

2M11-2645-3

Université de Montréal

Le dossier professionnel: un outil témoin de
l'évolution des capacités réflexives
chez les apprenants maîtres

par

Enrique Correa Molina

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts (M.A.)
en psychopédagogie

Juin 1998

© Enrique Correa Molina 1998



2 2408 1115

LB
5
U57
1998
V.020

Université de Montréal

Le dossier professionnel, un outil témoin de
l'évolution des capacités réflexives
chez les apprenants maîtres

par

Éric Gosselin

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts (M.A.)
en psychopédagogie

juin 1998

© Éric Gosselin 1998



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé:

Le dossier professionnel: un outil témoin
de l'évolution des capacités réflexives
chez les apprenants maîtres

présenté par:

Enrique Correa Molina

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Marcienne Lévesque, Président-rapporteur.....

Colette Gervais, Directeur de recherche.....

Marie-Françoise Legendre, Membre du jury.....

Mémoire accepté le:..... 98.09.22

INDICE

Sommaire.....	i
Table des matières.....	iii
Liste des tableaux.....	v
Liste des figures.....	vi
Dédicace.....	vii
Remerciements.....	viii
Annexes.....	ix

SOMMAIRE

La dimension réflexive dans une formation professionnelle ne doit pas être négligée car la vieille idée institutionnelle d'avoir une équipe pensante et une autre, détachée de la première, dédiée à mettre en pratique ce que d'autres ont pensé, est absolument néfaste pour la survivance d'une institution ou organisation quelconque. Aujourd'hui, on a besoin « *d'organisations intelligentes* ». Ce qui veut dire des organisations capables de se connecter avec le monde plutôt que de se séparer de lui, capables de voir dans ses actes la cause des difficultés expérimentées plutôt que de considérer des facteurs externes. Une organisation intelligente c'est un cadre où les personnes découvrent continuellement comment leur réalité est créée et comment celle-ci peut être modifiée (Senge, 1990). D'où l'importance, de nos jours, de préparer des professionnels capables de manifester l'aspect réflexif dans le déroulement de leurs activités.

Cette recherche s'inscrit dans ce courant qui vise le développement de la réflexivité dans les programmes de formation initiale des maîtres. Plusieurs études suggèrent que les étudiants en formation initiale, après s'être exercés dans des activités précises qui visaient le développement de la capacité réflexive, sont capables d'augmenter leur capacité de réfléchir. À la suite de ces résultats, de plus en plus d'universités ont instauré, dans leurs programmes de formation professionnelle, des activités qui visent le développement des capacités réflexives chez les étudiants en formation initiale.

L'Université de Montréal propose une activité appelée « dossier professionnel » qui a comme objectif, entre autres, de stimuler l'habitude de réfléchir au moyen d'exercices d'écriture à réaliser dans le cadre de séminaires.

Notre recherche porte sur les niveaux de réflexivité manifestés par les étudiants de deuxième et de troisième années du Baccalauréat en enseignement secondaire dans leur « dossier professionnel » et cherche à cerner l'évolution de leur capacité réflexive. La grille d'analyse est celle proposée par les auteurs Van Manen en 1977 et par Sparks-Langer, Simmons, Pash, Colton et Starko en 1990. Ces niveaux sont détaillés par des indicateurs qui serviront à classer et identifier les niveaux de réflexivité démontrés dans les textes que les étudiants ont produit à la fin de leur deuxième et troisième années de formation.

La méthodologie utilisée est celle de l'analyse de contenu. Les résultats indiquent qu'effectivement, des indices de réflexivité sont manifestés dans le dossier professionnel et qu'il y a une évolution du niveau de réflexivité chez les étudiants de la deuxième à la troisième année.

Table des Matières

<u>INTRODUCTION</u>	1
CHAPITRE I	3
<u>PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE</u>	3
1.1 CONTEXTE	3
1.2 LE PROBLÈME DE RECHERCHE	10
1.3 BUT DE LA RECHERCHE	12
1.4 UTILITÉ DE LA RECHERCHE.....	12
1.5 TYPE DE RECHERCHE	13
CHAPITRE II	14
<u>RECENSION DES ÉCRITS</u>	14
2.1 LA RÉFLEXIVITÉ	14
2.2 CAPACITÉ RÉFLEXIVE ET FORMATION DES MAÎTRES	19
2.3 LE DOSSIER PROFESSIONNEL, LA FORMATION DES MAÎTRES ET LA RÉFLEXIVITÉ	28
2.4 LA QUESTION SPÉCIFIQUE	34
CHAPITRE III	35
<u>LE CADRE</u>	35
3.1 ÉLABORATION DU CADRE DE RÉFÉRENCE	35
<i>Présentation et définitions des catégories</i>	39
CHAPITRE IV	45
<u>MÉTHODOLOGIE</u>	45
4.1 L'APPROCHE QUALITATIVE.....	45
<i>Les risques de biais de l'analyse qualitative</i>	46
4.2 LA CUEILLETTE DE DONNÉES	47
4.3 TECHNIQUE D'ANALYSE	48
<i>L'analyse de contenu</i>	49
<i>L'évitement du biais dans l'analyse de contenu</i>	49
<i>La question de l'inférence et les types d'analyse de contenu</i>	51
4.4 LIMITES DE LA MÉTHODOLOGIE UTILISÉE	53
CHAPITRE V	55
<u>LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES</u>	55
5.1 LE TRAITEMENT DES DONNÉES	55
<i>Le découpage de texte</i>	55
<i>Le classement</i>	56
<i>La validation</i>	56

5.2 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	58
<i>La deuxième année</i>	58
<i>La troisième année</i>	63
<i>Évolution de la deuxième à la troisième année</i>	68
<i>La signification statistique des résultats</i>	71
5.3 L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	76
<u>CONCLUSION</u>	79
<u>RÉFÉRENCES</u>	82
<u>ANNEXES</u>	88
A DEMANDE D'AUTORISATION AUX ÉTUDIANTS DE DEUXIÈME ET TROISIÈME ANNÉES POUR L'UTILISATION DE LEURS TEXTES DU DOSSIER PROFESSIONNEL DANS LA RÉALISATION DE CETTE RECHERCHE	89
B THÈMES D'ANALYSE POUR LA DEUXIÈME ET LA TROISIÈME ANNÉES DU B. ÉD. SECONDAIRE.	91
C GRAPHIQUES DE DÉPLOIEMENT TEMPOREL DES NIVEAUX DE RÉFLEXIVITÉ I ET III	93
D TABLEAU DES FRÉQUENCES OBSERVÉES ET ESPÉRÉES ET VALEURS DE X^2 POUR CHAQUE SUJET DE L'ÉCHANTILLON	96
E EXEMPLES DE DÉCOUPAGE ET DE CLASSEMENT D'UNITÉS INFORMATIONNELLES	98

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I: <u>Indices de réflexivité</u> , selon Van Manen (1977) et Sparks-Langer <i>et al</i> (1990).	42
Tableau II: Indicateurs se rapportant à chacun des sous-niveaux de Sparks-Langer <i>et al</i> (1990).	43
Tableau III: Distribution numérique et en pourcentage des sujets de l'échantillon retenu par rapport à la matière principale et au sexe des étudiants.	48
Tableau IV: Nombre d'unités classées et pourcentage obtenu par les sujets de deuxième année dans chacun des trois niveaux de réflexivité.	59
Tableau V: Nombre d'unités classées et pourcentage obtenu par les sujets de troisième année dans chacun des trois niveaux de réflexivités.	65
Tableau VI: Comparaison en % des niveaux de réflexivité atteints par les étudiants en deuxième et en troisième année.	69
Tableau VII: Nombre d'unités dans les niveaux de réflexivité technique et pratique et X^2 pour chaque sujet.	74

Liste des figures

- Figure 1:** L'efficacité professionnelle.....6
St-Arnaud, (1992)
- Figure 2:** Modèle de raisonnement pédagogique.....26
(Wilson, Shulman, Richert, 1987)
- Figure 3 :** Graphique de déploiement temporel des.....72
pourcentages de réflexivité de niveau
pratique atteints en 2^e et en 3^e années.

À ma famille, car aussi loin qu'ils sont, leur présence a été la force qui m'a propulsé à aller au bout de cette démarche.

REMERCIEMENTS

Quand on initie un chemin, on n'est jamais tout seul dans le parcours, il y a toujours des personnes qui sont à nos côtés pour nous donner, d'une façon ou d'une autre, leur appui. C'est pour cela que, en ce moment, je tiens à remercier tous ceux qui ont participé, directement ou indirectement, à la réalisation de cette recherche.

En premier, je tiens à remercier ma directrice, Mme Colette Gervais, du Département de psychopédagogie et d'andragogie, pour sa façon d'être dans l'accomplissement de son rôle. Avec sa sagesse et son expertise elle a su me conduire jusqu'à la production de ce rapport de recherche. Merci de m'avoir guidé dans cette démarche!

Le cheminement que cette étude a impliqué n'aurait pas pu être mis en oeuvre sans l'intervention continue de quelques personnes, à différentes étapes de cette étude. Je mentionne, entre autres, Mme Marcienne Lévesque, M. Jean-Guy Blais et Mme Brigitte Clavel.

Impossible de ne pas mentionner les amis, cet élément précieux par lequel la vie nous témoigne la présence de l'amour dans nos vies. Impossible aussi de tous les nommer. Je remercie spécialement Jorge Falla de ses conseils et de son aide au moment de l'analyse statistique. Merci mes amis pour votre encouragement!

INTRODUCTION

Entreprendre une recherche exige d'abord une forte motivation personnelle et un désir profond d'aller chercher les réponses qui nous manquent pour continuer à trouver la satisfaction dans l'accomplissement de notre rôle professionnel.

Les questionnements par rapport au rôle professionnel ont cheminé, dans ce cas, par la voie de la réflexion dans la pratique éducative et après quelques éclaircissements par rapport à cet aspect, c'est là que la recherche a été centrée.

La réflexivité représente un terrain trop vaste pour prétendre être complètement explorée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise. Ainsi, cette recherche, en tant que première expérience du chercheur, vise à poser quelques questions et à conduire à une meilleure prise de conscience de l'importance de l'aspect réflexif dans la profession d'enseignant, principalement en formation initiale.

Les différentes conceptions des auteurs nous amènent à porter un regard critique sur la littérature à ce sujet, afin de choisir et d'adapter, si nécessaire, les tendances ou propositions qui nous sont offertes. Il faut faire de même avec les outils qui sont présentés comme facilitateurs du développement de l'aspect réflexif chez l'enseignant.

Cette recherche tente de mettre en évidence le rapport qui existe entre une pratique réflexive et l'utilisation du dossier professionnel dans le contexte de la formation initiale des maîtres.

Chapitre I

PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Ce premier chapitre présente, d'une façon générale, la problématique de la recherche, ainsi que les raisons qui m'ont amené à m'intéresser à ce sujet. L'objet de l'étude se situe dans un contexte précis, celui de l'expérience personnelle qui, à la lumière des nouvelles connaissances, acquiert de plus en plus de sens et de force. Ensuite, le problème sera situé par rapport au domaine, c'est-à-dire les recherches qui traitent du thème et de la population cible. Seront ensuite présentés le sens et la pertinence de la recherche entreprise.

1.1 Contexte

Au cours de mes années d'expérience en tant que professeur au secondaire, j'ai commencé à sentir qu'il y avait quelque chose qui manquait dans la relation éducative et malgré des bonnes relations au sein de la communauté scolaire, surtout avec les élèves, j'éprouvais un vide. Quelque chose me disait que je pouvais faire mieux et il devait y avoir une façon par laquelle l'enseignant pouvait améliorer sa pratique.

J'ai pris conscience de la grande responsabilité du professeur dans son rôle professionnel et je me suis aperçu que la formation reçue par l'apprenant maître était insuffisante pour répondre aux exigences de la future profession. Parmi mes préoccupations, celle qui m'importait le plus était la capacité réflexive chez l'enseignant

et la manière de l'acquérir ou de la développer. En ce sens St-Arnaud (1992), qui affirme qu'un programme de formation professionnelle doit être conçu dans une perspective d'éducation continue parce qu'il doit préparer les futurs praticiens à apprendre de leur propre expérience et non à être dépendants des modèles normatifs qui freinent leur créativité, vient rejoindre l'inquiétude qui m'habitait. Lui-même indique que ce programme, au fur et à mesure, doit les inciter à cheminer vers l'autoperfectionnement pour arriver à être des professionnels efficaces (figure 1).

Cet auteur nous présente une échelle d'efficacité qui représente le cheminement des praticiens à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience. Au commencement de l'échelle se retrouvent les praticiens débutants qui, à la suite d'une intervention inefficace, font une critique qui les amène à une nouvelle planification, en se basant sur des modèles connus, pour que l'intervention suivante soit plus efficace.

Selon St-Arnaud (1992), les praticiens expérimentés, après deux ou trois années de pratique, arrivent à un plafond dû aux limites des modèles connus, ce qui fait qu'à la suite d'une intervention inefficace, leur critique et leur planification les amènent vers une intervention également inefficace.

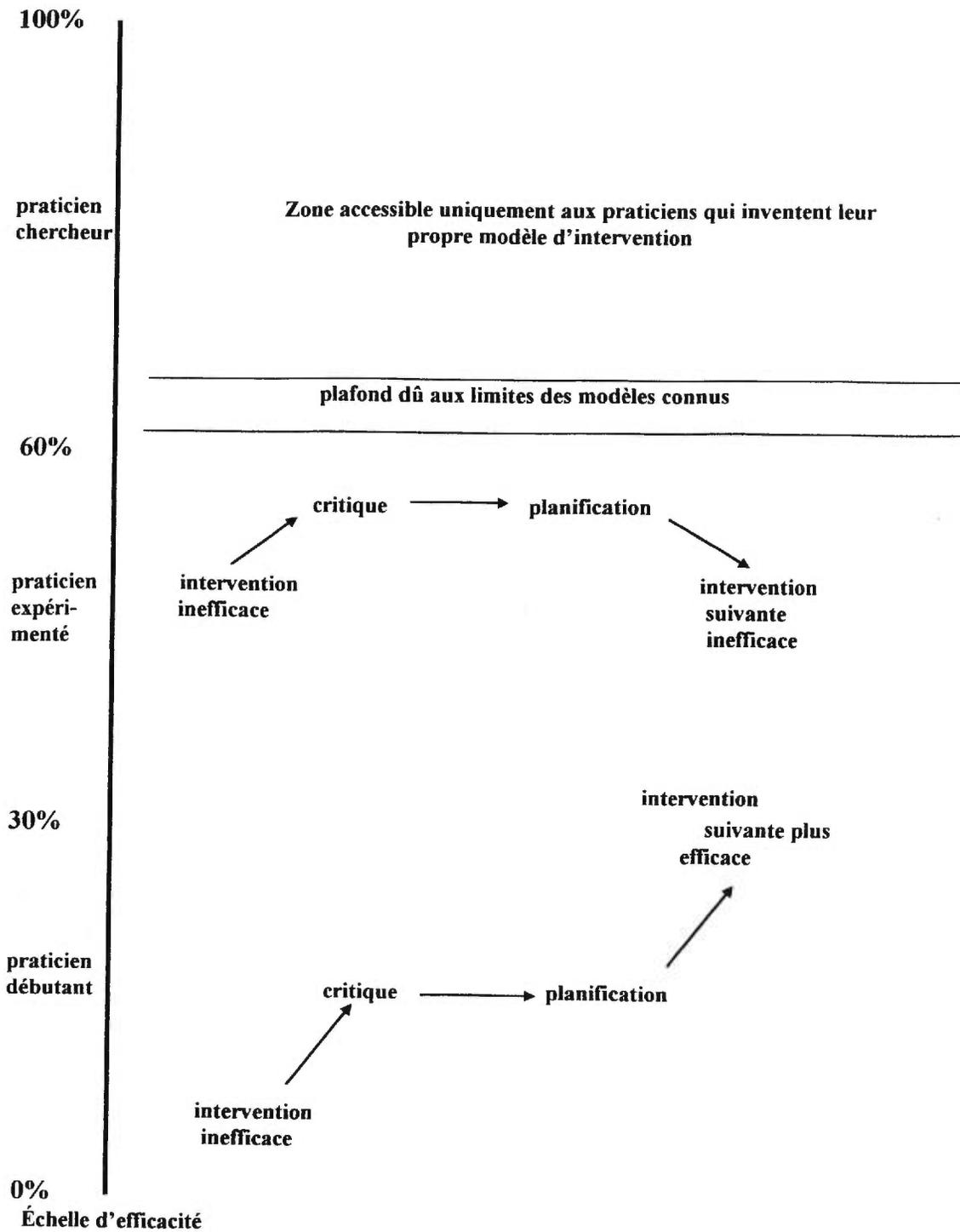
La zone au-delà du plafond est accessible à ceux qui arrivent à se créer un modèle sur mesure, capable^S de répondre au contexte et aux circonstances de leur action professionnelle. Ce sont, comme le dit St-Arnaud (1992), des praticiens chercheurs.

