche sur le terrain, l'éthique et la scientificité. *Recherches Qualitatives, Hors Série*(3), 384-395
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston,: Heath.
- Dewey, J. (1916/1983). *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*. Artigues-près-Bordeaux: L'Âge d'Homme.
- Dewey, J. (1917). *Creative intelligence : essays in the pragmatic attitude*. New York: Henry Holt.
- Dewey, J. (1933a). *How we Think*. [S.l.]: Heath.
- Dewey, J. (1933b). *How we think : a restatement of the reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.
- Dewey, J. (1961). *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1967). *Logique; la théorie de l'enquête*. [Paris]: Presses universitaires de France.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond.
- Doyon, M., & Archambault, J. (1986). *L'éloge et l'approbation. Guide d'application du renforcement social en classe*. Montréal: Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle.
- Durand, c. (1997). *Incidence des stages sur le sentiment de compétence en gestion de classe*. (Université du Québec à Montréal, Montréal).
- Eklof, T. F. (2005). Higher mind: The method of critical thinking. *Philosophical Practice*, 1(3), 129-133.doi:ISSN: 1742-8181
- Ellis, R. A., Goodyear, P., O'Hara, A., & Prosser, M. (2007). The university student experience of face-to-face and online discussions: coherence, reflection and meaning. *Research in learning technology*, 15(1), 83-97
- Ennis, R. H. (1962). A Concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111
- Ennis, R. H. (1972). Logic in Thinking and Teaching. *High School Journal*. 55, 6, 278-96, Mar 72
- Ennis, R. H. (1985a). Critical Thinking and the Curriculum. *National Forum: Phi Kappa Phi Journal*, 65(1), 28-31
- Ennis, R. H. (1985b). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48
- Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10
- Ennis, R. H. (1990). The Extent to Which Critical Thinking Is Subject-Specific: Further Clarification. *Educational Researcher*, 19(4), 13-16
- Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186
- Evans, J. (1982). *The psychology of deductive reasoning*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Facione, P. A., Facione, N. C., Giancarlo, C. A. F., & Ferguson, N. (1999). Le jugement professionnel et la disposition à la pensée critique. Dans L. Guilbert, J. Boisvert & N. Ferguson (dir.), *Enseigner et comprendre : le développement d'une pensée critique* (p. xii, 329). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval; Distribution de livres Univers.
- Faculté des sciences de l'éducation (2008a). *Guide de stage: stage d'enseignement 1*. Université de Montréal.
- Faculté des sciences de l'éducation (2008b). *Guide de stage: stage d'enseignement 2*. Université de Montréal.
- Faculté des sciences de l'éducation (2008c). *Guide de stage: stage de familiarisation et d'assistantat au primaire*. Université de Montréal.
- Faculté des sciences de l'éducation (2008d). *Guide de stage: stage de familiarisation et d'assistantat au secondaire*. Université de Montréal.
- Farr Darling, L. (2006). Teaching social studies as if it mattered. Dans E. W. Ross (dir.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (3^e éd., p. 265-282). Albany: State University of New York Press.
- Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (1995). *La formation à l'enseignement: un enjeu de l'éducation au Québec : mémoire de la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires à la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec FECS-CEQ.
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (1998). La formation à l'enseignement : des adaptations nécessaires : avis au Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (p. 12): Québec, Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (1998b). *La formation à l'enseignement : avis au ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)*. Québec.
- Fisher, K. (2003). Demystifying critical reflection: defining criteria for assessment. *Higher Education Research and Development*, 22(3), 313-325
- Forges, R. (2010). *La pensée critique chez les étudiants en ÉPS*. Communication présentée dans le cadre des 6ièmes biennales de l'Association de Recherche et Intervention Sportive (affiche), Sherbrooke.
- Forges, R. (2012, 8 Mai 2012). *La pensée critique stimulée et exprimée en formation initiale*. Communication présentée dans le cadre du colloque "Rapports actuels et futurs entre la recherche, la formation et les milieux de pratiques en éducation" organisé par l'ACFAS-CAPREC, Montréal, le 8 Mai 2012. Repéré à <http://www.crifpe.ca/conferences/view/175>
- Forges, R. (2013). *La réflexivité manifestée : analyse de rapports de stage et d'entrevues de groupe dans le cadre d'une étude sur la pensée critique chez les finissants en ÉPS*. Communication présentée dans le cadre du colloque "Enjeux actuels et futurs de la profession enseignante" organisé par le CRIFPE, Montréal, les 2 et 3 Mai 2013.
- Forges, R., Borgès, C., & Daniel, M.-F. (accepté). Les compétences professionnelles et les types de réflexivité. Dans G. Kpazaï (dir.), *Pensée critique et innovations dans la formation universitaire*. Bruxelles: Éditions de Boeck.
- Forges, R., Daniel, M.-F., & Borgès, C. (2011). Le développement d'une pensée chez les futurs enseignants en éducation physique et à la santé. *PHENex Journal (Version électronique)*, 3(3)

- Fortier, A., & Desrosiers, P. (1991). Les préoccupations personnelles de stagiaires en éducation physique au primaire. *Revue STAPS*, 12(26), 47-59
- Foulquié, P. (1982). *Dictionnaire de la langue philosophique*. Paris: PUF.
- Freeman, M., deMarrais, K., Preissle, J., Roulston, K., & St Pierre, E. A. (2007). Standards of Evidence in Qualitative Research: An Incitement to Discourse. *Educational Researcher*, 36(1), 25-32
- Gagnon, M. (2011a). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation: clarification et besoin de recherches conceptuelles. *La Revue du CREUM*, 6(1), 30-42
- Gagnon, M. (2011b). Proposition d'une grille d'analyse des pratiques critiques d'élèves en situation de résolution de problèmes dits complexes. *Recherches Qualitatives*, 30(2), 122-147
- Gaudet, C. (1995). *La formation pratique : principes et questionnement*. Bucarest: UNESCO.
- Gauthier, C., Lessard, C., & Tardif, M. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales*. (1^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Gauthier, C., & Saint-Jacques, D. (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Sainte-Foy Presses de l'Université Laval.
- Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4^e éd., p. 333-356). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. (1999). Le stage d'enseignement. Représentation des principaux acteurs. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 24(2), 121-136
- Gervais, C., & Desrosiers, P. (2001). Les stages: un parcours professionnel accompagné. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 26(3), 263-282
- Gervais, C., & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Giroux, L. (2000). Enquête auprès des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement secondaire: Étude commanditée par la Table MEQ-Université et relié par le Bureau du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec.
- Giroux, M. (2007). *Synthèse des écrits du Conseil supérieur de l'éducation sur les éléments majeurs du renouveau pédagogique*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Glaser, R. (1984). Education and Thinking: The Role of Knowledge. *American Psychologist*, 39(2), 93-104
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches Qualitatives*, 24, 3-17
- Gohier, C., Bednarz, n., Gaudreau, L., Pallascio, R., & Parent, G. (2000). *L'enseignant- Un professionnel*. Ste-Foy: Presse de l'université du Québec.
- Golding, C. (2009). Epistemic Positions and Philosophy for Children. *Farhang: Quarterly Journal of Humanities and Cultural Studies*, 22(69), 83-116
- Goodman, G. S. (2008). *Educational psychology : an application of critical constructivism*. New York: P. Lang.
- Gremion, C. (2012, 6 Février 2012). *Développer la réflexion dans la formation des enseignants en utilisant un ePortfolio*, UQÀC.

- Gruber, S., & Boreen, J. (2003). Teaching critical thinking: using experience to promote learning in middle school and college students. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 9(1), 5-19
- Guilbert, L., Boisvert, J., & Ferguson, N. (1999). *Enseigner et comprendre : le développement d'une pensée critique*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Hamel, T. (1993). La formation des maîtres au Québec: le passé est-il garant de notre avenir? Dans M. Allard, M. Boisvert & B. Gendreau (dir.), *La formation des maîtres: pour une pédagogie de l'autonomie*. Montréal: Les publications de la faculté des sciences de l'éducation.
- Hébert, H., & Mandin, L. (1996). Le stage d'enseignement: un milieu d'émancipation. *Journal of Educational Thought/Revue de la Pensee Educative*, 30(2), 139-157
- Hébert, M.-M., Gagnon, R., & Morose, J. (1993). *Pour un stage réussi: guide pratique*. Eastman, Qc Éditions Behaviora.
- Ikuenobe, P. (2001). Teaching and Assessing Critical Thinking Abilities as Outcomes in an Informal Logic Course. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 19-32
- Janvier, C. (1998). Jugement et raisonnement analogique. Dans M. Schleifer (dir.), *La formation du jugement* (p. 191-201). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Jones, A. (2004). Teaching critical thinking: an investigation of a task in introductory macroeconomics. *Higher Education Research & Development*, 23(2), 167-181
- Katz, L. G. (1986). Developmental stages of preschool teachers. Dans J. Nias (dir.), *Teacher socialization. The individual in the system* (p. 56-59). Sydney: Deakin University Press.
- King, P. M. (1990). Critical thinking among college and graduate students. *Review of Higher Education*, 13(2), 167-186
- King, P. M. (1992). How do we know? Why do we believe? Learning to make reflective judgments. *Liberal Education*, 78(1), 2-9
- King, P. M. (2000). Learning to make reflective judgments. *New Directions for Teaching and Learning*(82), 15-26
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. (1^e éd.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2002). The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition. Dans B. K. Hofer & P. R. Pintrich (dir.), *Personal epistemology : the psychology of beliefs about knowledge and knowing* (p. 37-62). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5-18
- King, P. M., Kitchener, K. S., & Davison, M. L. (1990). Developing reflective thinking and writing. Dans R. Beach & S. Hynds (dir.), *Developing discourse practices in adolescence and adulthood* (Vol. 39, p. 265-286). Norwood, N.J.: Ablex Pub. Co.
- Kitchener, K. S. (1986). The reflective judgment model: Characteristics, evidence, and measurement. Dans R. A. Mines & K. S. Kitchener (dir.), *Adult cognitive development : methods and models* (p. 76-91). New York; Toronto: Praeger.
- Kitchener, K. S. (2002). Skills, tasks, and definitions: discrepancies in the understanding and data on the development of folk epistemology. *New ideas in Psychology*(20), 309-328

- Kitchener, K. S., & Fischer, K. W. (1990). A skill approach to the development of reflective thinking. Dans D. Kuhn (dir.), *Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills* (Vol. 21, p. 48-62). Basel; New York: Karger.
- 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. (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97
- Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-26
- Kuhn, D., Cheney, R., & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15, 309-328
- Kuhn, D., & Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? Dans B. K. Hofer & P. R. Pintrich (dir.), *Personal epistemology : the psychology of beliefs about knowledge and knowing* (p. 121-144). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Kwak, D.-J. (2007). Re-conceptualizing critical thinking for moral education in culturally plural societies. *Educational Philosophy and Theory*, 39, 460-470
- Laforce, L. (2002). Enquête auprès des premières personnes diplômées du baccalauréat en enseignement préscolaire et enseignement au primaire (BÉPEP), Cohorte 1995-1999. : Université du Québec.
- Lafortune, L., Bélanger, K., Lachapelle, C., & Geneviève, M. (2006). La pratique réflexive dans la formation à l'enseignement: un regard sur le socioconstructivisme, la métacognition et le jugement critique. Dans J. Loisel, N. Rousseau & L. Lafortune (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement : piste de réflexion et d'action* (p. 23-39). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lalande, A. (1991). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: PUF.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupard, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologique et méthodologiques* (p. 376-389). Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Le Cunff, C. (2003, 23-24 mai 2003). « *Discuter pour apprendre à parler et se construire* ». Communication présentée Actes du colloque « La discussion en éducation et en formation », 23-24 mai 2003, Montpellier.
- Lefebvre, V. (1996). *Analyse de l'efficacité de l'enseignement d'étudiants en formation initiale en éducation physique*. (Université de Montréal, Montréal).
- Legault, G. (2000). *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec: PUQ.
- Legault, G. (2010). Former un citoyen: la tension entre le politique et le pédagogique. Dans F. Jutras (dir.), *L'éducation à la citoyenneté. Enjeux socioéducatifs et pédagogiques* (p. 15-42). Ste-Foy: Presse Universitaire du Québec.
- Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Outremont, Québec: Éditions Logiques.