On comprend que cette voie requiert, indéniablement, une démarche réflexive car on s'attend à ce que le praticien soit capable de créer sa propre « façon de faire » l'acte professionnel.

C'est ainsi que je me suis aperçu des erreurs commises dans ma pratique éducative et que je me suis intéressé, par la suite, à repenser la formation que les enseignants recevaient. Mon expérience m'amène à affirmer qu'il est indispensable d'inclure le développement de la capacité réflexive dans un programme de formation des maîtres.

Le contexte de cette recherche s'inscrit donc dans le cadre des travaux des chercheurs voulant que la formation des maîtres soit conçue selon une perspective réflexive qui ne néglige pas l'association existante entre les aspects cognitifs et émotifs car, tant l'habileté que l'attitude semblent être nécessaires pour l'expression de la réflexivité chez un individu (Kubler V., 1993). Dans les orientations et compétences attendues des enseignants, le ministère de l'Éducation du Québec (1992) (M.É.Q.), dit, entre autres, que la formation de l'enseignant doit favoriser l'acquisition de l'esprit critique. Cette formation doit donc entraîner les futurs enseignants à exercer une réflexion critique tant sur les problèmes sociaux, sur le rôle du savoir ou sur les rapports entre les personnes et la société que sur les théories et les pratiques pédagogiques.

Figure 1
L'efficacité professionnelle, St-Arnaud, (1992)



Le Conseil Supérieur de l'Éducation (C.S.É.), dans son rapport annuel 1990-1991, insiste sur l'aspect réflexif de l'enseignement. « L'acte d'enseigner ne peut être réduit, sous peine de perdre son identité professionnelle, à la pure exécution mécanique d'une tâche. Au contraire, il se présente comme une pratique réflexive » (p. 21).

Parmi tous les aspects qui se conjuguent dans la démarche de la formation professionnelle des futurs enseignants, nous ne pouvons qu'être d'accord avec le postulat disant qu'un professionnel de l'éducation doit avoir la capacité non seulement de se rendre compte de ce qu'il va enseigner aux élèves, mais aussi de savoir chercher la meilleure façon de transmettre ses connaissances et semble-t-il qu'une des voies pour y arriver est la réflexivité. Selon Heynemand (1994) en se basant sur le travail de Schön, le savoir qui découle des expériences vécues dans une ambiance spécifique (salle de classe ou école) se construit avec l'exercice de l'analyse réflexive.

La formation des enseignants, en tant que processus, doit donc aider les futurs enseignants à atteindre, entre autres buts multiples, un certain niveau de réflexivité qui leur permette d'analyser leurs propres présupposés et de les examiner d'une façon critique parce que le développement des capacités réflexives n'émerge pas d'une façon spontanée (Gauthier, Mellouki, Tardif, 1993).

Plusieurs écrits, par exemple Calderhead and Gates (1993), Pultorak (1996), soulignent que la réflexion, par rapport à la formation professionnelle des enseignants, est une situation complexe qui implique quelques particularités. Une première particularité de

la réflexion dans la pédagogie est que celle-ci suppose des valeurs, des attitudes et des croyances de même que des habiletés cognitives. Une formation à l'enseignement centrée sur l'analyse de l'expérience, peut faire un grand contraste avec l'apprentissage académique auquel les apprenants maîtres sont plus habitués.

Une deuxième caractéristique commune qui émerge des écrits semble être que la réflexivité est une capacité qui suit un processus de développement. Ainsi, pendant les premiers stades, l'étudiant en formation initiale a besoin de développer un vocabulaire conforme à ses besoins d'écrire, de parler et de penser correspondant à sa pratique. Le simple fait d'être capable de décrire son expérience pré-professionnelle peut être une réussite très significative pour lui.

Une troisième caractéristique est constituée, généralement, par les hautes attentes face à la réussite des apprenants maîtres. Quand les formateurs de maîtres s'attendent à ce que leurs étudiants soient capables de faire une évaluation analytique d'eux-mêmes ou des contenus d'une classe par exemple, il se peut que tous les étudiants ne puissent répondre à ce niveau de demande. De plus, l'évolution de la capacité réflexive se produit, presque toujours, sur une longue période de temps (Calderhead and Gates, 1993).

C'est à cause d'une plus grande compréhension de sa propre croissance professionnelle basée sur la réflexion que plusieurs chercheurs, des formateurs de maîtres et des enseignants ont cherché à améliorer la qualité de l'éducation dans les écoles

(Calderhead and Gates, 1993). Alors, si c'est en réfléchissant sur leur propre expérience professionnelle que des enseignants expérimentés ont réussi à améliorer leur intervention éducative, grâce à leur répertoire de compétences acquises pendant l'exercice de leur profession (Schön, 1983), il est probable que les maîtres en formation initiale puissent obtenir des bénéfices d'un programme qui inclut la dimension réflexive dans leur processus de formation.

En formation initiale des maîtres, le fait que les étudiants réfléchissent sur leur propre pratique a deux fonctions principales. La première est le développement de la compréhension immédiate de leurs propres problèmes et besoins afin de donner une direction et un but à la recherche d'idées utiles puisées dans des sources autres que la formation professionnelle, telles que la vie familiale et sociale ainsi que les activités culturelles et de loisirs, et dans la théorisation de ces idées. La deuxième fonction est l'avantage, à long terme, d'un guide pratique dans l'habileté et l'habitude de réfléchir. Habiletés et habitudes qui seront de plus en plus précieuses et sur lesquelles, en tant qu'enseignants, ils seront de plus en plus dépendants au fur et à mesure qu'ils deviennent des praticiens plus expérimentés. (McIntyre, 1993).

La réflexivité est un aspect crucial pour pouvoir considérer les changements qui se passent aux niveaux personnel, économique, écologique et social dans notre société contemporaine. Voilà leur importance, car les impératifs économiques nous suggèrent que les détenteurs du pouvoir vont avoir besoin d'encourager un apprentissage réflexif dans l'éducation parce que ceci est un processus vital pour que l'individu puisse

participer d'une manière plus active tant dans son développement que dans celui de sa communauté (Dyke 1997).

1.2 Le problème de recherche

Après avoir vu le contexte et le domaine dans lesquels se situe cette recherche, c'est-à-dire, le développement de la capacité réflexive et les programmes de formation professionnelle, précisons que le problème de recherche qui nous intéresse est en étroite relation avec la capacité d'expression de la réflexivité chez les enseignants.

Tel que nous l'avons dit précédemment, la réflexivité n'est pas une caractéristique professionnelle ou personnelle qui surgit de façon spontanée et mystérieuse chez quelques élus. Elle est, en soi, une capacité susceptible d'être développée et il existe plusieurs méthodes pour le faire, par exemple les études de cas, les séminaires, les conférences, le mentorat, le portfolio.

Inclure donc, dans les programmes de formation initiale, une activité qui vise à développer la réflexivité et promouvoir des recherches qui contribuent à fournir des indices sur l'efficacité de telle activité est une façon de participer activement à la formation de professionnels capables de répondre aux exigences de notre société.

La Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal, en concordance avec le C.S.É. et le M.É.Q. par rapport aux compétences attendues d'un

enseignant, a commencé à intégrer un nouvel outil dans le programme de formation des maîtres, soit le « dossier professionnel », qui vise le développement de la réflexivité chez les futurs enseignants.

L'outil en question, le dossier professionnel, est inspiré du portfolio nord-américain dans le sens de colliger les pièces significatives qui jalonnent la formation des futurs enseignants, en les organisant et en les commentant. Il est inspiré aussi du modèle français par l'exercice d'écriture obligé qui amène l'étudiant, en exploitant la « banque » de données qui constitue son dossier, à démontrer sa capacité à réfléchir sur sa formation, ses pratiques, son évolution personnelle et son identité professionnelle (Lévesque, 1995). Donc, le dossier professionnel est un instrument particulier, unique et original qui est utilisé pour la première fois pendant un programme de formation des maîtres à l'Université de Montréal.

Ce qui précède nous amène à examiner un problème de recherche qui nous semble intéressant, car il n'y a pas encore de données consistantes qui nous montrent l'efficacité du dossier professionnel en tant qu'outil d'encouragement de la réflexion chez les futurs enseignants. Nous allons circonscrire la recherche au programme de formation à l'enseignement secondaire.

1.3 But de la recherche

Étant donné qu'à l'Université de Montréal les étudiants du B. Éd., enseignement secondaire, utilisent le dossier professionnel comme outil d'intégration des savoirs et de la réflexivité, la recherche proposée a pour but de documenter si cet outil donne aux étudiants en formation initiale la possibilité de s'exprimer d'une manière réflexive.

1.4 Utilité de la recherche

Sur le plan du domaine, cette recherche peut ouvrir de nouvelles pistes de recherche sur le développement de la pratique réflexive en formation des maîtres.

Sur le plan du contexte, cette recherche pourrait contribuer à:

- fournir des indices d'une approche éducative susceptible de favoriser le développement de la réflexivité chez les apprenants maîtres,
- considérer le dossier professionnel en tant qu'outil témoin de l'évolution de la réflexivité chez les apprenants maîtres,
- identifier des pistes permettant d'adapter, si nécessaire, l'approche du dossier professionnel afin de l'optimiser en tant qu'outil capable de favoriser la réflexivité,
- appuyer la présence d'une orientation visant le développement de la capacité réflexive chez les apprenants maîtres.

1.5 Type de recherche

Il s'agit ici d'une recherche de type descriptif, requérant une méthodologie qualitative d'analyse de contenu. Celle-ci portera sur l'analyse des textes bilan du dossier professionnel des étudiants de deuxième et troisième années du B. Éd. en enseignement secondaire de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Chapitre II

RECENSION DES ÉCRITS

Le champ des écrits concernant la réflexivité est ici circonscrit à des aires plus spécifiques, organisées selon les trois parties suivantes:

- la réflexivité,
- la réflexivité et la formation des maîtres,
- le dossier professionnel, la formation des maîtres et la réflexivité.

2.1 La réflexivité

L'approche réflexive dans la pratique professionnelle a été introduite, surtout en éducation, durant les dix dernières années. À la suite des travaux de Schön (1983) sur la réflexion en cours d'action, la réflexivité constitue une dimension importante dans les programmes de formation professionnelle. Qui voudrait en effet de professeurs non réflexifs ou de formateurs de maîtres non réflexifs? (Ducharme, E. et Ducharme, M., 1996).

Cet intérêt a mené en conséquence à une grande production d'écrits dans laquelle l'on retrouve une diversité de significations du concept de réflexivité. Entre celles-ci, on peut dire que le concept de réflexivité en enseignement inclut l'évaluation de l'efficacité de l'enseignant et du questionnement de ses propos, parce que la réflexivité chez l'enseignant implique une approche critique de sa propre pratique éducative (Calderhead, 1987). Cela

veut dire que la réflexion est fort liée à la capacité des enseignants d'évaluer, d'une façon critique, leur pratique à la lumière des nouvelles expériences et connaissances. Il est important que les apprenants maîtres s'engagent dans la pratique réflexive (Canning, 1991; Nolan et Huber, 1989; Wodlinger, 1990; dans Kettle et Sellars, 1996).

Dans un article de Kettle et Sellars (1996), les auteurs Grimmett, Mackinnon, Erickson et Riecken (1990) identifient, dans la littérature, trois perspectives générales sur la réflexivité :

La première perspective voit la réflexivité comme un processus qui mène à l'action de penser, par exemple, lorsque les résultats d'une recherche sont appliqués ou quand la théorie éducationnelle est mise en pratique.

La deuxième perspective est orientée vers le contexte et considère la délibération et la capacité de choisir entre les compétences d'un bon enseignement.

La troisième perspective propose un concept de réorganisation ou de reconstruction des expériences, amenant ainsi à une nouvelle compréhension de soi en tant qu'enseignant. C'est cette troisième perspective sur la réflexion, identifiée par Grimmett et al. (1990), qui considère que la pratique réflexive est essentiellement un processus par lequel on prend conscience des expériences pour leur donner une signification, un sens (Kettle et Sellars, 1996) et c'est cette perspective qu'il faut privilégier dans les programmes de formation des maîtres. C'est dans cette perspective qu'est orientée l'activité du dossier professionnel.

La réflexivité semble être la clé pour que les personnes réussissent à apprendre à partir de leur expérience, et l'université devrait les aider à devenir des créateurs dans la façon de faire des liens entre la théorie et leur pratique, pour répondre d'une manière adéquate aux tâches actuelles de la pratique éducative caractérisées par leur dynamisme et leur complexité (Oxford, 1997).

La réflexion critique, dans le contexte de l'étude de cas en pédagogie, peut être opérationnalisée comme la capacité:

- de reconnaître la validité d'autres points de vue (mentalité ouverte)
- de considérer les conséquences éthiques et morales de ses choix (responsabilité)
- d'identifier et de clarifier les limites de ses propres suppositions au moment de prendre une décision (égard à soi).

Les concepts de «mentalité ouverte» et de «responsabilité» mettent en lumière la réflexivité et les obligations par rapport à l'autre; par contre, le concept «d'égard à soi » met l'accent sur l'autoréflexion pour voir les suppositions qui peuvent limiter l'habileté d'écoute et l'imposition d'obligations envers les autres (Harrington, Quinn-Leering, Hodson, 1996).

Il devient donc important de développer une instrumentation pour mesurer la capacité réflexive des enseignants ou des apprenants maîtres à maintenir leur développement (Harrington et al., 1996).

Dans le contexte des sciences sociales et de leur intérêt cognitif, il est possible de révéler différents niveaux de réflexivité, de rationalité délibérée associée à une interprétation cohérente de la pratique (Van Manen, 1977). Ces niveaux, identifiés et organisés d'une manière hiérarchique, correspondent aux niveaux technique, herméneutique ou pratique et critique. Ceux-ci de même que les niveaux proposés par Sparks-Langer, Simmons, Pash, Colton et Starke (1990), composent le cadre que nous vous présenterons dans le chapitre suivant.

Mais, si l'on est d'accord avec l'importance de la réflexivité en éducation, on est conscient qu'il est nécessaire de donner des outils qui puissent aider à son développement chez les apprenants maîtres et malgré toute l'information sur le sujet en question, la pratique réflexive présente encore des questions qu'il ne faut pas négliger. On peut se demander par exemple, à l'instar de Schön (1987) : « Sur quoi est-il bon de réfléchir ? Quelle est la bonne façon d'observer et de réfléchir sur l'agir professionnel? Cette réflexion, en quoi consiste-t-elle, ou en quoi devrait-elle consister? Une fois engagé dans le tournant réflexif, que doit-on considérer comme relevant d'une rigueur justifiée? Quelle sorte d'attitudes le tournant réflexif implique-t-il de la part du chercheur : attitude face à son projet, c'est-à-dire, face à ses sujets; son activité de recherche et lui-même ? » Questions qui restent encore sans réponse précise et qui amènent à un accord généralisé de vouloir trouver des façons efficaces de développer la réflexivité chez les apprenants maîtres. Ainsi, dans la préparation des futurs enseignants de nos jours, il y a unanimité sur la nécessité de préparer des enseignants réflexifs pour répondre aux exigences de notre société.

Parmi les chercheurs qui présentent des pistes intéressantes de développement d'enseignants réflexifs, il faut mentionner Valli (1997) qui propose cinq types de réflexivité pouvant être inclus dans un programme de formation des maîtres. Selon Valli, la réflexion technique porte sur des résultats des recherches décontextualisés des situations pédagogiques concrètes. La réflexion dans et sur l'action prend en compte sa propre performance dans l'enseignement. La réflexion délibérée implique tous les aspects concernant l'enseignement. La réflexion personnelle porte sur sa propre croissance personnelle et les relations avec les étudiants et finalement, la réflexion critique prend en compte les dimensions morale, sociale et politique de l'enseignement.

Ces types de réflexivité pourraient être d'une très grande utilité pour les futurs enseignants parce que cela les aiderait à considérer les différentes sortes de décisions à prendre, les différentes sources d'information qui amèneraient à prendre la bonne décision et les différentes façons de lier ces sources à leur pratique.

Certains types de réflexivité paraissent préalables aux autres. Par exemple, la connaissance de l'aspect technique et des habiletés d'enseignement est nécessaire pour arriver à une réflexion délibérée. Les programmes de formation des maîtres devraient aider les étudiants à développer leur capacité réflexive dans chacun des types. Il faudrait donc fournir aux étudiants des occasions de dépasser les premiers types de réflexivité.

Louden (1991), en se basant sur le travail de Habermas (1971) et de Schön (1983 et 1987), présente la réflexivité sous deux dimensions: les intérêts et les formes de

réflexion. Le concept d'intérêt fait référence au but ou à la finalité d'un acte réflexif. Quel est l'objectif de l'acte réflexif? Est-ce la fidélité à une théorie ou pratique déterminée? Est-ce une compréhension personnelle plus claire et profonde? Est-ce la résolution des problèmes qui émergent dans l'accomplissement professionnel? Ou est-ce la critique des conditions de l'action professionnelle? Selon Louden, la forme de réflexivité fait référence aux caractéristiques de l'acte réflexif.

Louden présente quatre catégories d'intérêts: technique, personnel, problématique et critique. Les formes de l'acte réflexif sont organisées en fonction de la gamme existant entre la connaissance tacite et la connaissance explicite. Ainsi, cette dimension présente les catégories suivantes: l'introspection, la réitération, l'enquête et la spontanéité. Ces deux dimensions, intérêts et formes, sont complémentaires.

Les catégories de la dimension intérêts de réflexivité de Louden (1991), sont utilisées par Parchelo (1992), qui transforme les intérêts de la réflexion en quatre niveaux hiérarchiques de réflexivité: personnel, technique, problématique et critique.

2.2 Capacité réflexive et formation des maîtres

Il va de soi que l'action éducative doit refléter un processus réflexif pendant son exécution parce que sinon, ce ne serait qu'une simple transmission de connaissances. Mais, si cette idée obtient l'accord de plusieurs chercheurs, aucune recherche n'a, jusqu'à maintenant, abordé complètement le processus du développement de la réflexivité.

Comment devient-on réflexif? Est-ce inné ou peut-on acquérir ou développer une capacité réflexive?

Avant de tenter une réponse à ces questions, allons voir ce que nous disent quelques chercheurs par rapport à la capacité réflexive en formation initiale des maîtres.

Tout d'abord, le mouvement de la pratique réflexive implique de reconnaître que les enseignants doivent jouer un rôle actif dans la formulation des propos et des objectifs de leur travail. La réflexivité signifie aussi pouvoir reconnaître que la production de nouvelles connaissances par rapport à l'enseignement n'est pas propriété exclusive des universités ou des centres de recherche ; c'est reconnaître que les enseignants ont aussi des théories qui peuvent contribuer à codifier la connaissance de base pour l'enseignement (Zeichner, 1996).

Le processus d'apprendre à enseigner se poursuit tout au long de la carrière d'enseignant et malgré la qualité des programmes de formation et des formateurs de maîtres, il parait difficile de faire plus que de donner les outils nécessaires et aider les enseignants à intérioriser la disposition et l'habileté à analyser leur enseignement. L'enseignant prend ainsi la responsabilité de son propre développement professionnel (Zeichner, 1996).

Le concept de « réflexivité » a un rôle clé dans la formation des maîtres car ces derniers doivent être encouragés à trouver la façon de concrétiser leurs nouvelles idées.

C'est en prenant au sérieux les idées nouvelles que les innovateurs peuvent évaluer ce que ces idées signifient dans la pratique. Ainsi, en mettant en relation la pratique existante avec la nouvelle pratique, nous pouvons mieux comprendre les avantages de l'une et de l'autre. Dans ce processus dialectique, d'importantes valeurs éducatives sont amenées à la surface et sont évaluées d'une façon critique (Olsonand et Eaton, 1987).

En outre, il faut être conscient du fait que l'existence de fausses idées peut parfois déformer ou bloquer les nouvelles informations présentées dans les programmes de formation des maîtres. Nous devons considérer que la réflexivité est un processus complexe car les aspects cognitif et émotif sont étroitement liés (Kubler, 1993), ce qui semble démontrer que les habiletés et pensées initiales des apprenants maîtres ont un impact significatif sur leur participation aux programmes structurés d'une façon réflexive et sur ce qu'ils prennent de ceux-ci. En plus, nous devons reconnaître que l'habileté et l'attitude des apprenants maîtres semblent être nécessaires pour le développement d'une pensée réflexive. Cette idée émerge d'une étude faite en 1989 dont les résultats indiquent que dans la moitié des cas, l'absence de réflexivité chez les stagiaires obéissait à une inhabileté cognitive et que dans la moitié restante, elle était causée par une interférence émotionnelle (Kubler, 1993).

Alors, nous reconnaissons que ce qu'apprennent les étudiants maîtres pendant leur stage est fort influencé par les suppositions, les conceptions, les croyances, les dispositions et les capacités qu'ils ont au moment de leur stage. L'apprentissage des stagiaires est filtré par leurs représentations et les programmes de formation doivent

considérer ces faits pour aider les futurs enseignants à découvrir et analyser ce qu'ils portent au moment d'arriver dans une salle de classe. Plusieurs des idées que les maîtres en formation portent en eux au moment de leur stage sont problématiques. Par exemple, certains d'entre eux ont des croyances telles que: *les élèves ne peuvent pas apprendre à cause de leur milieu socio-économique défavorisé*. À moins que ces idées ne soient examinées, elles feront interférence dans l'apprentissage des futurs enseignants pendant leur stage et dans l'accomplissement de leurs tâches d'enseignement. Cette clarification aidera à atteindre les buts d'un programme de formation visant l'aspect réflexif (Zeichner, 1996).

Un autre fait à considérer en formation initiale des maîtres est celui de la socialisation de l'enseignant. Quelques études suggèrent que la socialisation de l'enseignant est considérablement influencée par la qualité des relations qu'il a eues, en tant qu'enfant, avec des adultes significatifs (mère, père, professeurs) et que, dans une certaine mesure, devenir enseignant est pour quelques-uns d'entre eux, un processus (inconscient ou délibéré) pour arriver à être comme ceux qui ont eu une grande influence dans leur enfance (Zeichner, Tabachnick, Densmore, 1987).

En conséquence, nous comprendrons que la relation entre différentes sortes de connaissances et les influences que les enseignants portent en eux, doit passer par la pratique réflexive. C'est en réfléchissant sur divers aspects tels que les caractéristiques des élèves, ou sur les techniques d'enseignement par exemple, que l'enseignant peut parvenir à trouver la meilleure voie pour enseigner à ses élèves un contenu en particulier.

Un modèle du processus de raisonnement et d'action pédagogique tient compte de six aspects communs de l'acte pédagogique, à savoir : la compréhension, la transformation, l'instruction, l'évaluation, la réflexion et la nouvelle compréhension (Wilson, Shulman, Richert, 1987). Ce modèle nous présente un processus dynamique dans lequel l'enseignant est toujours appelé à penser et à repenser la façon de mieux accomplir son rôle. En d'autres mots, il est appelé à réfléchir sur lui-même, sur ses motivations, ses limites, sa quête d'amélioration tant personnelle que professionnelle. (voir figure 2).

Le processus de raisonnement pédagogique commence avec la compréhension. L'enseignant doit, d'une façon critique, comprendre un ensemble d'idées, un contenu, en termes d'une structure substantive et syntaxique à la fois. L'enseignant doit comprendre comment son sujet est en relation avec d'autres idées de la même discipline et avec celles d'une autre discipline. L'étape suivante est la transformation qui implique quatre sous-processus:

* L'interprétation critique implique d'analyser le matériel instructif à la lumière de sa nouvelle compréhension du sujet en question. Une fois que le matériel instructif a été examiné d'une manière critique, l'enseignant doit considérer les différentes voies pour représenter le sujet.

* La représentation c'est la façon par laquelle l'enseignant arrive à transformer le contenu afin de le traiter d'une manière didactique. Ici l'enseignant devrait avoir un répertoire de représentations telles que: des métaphores, des analogies, des illustrations, des activités, des exemples.

* L'adaptation implique la considération des caractéristiques des élèves en général car celles-ci peuvent influencer la manière de représenter le matériel didactique. L'adaptation considère les préconceptions que les étudiants ont sur le contenu même.

* L'ajustement se réfère à l'adaptation du matériel aux étudiants d'une classe en particulier plutôt qu'à une population d'étudiants en général.

La troisième étape, c'est l'instruction. Le processus de transformation, en quatre étapes, produit un plan, un groupe de stratégies pour enseigner un contenu. L'instruction est donc l'exécution observable de l'enseignant, c'est sa performance. Cette étape implique, entre autres, la gestion de classe, la coordination des activités d'apprentissage, les explications, les questionnements et la discussion.

L'évaluation, la quatrième étape, se passe pendant et après l'instruction. L'enseignant vérifie ce que les étudiants ont compris et ce qu'ils n'ont pas saisi. Il utilise une variété de modèles formels d'évaluation tels que les tests et les examens de fin de session. De plus, il évalue son propre enseignement à travers le processus réflexif.

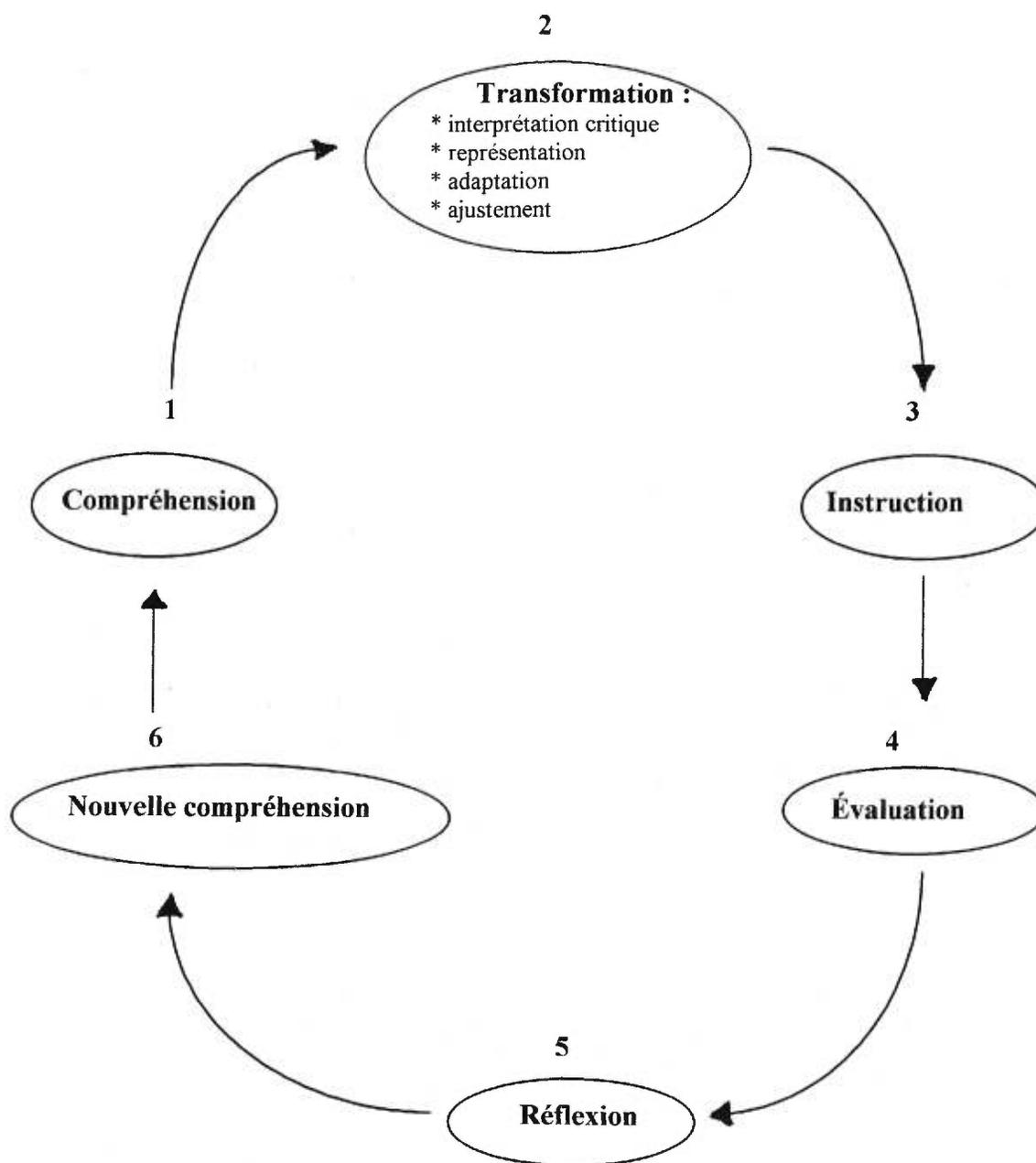
La réflexion, l'avant-dernière étape, implique d'apprendre de sa propre expérience. C'est ce que l'enseignant fait quand il regarde en arrière le processus d'enseignement et d'apprentissage qui a eu lieu sous sa direction en reconstruisant les événements, les émotions et autant les réussites que les échecs.

La dernière étape, une nouvelle compréhension, nous ramène au point de départ mais avec une compréhension plus riche. C'est une nouvelle compréhension qui a été accrue avec une plus grande conscience des propos de l'acte éducatif et des participants, c'est-à-dire de lui-même en tant qu'enseignant, et de ses élèves.