- Legendre, M.-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 379-406
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G., & Goyette, G. (1995). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. (2^e éd.). Montréal: Éditions nouvelles.
- Lessard, C., & Bourdoncle, R. (2002a). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conception de l'université et formation professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*(139), 131-154
- Lessard, C., & Bourdoncle, R. (2002b). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue Française de Pédagogie*(142), 131-181
- Lévesque, M., & Boisvert, É. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement*. Outremont, Québec Logiques, 2002.
- Lipman, M. (1985). Philosophy and cultivation of reasoning. *Thinking: Journal of philosophy for Children*, 5(4), 33-41
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking--What Can It Be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43
- Lipman, M. (1989). Misconceptions in Teaching for Critical Thinking. Resource Publication, Series 2 No. 3 (p. 11).
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. Bruxelles: De Boeck.
- Lipman, M. (2005). Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie. Dans C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants : le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p. 11-24). Bruxelles: De Boeck.
- Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*. (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Malenfant, É. (1992). L'intégration et la formation initiale des nouveaux enseignants. *Pédagogie collégiale*, 6(1), 11-15
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Perisset Bagnoud, D., & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Marcel, J.-F., & Piot, T. (2005). *Dans la classe, hors de la classe: l'évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- Martin, D. S., Craft, A. R., & Tillema, H. H. (2002). Developing critical and creative thinking strategies in primary school pupils: an inter-cultural study of teachers' learning. *Journal of in-service education*, 28(1), 115-133
- Martineau, S., & Gauthier, C. (2003). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. Dans C. Gohier & C. Alin (dir.), *Enseignant-formateur la construction de l'identité professionnelle : recherche et formation* (p. 85-110). Paris ; Montréal: L'Harmattan.
- Martineau, S., & Maubant, P. (2011). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

- Maubant, P., Clénet, J., & Poisson, D. (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes / sous la direction de Québec*: Presses de l'Université du Québec.
- McBride, R. E. (1991). Critical Thinking- An overview with implications for physical education. *Journal of teaching in physical education, 11*, 112-125
- McBride, R. E., Xiang, P., & Wittenburg, D. (2002). Disposition toward critical thinking: the preservice teacher's perspective. *Teachers and Teaching: Theory and practice, 8*(1), 29-40
- McCollister, K., & Saylor, M. (2010). Lift the Ceiling : Increase Rigor with Critical Thinking Skills. *Gifted Child Today, 33*(1), 41-47
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. Oxford: M. Robertson.
- McPeck, J. E. (1984). Stalking Beasts, But Swatting Flies: The Teaching of Critical Thinking. *Canadian Journal of Education, 9*(1), 28-44
- McPeck, J. E. (1990a). Critical Thinking and Subject Specificity: A Reply to Ennis. *Educational Researcher, 19*(4), 10-12
- McPeck, J. E. (1990b). *Teaching critical thinking : dialogue and dialectic*. New York: Routledge.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary Paradigms of Learning. *Adult Education Quarterly., 46*(3), 158-173
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly., 48*(3), 185-198
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (Traduit par M. Hlady Rispal, 2^e éd.). Paris: De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports. (2007). Synthèse des écrits du Conseil supérieur de l'éducation sur des éléments majeur du renouveau pédagogique. Québec: Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général : orientations et compétences attendues* (n° 2550231066 (br.)). Québec: Direction de la formation du personnel scolaire (MÉQ).
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *La formation à l'enseignement : les stages*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996 - Exposé de la situation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* (n° 2550373367). Québec: Le Ministère de l'Éducation.
- Moore, T. (2004). The Critical Thinking Debate: How General Are General Thinking Skills? *Higher Education Research and Development, 23*(1), 3-18
- Mucchielli, A. (2002). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Colin.
- Nault, T. (1994). *L'enseignant et la gestion de la classe : comment se donner la liberté d'enseigner*. Montréal: Éditions Logiques.
- Nault, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de classe*. (Nlle éd. augm.^e éd.). Montréal Logiques, c1998.
- Norris, S. P. (1986). Evaluating Critical Thinking Ability. *History and Social Science Teacher, 21*(3), 135-146

- Norris, S. P. (1988). Research Needed on Critical Thinking. *Canadian Journal of Education*, 13(1), 125-137
- Norris, S. P., & Ennis, R. H. (1989). *Evaluating Critical Thinking. The Practitioners' Guide to Teaching Thinking Series*. Microfiche Critical Thinking Press and Software, Box 448, Pacific Grove, CA 93950-0448; telephone: 800-458-4849; fax: 408-393-3277.
- Pallascio, R., Angenot, P., Lafortune, L., Julien, L., Nachbauer, M., & Gosselin, G. (2000). Les compétences argumentatives, clés essentielles de l'affirmation professionnelle des enseignants. Dans C. Gohier, n. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio & G. Parent (dir.), *L'enseignant- Un professionnel* (p. 57-75). Ste-Foy: Presse de l'université du Québec.
- Pallascio, R., & Lafortune, L. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Paquay, L. (2006). Au-delà des cloisonnements entre les divers types de recherches, quels critères de qualité? Dans L. Paquay, M. Crahay, J.-M. d. Ketele & A. M. Huberman (dir.), *L'analyse qualitative en éducation: des pratiques de recherche aux critères de qualité : hommage à Michael Huberman*. (1^e éd., p. 13-29). Bruxelles: De Boeck Université.
- Paul, R. W. (1982). Teaching critical thinking in the strong sense: a focus on self-deception, world view, and a dialectical mode of analysis. *Informal Logic Newsletter*, 2(4), 2-7
- Paul, R. W. (1990). Critical and reflexive thinking: a philosophical perspective. Dans B. F. Jones & L. Idol-Maestas (dir.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (p. 445-494). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Paul, R. W. (1993). *Critical Thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Peirce, C. S. (1878). la logique de la science: Comment se fixe les croyances. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 6, 553-569
- Peirce, C. S. (1879). La logique de la science: Comment rendre nos idées claires. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 7, 39-57
- Peirce, C. S. (1966a). How to make our ideas clear (*Charles S. Peirce : selected writings (values in a universe of chance)*) (p. 113-136). New York Don Mills, Ont.: Dover Pub ; Published in Canada by General Pub Co.
- Peirce, C. S. (1966b). What Pragmatism is (*Charles S. Peirce : selected writings (values in a universe of chance)*) (p. 180-202). New York Don Mills, Ont.: Dover Pub ; Published in Canada by General Pub Co.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76
- Perrenoud, P. (1998). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* (2^e éd., p. 181-207). Bruxelles Paris: De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2003). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. (2^e éd.). ESF éditeur.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (2008). Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle: intégration ou déni mutuel? Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (1^e éd., p. 7-20). Bruxelles: De Boeck.

- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New-york: Holt, Rinehart & Winston.
- Piéron, M. (1993). La formation des enseignants et l'acquisition des habiletés d'enseignement. Dans M. Piéron (dir.), *Analyser l'enseignement pour mieux enseigner* (Vol. 16, p. 119-139). Paris: Éditions Revue EPS.
- Portelance, L. (2008). L'apport attendu des enseignants associés à la formation des stagiaires. Dans M. Boutet & J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 51-71). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L., Borgès, C., & Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation: dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Poupart, J., Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, & Conseil québécois de la recherche sociale (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques : rapport*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Prud'homme, L., Presseau, A., & Dolbec, A. (2007). Une pratique réflexive de recherche "à trait d'union": quels enjeux scientifiques? *Recherches Qualitatives, Hors-Série*(4), 36-68
- Roche, J. (1999). Que faut-il entendre par professionnalisation? *Éducation permanente*(140), 35-50
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and Social Hope*. Penguin Books Limited.
- Royce, J. (1881). *Primer of Logical Analysis for the Use of Composition Students*. San Francisco: A.L. Bancroft and Company.
- Sabourin, P. (2003). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4^e éd., p. 357-429). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p. 293-316). Sainte-Foy: PUQ.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 122-151). Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Schafersman, S. D. (1991). An introduction to critical thinking. Repéré le 14 Octobre 2007 à <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html>
- Schön, D. A. (1994). *The reflective practitioner: How professional think in action*. (Traduit par J. Heynemand & D. Gagnon). New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (Dir.). (1996). *Le tournant réflexif. Pratique éducative et études de cas*. Montréal: Éditions Logiques.
- Sharp, A. M. (1987). What is a 'Community of Inquiry'? *Journal of Moral Education*, 16(1), 37-45
- Siedentop, D. (1994b). L'efficacité de l'enseignement en éducation physique (Traduit par M. Tousignant, P. Boudreau & A. Fortier). Dans D. Siedentop (dir.), *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. (p. 47-68). Montréal: G. Morin.
- Siegel, H. (1980). Critical Thinking as an Educational Ideal. *Educational Forum*, 45(1), 7-23
- Siegel, H. (1986). Critical Thinking as an Intellectual Right. *New Directions for Child Development*(33), 39-49

- Siegel, H. (1988). *Educating reason : rationality, critical thinking and education*. New York ;London: Routledge.
- St-Cyr Tribble, D., & Line, S. (1999). Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative: quelques questionnements. *Recherches Qualitatives*, 20, 113-125
- Stebbing, S. (1939). *Thinking to some purpose*. Harmondsworth: Penguin.
- Sternberg, R. J. (1985a). Teaching Critical Thinking, Part 1: Are We Making Critical Mistakes? *Phi Delta Kappan*, 67(3), 194-198
- Sternberg, R. J. (1985b). Teaching Critical Thinking, Part 2: Possible Solutions. *Phi Delta Kappan*, 67(4), 277-280
- Sternberg, R. J., & Baron, J. B. (1985). A Statewide Approach to Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43(2), 40-43
- Tabak, I., & Weinstock, M. (2008). A sociocultural exploration of epistemological beliefs. Dans M. Khine (dir.), *Knowing, Knowledge and Beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures* (p. 177-195). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.
- Tanguy, L. (1991). Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France? . *Rapport au Secrétaire d'État à l'Enseignement technique*.
- Tapper, J. (2004a). Student perceptions of how critical thinking is embedded in a degree program. *Higher Education Research and Development*, 23(2), 199-222
- Tapper, J. (2004b). Student perceptions of how critical thinking is embedded in a degree program. *Higer Education Research & Development*, 23(2), 199-222
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant: repenser la "praticien réflexif" à la lumière des traditions de la pensée reflexive. Dans M. Tardif, C. Borgès & A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 47-71). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Tardif, M., & Borgès, C. (2009). L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraduction dans les formes sociales nationales. Dans R. Hofstetter & B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation: Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 109-136). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Tardif, M., & Gauthier, C. (1998). L'enseignant comme "acteur rationnel": quelle rationalité, quel savoir, quel jugement? Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* (2^e éd., p. 209-237). Bruxelles Paris: De Boeck Université.
- Tardif, M., Gérin-Lajoie, D., Anderson, S., Lessard, C., Gauthier, C., Mujawamariya, D., Mukamurera, J., Raymond, D., Karsenti, T., & Lenoir, Y. (2001). *Les programmes de formation initiale (FI) à l'enseignement : bilan des réformes récentes et nouvelles tendances pour une formation professionnelle efficace*. Communication présenté Pan-Canadian Education Research Program Symposium, Université Laval.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004a). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004b). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions humaines*. (2^e éd.). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales*. (1^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.