Des recherches nous suggèrent que certaines activités aident à développer le processus de la réflexion. Par exemple, Wedman, Martin et Mahlios en 1990, ont examiné les résultats d'un programme de neuf semaines en formation des maîtres, avec l'intention de préparer des praticiens réflexifs. Le programme était composé de conférences, de séminaires, de journaux et d'une activité de recherche. Les résultats confirment l'idée d'un développement de la pensée réflexive. Toutefois, les résultats n'indiquent pas l'influence des composantes individuelles du programme. Trumbull et Slack, en 1991, ont étudié l'effet de l'entrevue structurée dans le développement de la réflexion chez les apprenants maîtres en sciences. D'autres études sur le sujet comme les études de Zeickner et Liston (1987) et Koskela (1985), semblent mettre en évidence que certaines activités, comme celles décrites plus haut, à différents degrés, cultivent l'esprit réflexif chez les enseignants (Pultorak, 1996).

Figure 2

Modèle de raisonnement pédagogique, (Wilson, Shulman, Richert, 1987)



Quelles sont ces activités qui semblent cultiver l'esprit réflexif? Lesquelles sont les plus efficaces? Il faut dire que le développement varie selon la procédure utilisée; dans une étude menée par Pultorak (1996), les textes produits par les étudiants tous les deux jours ont présenté le plus haut pourcentage de réflexivité appartenant au troisième niveau de la catégorisation de Van Manen (1977). Par contre, les journaux bihebdomadaires montrent le plus bas pourcentage de réflexion appartenant au troisième niveau. Les journaux de visite ont été la seule procédure qui a montré un pourcentage décroissant de réflexion appartenant aux deuxième et troisième niveaux. Une autre procédure, celle des entrevues réflexives, démontre que la plupart des enseignants novices pouvait émettre des réponses réflexives en concordance avec les trois niveaux de réflexivité de Van Manen. De plus, au fur et à mesure que l'étude avançait, l'autonomie dans la délibération concernant des impératifs de moralité et d'éthique augmentait (Pultorak, 1996).

En plus des techniques utilisées dans les études qui viennent d'être citées, d'autres voies pourraient être utilisées par les enseignants dans le but de devenir réflexifs. Parmi celles-ci, nous pouvons mentionner l'étude de cas, la supervision ou le mentorat, les discussions des événements survenus dans la salle de classe, les projets (Valli, 1997).

Les résultats de plusieurs recherches présentent un éventail d'informations par rapport à la façon d'interpréter la réflexivité chez les professionnels. Ces données de recherche paraissent montrer que la réflexivité chez les enseignants, en plus d'être une caractéristique souhaitable, est une dimension personnelle et professionnelle susceptible d'être développée.

2.3 Le dossier professionnel, la formation des maîtres et la réflexivité

Le dossier professionnel, bien qu'il présente des différences avec le portfolio, a été conçu à partir de l'information existante sur ce dernier. D'abord, le portfolio est défini par Landry (1987), comme un document écrit dans lequel les acquis de formation d'une personne sont définis, démontrés et articulés en fonction d'un objectif. Cet outil a été mis au point aux États-Unis, où le Council for Adult and Experiential Learning a démontré, par de nombreuses recherches, que c'était un procédé valide et fidèle. Selon Lusignan et Goupil (1993), le portfolio vise trois buts : 1) en éducation d'adultes : reconnaissance des acquis et octroi d'unités pour des cours spécifiques. 2) attestations pour demande d'emploi et offre de services et 3) système d'évaluation des apprentissages se situant dans l'optique de l'évaluation formative et de l'auto-évaluation.

En plus, selon Landry (1987), le portfolio comprend généralement cinq parties : a) un formulaire spécifiant les cours pour lesquels des unités sont demandées, b) une courte autobiographie relatant les principales expériences de vie et de travail et situant le projet d'études ou de carrière du requérant, c) pour chaque cours demandé, une description des apprentissages réalisés et leur articulation par rapport aux objectifs du cours, d) des pièces justificatives ou des éléments de preuve à l'appui de chaque demande, e) un portrait d'ensemble de la demande d'octroi d'unités par rapport aux activités du programme d'études. (Legendre , 1993).

Dans la description du portfolio faite par Landry (1987), la composante réflexive est tout simplement absente. La diversité de conceptions qui existe sur le portfolio démontre qu'il n'y a pas encore, surtout dans le domaine de l'éducation, une définition universelle. Cependant, aujourd'hui, selon Wade et Yarbrough (1996), nous trouvons quelques notions généralement acceptées sur le portfolio: le portfolio est un outil de croissance et d'apprentissage dans le temps (Baker, 1993); il ne peut pas être construit d'une façon improvisée dans une soirée. Le portfolio sert aux propos de l'étudiant comme à ceux de l'enseignant. Il donne aux étudiants des occasions pour documenter leur apprentissage et pour y réfléchir. En même temps, il fournit à l'enseignant un moyen pour évaluer l'évolution et la réussite de leurs élèves. Le portfolio donne à l'étudiant la possibilité de choisir (Paulson et al., 1991). Les étudiants prennent les décisions sur les questions à inclure dans leur portfolio et sur leur organisation. Le portfolio implique un travail plus accompli de l'étudiant (Mills, 1990). Les examens ne révèlent pas toutes les facettes de l'évolution et du potentiel d'une personne. Le portfolio est une voie pour atteindre un véritable apprentissage (Kingore, 1993). Le portfolio montre des évidences d'autoréflexion (Mills-Courts et Amiran, 1991; Paulson et Meyer, 1991; Sunstein, 1992). Les étudiants examinent leur travail et réfléchissent sur la façon d'atteindre les objectifs. Ils peuvent regarder en arrière et comparer leurs premiers efforts avec ce qu'ils font présentement pour voir leur évolution. Dans ces conceptions du portfolio, l'aspect réflexif est présent d'une manière tout à fait explicite et comme l'aspect réflexif, le portfolio est aussi lié au domaine éducatif.

Voyons de quelle façon le portfolio est lié au processus de la formation des maîtres et de la réflexivité. Les institutions éducatives se sont aperçues que l'utilisation du portfolio fournissait des évidences de performance de la pensée, de la résolution de problèmes et de l'auto-évaluation chez les enseignants en formation. Le portfolio encourage l'autodirection et la réflexion chez l'enseignant et en plus, il aide à former la base du développement professionnel. L'usage du portfolio dans les salles de classe est l'un des tout nouveaux éléments en développement dans les réformes éducatives (Mokhtari, Yellin, Bull et Montgomery, 1996).

Du point de vue de l'évaluation, le portfolio semble être un outil beaucoup plus efficace que les formes traditionnelles (test standard) parce que, contrairement à celles-ci, il contribue à évaluer les attitudes, la compréhension réflexive ou la pensée intégrative (Mokhtari, Yellin, Bull et Montgomery, 1996; Zubizarreta, 1994). De plus, dès la perspective de l'exercice de l'écriture, le portfolio offre aux enseignants la possibilité d'organiser, de centrer et d'éditer leurs idées afin d'arriver finalement à réfléchir sur elles et à agir en conséquence (Bastidas, 1996).

Dans les programmes de formation initiale des maîtres, l'usage du portfolio permet de documenter les expériences des futurs enseignants, de même que leurs pensées, leurs actions et les nouvelles connaissances sur l'enseignement. De plus, ceci peut les aider à mieux articuler leur propre développement professionnel en les encourageant à décrire leurs habiletés et leurs compétences en tant qu'enseignants. Le portfolio doit être vu comme un chemin qui conduit les étudiants vers une réflexion sur leur propre

apprentissage de l'enseignement (Loughran et Corrigan, 1995). Cette conception du portfolio est très proche de celle du dossier professionnel. C'est au moyen de l'exercice de l'écriture sur des thèmes précis et de la production d'un texte bilan de l'année de formation que le dossier professionnel vise à stimuler l'expression des capacités réflexives chez les apprenants maîtres.

Conséquemment à ce qui précède, quelques institutions éducatives ont commencé à inclure dans leurs programmes l'utilisation du portfolio. Ainsi, l'University of Dayton a implanté l'utilisation du portfolio pendant les quatre années du programme de formation des maîtres, pour mettre en évidence les connaissances et expériences acquises par eux (Geiger et Shugarman, 1988; Mokhtari *et al.* 1996).

Une expérience similaire a été mise en marche à la Wichita State University, où pendant plusieurs années, le portfolio a été un outil requis dans le programme de formation des maîtres pour permettre de voir les progrès que les étudiants accomplissaient pendant leur période de formation (Carroll, Potthoff, Huber, 1996). D'autre part, une expérience réalisée au Vermont en 1992 indique que, après une première cohorte d'étudiants exploitant le portfolio dans le programme de formation des maîtres, on pouvait conclure que le portfolio était une innovation valable et positive (Dollase, 1996).

Le portfolio peut être vu comme un processus et aussi comme un produit. En tant que processus, il dépend de la pensée de l'étudiant sur sa propre expérience

d'enseignement et d'apprentissage. L'accès à sa pensée peut être mené par l'usage de différentes stratégies: groupes tutoriels, table ronde, travail entre pairs. L'important est de réfléchir sur ses expériences pour que l'étudiant ait l'opportunité de reconsidérer ses points de vue et regarder les situations avec une autre perspective. Ces procédures sont à la base du portfolio en tant que produit car ce processus implique d'apprendre à enseigner de même qu'apprendre à apprendre. En tant que produit, le portfolio aide l'étudiant à commencer à articuler sa pensée sur ce que signifie être un enseignant. Ainsi, le futur enseignant sera en position de démontrer aux éventuels employeurs, de façon créative, comment sa vision de l'enseignement et de l'apprentissage a été formée et comment celle-ci influence sa pratique éducative (Loughran et Corrigan, 1995).

En résumé, le portfolio n'est pas un ensemble de produits que l'étudiant a créé pendant sa formation. Construire un portfolio implique se construire soi-même. Un portfolio est quelque chose de particulier à chaque individu; il reflète quelque chose de son créateur. C'est à ce niveau-là que l'aspect réflexif démontre une grande importance. Dans un programme de formation initiale des maîtres visant des enseignants réflexifs, le portfolio semble être un outil indispensable et, réciproquement, le portfolio ne peut pas se passer de l'aspect réflexif pour être construit et ceci démontre l'évolution que celui-ci a expérimenté depuis la définition de Landry (1987) concernant cet outil. Il n'existe donc pas une seule façon qui soit correcte pour construire un portfolio parce que celui-ci est un outil valable pour comprendre la perspective individuelle du futur enseignant par rapport au processus d'enseignement et d'apprentissage. Le portfolio est en conséquence un

instrument dynamique qui est supposé évoluer en même temps que son créateur évolue dans l'accomplissement de son rôle professionnel.

En tenant compte de ce qui a été vu jusqu'à maintenant, le concept de la réflexivité, par rapport aux programmes de formation des maîtres et, dans notre cas, l'utilisation du dossier professionnel en tant qu'outil pour la développer, reste à être exploré car il y a encore des aspects à mettre au clair. Par exemple, le travail de Schön qui a si bien éveillé l'intérêt à propos de la réflexion sur et en cours d'action, est discutable dans le sens de la polarisation qui découle entre la rationalité technique et la pratique réflexive; la rationalité technique étant le mauvais côté de la pratique professionnelle et la pratique réflexive critique le côté souhaité (Fenstermacher, 1988).

Zeichner et Liston (1991) nous font prendre conscience du fait que, bien que les modèles de l'argumentation pratique de Fenstermacher (1987) et de la réflexion sur et dans l'action de Schön (1983) soient fréquemment mentionnés dans les écrits traitant de la réflexivité, ni l'un ni l'autre ne sont adéquats pour encourager les futurs enseignants à réfléchir sur le fait de savoir comment le contexte social, politique et institutionnel affecte la logique ou les actions des enseignants. Ces aspects correspondent au niveau de réflexivité critique proposé par Van Manen (1977).

Par rapport à l'utilisation du portfolio en éducation, il y a aussi beaucoup de terrain à parcourir parce que, au moins dans les programmes de formation des maîtres, les expériences et les connaissances sont encore insuffisantes (Mokhtari *et al.*, 1996). Ceci

peut être la raison qui justifie l'existence de trois aires d'incertitude. D'abord, les variations existant sur le concept de portfolio, ensuite, les différences dans les buts d'utilisation du portfolio, et finalement, les désaccords sur les bénéfices de l'usage du portfolio dans les programmes de formation des maîtres (Carroll, Potthoff, Huber, 1996).

Cependant, cette recension nous permet une compréhension du terrain sur lequel se situe notre sujet d'étude et nous aide, d'une part, à définir la question spécifique de la recherche et, d'autre part, à construire le cadre qui guidera la suite de cette étude.

2.4 La question spécifique

En accord avec ce qui précède, on peut formuler ainsi la question de recherche: Y a-t-il une évolution des niveaux de réflexivité, dans la production du dossier professionnel, chez les étudiants de la deuxième à la troisième année du Baccalauréat en Éducation, enseignement secondaire?

Chapitre III

LE CADRE

Après avoir mis en lumière la pertinence de la réflexivité par rapport aux bénéficiaires qu'elle suppose dans le développement professionnel des éducateurs et après aussi avoir examiné les différentes méthodes qui peuvent aider à son développement, nous allons nous centrer, dans ce chapitre, sur le cadre qui guidera cette recherche.

Tout d'abord, il faut dire que le cadre à utiliser sera un cadre de référence et le premier point à aborder est celui d'expliquer le choix de ce type de cadre; deuxièmement, les catégories ou dimensions qui forment le cadre en question seront présentées. Après les avoir définies, nous concluons ce chapitre en présentant un résumé sous la forme d'un tableau et en précisant les sous-questions de la recherche.

3.1 Élaboration du cadre de référence

Le cadre qui guidera cette recherche est un cadre de référence parce que, tel que son nom l'indique, il est basé sur des écrits qui ont été produits sur le sujet de la réflexivité. Bien que l'existence d'écrits soit abondante, elle ne suffit pas encore à nous permettre de parler d'une théorie de la réflexivité. C'est pourquoi ce sera un cadre de référence qui guidera cette démarche de recherche.

Un cadre de référence pour la question de la réflexivité en éducation peut être vu, selon Valli (1993), dans une perspective sociologique ou bien dans une perspective psychologique. Dans la perspective sociologique il est intéressant de répondre aux questions du type: à quoi s'intéressent ou quelles sont les inquiétudes des apprenants maîtres? Quels sont les problèmes en classe les plus sérieux pour eux? Par contre, la perspective psychologique est plus orientée vers la nature ou la qualité de la réflexion et l'on cherche à répondre aux questions du type: y a-t-il des évidences qui prouvent que l'autoquestionnement dirigé dans les programmes de formation des maîtres encourage la pensée réflexive chez les étudiants ? Les programmes utilisés augmentent-ils la complexité et la sophistication de leur processus réflexif ?

La lecture des écrits sur le sujet nous a permis de découvrir différents niveaux de réflexivité, dont le nombre et les caractéristiques varient selon l'interprétation des auteurs. Entre autres, citons les niveaux hiérarchisés de Van Manen (1977), de Sparks-Langer, Simmons, Pash, Colton et Starko (1990) et de Parchelo (1992); les deux dimensions, intérêts et formes de réflexion de Louden (1991); les cinq types de réflexion de Valli (1997); et finalement le cadre conceptuel de Kubler (1993) qui inclut quatre dimensions. Cependant, tous font référence au classement des niveaux de réflexivité élaborés par Max Van Manen (1977) dans « Linking Ways of Knowing with ways of Being Practical ».

Dans un article, Kenny et Andrews (1993) font référence à quatre niveaux de réflexivité selon le travail de Parchelo (1992). Des quatre niveaux, trois correspondent aux catégories de réflexivité de Van Manen. Le quatrième niveau, qui est en réalité le premier échelon du classement de Parchelo, est celui de la réflexivité personnelle, à partir duquel les autres commenceraient à se façonner.

Cependant, malgré la présence fort intéressante du niveau de réflexion personnelle, ce dernier ne sera pas considéré parce qu'il semble y avoir une incohérence entre sa définition et la position qu'il occupe dans la hiérarchie que l'auteur propose pour les types de réflexivité. En plus, il faut clarifier que Parchelo (1992) a construit ses niveaux de réflexivité à partir de la description que Louden (1991) fait des intérêts de réflexion. Dans cette description, contrairement à Louden, Parchelo situe en première place l'intérêt personnel, avant l'intérêt technique.

Parmi d'autres travaux, rappelons que les dimensions de réflexivité proposées par Louden (1991) sont très pertinentes pour arriver à comprendre les différentes formes qui peuvent caractériser l'acte réflexif de même que pour se centrer sur un intérêt réflexif en particulier. Le but de notre recherche étant de découvrir s'il y a ou pas une évolution des capacités réflexives chez les apprenants maîtres et non de décrire ou de comprendre les relations entre les dimensions de réflexivité, nous ne considérerons pas les dimensions de Louden dans l'interprétation des résultats.

Également, les types de réflexivité présentés par Valli (1997), bien que très intéressants, seraient d'une plus grande utilité dans un groupe d'enseignants possédant une certaine expérience de l'enseignement, étant donné la présence du troisième type, réflexion dans et sur l'action, qui aborde la performance dans le travail d'enseignant. En plus, il serait difficile, par rapport aux contenus de la réflexion dans et sur l'action et de la réflexion délibérée, de déterminer laquelle est préalable à l'autre.

En conséquence de ce qui vient d'être énoncé et pour les buts de cette recherche, le cadre de référence sera construit selon le classement des niveaux de réflexivité de Max Van Manen (1977) car ces niveaux se situent sur une échelle évolutive de la capacité réflexive d'un individu. De plus, malgré les critiques que ce classement reçoit: un problème de cette conceptualisation c'est qu'elle implique une hiérarchie qui dévalorise l'aspect technique (Kubler, 1993), il me semble que la hiérarchie proposée par Van Manen satisfait l'objectif de cette étude. En tout cas, il ne s'agit pas ici de porter un jugement sur la hiérarchie en soi. Nous comprenons que chaque niveau a une importance particulière car l'un sert à l'autre. Un praticien réflexif critique saura quand et comment utiliser l'aspect technique de la réflexivité et quand utiliser un autre aspect. Selon Liston et Zeichner (1991), un programme de formation initiale des maîtres doit mettre l'accent sur l'importance de l'enseignement réflexif en incorporant les trois domaines réflexifs décrits par Van Manen.

Les indicateurs qui permettront d'identifier les indices de réflexivité et de les classer dans les niveaux du cadre ont été tirés de Sparks-Langer, Simmons, Pash, Colton,

Starko (1990), où l'on peut voir sept niveaux de réflexivité (sous-niveaux dans le cas de cette recherche). La description que font ces auteurs, dans le cas des quatre premiers niveaux proposés: langage non descriptif, description simple, classement et explication influencée par des croyances personnelles, correspond au niveau technique du classement de Van Manen (1977). Alors que les niveaux: explication influencée par des principes théoriques et explication influencée par des principes théoriques mais en considérant le contexte, correspondent au deuxième niveau de réflexivité de Van Manen, c'est-à-dire, le niveau pratique. Finalement, le plus haut niveau proposé par ces auteurs, le niveau des explications en considérant des aspects politiques, éthiques ou moraux, est tout à fait correspondant avec le troisième niveau, le niveau de réflexivité critique, proposé par Van Manen.

Il faut spécifier que le premier des sept niveaux proposés par Spark-Langer, Simmons, Pash, Colton et Starko (1990), ne sera pas considéré ici car, correspondant à un langage non descriptif, il n'est pas pertinent à l'objectif de cette recherche.

Présentation et définitions des niveaux

Sont présentés ici les niveaux du cadre, de même que les sous-niveaux et les indicateurs qui servent à les caractériser. Les trois niveaux et leurs sous-niveaux respectifs sont résumés à la fin, sous la forme d'un tableau (tableau I) pour ainsi avoir une vision plus globale et synthétique du cadre même.

- Premier niveau : rationalité technique

À ce niveau, la pratique se réfère à l'application technique de la connaissance éducative et des principes curriculaires de base pour atteindre un but. Les points centraux à ce niveau sont la compétence et l'efficacité en classe, démontrées au moyen de résultats mesurables. Les trois indicateurs qui le composent vont de la description simple jusqu'à l'explication d'un fait par rapport à ses représentations ou théories personnelles.

- Deuxième niveau : paradigme herméneutique ou rationalité pratique

La réflexivité à ce niveau prend en compte les expériences individuelles et culturelles, les perceptions, les significations, les préjugés, etc., avec la finalité d'orienter ou de guider l'action pratique. À ce niveau l'attention est centrée sur une interprétation compréhensive, tant de la nature que de la qualité de l'expérience éducative comme aussi de la prise de décision. Ici, la réflexivité considère un système ou une théorie pour l'interprétation compréhensive des expériences éducatives et pour la prise de décision. L'explication d'un événement est basée sur des principes pédagogiques et inclut aussi des facteurs contextuels tels que les caractéristiques de l'élève ainsi que des facteurs communautaires. Ce niveau présente deux sous-niveaux.

- Troisième niveau : réflexivité critique

Ce niveau considère une réflexivité délibérée dans la pratique éducative. La pratique réflexive implique la présence d'un système de valeurs qui amène à une critique constante du pouvoir, de l'institution et des formes répressives d'autorité. Dans ce niveau nous sommes en présence d'un environnement sans dominance répressive, sans

asymétrie ou inégalité entre les participants du processus éducatif. C'est le plus haut niveau de réflexivité, l'idéal de la rationalité délibérative que poursuit la mise en valeur des fins éducationnelles dans l'autodétermination, dans la communauté et dans les principes de base de justice, d'égalité et de liberté. L'explication d'un événement tient compte des aspects moraux, éthiques et politiques. Ce niveau est identifié par un seul sous-niveau.

L'utilisation de ce cadre ne va pas seulement donner de réponse à la question spécifique sinon aussi à des sous-questions qui découlent directement de celle-ci. S'il y a des indices de réflexivité chez les apprenants maîtres du B. Éd. enseignement secondaire, on peut se demander, par exemple:

- 1.- Quel niveau de réflexivité caractérise les étudiants de 2e et de 3e années du B. Éd., enseignement secondaire?
- 2.- Par rapport aux changements observés dans les niveaux de réflexivité de la 2e à la 3e année:
 - 2.1) Les changements présentent-ils tous une amélioration de la capacité réflexive?
 - 2.2) À quel(s) niveau(x) se situent principalement les changements observés?
 - 2.3) Quelle est l'ampleur de ces changements?

Tableau I

Indices de réflexivité, selon Van Manen (1977) et Sparks-Langer *et al* (1990)

niveaux	sous-niveaux
I <u>Rationalité technique</u>	a) décrire d'une façon simple b) classer les événements avec des termes adéquats c) expliquer rationnellement avec l'influence des croyances personnelles
II <u>Rationalité pratique</u>	d) expliquer rationnellement avec l'influence de principes théoriques e) expliquer rationnellement avec des principes théoriques mais en considérant des facteurs contextuels
III <u>Réflexivité critique</u>	f) expliquer avec une considération des questions politiques, éthiques ou morales

Ce tableau est inspiré des niveaux de réflexivité de Van Manen (1977) et de Spark-Langer, Simmons, Pash, Colton et Starko (1990).

Chaque sous-niveau présente des sous-indicateurs dans le but de mieux reconnaître les unités informationnelles et procéder, ainsi, à leur classement (tableau II).

Tableau II

Indicateurs se rapportant à chacun des sous-niveaux (traduits de Sparks-Langer *et al*, 1990)

sous-niveaux	indicateurs
a) décrire d'une façon simple	implique une énumération ou description des caractères de qqch. Par exemple: « le travail fut réalisé en groupe ».
b) classer les événements avec des termes adéquats	implique une ordonnance en vertu de certaines caractéristiques. On utilise, par exemple, un classement des événements en utilisant des termes pédagogiques: « ce travail a été fait au moyen des groupes coopératifs ».
c) expliquer rationnellement avec l'influence des croyances personnelles	expliquer implique la présence d'un commentaire ou un discours afin d'éclairer le sens de qqch et de faire connaître aux autres ce que l'on comprend. Cet indicateur acquiert des caractéristiques particulières selon la catégorie où il se trouve. Ainsi, dans ce cas, ça veut dire, par exemple: « nous utilisons toujours la lecture en groupes car elle est une technique très efficace ».
d) expliquer rationnellement avec l'influence de principes théoriques	ici, l'explication requiert des principes pédagogiques ou théoriques, par exemple: « l'interdépendance qui se crée dans le travail en groupe aide à construire le désir d'aider les autres à apprendre, ce qui fait que les étudiants se responsabilisent face à leur propre apprentissage comme à celui des autres ».
e) expliquer rationnellement avec des principes théoriques mais en considérant des facteurs contextuels	l'explication inclut, ici, des facteurs tels que les caractéristiques des étudiants, le sujet de la classe, la communauté. Par exemple: « dans cette classe les étudiants sont mis en groupes sans égard à leur réalité économique. Ainsi, l'apprentissage coopératif est particulièrement bénéfique, car il encourage l'échange positif des différentes perspectives des enfants ».

f) expliquer avec une considération des questions politiques, éthiques et morales	ici, l'explication dira, par exemple: «l'apprentissage coopératif est utilisé ici à cause des différentes réalités économiques de cette communauté. Avec cette procédure, nous voulons que les étudiants acceptent et trouvent la valeur de l'autre dans sa différence. La promotion de ces valeurs peut, à long terme, améliorer les rapports sociaux de la communauté ».
---	--

En résumé, l'information est abondante mais il n'y a pas une seule façon de regarder le phénomène de la réflexivité en éducation. Ce constat n'a pas de connotation négative; au contraire, il révèle un mouvement autour de l'aspect réflexif, un effort dans le sens d'en arriver à mesurer le développement de la capacité réflexive et d'avancer vers l'implantation d'activités visant ceci dans les programmes de formation initiale des maîtres. Le cadre retenu peut aider à révéler les niveaux de réflexivité des étudiants du B. Éd. enseignement secondaire. À la suite de son utilisation nous serons en position d'évaluer l'efficacité du cadre tel qu'il est, et peut-être aussi de proposer des nuances qui pourraient émerger au moment de l'analyse des données.

Chapitre IV

MÉTHODOLOGIE

Malgré le fait que la réflexion soit un acte privé qui se passe à l'intérieur de l'être, elle se révèle dans ce que les étudiants écrivent et disent et dans la façon dont ils appréhendent leur travail. Donc, en considérant le type de données que nous avons et afin de satisfaire les buts de cette recherche tels que mentionnés au premier chapitre, la méthodologie utilisée sera circonscrite sous la perspective de l'analyse qualitative.

4.1 L'approche qualitative

La recherche qualitative a une légitimité et une grande importance dans les domaines des sciences humaines et particulièrement en ce qui concerne la psychologie et l'éducation (Lessard-Hebert, Goyette, Boutin, 1995). La recherche qualitative, plus que décrire un fait, un phénomène ou une situation, nous permet de le comprendre (Hétu, 1984) et plusieurs reconnaissent aujourd'hui la valeur de l'analyse qualitative (Huberman et Miles, 1991).

La recherche qualitative est aussi un phénomène empirique et social défini par sa propre histoire. Celle-ci est socialement concernée, cosmopolite et surtout objective (Kirk et Miller, 1986). Dans la recherche qualitative, le chercheur a pour but de saisir l'essentiel de la réalité sociale étudiée et pour y arriver il doit avoir la capacité de comprendre la réalité en question (Poisson, Y., 1990).

Le développement des méthodes qualitatives est aussi dû à un effort particulier de réflexion épistémologique faite par les chercheurs en sciences humaines. Les faits sociaux, comprenant par cela des faits humains, s'analysent à plusieurs niveaux et donnent lieu à des mises en forme plus ou moins théorisables (Mucchielli, A., 1994).

Tout en reconnaissant que de nombreux facteurs sociaux et humains motivent des personnes à entreprendre des recherches qualitatives, nous pouvons constater que le choix d'une méthodologie qualitative va dans le sens des valeurs qui sont présentes en ce moment dans la société. Ce type de recherche est une réponse à des besoins réels (Poisson, Y., 1990).

La marque distinctive du chercheur qualitatif est qu'il ne reste pas dans la simple description d'un phénomène en termes de quantité, mais qu'il cherche à en présenter les qualités essentielles tout en considérant l'aspect du comptage (Huberman et Miles, 1991).

Les risques de biais de l'analyse qualitative

Selon Huberman et Miles (1991), les données qualitatives permettent des descriptions et explications riches et solidement fondées des processus ou phénomènes ancrés dans un contexte local, comme c'est le cas de notre étude. Néanmoins, il faut être attentif, en recherche qualitative, aux multiples sources d'éventuels biais analytiques menant à l'affaiblissement ou à l'invalidation des conclusions, par exemple: ses propres croyances, préjugés, théories.

4.2 La cueillette de données

Les données sont constituées des textes bilan de fin d'année des étudiants de 3e année du B. Éd. en enseignement secondaire 1997 et des textes que ces mêmes sujets ont produit dans leur 2e année de formation. Ceux-ci ont volontairement accepté de fournir leurs textes pour l'analyse. Nous avons informé tous les étudiants du but de la recherche afin d'obtenir l'autorisation de faire l'analyse du contenu de leurs productions. Ce formulaire est présenté à l'annexe A.

D'une population de 149 étudiants de 3e année à la session d'hiver 1997, 98 d'entre eux furent contactés parmi lesquels 71 nous ont donné la permission d'utiliser leur texte de fin d'année. Des 71 autorisations et avec la réalité de deux documents manquants, nous avons finalement recueilli 69 documents. Nous avons choisi de retenir la moitié des textes pour fin d'analyse. Il s'agit d'un échantillon aléatoire stratifié selon la matière principale de formation (français, mathématiques, histoire, etc.) et le sexe des étudiants. Le tableau III présente la distribution obtenue pour l'analyse.

Tableau III

Distribution numérique et en pourcentage des sujets de l'échantillon retenu par rapport à la matière principale et au sexe des étudiants

f = fille g = garçon

	contactés		autorisés		% autorisés		échantillon		% échantillon	
	f	g	f	g	f	g	f	g	f	g
Français	25	2	20	2	91	9	9	1	90	10
Mathématiques	13	8	10	5	67	33	4	3	57	43
Histoire	7	8	6	5	55	45	3	2	60	40
Anglais	6	2	5	2	71	29	4	0	100	0
Biologie	5	3	4	2	67	33	2	1	67	33
Géographie	8	5	5	1	83	17	3	0	100	0
Chimie	2	1	1	1	50	50	0	1	0	100
Morale	1	1	1	0	100	0	1	0	100	0
Religion	0	1	0	1	0	100	0	1	0	100
total	67	31	52	19			26	9		

4.3 Technique d'analyse

Comme cette recherche est centrée sur un phénomène humain, la réflexivité, qui n'est pas directement observable comme c'est le cas d'un phénomène physique ou chimique par exemple, nous utiliserons une technique d'analyse qualitative dans le but d'identifier les niveaux de réflexivité chez les apprenants maîtres. La technique en question est l'analyse de contenu des textes bilan que les étudiants ont remis à la fin de la deuxième et de la troisième années de leur formation professionnelle.