- Tardif, M., Lessard, C., & Mukamurera, J. (2001). Liminaire : continuité et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant. *Éducation et francophonie. Revue scientifique virtuelle de l'ACELF*, 29(1)
- Tsangaridou, N., & O'Sullivan, M. (1994). Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(1), 13-33
- UNESCO. (1998, 5 au 9 octobre 1998). *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XX^e siècle: vision et actions*. Communication présentée Conférence mondiale sur l'enseignement, Paris. Repéré à www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm
- UNESCO. (2008). *Éducation de qualité, équité et développement durable: les quatre conférences mondiales sur l'éducation organisées par l'UNESCO en 2008-2009* reposent sur une vision globale. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009, 5 au 8 juillet 2009). *La nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur et de la recherche au service du progrès social et du développement*. Communication présentée Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur 2009, Paris. Repéré à http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE_2009/Communiqu%C3%A9%20final%20FR%20160709.pdf
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (2006). Les recherches qualitatives: des critères variés de qualité en fonction des types de recherches. Dans L. Paquay, M. Crahay, J.-M. de Ketele & A. M. Huberman (dir.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité : hommage à Michael Huberman* (1^e éd., p. 65-79). Bruxelles: De Boeck Université.
- Vanhulle, S. (2005). Favoriser l'émergence du « je » professionnel en formation initiale : une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 157-176
- Voisard, N. (2009). *Le jugement du risque en activités gymniques à l'école primaire*. (Université de Franche-Comté).
- Wentzel, B., & Mellouki, M. H. (2010). Internationalisation de la professionnalisation de la formation des enseignants et retraduction nationales: le cas de la Suisse. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Université de Genève.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 66(2), 130-178
- Zeichner, K. M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. Dans H. Gunnar & V. Sveinung (dir.), *Teachers' Minds And Actions: Research On Teachers' Thinking And Practice* (p. 9-28). London/Briston: Falmer Press.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (1991). Reflections on reflective teaching. Dans B. R. Tabachnick & K. M. Zeichner (dir.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* (p. 1-18). New York: Falmer Press.
- Zeichner, K. M., Tabachnick, B. R., & Densmore, K. (1987). Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. Dans J. Calderhead (dir.), *Exploring teachers' thinking* (p. 21-59). Londres: Cassell.
- Zohar, A. (2006). The Nature and Development of Teachers' Metastrategic Knowledge in the Context of Teaching Higher Order Thinking. *Journal of the Learning Sciences.*, 15(3), 331-337

Annexe 1 : Les compétences et leurs composantes

<i>Compétences</i>	<i>Composantes</i>
<p>1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.</p>	<p>a. Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats, méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves.</p> <p>b. Prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée.</p> <p>c. Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves.</p> <p>d. Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun.</p> <p>e. Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social.</p>
<p>2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.</p>	<p>a. Employer une variété de langage oral appropriée dans ses séquences auprès des élèves, des parents et des pairs.</p> <p>b. Respecter les règles de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves, aux parents et aux pairs.</p> <p>c. Pouvoir prendre position, soutenir ses idées et argumenter à leur sujet de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse lors de discussions.</p> <p>d. Communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte.</p> <p>e. Corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites.</p> <p>f. Chercher constamment à améliorer son expression orale et écrite.</p>
<p>3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction de l'effectif scolaire et en vue du développement des compétences visées dans les programmes de formation.</p>	<p>a. Appuyer le choix et le contenu de ses séquences sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie.</p> <p>b. Sélectionner et interpréter les savoirs disciplinaires en ce qui concerne les finalités, les compétences ainsi que les éléments de contenus du programme de formation.</p> <p>c. Planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages.</p> <p>d. Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage.</p> <p>e. Choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de</p>

	<p>formation.</p> <p>f. Anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus à faire apprendre.</p> <p>Prévoir des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés.</p>
<p>4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des effectifs scolaires et en vue du développement des compétences visées dans les programmes de formation.</p>	<p>a. Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.</p> <p>b. Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées.</p> <p>c. Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet.</p> <p>d. Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages.</p> <p>e. Habilitier les élèves à travailler en coopération.</p>
<p>5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.</p>	<p>a. En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages.</p> <p>b. Établir un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences.</p> <p>c. Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences.</p> <p>d. Communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que les rétroactions au regard de la progression des apprentissages</p> <p>e. et de l'acquisition des compétences.</p> <p>f. Collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées à l'intérieur du cycle de formation.</p>
<p>6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.</p>	<p>a. Définir et mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe.</p> <p>b. Communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés et s'assurer qu'ils s'y conforment.</p> <p>c. Faire participer les élèves comme groupe et comme individus à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe.</p> <p>d. Adopter des stratégies pour prévenir l'émergence de</p>

	<p>comportements non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent.</p> <p>e. Maintenir un climat propice à l'apprentissage.</p>
7. Adapter ses séquences aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou encore un handicap.	<p>a. Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap.</p> <p>b. Rechercher l'information pertinente auprès des personnes-ressources et des parents en relation avec les besoins et le cheminement des élèves.</p> <p>c. Présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement.</p> <p>d. Participer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d séquence adapté.</p>
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.	<p>a. Exercer un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, ainsi qu'aux enjeux pour la société.</p> <p>b. Évaluer le potentiel didactique des outils informatiques et des réseaux en relation avec le développement des compétences du programme de formation.</p> <p>c. Communiquer à l'aide d'outils multimédias variés.</p> <p>d. Utiliser efficacement les TIC pour rechercher, interpréter et communiquer de l'information et pour résoudre des problèmes.</p> <p>e. Utiliser efficacement les TIC pour se constituer des réseaux d'échange et de formation continue concernant son propre domaine d'enseignement et sa pratique pédagogique.</p> <p>f. Aider les élèves à s'approprier les TIC, à les utiliser pour faire des activités d'apprentissage, à évaluer leur utilisation de la technologie et à juger de manière critique les données recueillies sur les réseaux.</p>
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.	<p>a. Collaborer avec les autres membres de l'équipe-école en vue de la définition des orientations ainsi que de l'élaboration et de la mise en œuvre de projets en matière de services éducatifs dans les domaines de responsabilités conférés aux établissements scolaires.</p> <p>b. Faire participer les parents et les informer.</p> <p>c. Coordonner ses séquences avec les différents partenaires de l'école.</p> <p>d. Soutenir les élèves dans leur participation aux structures de gestion ou aux activités et aux projets de l'école.</p>
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à l'exécution des tâches permettant le développement et	<p>a. Discerner les situations qui nécessitent la collaboration d'autres membres de l'équipe pédagogique relativement à la conception et à l'adaptation des situations d'enseignement-apprentissage, à l'évaluation des apprentissages et à la</p>

<p>l'évaluation des compétences visées dans les programmes de formation, et ce, en fonction des élèves visés.</p>	<p>maîtrise des compétences de fin de cycle.</p> <p>b. Définir et organiser un projet en fonction des objectifs à atteindre par l'équipe pédagogique.</p> <p>c. Participer activement et de manière continue aux équipes pédagogiques intervenant auprès des mêmes élèves.</p> <p>d. Travailler à l'obtention d'un consensus, lorsque cela est requis, entre les membres de l'équipe pédagogique.</p>
<p>11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.</p>	<p>a. Établir un bilan de ses compétences et mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles.</p> <p>b. Échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques.</p> <p>c. Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.</p> <p>d. Mener des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement.</p> <p>e. Faire participer ses pairs à des démarches de recherche liées à la maîtrise des compétences visées dans le programme de formation et aux objectifs éducatifs de l'école.</p>
<p>12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.</p>	<p>a. Discerner les valeurs en jeu dans ses séquences.</p> <p>b. Mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique.</p> <p>c. Fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.</p> <p>d. Justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves.</p> <p>e. Respecter les aspects confidentiels de sa profession.</p> <p>f. Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues.</p> <p>g. Situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe.</p> <p>h. Utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession.</p>

Annexe 2 : Prise de contact

Chère finissante, cher finissant,

Depuis une dizaine d'années, les formations à l'enseignement s'inscrivent dans le mouvement pour la professionnalisation de l'enseignement, ce qui implique le développement et le recours à des habiletés réflexives chez les futures enseignantes et enseignants. Concrètement, les programmes de formation ont mis sur pied des dispositifs de formation en alternance entre les milieux scolaire et universitaire fondés sur l'analyse de problèmes, l'étude de cas, l'analyse de pratiques, etc. visant le développement d'une pensée réfléchie et critique chez les futurs enseignants. La fécondité de ce type de formation est reconnue dans les écrits et, notamment, par les résultats des enquêtes sur la satisfaction des étudiants de 4^e année à l'égard de la leur formation. Cependant, nous connaissons peu au sujet de la réflexivité chez les étudiants. Afin de combler ce manque de connaissances, j'entreprends une recherche qui vise à étudier *les manifestations verbales et écrites d'une pensée critique chez les étudiants en enseignement d'ÉPS de 4^e année.*

Ce premier contact sert à connaître votre intérêt à participer à cette recherche. Si vous êtes intéressé(e), veuillez me laisser votre nom, numéro de téléphone et adresse courriel et je pourrai vous rencontrer après votre séminaire du 24 mars 2009 afin de répondre à vos questions et vous expliquer la recherche ainsi ce qui est demandé aux participants. Veuillez noter que cette rencontre ne vous engage pas à participer de l'étude. Espérant que vous donnerez suite à ma demande, n'hésitez pas à communiquer avec moi pour toute demande d'informations additionnelles, soit par téléphone ou par courriel.

Bien à vous,

Robert Forges

Annexe 3 : Certificat d'éthique et renouvellement



No de certificat / Renouvellement
CPER-09-035-D

Certificat d'approbation éthique Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)

Titre du projet La pensée critique chez les étudiantes et les étudiants finissants à l'enseignement de l'ÉPS

Déclaration du Comité et engagements du ou des responsable(s) du projet

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur, a examiné le projet de recherche ici mentionné et a conclu que, tel que proposé, ledit projet respecte les règles d'éthique énoncées dans la « Politique sur la recherche avec des êtres humains » de l'Université de Montréal.

Tout changement anticipé au protocole de recherche devra être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave devra être immédiatement signalé au CPÉR.


Responsable(s) du projet

Nom: **Robert FORGES**

Titre: Candidat(e) au doctorat

Faculté:

Département, école: Kinésiologie

Code permanent / matricule: 

É T U D I A N T S	Diplôme postulé (grade et titre): Doctorat en kinésiologie
	Directeur(s) / co-directeur(s) de recherche: Marie-France Daniel, professeure titulaire, Kinésiologie Cecilia Borges, professeure adj., PPA - Faculté des sc. de l'éducation

Financement

Subvention Contrat Non financé Statut:

Organisme(s): No d'octroi: (de l'organisme)

Programme: No Prophecy:

Titre et détails de l'octroi: (s'ils diffèrent du projet)

Modalités d'application du certificat

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Un certificat renouvelé sera donc émis sur présentation au CPÉR d'un rapport de suivi dans les délais prescrits ci-dessous. Un rapport doit également être déposé à la fin du projet. Le formulaire de rapport de suivi est disponible au www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html.

Date d'émission du certificat: 6 mai 2009

Date du prochain suivi: 1 mai 2010

Date de fin du certificat: 6 mai 2010



François Bowen, président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE
- RENOUELEMENT -

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur et en vertu du formulaire de suivi qui lui a été fourni conclut qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Titre du projet	La pensée critique chez les étudiantes et étudiants finissants à l'enseignement de l'ÉPS
Étudiant requérant	Robert Forges [redacted] candidat au doctorat en kinésiologie, département de kinésiologie
Direction	Marie-France Daniel professeure titulaire, département de kinésiologie, Université de Montréal
Co-direction	Cecilia Borges professeure adjointe, Psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPÉR.

Selon les règles universitaires en vigueur, un **suivi annuel** est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPÉR.

[redacted]
Guillaume Paré, conseiller en éthique
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

29 / 10 / 2010
Date de délivrance*

01 / 11 / 2011
Date de fin de validité

* Le présent renouvellement est en continuité avec le précédent

adresse postale
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation
Pavillon Marie-Victorin
90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504
Montréal QC H2V 2S9

[redacted]
www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE
- RENOUVELLEMENT -

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur et en vertu du formulaire de suivi qui lui a été fourni conclut qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Titre du projet	La pensée critique chez les étudiantes et étudiants finissants à l'enseignement de l'ÉPS
Étudiant requérant	Robert Forges [REDACTED] Candidat au doctorat en kinésiologie Département de kinésiologie Université de Montréal
Direction	Marie-France Daniel Professeure titulaire Département de kinésiologie Université de Montréal
Co-direction	Cecilia Borges Professeure agrégée Psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Financement	Non financé

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPÉR.

Selon les règles universitaires en vigueur, un **suivi annuel** est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPÉR.

[REDACTED] 11 / 11 / 2011 01 / 12 / 2012
Date de délivrance* Date de fin de validité
Camille Assémat, conseillère en éthique
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

* Le présent renouvellement est en continuité avec le précédent

adresse postale

C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation
Pavillon Marie-Victorin
90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504
Montréal QC H2V 2S9

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE - RENOUVELLEMENT -

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur et en vertu du formulaire de suivi qui lui a été fourni, conclut que le projet de recherche suivant respecte les règles d'éthique énoncées dans la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* de l'Université de Montréal.

Titre du projet La pensée critique chez les étudiantes et étudiants finissants à l'enseignement de l'ÉPS

Étudiant requérant Robert Forges [REDACTED]
Candidat au doctorat en kinésiologie
Département de kinésiologie
Université de Montréal

Direction Marie-France Daniel
Professeure agrégée
Département de kinésiologie
Université de Montréal

Co-direction Cecilia Borges
Professeure adjointe
Psychopédagogie et andragogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Financement Non financé

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPÉR.

Selon les règles universitaires en vigueur, un **suivi annuel** est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPÉR.

[REDACTED]
Camille Assémat, conseillère en éthique
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

22 / 11 / 2012
Date de délivrance*

01 / 12 / 2013
Date de fin de validité

* Le présent renouvellement est en continuité avec le précédent.

adresse postale
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation
Pavillon Marie-Victorin
90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504
Montréal QC H2V 2S9

[REDACTED]
www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html

Annexe 4 : Présentation du projet

Titre de la recherche : *La réflexivité chez les stagiaires en fin de formation initiale à l'enseignement de l'ÉPS*

Chercheur : *Robert Forges, étudiant au doctorat, département de Kinésiologie, Université de Montréal*

Directrices de recherche : *Marie-France, Daniel, professeure agrégée, département de Kinésiologie, Université de Montréal*

Cecilia Borges. Professeure adjointe au Département de psychopédagogie et andragogie de la Faculté de sciences de l'éducation de l'Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche.

La présente recherche s'inscrit dans le mouvement de professionnalisation de l'enseignement qui implique le développement et le recours à une réflexion critique des futures enseignantes et des futurs enseignants. Plusieurs ajustements à la formation initiale ont été apportés en vue de répondre à cette réalité.

La présente recherche vise à décrire le niveau de développement d'une réflexivité critique chez les étudiantes et les étudiants de dernière année de formation à l'enseignement de l'ÉPS (ÉPS).

Concrètement, nous étudierons les manifestations verbales et écrites d'une pensée critique à travers les quatre modes de pensée (logique, créative, responsable et métacognitive) et leur développement épistémologique.

Il ne s'agit donc pas de dire si les étudiants possèdent une réflexivité critique, mais nous voulons déterminer à quel niveau de développement cette réflexivité se situe en fin de formation universitaire.

2. Participation à la recherche

*Le projet s'adresse **uniquement à des étudiantes et des étudiants inscrit au stage de 4^e année** de la formation à l'enseignement de l'ÉPS. La participation est volontaire et n'entraîne aucune conséquence sur le parcours académique des volontaires.*

3. Confidentialité

La participation se concrétisera par une participation à une entrevue individuelle et à une entrevue en groupe et le participant devra remettre une copie de ses rapports de stage des quatre années de formation.

Les entrevues seront enregistrées et réservé à l'usage exclusif du chercheur. Aucun enregistrement ne sera diffusé en public et les enregistrements ne seront conservés que pendant sept ans après la fin du projet (normes de l'Université de Montréal). De plus, tous les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé.

Aucune information permettant d'identifier l'étudiante ou l'étudiant d'une façon ou d'une autre ne sera divulguée.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous contribuez à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux étudiantes et aux étudiants en formation à l'enseignement de l'ÉPS puisque le projet vise, en autres, à décrire le degré de développement d'une pensée critique par rapport aux souhaits académiques.

À ce jour, il n'y a aucun inconvénient connu relié aux recherches du même genre.

5. Droit de retrait

La participation des étudiantes et des étudiants à ce projet est entièrement volontaire. Si vous décidez de participer à cette recherche mais que, pour une raison ou une autre, vous décidez de vous retirer en cours de route, vous n'avez qu'à communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. En cas de retrait tout le matériel précédemment recueilli ne sera pas inclus dans l'analyse de données de la recherche.

6. Indemnité

Les participants ne recevront aucune indemnité.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à ma participation volontaire 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 à participer à cette étude. Je sais que je peux sortir du projet en tout temps, sans préjudice.

Signature :

Date :

Nom

Prénom :

Pour toute question relative à l'étude ou pour retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec Robert Forges.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'Ombudsman de l'Université de Montréal.

Annexe 5 : Formulaire de consentement

Titre de la recherche : *La réflexivité chez les stagiaires en fin de formation initiale à l'enseignement de l'ÉPS*

Étudiant-chercheur : *Robert Forges, étudiant au doctorat, Département de kinésiologie, Université de Montréal*

Directrice de recherche : *Marie-France, Daniel, professeure titulaire, Département de kinésiologie, Université de Montréal*

Co-directrice de recherche : *Cecilia Borges. Professeure adjointe au Département de psychopédagogie et andragogie de la Faculté de sciences de l'éducation de l'Université de Montréal*

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche.

La présente recherche s'inscrit dans le mouvement de professionnalisation de l'enseignement qui implique le développement et le recours à une pensée réfléchie et critique chez les futures enseignantes et enseignants. Dès lors, tout en suivant ces visées de développement de la pensée critique, les programmes de formation ont mis sur pied des dispositifs de formation en alternance entre les milieux scolaire et universitaire fondés sur l'analyse de problèmes, l'étude de cas, l'analyse de pratiques, etc. La fécondité de ce type de formation est reconnue dans les écrits et, notamment, par les résultats des enquêtes sur la satisfaction des étudiants de 4^e année à l'égard de leur formation. Cependant, nous connaissons peu au sujet de la réflexivité chez les finissantes et les finissants. Afin de combler ce manque de connaissances, j'entreprends une recherche qui vise à étudier **les manifestations verbales et écrites d'une pensée critique chez les étudiants d'ÉPS de 4^e année**. Plus particulièrement, je cherche à décrire **les différents modes de pensée en lien avec le développement d'une pensée critique chez les étudiantes et les étudiants de 4^e année du baccalauréat en ÉPS (ÉPS)**. Pour ce faire, cette recherche est construite sur plusieurs objectifs :

- a) *identifier les manifestations d'une pensée critique selon les quatre modes de pensée : quelles sont les manifestations écrites? Quelles sont les manifestations*

orales? Existe-il des différences dans les manifestations d'une pensée critique selon le mode d'expression ou le contexte?

- *b) identifier les objectifs en matière de développement de la pensée critique présents dans le programme de formation initiale à l'enseignement de l'ÉPS : quels sont les cours théoriques et/ou pratiques qui présentent des objectifs en relation avec le développement de la pensée critique chez les étudiantes et les étudiants?*
- *c) existe-il des différences entre la réalité observée et les attentes institutionnelles?*

2. Participation à la recherche.

Le projet s'adresse **uniquement à des étudiantes et des étudiants inscrits au stage de 4^e année** de la formation à l'enseignement de l'ÉPS. Un minimum de 10 stagiaires est requis pour cette étude. La participation est volontaire et n'entraîne aucune conséquence sur le parcours académique des volontaires.

3. La participation des étudiantes et étudiants consiste à :

- A) accorder une entrevue individuelle de 45 à 60 minutes à l'étudiant-chercheur,*
- B) participer à une entrevue de groupe de 45 à 60 minutes à l'heure et au local convenus entre l'étudiant-chercheur et les stagiaires.*
- C) remettre une copie de ses rapports de stage des quatre années de formation au chercheur.*

Les entrevues et la remise du rapport de stage auront lieu après la fin du stage soit à la fin du mois d'avril 2009 et au début du moins de mai 2009.

Confidentialité

Les entrevues seront enregistrées sur vidéo et seul l'étudiant-chercheur aura accès à ces enregistrements. Aucun enregistrement ne sera diffusé en public et les enregistrements seront conservés pendant sept ans après la fin de la recherche (normes de l'Université de Montréal). De plus, tous les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé à l'Université de Montréal. Aucune information permettant d'identifier l'étudiante ou l'étudiant d'une façon ou d'une autre ne sera divulguée.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous contribuez à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux étudiantes et aux étudiants en formation à l'enseignement de l'ÉPS puisque le projet vise, en autres, à

décrire le degré de développement d'une pensée critique par rapport aux souhaits académiques.

À ce jour, à l'exception du temps consacré aux deux entrevues, il n'y a aucun inconvénient connu relié à cette recherche.

5. Droit de retrait

La participation des étudiantes et des étudiants à ce projet est entièrement volontaire. Si vous décidez de participer à cette recherche, mais que, pour une raison ou une autre, vous décidez de vous retirer en cours de route, vous n'avez qu'à communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. En cas de retrait tout le matériel précédemment recueilli ne sera pas inclus dans l'analyse de données de la recherche.

6. Diffusion des résultats

Les résultats obtenus seront diffusés sous la forme d'une thèse ou d'articles scientifiques. La présentation des résultats se fera de manière à garantir l'anonymat des participantes et des participants. Cependant, si une participante ou un participant en fait la demande, elle ou il pourra revoir ses résultats personnels à la fin de l'étude.