L'analyse de contenu

L'analyse de contenu est une activité intellectuelle très courante. Sans le savoir et en ignorant des méthodes dites scientifiques, les personnes, en général, font de l'analyse de contenu chaque fois qu'elles donnent leur opinion sur un livre, un film, un discours, etc., et comme Mucchielli, R. (1988) le dit : «Non seulement, en effet, chacun de nous effectue une analyse du contenu dès qu'il perçoit ou applique son attention à quelque information, mais encore tout être vivant ne peut survivre que par une incessante analyse du contenu effectuée sur son environnement écologique » (p. 5).

Selon Bardin (1993), l'analyse de contenu en tant que technique qualitative a deux fonctions qui, dans la pratique, peuvent être disjointes ou non. Ces fonctions sont la fonction heuristique qui, tel que son nom l'indique, vise l'exploration et la découverte. C'est l'analyse du contenu *pour voir*. Pour les buts de recherche déjà connus, ce sera cette fonction que l'on retiendra. Une autre fonction, la fonction d'administration de la preuve, vise à confirmer ou infirmer les hypothèses provisoires. C'est l'analyse du contenu *pour prouver*.

L'évitement du biais dans l'analyse de contenu

En analyse de contenu, des précautions doivent être prises pour éviter le biais. Mentionnons en particulier l'incompréhension du sens et les biais affectifs et idéologiques.

Le chercheur qui utilise l'analyse de contenu doit être conscient que, même en utilisant la plus adéquate des méthodologies, il est orienté par ses tendances, incluant sa façon de lire les textes ou d'approcher la source des données. Pour se protéger de cette tendance naturelle il lui faudra éviter de vouloir prouver ses hypothèses ou ses idées conçues *a priori*. Bien que les *a priori* servent de motivation à la tâche du chercheur, ils vont émerger au moment de faire les commentaires sur les résultats. Une autre analyse du contenu, faite sur ces mêmes commentaires, dévoilera ces *a priori* et permettra d'évaluer les biais de la recherche effectuée (Mucchielli, R., 1988).

Tel que recommandé par Huberman et Miles (1991), nous utiliserons dans cette étude la validation par juge, c'est-à-dire qu'il y aura une personne externe qui utilisera la même grille pour faire l'analyse et nous procéderons ensuite à une comparaison des résultats. Dans une première analyse et après discussion et accord sur la façon de choisir les unités, on s'attend à avoir une correspondance d'au moins 70% par rapport au nombre d'unités informationnelles découpées par chaque codeur. Une fois que cette étape aura été accomplie, les codeurs devront discuter et analyser les différences produites dans la phase de découpage. Un deuxième exercice de découpage devrait faire augmenter cette correspondance à un pourcentage approximatif d'au moins 85%. On procédera de la même façon pour valider le classement des unités informationnelles.

La question de l'inférence et les types d'analyse de contenu

Alors, si nous sommes d'accord avec l'idée que l'inférence est un élément clé dans l'analyse du contenu, nous ne pouvons pas cacher la présence de subjectivité que ceci peut représenter. Ce souci apparaît lorsqu'arrive le moment de faire la limite de « *jusqu'où on peut aller* » dans l'analyse. Mucchielli, R., (1988) nous met en garde afin d'éviter que nous tombions dans le piège dans lequel sont tombés les premiers méthodologistes, pour qui l'analyse de contenu manifeste leur paraissait une voie ouverte vers des suppositions gratuites et garanties seulement par l'intuition géniale de l'auteur.

Ce qui précède nous amène, selon Mucchielli, R., à différencier entre l'analyse de contenu manifeste et la nécessité d'inférer au-delà du contenu manifeste. Le contenu manifeste suppose le découpage de l'information en « unités informationnelles », le classement de ces unités en thèmes ou catégories et le traitement au moyen de procédures tels que : dénombrer, corrélérer, comparer.

En d'autres mots et à titre d'exemple, le contenu, pour l'analyste du contenu, est comme le liquide à analyser pour le chimiste. Les composantes chimiques du liquide sont dedans et présents par définition. Il faut donc analyser ce dont on dispose, sans aller supposer des *dessous* cachés.

Cette perspective sera retenue pour procéder au traitement des données de cette recherche. La détermination des unités informationnelles ou de sens est basée sur la

présence d'une opinion, d'un jugement, de la pensée ou d'une réflexion que l'auteur exprime au moyen du texte écrit. Chaque unité sera codée et classée selon le cadre déjà connu. Ceci permettra de comparer à la même démarche du juge externe pour valider les résultats.

Inférer au-delà du contenu manifeste, selon Mucchielli, R., (1988), signifie dépasser les données pour atteindre quelque chose au-delà de celles-ci mais en rapport avec elles; c'est donc prendre les données et les analyser afin de rendre explicite ce qui est implicite.

Enfin, nous pouvons nous rendre compte que l'analyse de contenu peut s'effectuer à différents niveaux en considérant la source d'informations à analyser. Ainsi, on ne pourrait pas aller chercher le sens caché du contenu manifeste d'un rapport scientifique, mais dans le cas d'un mythe par exemple, il se doit d'être analysé jusqu'à parvenir aux significations implicites véhiculées dans le contenu manifeste ou immédiatement perceptible.

Finalement, il reste à préciser que cette recherche sera méthodologiquement circonscrite à la perspective de l'analyse de contenu manifeste et cela en considérant le risque de biais personnel. En outre, elle a une fonction heuristique car nous irons voir *si* le dossier professionnel est un outil qui témoigne de la réflexivité chez les apprenants maîtres. Il faut mentionner que cette analyse reste dans le sens de la conception de Mucchielli, R., à savoir chercher l'explicitation, pour mettre en évidence des niveaux de

réflexivité que les étudiants expriment au moyen de leurs textes bilan dans le dossier professionnel, plutôt qu'avec la conception de Bardin (1993), qui voit l'interprétation comme étant la phase ultime de l'analyse du contenu. Nous ne cherchons pas à interpréter mais à classer les unités informationnelles ou de sens des textes bilan, dans les niveaux de réflexivité définis par Van Manen (1977).

4.4 Limites de la méthodologie utilisée

Tout d'abord il faut dire que les documents sur lesquels porte l'analyse de contenu correspondent aux textes finaux notés des étudiants lors de leur 2e et de leur 3e années. On doit tenir compte que les niveaux de réflexivité identifiés dans les textes sont peut-être biaisés par le désir de répondre aux attentes des professeurs, ou par un certain degré d'acceptabilité sociale plutôt que représentatifs d'une caractéristique personnelle propre qui dénote le caractère réflexif de l'auteur.

En outre, il faut aussi mentionner que les étudiants ont travaillé, donc réfléchi, sur des thèmes précis fixés avec leurs professeurs et non sur des sujets de choix personnel qui auraient pu les amener à une écriture plus spontanée qui aurait dévoilé une réflexion plus profonde et plus personnelle (ces thèmes sont présentés à l'annexe B). Un autre facteur à considérer est le fait d'avoir différents professeurs en charge des groupes, ce qui peut, éventuellement, impliquer des visions différentes soit sur les thèmes proposés, soit sur l'aspect de la réflexivité en éducation. Cependant, malgré une démarche portant sur des

thèmes précis, il existe la probabilité qu'une partie des textes produits portent sur d'autres aspects que les thèmes prescrits.

Chapitre V

LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Afin de répondre à la question de l'évolution des niveaux de réflexivité dans la production du dossier professionnel, chez les étudiants de la deuxième à la troisième année du Baccalauréat en Éducation, enseignement secondaire, nous avons choisi de procéder à l'analyse de contenu des textes produits par les étudiants, choisis de façon aléatoire parmi ceux qui ont accepté de fournir leurs textes de deuxième et de troisième années. Cette section présente d'abord les diverses étapes du traitement des données recueillies. Les résultats sont ensuite présentés et analysés.

5.1 Le traitement des données

Cette étape comprend le processus de sélection et de découpage des textes, puis le classement des unités informationnelles retenues dans les catégories du cadre de cette recherche, c'est-à-dire les niveaux de réflexivité élaborés par Van Manen (1977). Une fois classées, les données sont résumées dans un tableau permettant de comparer les résultats observés en deuxième et en troisième années du B. Éd. secondaire.

Le découpage de texte

C'est la première étape de travail direct sur les données. Chacun des textes a été découpé pour retenir les unités contenant une information susceptible d'être classée dans

l'une des catégories de réflexivité proposées par cette recherche, par exemple:
« L'enseignement et la vie quotidienne comportent très souvent des ajustements, des choses que l'on doit changer. Il est donc important d'y être toujours prêt ».

Cette étape a conduit à retenir 2630 unités informationnelles en deuxième année et 1546 unités en troisième année, soit au total 4176 unités à classer.

Le classement

Le classement correspond à la deuxième étape de travail sur les textes. Ici, chaque unité est classée au moyen de six sous-niveaux et indicateurs explicitant les trois catégories de réflexivité proposées par Van Manen (1977).

Bien que les thèmes sur lesquels les étudiants devaient s'exprimer étaient les mêmes pour tous et ça tant en deuxième qu'en troisième année, chaque texte était différent dans la façon d'aborder le thème, dans la qualité de l'expression écrite ou dans sa longueur. Ces facteurs contribuent au fait que le nombre d'unités est très différent d'un sujet à l'autre.

La validation

La procédure utilisée pour valider le traitement des données a été celle de la validation par juge externe. Nous avons fait appel à un deuxième codeur qui a procédé à

l'exercice du découpage d'un certain nombre de textes et au classement des unités informationnelles retenues. Les résultats ont fait l'objet de comparaisons entre les codeurs; le seuil à atteindre, selon Huberman et Miles (1991), était de 85%.

Dans la première phase, celle du découpage, après une séance d'explicitation et de compréhension de la grille d'analyse, tant le juge externe que le chercheur ont pris un nombre déterminé de textes (trois) qui ne faisaient pas partie de l'échantillon, pour procéder à l'exercice de validation.

Le découpage a été réalisé de façon indépendante par les codeurs. Dans cet exercice, le degré de correspondance atteint pour les deux codeurs a été de 96.1% dans un cas, de 90% dans un autre et, finalement, de 92.8% dans le dernier. Ce qui donne, en moyenne, un degré de correspondance de 93%, très supérieur à ce qui était attendu.

La même procédure de validation a été effectuée pour la phase de classement des unités informationnelles. Un des textes découpés a été sélectionné et chacun des codeurs a effectué le classement des 52 unités. Le classement par le premier codeur a donné 44 unités dans le premier niveau de réflexivité, 8 dans le deuxième niveau et 0 dans le troisième. Celui de l'autre codeur a donné 45 unités dans le premier niveau, 7 dans le deuxième niveau et, également, 0 dans le troisième niveau de réflexivité.

Une fois réalisé cet exercice de validation, le chercheur a procédé seul au découpage des textes sélectionnés et au classement des unités informationnelles résultantes de cette procédure.

5.2 Présentation des résultats

Les résultats du découpage et du classement des unités informationnelles sont présentés au moyen de tableaux synthèses commentés. La comparaison entre les niveaux de réflexivité atteints par les sujets au cours de leur deuxième et de leur troisième année permet de répondre aux questions de la recherche. Des exemples de découpage et de classement d'unités informationnelles sont présentés à l'annexe E.

La deuxième année

Dans le cadre de l'activité « Séminaire dossier professionnel », les étudiants du B. Éd. secondaire ont dû remettre, à la fin de leur deuxième année, un texte portant sur les thèmes: le choix de carrière, la place de mes disciplines au secondaire et l'école et l'adolescent(e) d'aujourd'hui. C'est donc par rapport à ces thèmes et au traitement des textes, pour un échantillon de ces étudiants, que les résultats des niveaux de réflexivité ont été obtenus.

Tableau IV

Nombre d'unités classées et pourcentage obtenu par les sujets de deuxième année dans chacun des trois niveaux de réflexivité

sujets	I			II		III	Total	%		
	a	b	c	d	e	f		I	II	III
01SF2	27	36	49	22	2	0	136	82	18	0
02SF2	19	33	29	17	3	0	101	80	20	0
03VF2	21	41	41	9	0	0	112	92	8	0
04SF2	9	20	29	19	3	0	80	73	27	0
05SF2	24	12	56	6	0	0	98	94	6	0
06SF2	1	13	20	15	0	0	49	69	31	0
07SF2	12	8	39	19	2	0	80	74	26	0
08SF2	0	7	33	14	1	0	55	73	27	0
09SF2	6	18	56	8	0	0	88	91	9	0
10SF2	3	26	51	13	0	0	93	86	14	0
11SM2	2	18	83	23	3	0	129	80	20	0
12SM2	1	13	53	17	1	0	85	79	21	0
13SM2	0	7	54	8	0	0	69	88	12	0
14VM2	10	11	75	37	8	0	141	68	32	0
15SM2	0	0	46	13	4	1	64	72	26	2
16VM2	6	8	45	5	0	0	64	92	8	0
17VM2	3	12	40	1	0	0	56	98	2	0
18VH2	3	15	24	17	2	0	61	69	31	0
19SH2	0	9	28	9	1	0	47	79	21	0
20VH2	0	0	22	10	3	0	35	63	37	0
21SH2	4	27	30	11	3	0	75	81	19	0
22SH2	0	7	42	32	6	1	88	57	42	1
23SA2	4	2	34	14	3	0	57	70	30	0
24SA2	26	10	54	11	2	0	103	87	13	0
25SA2	2	2	27	8	9	2	50	62	34	4
26SA2	3	1	31	7	0	0	42	83	17	0
27SB2	3	4	24	12	3	0	46	67	32	0
28SB2	0	28	15	19	16	1	79	54	44	2
29VB2	8	3	31	18	2	0	62	68	32	0
30SG2	1	7	47	6	2	2	65	84	13	3
31SG2	15	18	31	0	1	0	65	98	2	0
32SG2	11	6	48	0	0	0	65	100	0	0
33VC2	2	0	21	8	11	2	44	52	43	5
34SL2	1	4	68	14	8	1	96	76	23	1
35VR2	0	1	37	10	2	0	50	76	24	0

I = niveau technique; II = niveau pratique; III = niveau critique
a = description simple; b = classement; c = explication basée sur des croyances personnelles
d = explication basée sur des principes théoriques; e = explication en considérant le contexte
f = explication en considérant des aspects politiques, éthiques ou moraux

Précisons les informations relatives aux sujets présentés dans le tableau IV. Les 35 sujets sont représentés par un code qui est composé, de gauche à droite, d'un numéro les identifiant de 01 à 35, du sexe de l'individu avec la lettre S pour les filles et la lettre V pour les garçons. La lettre qui suit sert à identifier la matière principale des étudiants (F pour français, M pour mathématiques, H pour histoire, A pour anglais, B pour biologie, G pour géographie, C pour chimie, L pour morale et R pour religion). Le numéro à la fin identifie l'année d'études, ici la deuxième année B. Éd. secondaire. À titre d'exemple, le code 18VH2 signale qu'il s'agit du sujet numéro 18, de sexe masculin, étudiant en histoire en deuxième année d'études.