7. Indemnité

Les participants recevront la somme de 15\$ pour leur participation aux deux entrevues. Cette somme vise à rembourser les frais de transport et de stationnement occasionnés par la participation à l'étude.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à ma participation volontaire 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 à participer à cette étude. Je sais *que je peux me retirer du projet en tout temps, sans que cela n'affecte mon dossier académique.*

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 son représentant) :

Nom : FORGES

Prénom : Robert

Pour toute question relative à l'étude ou pour vous retirer de l'étude, vous pouvez communiquer avec Robert Forges.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'Ombudsman de l'Université de Montréal.

Annexe 6 : Grille d'évaluation formative du stagiaire³⁸

1. Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- ✓ *de comprendre les différents savoirs à enseigner (disciplinaires et curriculaires) de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève;*
- ✓ *de manifester une compréhension critique de son cheminement culturel et d'en apprécier les potentialités et les limites;*
- ✓ *de manifester une compréhension critique des savoirs à enseigner de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève;*
- ✓ *de construire des liens, dans les activités d'apprentissage proposées, avec la culture des élèves.*

Composantes (➤) et indicateurs (○) Commentaires

➤ *Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats et méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves.*

① *Se dote et utilise les connaissances nécessaires à la bonne marche de ses séquences en questionnant l'enseignant associé et en consultant des ouvrages de référence (programmes ministériels, notes de cours, etc.);*

① *décrit de façon juste le milieu de stage et ses particularités;*

② *analyse l'impact de quelques caractéristiques scolaires sur le climat de l'école;*

④ *de manifester une compréhension critique des savoirs à enseigner de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève;*

④ *de construire des liens, dans les activités d'apprentissage proposées, avec la culture des élèves.*

➤ *Prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée.*

➤ *Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves.*

③ *Intègre des repères culturels signifiants dans la planification.*

➤ *Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commune.*

³⁸ Grille extraite des Guides de Stage, 2008

- ③ S'interroge sur sa relation avec les élèves, leurs relations entre eux;
- *Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social.*
- ① Décrit diverses composantes de la tâche d'un éducateur physique dans une école;
- ① précise le rôle de divers acteurs qui façonnent la vie de l'école;
- ② identifie et compare les lieux de prise de décision par les enseignants dans la vie de l'école primaire et secondaire;
- ③ identifie et décrit son rôle en tant qu'éducateur physique dans son milieu.

2. Communiquer dans la langue d'enseignement

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- ✓ *de maîtriser les règles et les usages de la langue orale et écrite de manière à être compris par l'ensemble de la communauté francophone ou anglophone;*
- ✓ *de s'exprimer dans une langue correcte avec l'aisance, la précision, l'efficacité et l'exactitude qui conviennent à ce que la société attend d'une professionnelle ou d'un professionnel de l'enseignement.*

Composantes (➤) et indicateurs (○) Commentaires

- *Employer une variété de langage oral appropriée dans ses séquences auprès des élèves, des parents et des pairs.*
- ① S'exprime verbalement de façon adéquate (débit, ton et modulation, volume, langage approprié);
- ① utilise, dans des phrases correctement construites, un vocabulaire juste, pertinent à l'éducateur physique et sans anglicismes;
- ① adapte son niveau de langue à la situation de communication et aux caractéristiques de l'interlocuteur.
- *Respecter les règles de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves, aux parents et aux pairs.*
- ① Écrit sans faire d'erreurs (au tableau, sur les copies remises aux élèves, etc.) et rédige des textes clairs et cohérents: phrases bien construites, idées bien développées, liens entre les énoncés, absence de contradiction, etc.
- *Pouvoir prendre position, soutenir ses idées et argumenter à leur sujet de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse lors de discussions.*
- ③ Développe une argumentation en s'appuyant sur des faits théoriques et références pertinentes en éducation.

➤ *Communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte.*

③④ *Maîtrise les règles et les usages de la langue orale et écrite de manière à être compris par l'ensemble de la communauté francophone.*

➤ *Corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites.*

③④

➤ *Chercher constamment à améliorer son expression orale et écrite.* ③④

3. Concevoir des situations d'enseignement- apprentissage

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

✓ *de concevoir correctement des activités d'enseignement-apprentissage variées et d'un niveau de complexité raisonnable permettant la progression des élèves dans le développement de leurs compétences;*

✓ *d'intégrer ces activités dans une planification à long terme.*

Composantes (➤) et indicateurs (○) Commentaires

➤ *Appuyer le choix et le contenu de ses séquences sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie.*

④ *Fait les liens entre les savoirs théoriques et les éléments inscrits dans sa planification.*

➤ *Planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression.*

① *Prépare de concert avec l'enseignant associé des éléments de séances devant être enseignées en utilisant les ressources du milieu;*

① *bâtit un plan de séance conforme aux exigences du guide;*

① *prévoit la présentation des consignes et des modalités de travail (individuel, en équipe, etc.);*

② *construit des activités stimulantes, appropriées au développement des élèves et prévoit des questions à poser aux élèves en vue de susciter des liens;*

③ *crée des séances significatives, dont certaines inédites en tenant compte de la planification de l'enseignant;*

③ *différencie les tâches du simple au complexe;*

③ *présente à l'enseignant associé des planifications écrites 48 heures ouvrables à l'avance;*

④ *élabore des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs incluant les modes d'évaluation;*

③ *présente à l'enseignant associé sa planification à long terme 7 jours avant la mise en œuvre.*

- *Sélectionner et interpréter les savoirs disciplinaires en ce qui concerne les finalités, les compétences ainsi que les éléments de contenus du programme de formation. ③④*
- *Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'apprentissage-évaluation.④*
- *Choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation. ③④*
- *Anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus à faire apprendre.*
- ③ *Prévoit des questions à poser aux élèves en vue de susciter des liens.*
- *Prévoir des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés. ③④*

4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- ✓ *de guider, par des séquences appropriées, les élèves dans la réalisation des tâches d'apprentissage;*
- ✓ *d'animer les élèves dans l'accomplissement d'un travail coopératif;*
- ✓ *de détecter les problèmes d'enseignement-apprentissage qui surviennent et d'utiliser les ressources appropriées pour y remédier.*

Composantes (➤) et indicateurs (○) Commentaires

- *Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.*
- ① *Commence la leçon en suscitant l'attention des élèves et les amène à réactiver leurs connaissances et leurs compétences;*
- ① *procède rapidement à des formations et division de groupes;*
- ② *maintient un rythme stimulant dans le déroulement des activités.*
- *Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées.*
- ① *Prépare et installe le matériel requis avant la séance;*
- *Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet.④*
- *Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages.*

- ① Circule et maintient un contact visuel constant avec l'ensemble des élèves;
- ① précise et/ou démontre clairement les critères de réalisation;
- ① porte une attention aux manifestations verbales et non verbales des élèves;
- ① fait un retour pour favoriser le transfert des apprentissages;
- ② questionne et/ou donne des rétroactions aux élèves et en observe les effets;
- ③ intervient auprès d'un élève, d'un petit groupe d'élèves et d'un groupe-classe;
- ④ demeure constant dans l'émission des rétroactions.
- *Habiliter les élèves à travailler en coopération.*
- ③ Anime les élèves dans l'accomplissement d'un travail coopératif.

5. Évaluer la progression des apprentissages

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- ✓ *de détecter, en situation d'apprentissage, les forces et les difficultés des élèves;*
- ✓ *de préciser, de façon autonome, des correctifs à apporter à son enseignement;*
- ✓ *de contribuer avec ses pairs à la préparation du matériel d'évaluation, à l'interprétation des productions des élèves au regard du développement des compétences et à l'élaboration d'outils de communication destinés aux parents;*
- ✓ *de communiquer à l'élève les résultats d'un processus d'évaluation diagnostique et d'indiquer aux parents et aux membres de l'équipe pédagogique les éléments des stratégies d séquence corrective envisagés.*

Composantes (➤) et indicateurs (○) Commentaires

- *En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages.*
- ① Vérifie le temps d'engagement moteur des élèves;
- ② vérifie et évalue le temps d'engagement productif des élèves;
- ③ prend des notes sur le suivi des apprentissages réalisés;
- ③ vérifie et reconnaît les indices d'apprentissage;
- ④ évalue fréquemment la progression des apprentissages.
- *Établir un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences.*④
- *Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences.*④

➤ *Communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que les rétroactions au regard de la progression des apprentissages et de l'acquisition des compétences.*

④ Réalise toutes les opérations d'évaluation de type institutionnel liées à la fin d'une étape scolaire (préparation du bulletin, etc.).

➤ *Collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées à l'intérieur du cycle de formation.*

6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe- classe

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

✓ *de mettre en place et de maintenir des routines permettant un déroulement efficace des activités usuelles de la classe;*

✓ *de repérer et de corriger des problèmes de déroulement qui nuisent au fonctionnement du groupe-classe;*

✓ *d'anticiper des problèmes de déroulement des activités de la classe et de planifier des mesures en vue de les prévenir;*

✓ *de déterminer et d'appliquer des moyens permettant de régler des problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés.*

Composantes (➤) et indicateurs (○) Commentaires

➤ *Définir et mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe.*

① Assure un environnement physique et social sécuritaire;

① précise à l'avance et fait respecter le mode de fonctionnement de la classe et les comportements attendus de la part des élèves;

① exploite un signal d'attention : sifflet, expression, etc.;

② procède à des arrêts, obtient l'écoute et l'attention;

③ contrôle les absences et les retards.

➤ *Communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés et s'assurer qu'ils s'y conforment.*

① Précise à l'avance et fait respecter les règles de sécurité et utilise des routines efficaces;

② identifie et décrit les situations de comportements problématiques chez les élèves.

➤ *Faire participer les élèves comme groupe et comme individus à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe. ④*

➤ *Adopter des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent.*

- ① Identifie des comportements adéquats et inappropriés;
- ① décrit les moyens prévus dans le code de l'école et de la classe qu'il peut utiliser pour tenter de régler les problèmes qui se présentent;
- ② réagit lors de l'apparition de comportements inappropriés;
- ③ évite de se laisser monopoliser par un élève;
- ④ anticipe des problèmes de déroulement des activités de la classe et planifie des mesures en vue de les prévenir;
- ④ détermine et applique des moyens permettant de régler des problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés.
- *Maintenir un climat propice à l'apprentissage.*
- ① Décrit avec justesse l'atmosphère d'une classe, d'une leçon et ce qui en influence le déroulement;
- ① démontre de l'enthousiasme et du dynamisme;
- ① profite de toutes les occasions pour entrer en contact avec les élèves.

7. S'adapter aux élèves en difficulté

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

✓ *de collaborer à la conception et à la mise en œuvre d'un plan d séquence spécifique pour les élèves sous sa responsabilité.*

Composantes (➤) et indicateurs (○) Commentaires

- *Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap. ③④*
- *Rechercher l'information pertinente auprès des personnes-ressources et des parents en relation avec les besoins et le cheminement des élèves.*
- ② *Décrit des caractéristiques d'élèves en difficulté, à risque ou intégrés.*
- *Présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement. ③④*
- *Participer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention adapté. ④*

8. Utiliser les TIC

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure ;

✓ *de manifester un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage;*

- ✓ de disposer d'une vue d'ensemble des possibilités que les TIC offrent sur les plans pédagogique et didactique, notamment par l'intermédiaire des ressources Internet, et de savoir les intégrer de façon fonctionnelle, lorsqu'elles s'avèrent appropriées et pertinentes, dans la conception des activités d'enseignement-apprentissage;
- ✓ d'utiliser efficacement les possibilités des TIC pour les différentes facettes de son activité intellectuelle et professionnelle : communication, recherche et traitement de données, évaluation, interaction avec des collègues ou des experts, etc.;
- ✓ de transmettre efficacement à ses propres élèves la capacité d'utiliser les TIC pour soutenir de façon critique et articulée la construction personnelle et collective des savoirs.

Composantes (➤) et indicateurs (○) Commentaires

- *Exercer un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, ainsi qu'aux enjeux pour la société.*
- ④ Critique de façon éclairée l'utilisation des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage.
- *Évaluer le potentiel didactique des outils informatiques et des réseaux en relation avec le développement des compétences du programme de formation.* ③
- *Communiquer à l'aide d'outils multimédias variés.*
- ③ Participe de façon active au forum électronique.
- *Utiliser efficacement les TIC pour rechercher, interpréter et communiquer de l'information et pour résoudre des problèmes.*
- *Utiliser efficacement les TIC pour se constituer des réseaux d'échange et de formation continue concernant son propre domaine d'enseignement et sa pratique pédagogique.* ③
- *Aider les élèves à s'approprier les TIC, à les utiliser pour faire des activités d'apprentissage, à évaluer leur utilisation de la technologie et à juger de manière critique les données recueillies sur les réseaux.*
- ④ Planifie une tâche exigeant l'utilisation des TIC par les élèves.

9. Coopérer avec l'équipe-école

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure ;

- ✓ de situer son rôle par rapport à celui des autres intervenantes ou intervenants internes ou externes pour en arriver à une complémentarité respectueuse des compétences de chacun;
- ✓ d'adapter ses actions aux visées éducatives et d'apporter sa contribution en suggérant quelques pistes d'amélioration et en s'engageant personnellement dans la réalisation de projets d'école;
- ✓ d'établir une relation de confiance avec les parents.

Composantes (➤) et indicateurs (○) Commentaires

- *Collaborer avec les autres membres de l'équipe-école en vue de la définition des orientations ainsi que de l'élaboration et de la mise en œuvre de projets en matière de services éducatifs dans les domaines de responsabilités conférés aux établissements scolaires. ④*
- *Faire participer les parents et les informer : concernant la réussite de leur enfant et concernant la vie de l'école.*
- *Coordonner ses séquences avec les différents partenaires de l'école.*
- ① *Décrit le fonctionnement et la composition des comités d'école;*
- ① *participe à la tâche d'encadrement, dont les surveillances;*
- ① *décrit les projets pédagogiques et autres particularités de l'école;*
- ④ *s'implique dans des projets spéciaux (parascolaire);*
- ④ *suggère quelques pistes d'amélioration.*
- *Soutenir les élèves dans leur participation aux structures de gestion de l'école ou aux activités et aux projets de l'école.*

10. Concertation avec l'équipe pédagogique

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure ;

- ✓ *de contribuer de manière pertinente aux travaux de l'équipe enseignante;*
- ✓ *de critiquer de façon constructive les réalisations de l'équipe et d'apporter des suggestions novatrices en matière pédagogique.*

Composantes (➤) et indicateurs (○) Commentaires

- *Discerner les situations qui nécessitent la collaboration d'autres membres de l'équipe pédagogique relativement à la conception et à l'adaptation des situations l'enseignement-apprentissage, à l'évaluation des apprentissages et à la maîtrise des compétences de fin de cycle. ③*
- *Définir et organiser un projet en fonction des objectifs à atteindre par l'équipe pédagogique. ④*
- *Participer activement et de manière continue aux équipes pédagogiques intervenant auprès des mêmes élèves.*
- ① *Fait preuve de collaboration avec l'enseignant associé et les autres personnes ressources;*
- ① *participe aux journées pédagogiques, aux sessions de perfectionnement des enseignants, aux rencontres de parents si elles ont lieu;*
- ④ *critique de façon constructive les réalisations de l'équipe;*

- ④ apporte des suggestions novatrices en matière pédagogique.
- *Travailler à l'obtention d'un consensus, lorsque cela est requis, entre les membres de l'équipe pédagogique.*
- ④ Exprime son point de vue et respecte celui des autres membres de l'équipe pédagogique.

11. S'engager dans une démarche de développement professionnel

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure ;

- ✓ *de repérer, de comprendre et d'utiliser les ressources (littéraires de recherche et littérature professionnelle, réseaux pédagogiques, associations professionnelles, banques de données) disponibles sur l'enseignement;*
- ✓ *de préciser ses forces et ses limites, ainsi que ses objectifs personnels et les moyens pour y arriver;*
- ✓ *de mener une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement;*
- ✓ *d'entreprendre des projets de recherche sur des aspects ciblés de son enseignement.*

Composantes (➤) et indicateurs (○) Commentaires

- *Établir un bilan de ses compétences et mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles.*
- ① Décrit et analyse ses expériences, ses apprentissages et ses objectifs personnels;
- ① s'autoévalue régulièrement en identifiant ses points forts et les points à améliorer en regard de la profession enseignante;
- ① manifeste la volonté de s'améliorer en tenant compte des rétroactions reçues en vue d'un réinvestissement judicieux et recherche la critique constructive;
- ① reçoit positivement la rétroaction sans sentir le besoin de se justifier;
- ② identifie quelques caractéristiques de son style d'enseignement;
- *Échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques. ③④*
- *Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.*
- ① S'autoévalue quant à la sécurité de l'environnement physique et social;
- ① s'interroge sur des situations rencontrées, à partir d'un point de vue enseignant;
- ① identifie des pistes à travailler lors du prochain stage;
- ① planifie des moyens pour s'améliorer, se fixe des objectifs et planifie un échéancier afin d'atteindre ses objectifs;

- ① participe activement aux échanges lors des moments d'encadrement en mobilisant des savoirs-agir adéquats;
 - ② s'autoévalue quant à l'efficacité de sa gestion de la classe sur l'apprentissage des élèves;
 - ③ analyse sa prestation d'enseignement et précise de façon autonome, les correctifs à y apporter;
 - ④ s'interroge et analyse la progression pédagogique, les conditions d'apprentissage et la qualité des apprentissages.
- *Mener des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement.* ④
 - *Faire participer ses pairs à des démarches de recherche liées à la maîtrise des compétences visées dans le programme de formation et aux objectifs éducatifs de l'école.* ④

12. Agir de façon éthique et responsable

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure ;

- ✓ *d'agir de manière responsable auprès des élèves pour que l'on puisse sans réserve recommander de lui confier un groupe;*
- ✓ *de répondre de ses actions en fournissant des arguments fondés.*

Composantes (➤) et indicateurs (○) Commentaires

- *Discerner les valeurs en jeu dans ses séquences.*
- ① Se présente aux dates fixées pour les réunions d'inscription et d'information au stage et remet les documents en respectant l'échéancier;
- ① adopte un comportement respectant les positions établies avec l'équipe d'encadrement (enseignant associé, superviseur, coordonnatrices des stages ou autre);
- ① adopte un comportement susceptible de faciliter son accueil dans le milieu de stage;
- ① fait preuve de souplesse et d'ouverture face aux attentes de l'enseignant associé;
- ① respecte les règlements de l'école, les règles de fonctionnement de l'enseignant associé;
- ① respecte les horaires et les échéances. En cas de retard à l'école, informe son enseignant associé; en cas d'absence, avise son enseignant associé et le superviseur;
- ③ prend des initiatives et accepte des responsabilités.
- *Mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique.* ④
- *Fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.*
- ① Voit à ce que les échanges verbaux se fassent dans le respect;
- ① manifeste une attitude d'écoute, fait preuve de compréhension, d'empathie;
- ① encourage les élèves et adopte des attitudes valorisantes à leur égard;

- ② donne des rétroactions en respectant les élèves;
- ③ répartit son attention auprès de tous les élèves.
- *Justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves.* ④
- *Respecter les aspects confidentiels de sa profession.*
- ① Fait preuve de respect et de discrétion vis-à-vis le personnel de l'école, les parents et les élèves.
- *Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues.*
- ① Respecte les personnes (capacité à établir et à maintenir des relations positives et efficaces) et évite de poser des jugements de valeurs;
- ① répond de façon adéquate de ses actes, capable d'argumenter ses décisions, ses prises de position.
- *Situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe.*
- *Utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession.* ③ ④

Annexe 7 : Grille pour l'entrevue individuelle

Avant de commencer l'entrevue, un rappel général du cadre de la recherche et de ses objectifs est fait par le chercheur :

- nouveau contexte d'apprentissage à l'école avec la réforme
- incidence sur les programmes de formation à l'enseignement qui se sont centrés sur les compétences professionnelles :
 - o la compétence 1 fait référence au développement de l'esprit critique des étudiantes et des étudiants;
 - o la compétence 7 s'intéresse au développement des capacités d'adaptation de l'enseignement en fonction de la population cible;
 - o la compétence 11, pour sa part, aborde la question du développement de l'identité professionnelle que l'on sait liée au développement d'une pensée critique;
 - o la compétence 12 réfère aux comportements éthiques des professionnelles et des professionnels de l'enseignement.
- retour rapide sur les objectifs de formation à l'Université de Montréal
- retour rapide sur le but de cette recherche et son essence : aider à l'amélioration de la formation des étudiantes et des étudiants à l'enseignement de l'ÉPS grâce aux commentaires des acteurs principaux qui ont fini leur cursus de formation initiale.

À partir de cette mise en contexte et maintenant que vous avez terminé votre formation initiale. Il nous importe de connaître votre opinion sur la question de la pensée critique :

1. Comment définirez-vous la pensée critique?

2. Quelle différence faites-vous entre la pensée critique et la pensée réflexive?
3. Est-ce que les compétences liées à la pensée critique et son développement sont importantes pour vous? Pourquoi? (Considérez-vous le développement des compétences liées à la pensée critique autant, plus ou moins importantes que les autres compétences ou que les connaissances disciplinaires?)
4. D'après vous, est-ce que la pensée critique est reliée, d'une manière ou d'une autre, à la qualité de l'enseignement? Expliquez votre point de vue.
5. Pouvez-vous, au cours de votre formation initiale, identifier des moments où vous avez senti que le développement d'une pensée critique était un enjeu pour vous? Autrement dit, avez-vous remarqué des moments dans votre formation initiale où vous vous êtes dit : « là je travaille ma pensée critique »?
6. Vous rappelez-vous des expériences théoriques et/ou pratiques particulières où vous avez dû faire appel à cette pensée critique? Comment cette pensée critique s'est-elle manifestée?
7. Est-ce que vos stages en milieu d'enseignement vous ont conduit à utiliser ou à développer une pensée critique?
8. Aujourd'hui, à la fin de votre formation universitaire, vous sentez plus compétent(e) par rapport aux compétences liées à la pensée critique? Expliquez votre point de vue et comment cela se manifeste-il dans votre pratique?

Annexe 8 : Grille pour l'entrevue de groupe

Constitutions des équipes d'élèves :

Un de premiers problèmes qui se pose à l'enseignant(e) d'ÉPS, c'est l'organisation du groupe lors des différentes activités. En effet, au contraire de la majorité des autres enseignements, les élèves ne sont pas assis derrière un pupitre. Par conséquent, l'enseignant(e) doit toujours prévoir la répartition de son groupe pour les ateliers ou pour les jeux collectifs.