Le nombre d'unités est présenté pour chacun des six sous-niveaux servant à expliciter les niveaux de réflexivité: les sous-niveaux « a » pour la description simple, « b » pour le classement et « c » pour les explications rationnelles influencées par des croyances personnelles servent à caractériser le niveau I; les sous-niveaux « d », explication rationnelle avec l'influence des principes théoriques et « e » explication rationnelle avec l'influence des principes théoriques mais en considérant des facteurs contextuels, identifient le niveau II et le sous-niveau « f », explication avec une considération des questions politiques, éthiques ou morales caractérise le niveau III. Le total des unités classées dans chacun des trois niveaux et leurs pourcentages respectifs sont ensuite présentés, ce qui permet de voir la répartition des unités informationnelles classées pour chacun des sujets.

En deuxième année, tous les sujets présentent la plus haute concentration d'unités dans le premier niveau de réflexivité, soit la rationalité technique. Il est très intéressant de remarquer que la majeure partie des unités classées dans ce premier niveau appartiennent au sous-niveau « c », c'est-à-dire que les étudiants ont décrit des faits ou des situations en tenant compte de leurs croyances personnelles. Nous pouvons donc répondre à la sous-question qui cherchait à savoir le niveau de réflexivité caractéristique des textes des étudiants de la deuxième année: il s'agit du niveau de la rationalité technique, plus précisément de l'échelon supérieur de ce niveau. Cet échelon (sous-niveau) implique une explication rationnelle permettant de faire connaître aux autres ce que l'on comprend d'un phénomène ou d'une situation en particulier. Ce sous-niveau est caractérisé par la présence des croyances personnelles comme, par exemple: « *Je suis convaincu que cela leur servira toute leur vie* ».

Notons que pour l'un des 35 sujets analysés, toutes les unités sont classées dans le premier niveau de réflexivité, c'est-à-dire le niveau technique, la grande majorité correspondant à l'indicateur « c » qui se situe dans le rang supérieur de ce niveau.

Presque tous les sujets, soit 34 des 35 étudiants de la deuxième année, atteignent le deuxième niveau: la réflexivité pratique. Près de la moitié de ceux-ci (43%) présentent plus de 25% des unités classées à ce niveau. Dans cette catégorie les étudiants s'expriment, par exemple, en termes de: « *Dans un plan de leçon, il est intéressant de laisser les élèves découvrir le sujet de la leçon par une mise en situation d'éveil. Faire travailler les élèves c'est les faire participer au cours* ». Ceci est un exemple type du

sous-niveau « d », explication rationnelle influencée par des principes théoriques. Dans le cas de l'indicateur « e », explication rationnelle influencée par des principes théoriques mais en considérant des facteurs contextuels, les étudiants s'expriment, par exemple, en termes de: *« L'auto-observation m'a permis de prendre conscience des habiletés et des qualités que j'avais pour enseigner. Ainsi, en changeant mon attitude vis-à-vis mes compétences, c'est-à-dire en ayant une pensée plus positive sur mes capacités, j'ai pu chasser le sentiment d'échec que je traînais depuis déjà longtemps et sur le plan professionnel j'ai développé une grande confiance en mes moyens. Ce qui n'est pas trop tôt puisque mon attitude avait tendance à déteindre sur mes interventions »*.

Des 35 sujets, seulement sept atteignent le niveau de la réflexivité critique, ce qui constitue 20% de l'échantillon. À ce niveau les étudiants s'expriment en termes de, par exemple: *« J'entends trop souvent parler de comment le monde dans lequel nous vivons est pourri, qu'il n'y a rien de bon ni de positif. Au moins, en ayant pris part à la formation de ces jeunes qui formeront notre avenir, je saurai que je suis directement impliquée à la création d'un projet de société: notre société de demain. Que ce soit positif ou négatif... j'aurai fait ma part »*. Un autre exemple de réflexivité critique peut être le suivant: *« Selon moi, il est essentiel de leur assurer un minimum de culture biologique et chimique afin de leur permettre de développer une conscience sociale, de saisir quelques problèmes cruciaux auxquels notre civilisation aura à faire face »*.

En résumé, le niveau de réflexivité le plus largement exprimé par les étudiants de la deuxième année, tel que retrouvé dans leur production du « dossier professionnel », est

celui de la rationalité technique, plus précisément le sous-niveau « c ». Pratiquement tous les sujets de l'échantillon atteignent le niveau de la réflexivité pratique, alors que seulement 20% atteignent le niveau critique.

La troisième année

Dans leur production de troisième année, les étudiants devaient se prononcer sur: le profil de la société de l'information, le profil culturel des jeunes dans leurs rapports avec la technologie, le profil de l'école du XXI^e siècle et le profil de l'enseignant du XXI^e siècle.

Les niveaux de réflexivité identifiés dans les textes remis par ces étudiants, après le découpage et le classement des unités, est présenté dans le tableau V dans lequel on peut voir le total d'unités classées et le pourcentage atteint dans chaque niveau de réflexivité.

Les composantes de ce tableau sont les mêmes que celles qui ont été explicitées antérieurement pour le tableau IV, c'est-à-dire le code qui identifie chacun des 35 sujets, les trois niveaux de réflexivité avec les six indicateurs qui servent au classement des unités et le pourcentage de ce même classement obtenu par chaque individu dans chacun des niveaux de réflexivité. À titre d'exemple, le code 25SA3 nous indique qu'il s'agit du sujet numéro 25, que l'individu est de sexe féminin, qu'elle est étudiante en anglais et que les résultats sont obtenus de l'analyse de sa production en troisième année d'études.

Dans ce tableau n'apparaissent pas les données des sujets 02SF3 et 06SF3. Ceci est dû au fait que les textes de troisième année des deux sujets étaient identiques; on a donc décidé de ne pas les considérer dans l'analyse des résultats. Dans ce cas-ci, les résultats sont présentés pour les 33 sujets restants.

Notons que presque toutes les unités sont classées soit au sous-niveau « c » du premier niveau (867 des 1546 unités), soit au sous-niveau « d » du deuxième niveau (497 des 1546 unités). En d'autres mots, 88% des unités informationnelles de la troisième année se classent dans les limites des niveaux de réflexivité technique et pratique.

Pour caractériser la troisième année, bien que le premier niveau présente la plus haute concentration d'unités classées, l'on ne peut ignorer le nombre important d'unités classées au niveau de la réflexivité pratique et le fait que les 33 étudiants atteignent ce niveau. Les sujets semblent en train de franchir une zone limite pour inclure une autre dimension, celle de la réflexivité pratique. En réponse à notre sous-question de recherche, ce serait donc ce qui caractérise la troisième année quant au niveau de réflexivité manifesté par les étudiants.

Tableau V

Nombre d'unités classées et pourcentage obtenu par les sujets de troisième année dans chacun des trois niveaux de réflexivité

sujets	I			II		III	total	%		
	a	b	c	d	e	f		I	II	III
01SF3	0	0	39	6	4	0	49	80	20	0
02SF3										
03VF3	0	0	22	7	5	1	35	63	34	3
04SF3	1	0	25	11	11	2	50	52	44	4
05SF3	0	0	37	13	4	0	54	69	31	0
06SF3										
07SF3	2	2	43	21	5	0	73	64	36	0
08SF3	3	2	24	9	3	0	41	71	29	0
09SF3	0	0	22	15	7	4	48	46	46	8
10SF3	0	1	26	8	6	1	42	64	33	3
11SM3	2	0	45	20	4	0	71	66	34	0
12SM3	0	0	30	19	2	0	51	59	41	0
13SM3	1	0	12	4	0	0	17	76	24	0
14VM3	1	0	27	29	7	0	64	44	56	0
15SM3	0	1	21	27	4	1	54	41	57	2
16VM3	1	0	32	4	0	0	37	89	11	0
17VM3	1	0	26	10	0	0	37	73	27	0
18VH3	0	0	22	35	7	1	65	33	65	2
19SH3	0	1	19	16	0	0	36	56	44	0
20VH3	0	0	36	20	3	0	59	61	39	0
21SH3	2	0	30	20	2	1	55	58	40	2
22SH3	1	0	11	33	5	0	50	24	76	0
23SA3	6	1	39	7	2	0	55	84	16	0
24SA3	0	2	22	13	2	1	40	60	37	3
25SA3	0	0	39	10	0	0	49	80	20	0
26SA3	16	0	35	10	1	0	62	82	18	0
27SB3	0	0	14	11	0	0	25	56	44	0
28SB3	3	0	18	18	4	2	45	47	49	4
29VB3	4	0	47	4	1	0	56	91	9	0
30SG3	0	0	15	4	0	0	19	79	21	0
31SG3	1	0	28	13	1	0	43	67	33	0
32SG3	0	1	10	24	2	0	37	30	70	0
33VC3	2	0	16	25	5	1	49	37	61	2
34SL3	1	0	15	15	4	1	36	44	53	3
35VR3	0	0	20	16	6	0	42	48	52	0

I = niveau technique; II = niveau pratique; III = niveau critique

a = description simple; b = classement; c = explication basée sur des croyances personnelles

d = explication basée sur des principes théoriques; e = explication en considérant le contexte

f = explication en considérant des aspects politiques, éthiques ou moraux

Tous les étudiants qui atteignent le niveau pratique s'expriment à l'aide d'explications rationnelles influencées par des principes théoriques (sous-niveau « d »). À titre d'exemple: « *Le paradigme sur lequel repose l'enseignement est en mutation. Nous passons de l'encyclopédisme à l'individuation. Cela signifie pour l'enseignant des nouveaux rôles au niveau pédagogique. Il n'est plus le détenteur unique du savoir, mais plutôt un guide qui accompagne les élèves dans leurs démarches de construction du savoir* ».

Par ailleurs, près de 80% des étudiants s'expriment à partir d'explications rationnelles influencées par des principes théoriques et le contexte de la situation expliquée (sous-niveau « e »). Ainsi, par exemple, ils écrivent: « *Profession jugée autrefois presque immuable (le savoir étant considéré comme quelque chose de statique), l'enseignement requiert aujourd'hui une formation accrue et une polyvalence de la part de tous ses membres. La dernière réforme scolaire et les nouvelles exigences gouvernementales en matière de formation des maîtres ont déjà entamé le processus de redéfinition de la profession. L'introduction progressive des NTIC dans le milieu scolaire fait partie de ce vaste mouvement de réforme* ».

Il est à noter que neuf des 33 sujets présentent la plus haute concentration d'unités informationnelles dans le deuxième niveau plutôt que dans le premier, démontrant, dans leur texte, un bon degré de réflexivité pratique ou herméneutique.

Onze des 33 sujets ont atteint le troisième niveau de réflexivité, ce qui signifie que 33% des étudiants se sont exprimés d'une manière critique, le seul sous-niveau de ce niveau (sous-niveau « f ») implique la présence d'une explication avec la considération des questions politiques, éthiques et morales. Les étudiants ont utilisé des expressions telles que: « *Je crois que notre enseignement risque d'être plus riche avec l'apport de la diversité des cultures. Cette réalité ne risque pas de changer mais de s'accroître et cela exige de nous que nous soyons bien formés pour sensibiliser nos jeunes à évoluer dans une société qui exige de plus en plus de respect envers les autres* ». Un autre exemple de réflexion critique, retrouvé dans les écrits d'un étudiant, peut être le suivant: « *La jeunesse des années 90 est plus ouverte que bien des adultes aux NTIC et les maîtrise parfois mieux. Elle sera probablement plus "mondialiste" que nous, plus à l'aise avec les différences et elle développera sûrement une conscience planétaire qui serait favorable et même salutaire à la protection de l'environnement* ».

En résumé, le niveau de réflexivité le plus exprimé par les étudiants de la troisième année, tel que retrouvé dans leur texte du « dossier professionnel », est celui de la rationalité technique, il est à noter que c'est le sous-niveau « c » qui détient la plus forte concentration d'unités classées dans ce niveau, soit 94%. Tous les sujets de l'échantillon atteignent le niveau de réflexivité pratique et 33% atteignent le niveau critique.

Évolution de la deuxième à la troisième année

Afin de voir s'il y a une évolution dans le niveau de réflexivité des productions des étudiants de la deuxième à la troisième année, nous comparons les résultats obtenus dans chacune des années. Ces résultats en pourcentage sont présentés dans le tableau VI et afin de faciliter la lecture ils ont été arrondis à des nombres entiers.

Quand l'on compare les résultats des étudiants, convertis en pourcentage, des niveaux de réflexivité atteints pendant leur deuxième et leur troisième année d'études, l'on peut voir clairement un déplacement des niveaux de réflexivité du niveau technique vers le niveau pratique.

La comparaison des pourcentages moyens de chacun des niveaux permet de voir que le niveau technique passe de 78% en deuxième année à 60% dans la troisième année, alors que le niveau pratique passe de 22% à 39%. Le niveau de réflexivité critique, le plus haut niveau selon la grille utilisée dans cette étude, passe de 0.5% en deuxième année à 1% dans la troisième année.

Ces variations semblent indiquer que, en troisième année, les étudiants ont augmenté leur capacité de s'exprimer dans des niveaux plus hauts de réflexivité, ce qui nous permet de répondre à la question spécifique de notre recherche. Il semble qu'effectivement, par rapport aux sujets de notre échantillon, il y a une évolution des

Tableau VI

Comparaison en % des niveaux de réflexivité atteints par les étudiants en deuxième et en troisième années

sujets	Deuxième année			Troisième année		
	I	II	III	I	II	III
01SF	82	18	0	80	20	0
02SF						
03VF	92	8	0	63	34	3
04SF	73	27	0	52	44	4
05SF	94	6	0	69	31	0
06SF						
07SF	74	26	0	64	36	0
08SF	73	27	0	71	29	0
09SF	91	9	0	46	46	8
10SF	86	14	0	64	33	3
11SM	80	20	0	66	34	0
12SM	79	21	0	59	41	0
13SM	88	12	0	76	24	0
14VM	68	32	0	44	56	0
15SM	72	26	2	41	57	2
16VM	92	8	0	89	11	0
17VM	98	2	0	73	27	0
18VH	69	31	0	33	65	2
19SH	79	21	0	56	44	0
20VH	63	37	0	61	39	0
21SH	81	19	0	58	40	2
22SH	57	42	1	24	76	0
23SA	70	30	0	84	16	0
24SA	87	13	0	60	37	3
25SA	62	34	4	80	20	0
26SA	83	17	0	82	18	0
27SB	67	32	0	56	44	0
28SB	54	44	2	47	49	4
29VB	68	32	0	91	9	0
30SG	84	13	3	79	21	0
31SG	98	2	0	67	33	0
32SG	100	0	0	30	70	0
33VC	52	43	5	37	61	2
34SL	76	23	1	44	53	3
35VR	76	24	0	48	52	0

I = niveau technique; II = niveau pratique; III = niveau critique

niveaux de réflexivité dans les textes que les étudiants produisent de la deuxième à la troisième année du B. Éd. secondaire.

Par ailleurs, alors que sept individus atteignent le niveau de réflexivité critique en deuxième année, en troisième année ce nombre s'élève à onze. Signalons toutefois que des sept individus qui s'exprimaient d'une façon critique en deuxième année, seulement quatre continuent à le faire en troisième année. Par contre, sept autres étudiants qui en deuxième année n'arrivaient pas au niveau de réflexivité critique le font dans leur troisième année d'études.

L'une des sous-questions de notre étude était de savoir si tous les changements observés allaient dans le sens d'une amélioration de la capacité réflexive. Selon ce que l'on vient de voir, bien que d'une façon générale, les étudiants présentent une amélioration de la capacité réflexive. Par contre, d'une façon individuelle, l'on peut constater que les changements observés ne représentent pas tous une amélioration. Il y a trois sujets qui, par rapport aux pourcentages obtenus dans chaque niveau de réflexivité, démontrent une régression dans leur capacité de s'exprimer d'une manière réflexive quand ils passent de leur deuxième à leur troisième année d'études.