Dans le petit montage vidéo, l'enseignant émet plusieurs options pour constituer les équipes :

- faites par l'enseignant(e) pour répartir ou regrouper les différents niveaux d'habileté;
- laisser les élèves se mettre par 2 et ensuite l'enseignant(e) regroupe les binômes;
- prendre un critère « farfelu » comme la couleur du chandail ou séparer les élèves en shorts et les élèves en pantalon;
- désigner un « chef » qui choisit son équipe;
- etc.

La recherche s'intéresse aussi à cette question car, comme le souligne Brunelle (1998), la composition des équipes est un enjeu majeur dans l'atteinte des objectifs éducatif et d'apprentissage, on retrouve donc des critères pour aider à la constitution des groupes :

- le nombre d'élèves doit permettre un engagement moteur important et donc limiter les temps d'attente et/ou d'inactivité;
- le regroupement des élèves doit se faire selon des critères de compatibilité qui permettront des échanges productifs par rapport aux objectifs éducatifs visés;
- identifier des critères de regroupement clairs en fonction de l'activité.

L'enseignante ou l'enseignant en ÉPS est souvent confronté(e) à la question : « comment faire mes équipes pour les activités collectives? » faut-il privilégier une répartition selon les habiletés?, le sexe?, les amitiés?, etc. Selon votre expérience, quelles stratégies conseilleriez-vous ou déconseilleriez-vous? Et pourquoi?

Par apport à des stratégies que vous avez pu observer chez d'autres enseignant(e)s en ÉPS, lesquelles garderiez-vous ou non? Pourquoi?

Système de récompenses ou Système d'émulation :

Dans le système québécois, les systèmes de récompense et d'émulation servent généralement à contrôler les comportements en récompensant ceux désirés et en pénalisant les comportements perturbateurs. Il existe différents systèmes qui peuvent être individuels ou collectifs :

- dans le montage vidéo que nous avons regardé au début, l'enseignant a mis un système d'étoiles et de récompenses associées jumelé à un défi entre les classes;
- qui n'a pas connu un système d'étoiles ou de récompenses individuelles en retour de comportements recherchés et/ou de réussite.

D'après votre expérience :

- que pensez-vous des systèmes d'émulation?
- avez-vous recours à un ou des système(s) d'émulation? Si oui, dans quel but? Si non, pourquoi?
- Dans la littérature, on note que dans la plupart des situations, les systèmes d'émulation sont établis en même temps que la planification, soit avant la rentrée. Pensez-vous qu'un système d'émulation peut-être réutilisé d'année en année comme dans le petit montage vidéo? Si oui, pourquoi? Sinon, pourquoi? Qu'est-ce qui fait qu'il doit être adapté?
- Certains auteurs, comme Archambault et Chouinard (2003) critique le recours aux systèmes d'émulation car ils considèrent que ces différents systèmes ne stimulent pas l'enfant à apprendre mais font appel à l'attrait de la récompense et laisse le pouvoir entre les mains de l'enseignant(e) puisque c'est elle ou lui qui décide de ce qui se passe

dans la classe. Une vision de la classe qui est en contradiction avec les conceptions actuelles de l'apprentissage (socioconstructivisme). Que pensez-vous de cette critique? Pensez-vous que les systèmes d'émulation sont compatibles avec un enseignement par compétences? Pourquoi? Sinon, est-ce qu'ils sont incompatibles ou devraient juste être ajustés?

Les incidents disciplinaires :

La gestion des incidents disciplinaires et des comportements perturbateurs est une tâche inhérente à toute fonction éducative. Il existe plusieurs stratégies que l'on retrouve à travers la littérature visant à contrôler les comportements perturbateurs et /ou à encourager les comportements acceptés. Ainsi, on retrouve des techniques comme :

- le morcellement d'un objectif, c'est-à-dire que l'on va identifier une suite de comportements permettant d'atteindre progressivement le comportement final souhaité;
- le retrait temporaire ou définitif d'une activité suite à un comportement perturbateur;
- l'utilisation d'exercice de réflexion pour aider l'enfant à identifier lui-même le comportement perturbateur par rapport au comportement souhaité;
- le recours à la punition (faire cesser le comportement perturbateur) ou aux conséquences logiques (remplacer le comportement perturbateur par le comportement souhaité);
- la convocation des parents;
- le recours à des exercices ou devoirs supplémentaires;
- etc.

Plus spécifiquement en ÉPS, on voit souvent des enseignants assoir un ou une élève qui n'a pas son costume ou donner un tour de gymnase à la course à une ou un élève qui n'écoute pas,

etc. Et bien d'autres situations que vous avez du vivre soit en tant qu'élève soit au cours de vos stages.

D'après votre expérience :

- pensez-vous que toutes les stratégies ont leur place à l'école? Pourquoi?
- quelles sont les stratégies que vous avez utilisées à l'intérieur de vos stages? Pourquoi?
- considérez-vous certaines stratégies plus efficaces que d'autres? Pourquoi?
- considérez-vous certaines stratégies moins efficaces que d'autres? Pourquoi?
- Si vous deviez conseiller un collègue, quelle stratégie lui conseilleriez –vous? Pourquoi?
- Si vous deviez conseiller un collègue, quelle stratégie lui déconseilleriez-vous? Pourquoi?
- Si vous ne deviez retenir qu'une seule stratégie, laquelle choisiriez-vous? Pourquoi?
- Dans le système éducatif actuel basé sur l'apprentissage par compétence, pensez-vous que les mêmes stratégies peuvent-être utilisées que par le passé? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi? Quels seraient les ajustements à faire si on voulait les garder?

Annexe 9 : Rapport synthèse - ÉDU1004³⁹

Le rapport synthèse est le moyen principal d'évaluer la pratique réflexive. C'est une réflexion (850 à 1500 mots) sur son expérience de stage, qui inclut :

♦ **Une autoévaluation de son engagement** durant le stage.

• Y a-t-il eu manifestation d'un engagement dans ma formation? Quels en sont les indices (qualité de sa participation aux séminaires, participation à des activités scolaires particulières, etc.)?

• Y a-t-il eu volonté d'adopter, lors de la cueillette d'informations, des échanges, de la visite du superviseur, un point de vue enseignant, des attitudes et des comportements d'éducateur physique? Quels en sont les indices?

♦ **Une autoévaluation du degré d'atteinte ou non des apprentissages visés** par le stage et une analyse en ce qui a trait à (1) sa gestion de la sécurité de l'environnement physique et social, (2) la préparation et l'utilisation du matériel et, (3) sa capacité de reconnaître les comportements adéquats et inappropriés.

Tout en établissant des liens entre la théorie et la pratique et prenant en compte les connaissances, les habiletés ainsi que les compétences professionnelles développées durant ce stage, le stagiaire explique comment ces trois composantes l'ont amené à assumer son rôle d'éducateur physique.

♦ **Le bilan de ses objectifs personnels de stage.**

♦ **Une autoévaluation de l'évolution de ses compétences professionnelles.**

♦ **Des précisions sur sa motivation** à continuer sa formation à l'enseignement de l'éducation physique et à la santé.

♦ **L'identification de quelques questions** soulevées pendant le stage au sujet de la poursuite de sa formation et quant à l'acquisition d'habiletés souhaitables chez un enseignant.

♦ **Un compte rendu de la démarche et des commentaires** sur les résultats obtenus lors du stage vécu en coopération, en fonction de son implication personnelle, s'il y a lieu.

³⁹ Guide de stage, Faculté des sciences de l'éducation, Juin 2008

Annexe 10 : Rapport synthèse - ÉDU2004⁴⁰

Le rapport synthèse est le moyen principal d'évaluer la pratique réflexive.

C'est une réflexion (1800 mots) sur son expérience de stage, qui inclut:

a) Une autoévaluation de son engagement durant le stage :

Y a-t-il eu manifestation d'un engagement dans ma formation? Quels en sont les indices (qualité de sa participation aux séminaires, participation à des activités scolaires particulières, etc.)?

Y a-t-il eu volonté d'adopter, lors de la cueillette d'informations, des échanges, de la visite du superviseur, un point de vue enseignant, des attitudes et des comportements d'éducateur physique? Quels en sont les indices?

b) Une autoévaluation du degré d'atteinte ou non des apprentissages visés par le stage et une analyse en ce qui a trait à (1) la gestion de la sécurité de l'environnement physique et social, (2) l'utilisation du matériel et, (3) la planification des séances d'apprentissage-évaluation et (4) sa routine de gestion de la classe et, (5) la capacité à assumer la gestion des comportements des élèves.

Tout en établissant des liens entre la théorie et la pratique et prenant en compte les connaissances, les habiletés ainsi que les compétences professionnelles développées durant ce stage, le stagiaire explique comment ces trois composantes l'ont amené à assumer son rôle d'éducateur physique.

◆ Conclusion :

Le bilan de ses objectifs personnels de stage.

Une autoévaluation de l'évolution de ses compétences professionnelles visées.

Des précisions sur sa motivation à continuer sa formation à l'enseignement de l'éducation physique et à la santé.

L'identification de quelques questions soulevées pendant le stage au sujet de la poursuite de sa formation et quant à l'acquisition d'habiletés souhaitables chez un enseignant.

Un compte rendu de la démarche et des commentaires sur les résultats obtenus lors du stage vécu en coopération, en fonction de son implication personnelle, s'il y a lieu.

⁴⁰ Guide de stage, Faculté des sciences de l'éducation, Juin 2008

Annexe 11 : Rapport synthèse – ÉDU3004⁴¹

Le rapport synthèse est le moyen principal d'évaluer la pratique réflexive. C'est une réflexion (5 à 7 pages) sur son expérience de stage, qui inclut:

♦ **Une autoévaluation de son engagement** durant l'expérience de stage.

• Y a-t-il eu manifestation d'un engagement dans sa formation? Quels en sont les indices (qualité de sa participation aux séminaires, au forum électronique, etc.)?

• Y a-t-il eu volonté d'adopter, lors de la cueillette d'informations, des échanges, de la visite du superviseur, un point de vue enseignant, des attitudes et des comportements d'éducateur physique? Quels en sont les indices?

♦ **Une autoévaluation du degré d'atteinte ou non des apprentissages visés** par le stage et une analyse de sa prestation en ce qui a trait à (1) sa gestion des comportements des élèves, (2) sa planification de séances d'apprentissage-évaluation et (3) ses interventions en vue de favoriser des apprentissages, son mode d'évaluation. Prenant en compte les connaissances, les habiletés ainsi que les compétences développées durant ce stage, le stagiaire explique comment elles l'ont amené à assumer son rôle d'éducateur physique.

♦ **Un bilan des appréciations des élèves.**

Pour le réaliser, le stagiaire compile les appréciations de ses groupes d'élèves et fait une synthèse pour en ressortir les forces et les éléments à travailler lors de son prochain stage.

♦ **Un bilan des objectifs personnels de stage.**

♦ **Une autoévaluation de l'évolution de ses compétences professionnelles.**

⁴¹ Guide de stage, Faculté des sciences de l'éducation, Mars 2008

Annexe 12 : Rapport synthèse – ÉDU4004⁴²

Le rapport synthèse est le moyen principal d'évaluer la pratique réflexive. C'est une réflexion (1500 à 2000 mots) sur l'expérience de stage, qui inclut :

♦ **Une autoévaluation de son engagement** durant l'expérience de stage.

• Y a-t-il eu manifestation d'un engagement dans sa formation? Quels en sont les indices (qualité de sa participation aux séminaires, au forum électronique, etc.)?

• Y a-t-il eu volonté d'adopter, lors des séminaires, des échanges avec les personnels de l'école, des visites du superviseur, un point de vue enseignant, des attitudes et des comportements d'éducateur physique? Quels en sont les indices?

♦ **Une autoévaluation du degré d'atteinte ou non des apprentissages visés** par le stage et une analyse de sa prestation en ce qui a trait à (1)sa gestion des comportements des élèves, (2)sa planification de séances d'apprentissage-évaluation, (3)ses interventions en vue de favoriser des apprentissages et (4)l'évaluation des apprentissages des élèves.

Tout en établissant des liens entre la théorie et la pratique et prenant en compte les connaissances, les habiletés ainsi que les compétences professionnelles développées durant ce stage, le stagiaire explique comment ces trois composantes l'ont amené à assumer son rôle d'éducateur physique.

♦ **Un bilan des appréciations des élèves.**

Pour le réaliser, le stagiaire compile les appréciations de ses groupes d'élèves et fait une synthèse pour en ressortir les forces et les éléments à travailler lors de son insertion professionnelle.

♦ **Le bilan de ses objectifs personnels de stage.**

♦ **Une autoévaluation de l'évolution de ses compétences professionnelles** en faisant état de ce développement depuis le premier stage.

♦ **Le bilan de sa formation pratique.**

Le stagiaire résume comment chacun de ses stages a contribué à développer son identité d'éducateur physique.

⁴² Guide de stage, Faculté des sciences de l'éducation, Mars 2008

Annexe 13 : Compilation des résultats de l'analyse des rapports synthèse

		F01				F02				F03				F04			
		R1	R2	R3	R4	R1	R2	R3	R4	R1	R2	R3	R4	R1	R2	R3	R4
section 1	Pensée Métacognitive	Égocentrique	3	2	4	3	3		2				6	1	3	2	4
		Relativiste					1						2			2	
		Intersubjectivité					1								1		
	Pensée Logique	Égocentrique	3	1	3	1	1		1				1			1	3
		Relativiste											2				1
		Intersubjectivité					1										
	Pensée Créative	Égocentrique	2	1		1										1	
		Relativiste															
		Intersubjectivité															
	Pensée Responsable	Égocentrique															
		Relativiste	2				1										
		Intersubjectivité															1
section 2	Pensée Métacognitive	Égocentrique	3	1	5	3	7	6	4				8	7	14	13	8
		Relativiste	1		1	1	2	1	1				1		5	5	4
		Intersubjectivité	2		1	1	1		2				1	1	2	1	3
	Pensée Logique	Égocentrique	1	1	3	6	5	3	3				8		6	3	12
		Relativiste	1										2		1	4	
		Intersubjectivité															
	Pensée Créative	Égocentrique	1										1		4	3	6
		Relativiste															
		Intersubjectivité														2	
	Pensée Responsable	Égocentrique															
		Relativiste	1	2	3	2	4	2	2				7	2	1	2	3
		Intersubjectivité															
section 3	Pensée Métacognitive	Égocentrique	3	3	4	2	6	3	1					1	4	4	1
		Relativiste			2	3	1							2	1		
		Intersubjectivité	1	1	1	1	3							3	3	5	

section 4	Pensée Logique	Égocentrique	1	2	7	2	1	3							1	1	2	3	
		Relativiste	1				1												
		Intersubjectivité																	
	Pensée Créative	Égocentrique	1	1	1													1	
		Relativiste																	
		Intersubjectivité																	
	Pensée Responsable	Égocentrique																	
		Relativiste	2			1													
		Intersubjectivité																	
Pensée Métacognitive	Égocentrique	1	2	5	4		1	7						11	9	2	2		
	Relativiste	1		1				1						3	2		1		
	Intersubjectivité			2	2			3						1	1	1			
Pensée Logique	Égocentrique	1	2	3	3		1	2						3	2	1	5		
	Relativiste													2	1		1		
	Intersubjectivité																		
Pensée Créative	Égocentrique	1		1										1	1		2		
	Relativiste																		
	Intersubjectivité																		
Pensée Responsable	Égocentrique																		
	Relativiste				2		1							2	1	1	3		
	Intersubjectivité																		
Pensée Métacognitive	Égocentrique	2	4				1							1	1	4	5		
	Relativiste		2																
	Intersubjectivité	1												1	1	1			
Pensée Logique	Égocentrique						1							2	2	4	4		
	Relativiste																1		
	Intersubjectivité																		
Pensée Créative	Égocentrique																1		
	Relativiste																		
	Intersubjectivité																		
Pensée Responsable	Égocentrique																		
	Relativiste	1	2															1	
	Intersubjectivité																		
section 3	Pensée	Égocentrique	1	2											2	2			

section 7	Métacognitive	Relativiste																	1	1		
		Intersubjectivité																				
	Pensée Logique	Égocentrique	1	1				3														
		Relativiste	2	1																1	1	
		Intersubjectivité																				
	Pensée Créative	Égocentrique	1	1																2	2	
		Relativiste																				
		Intersubjectivité																				
	Pensée Responsable	Égocentrique																				
		Relativiste	2	1																		
		Intersubjectivité																				
	Pensée Métacognitive	Égocentrique		2																3	5	
		Relativiste																		2		
		Intersubjectivité																				
	Pensée Logique	Égocentrique		2																2		
		Relativiste																				
Intersubjectivité																						
Pensée Créative	Égocentrique																					
	Relativiste																					
	Intersubjectivité																					
Pensée Responsable	Égocentrique																					
	Relativiste																					
	Intersubjectivité																					
Pensée Métacognitive	Égocentrique				1				1												3	
	Relativiste				2				1			2									2	
	Intersubjectivité																					
Pensée Logique	Égocentrique				4				1			3									2	
	Relativiste				1																2	
	Intersubjectivité																					
Pensée Créative	Égocentrique																				1	
	Relativiste																					
	Intersubjectivité																					
Pensée Responsable	Égocentrique																					
	Relativiste				2							1										

section 2		Intersubjectivité																		
	Pensée Métacognitive	Égocentrique					2				4					1				
		Relativiste																		
		Intersubjectivité					1													
	Pensée Logique	Égocentrique									1				1					
		Relativiste																		
		Intersubjectivité																		
	Pensée Créative	Égocentrique																		
		Relativiste																		
		Intersubjectivité																		
	Pensée Responsable	Égocentrique																		
		Relativiste									3									
Intersubjectivité																				

		M01				M02				M03				M04				M05				
		R1	R2	R3	R4	R1	R2	R3	R4	R1	R2	R3	R4	R1	R2	R3	R4	R1	R2	R3	R4	
section 1	Pensée Métacognitive	Égocentrique	7	9	11	9	3	2	6	2				2		4		3	4	6		7
		Relativiste	2			1	1	1	5	1								2				
		Intersubjectivité	1	2	1		1	1														2
	Pensée Logique	Égocentrique	5	5	6	2			7	2				2		1			1	3		3
		Relativiste	1	2	1	1	1			1												1
		Intersubjectivité																				
Pensée Créative	Égocentrique	1						1														
	Relativiste																					
	Intersubjectivité																					
Pensée Responsable	Égocentrique																					
	Relativiste	1		2	2			1										1			1	
	Intersubjectivité		1																			
section 2	Pensée Métacognitive	Égocentrique	5	1	14	5	3	9	4	8				17		9		8	5	8		7
		Relativiste	1		6			2	2	5				2		3		3				2
		Intersubjectivité	2	1	5	2	1		4	1				1		1				1		2
	Pensée Logique	Égocentrique	8	1	10	5	3	6	2	4				2		3		3	3	4		2
		Relativiste	3		1	2				1				1		2		2		2		1
		Intersubjectivité														1						
Pensée	Égocentrique	3		3				1	3				2		1		4				2	

	Créative	Relativiste						1												
		Intersubjectivité																		
	Pensée Responsable	Égocentrique																		
		Relativiste	3		5	2	2	2		1			6	5	2	1	2		4	
		Intersubjectivité																		
section 3	Pensée Métacognitive	Égocentrique	3	11	6	1	1	1	2	3			1	3	5	4	5		4	
		Relativiste		4	1					2				2	1					
		Intersubjectivité		3						1	5			1	1	1				2
	Pensée Logique	Égocentrique	5	5	2	1	1	1	1	5				3	3	2	3		2	
		Relativiste	1	6													1			
		Intersubjectivité																		
	Pensée Créative	Égocentrique	1	3																
		Relativiste																		
		Intersubjectivité																		
	Pensée Responsable	Égocentrique																		
		Relativiste		2	1		1			4				1	2					1
		Intersubjectivité																		
section 4	Pensée Métacognitive	Égocentrique		2	2	15	3	2	1	8			1	12	8	7	6		16	
		Relativiste			2	2				1				2	2					
		Intersubjectivité		1		6		1	1					1	6	1				3
	Pensée Logique	Égocentrique		6	6	12			1	5			3	3	7	5	2		8	
		Relativiste				2				1										
		Intersubjectivité																		
	Pensée Créative	Égocentrique		2		1	2	1		3										2
		Relativiste																		
		Intersubjectivité																		
	Pensée Responsable	Égocentrique																		
		Relativiste			1	7	1							3	1	1	3		4	
		Intersubjectivité																		
section 5	Pensée Métacognitive	Égocentrique					2									2	1			
		Relativiste					1	1												
		Intersubjectivité						2												
	Pensée Logique	Égocentrique	1				3	5								2	3			
		Relativiste															1			
		Intersubjectivité																		
Pensée	Égocentrique																			

section 6	Créative	Relativiste																			
		Intersubjectivité																			
	Pensée Responsable	Égocentrique																			
		Relativiste					1														
		Intersubjectivité																			
	Pensée Métacognitive	Égocentrique					2	1						2				1	1		
		Relativiste					1							1							
		Intersubjectivité																			
	Pensée Logique	Égocentrique						1						1				1	1		
Relativiste																					
Intersubjectivité																					
Pensée Créative	Égocentrique																				
	Relativiste																				
	Intersubjectivité																				
Pensée Responsable	Égocentrique																				
	Relativiste							1									1				
	Intersubjectivité							1													
section 7	Pensée Métacognitive	Égocentrique					3	2					2				1	1			
		Relativiste					1	2					1					1			
		Intersubjectivité					1	1											1		
	Pensée Logique	Égocentrique					2	2										3			
		Relativiste					1							1				1			
		Intersubjectivité																			
	Pensée Créative	Égocentrique												1							
		Relativiste																			
		Intersubjectivité																			
Pensée Responsable	Égocentrique																				
	Relativiste												2								
	Intersubjectivité																				
section 8	Pensée Métacognitive	Égocentrique				1				1						1				1	
		Relativiste				1						1				1				2	
		Intersubjectivité																			
	Pensée Logique	Égocentrique								3						1					
		Relativiste																			
		Intersubjectivité																			
Pensée	Égocentrique																				

section 9	Créative	Relativiste																		
		Intersubjectivité																		
	Pensée Responsable	Égocentrique																		
		Relativiste							1											
		Intersubjectivité																		
	Pensée Métacognitive	Égocentrique							4			9				1				4
		Relativiste							1			3								
		Intersubjectivité							1											4
	Pensée Logique	Égocentrique							5											2
		Relativiste																		
		Intersubjectivité																		
	Pensée Créative	Égocentrique																		
		Relativiste																		
		Intersubjectivité																		
	Pensée Responsable	Égocentrique																		1
		Relativiste							1			2								
		Intersubjectivité																		