Un fait très surprenant c'est le cas du sujet 32SG qui, d'un 100% de classement dans le niveau technique à la deuxième année passe, dans la troisième année, à 30% de classement dans ce même niveau de réflexivité et à 70% de classement dans le niveau pratique.

Une sous-question de l'étude vise à préciser à quel niveau se situent principalement les changements observés. Les résultats qui viennent d'être exposés nous permettent de dire que les changements se situent principalement aux niveaux de réflexivité technique et pratique. En effet, c'est à ces niveaux que l'on trouve les plus hautes concentrations d'unités classées et où l'on peut observer le déplacement qui se produit d'une année à l'autre. Pour répondre à la question de l'ampleur des changements observés, il nous faut procéder au calcul d'un test statistique, le chi carré (X^2), afin de voir si les résultats sont statistiquement significatifs ou pas.

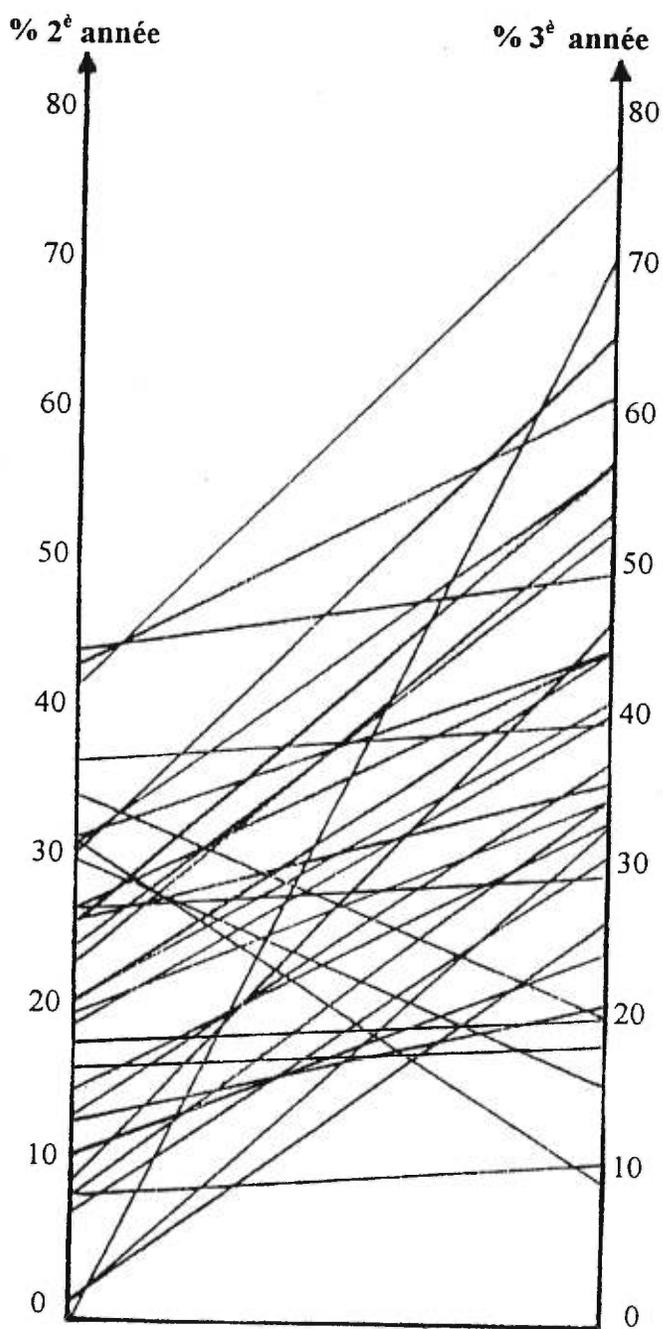
La figure 3 illustre bien l'aspect assez généralisé du changement principal observé, c'est-à-dire l'augmentation importante du niveau pratique en troisième année. Dans ce graphique, l'on peut voir que 30 des 33 sujets ont connu une augmentation du nombre d'unités (exprimé en pourcentage) classées dans le niveau pratique par rapport à leur classement en deuxième année, alors qu'il y a une diminution chez trois sujets seulement. Les graphiques portant sur les deux autres niveaux (technique et critique) sont présentés à l'annexe C.

La signification statistique des résultats

Les résultats obtenus semblent indiquer une évolution des niveaux de réflexivité que les étudiants manifestent de la deuxième à la troisième année de leur formation initiale (voir tableau VI). Mais, est-ce que ces résultats ont un poids statistique?

Figure 3

Évolution en % du niveau de réflexivité pratique de chacun des sujets de la 2^e à la 3^e année.

**Graphique de déploiement temporel**

Le test recommandé pour voir si les résultats sont significatifs ou non est le test du *chi carré* (X^2). Ce test s'utilise dans le cas d'une échelle nominale (niveaux I, II, III de réflexivité) lorsque l'on mesure à l'aide des fréquences (nombre d'unités classées par niveau). Ce test requiert des fréquences minimales, ce à quoi correspondent nos données. Le calcul de X^2 ne peut pas être effectué pour le sujet 32SG car son texte de deuxième année ne présente aucune unité classée au niveau pratique.

Le X^2 permet de comparer les distributions des fréquences observées (nombre d'unités classées par niveau et par année pour chaque étudiant) par rapport aux distributions des fréquences que l'on aurait obtenues pour l'hypothèse nulle, c'est-à-dire en considérant qu'il n'y a pas de différences entre les niveaux de réflexivité atteints en deuxième et en troisième années.

Dans les résultats présentés le degré de liberté est égal à 1 ($df = 1$); ce degré de liberté est dépendant du nombre de catégories, c'est-à-dire les niveaux de réflexivité (technique et pratique) et les années de formation (2^e et 3^e années). Le pourcentage d'erreur accepté est de 0.05. De cette façon, dans notre cas, selon la table des valeurs critiques du *chi carré* (Siegel, 1956, page 249), toute valeur égale ou supérieure à 3.84 peut être considérée comme significative du point de vue statistique.

Le tableau VII présente, dans la dernière colonne, les résultats pour chacun des sujets. Les valeurs supérieures à 3.84 sont mises en relief et les résultats détaillés se retrouvent à l'annexe D.

Tableau VII

Nombre d'unités dans les niveaux de réflexivité technique et pratique et X^2 pour chaque sujet.

sujets	Io2	IIo2	Io3	IIo3	X²
01SF	112	24	39	10	0,183
02SF	-	-	-	-	-
03VF	103	9	22	12	15,737
04SF	58	22	26	22	4,470
05SF	92	6	37	17	17,435
06SF	-	-	-	-	-
07SF	59	21	47	26	1,573
08SF	40	15	29	12	0,046
09SF	80	8	22	22	27,953
10SF	80	13	27	14	7,194
11SM	103	26	47	24	4,549
12SM	67	18	30	21	6,234
13SM	61	8	13	4	1,618
14VM	96	45	28	36	10,907
15SM	46	17	22	31	11,779
16VM	59	5	33	4	0,260
17VM	55	1	27	10	13,611
18VH	42	19	22	42	14,859
19SH	37	10	20	26	12,172
20VH	22	13	36	23	0,031
21SH	61	14	32	22	7,604
22SH	49	38	12	38	13,429
23SA	40	17	46	9	2,845
24SA	90	13	24	15	11,932
25SA	31	17	39	10	2,719
26SA	35	7	51	11	0,020
27SB	31	15	14	11	0,906
28SB	43	35	21	22	0,440
29VB	42	20	51	5	9,591
30SG	55	8	15	4	0,816
31SG	64	1	29	14	20,821
32SG	65	0	11	26	-
33VC	23	19	18	30	2,691
34SL	73	22	16	19	11,478
35VR	38	12	20	22	7,891

Io = fréquence observée dans le niveau technique

IIo = fréquence observée dans le niveau pratique

Le numéro après la fréquence observée indique l'année d'études
(2 pour la deuxième année et 3 pour la troisième année)

Selon ce que démontrent les résultats de l'application du test du X^2 , pour 19 des 32 sujets soumis à ce traitement statistique, c'est-à-dire près de 60% de l'échantillon, les changements sont statistiquement significatifs. Notons que le calcul n'a pas pu être effectué pour le sujet 32SG car il présente une cellule ayant une fréquence inférieure à 1.

Les résultats obtenus après l'application du test du X^2 permettent de préciser l'ampleur des changements observés. Ainsi, bien que 30 sujets aient démontré un changement favorable par rapport aux niveaux de réflexivité, les résultats de seulement 19 d'entre eux peuvent être considérés comme statistiquement significatifs. De ceux-ci, un seul montre une régression significative, le sujet 29VB. Au total donc, plus de 50% de l'échantillon manifeste une amélioration significative du niveau de réflexivité retrouvé dans la production du dossier professionnel de la deuxième à la troisième année.

Les résultats du sujet 32SG n'ayant pu être analysés statistiquement, l'on peut toutefois noter le changement réalisé par cet individu. Passer de 100% des unités classées dans le niveau technique en deuxième année à seulement 30% en troisième et de 0% d'unités dans le niveau pratique en deuxième année à 70% en troisième, révèle l'évolution de ce sujet dans l'expression écrite de sa capacité réflexive.

5.3 L'interprétation des résultats

Dans cette section l'on procède à la confrontation des résultats qui viennent d'être présentés avec les positions des différents auteurs qui font partie de la recension d'écrits. Dans cette étape nous tentons d'établir un lien entre ce qui a été mis en lumière par cette étude et les résultats d'autres recherches recensées, le cadre retenu et quelques éléments de notre problématique. Toutefois, l'interprétation faite par rapport aux résultats est circonscrite aux limites de cette étude à cause, notamment, de l'échantillon restreint et des textes notés portant sur des thèmes précis.

La grille d'analyse des données, tirée des niveaux proposées par Van Manen (1977) et par les auteurs Sparks-Langer, Simmons, Pash, Colton et Starko (1990), est un instrument qui permet d'identifier et de classer les capacités réflexives des étudiants en formation initiale. Cette grille rend possible l'observation de l'évolution ou de la régression de l'expression de ces mêmes capacités dans le contexte de l'activité du «dossier professionnel». Le choix de la grille de Van Manen (1977) permet de nuancer, à partir de celle proposée par Sparks-Langer, Simmons, Pash, Colton et Starko (1990), les niveaux manifestés par les étudiants dans leurs écrits. Le passage observé du niveau technique au niveau pratique paraît confirmer l'aspect hiérarchisé, c'est-à-dire que les étudiants s'expriment d'abord sous une forme technique puis pratique en tenant davantage compte de leurs représentations, des théories. Les sous-niveaux (dans le cas de cette recherche) proposés par Sparks-Langer, Simmons, Pash, Colton et Starko (1990) rendent possibles une discrimination des résultats. Ceci peut être observé dans les

fréquences obtenues par chaque sous-niveau à l'intérieur de chacun des trois niveaux de réflexivité. Ainsi, il est facilement observable que les étudiants de troisième année laissent tomber les descriptions simples (sous-niveau « a ») et les classements (sous-niveau « b ») pour aller directement à des explications en tenant compte des croyances personnelles (sous-niveau « c ») et des principes théoriques (sous-niveau « d »). De plus, en troisième année, il semble que les étudiants se trouvent en situation de passage d'un niveau à un autre, c'est-à-dire du niveau technique au niveau pratique.

Nos résultats semblent confirmer l'hypothèse disant que la capacité réflexive peut se développer (Gauthier, Mellouki, Tardif, 1993) et que le dossier professionnel est un outil qui offre des possibilités à cet égard. L'exercice d'écriture demandé aux étudiants permet de constater des changements significatifs, pour un peu plus de la moitié des sujets, quant au passage du niveau technique de réflexivité au niveau pratique, de la deuxième à la troisième année de formation. Ces changements vont aussi dans le sens de Calderhead et Gates (1993) pour qui le développement de la capacité réflexive se fait, presque toujours, sur une longue période de temps. À cet égard, notons que le principal changement observé entre la deuxième et la troisième année se situe dans les sous-niveaux appartenant à la réflexivité technique et pratique.

Plusieurs recherches suggèrent que certaines activités aident à cultiver l'aspect réflexif chez les individus mais que le développement de cet aspect dépend de la procédure utilisée (Wedman, Martin et Mahlios, 1990. Pultorak, 1996). En ce sens, cette

étude met en évidence la contribution de l'activité du dossier professionnel dans le développement de l'habileté et de l'habitude de réfléchir chez les apprenants maîtres.

Comme d'autres activités utilisées à cet égard dans d'autres universités (Dollase, 1996), le dossier professionnel peut, selon nos résultats, être considéré comme un outil valable dans la promotion de l'aspect réflexif dans la formation initiale des apprenants maîtres du B. Éd. enseignement secondaire de l'Université de Montréal. Nos résultats rendent compte que c'est un moyen de témoignage de l'évolution des niveaux de réflexivité des étudiants. Ce qui rejoint la position de plusieurs auteurs dont St-Arnaud (1992), Gauthier, Mellouki, Tardif (1993), McIntyre, (1993), Kubler, (1993), quant à la place que doit occuper l'aspect réflexif dans les programmes de formation des maîtres.

CONCLUSION

L'objet de cette recherche était d'obtenir de l'information pour savoir si le dossier professionnel donnait la possibilité aux étudiants de s'exprimer d'une manière réflexive. Plus précisément, l'on visait à identifier, dans les textes que les étudiants produisent dans leur dossier professionnel, les niveaux de réflexivité et leur évolution de la 2^e à la 3^e année de formation.

Le cadre d'analyse retenu est celui de Van Manen (1977) qui distingue trois niveaux de réflexivité: technique, pratique et critique. Nous avons retenu six des sept sous-niveaux proposés par Sparks-Langer, Simmons, Pash, Colton et Starko (1990) pour expliciter les niveaux de Van Manen.

Les textes de deuxième et de troisième années de 35 étudiants ont été soumis à l'analyse de contenu. Un traitement statistique (le chi carré) a permis d'identifier les changements de niveau significatifs. L'on a pu observer qu'il y a un déplacement indéniable vers des niveaux plus élevés de réflexivité dans les textes des sujets de troisième année comparativement à la deuxième année du B. Éd. secondaire. 60% des sujets démontrent ce changement significatif du point de vue statistique.

Le dossier professionnel est un outil témoin des capacités réflexives et peut-être un outil qui exerce une influence positive dans le développement de l'aspect réflexif chez

les étudiants du nouveau programme de formation initiale des maîtres, d'où son importance dans un programme de formation initiale.

Cependant, les résultats obtenus dans cette recherche ne peuvent pas être généralisés. Ces résultats se limitent au contexte de cette étude, plus précisément aux étudiants qui font partie d'un échantillon de la population de la première cohorte des étudiants du nouveau B. Éd. secondaire à l'Université de Montréal.

Bien que non généralisables, ces résultats permettent, au moins, d'ouvrir d'autres pistes sur des activités qui visent le développement de la réflexivité en formation initiale des maîtres. Ainsi, par exemple, ce serait fort intéressant de continuer à rechercher les apports que le dossier professionnel peut offrir dans l'essor des capacités réflexives chez les apprenants maîtres. La poursuite de cette étude en quatrième année serait intéressante pour voir si la tendance se maintient dans le sens d'une évolution vers des niveaux plus hauts de réflexivité. L'on pourrait aussi aller voir ce qui se passe après un ou deux ans d'insertion professionnelle.

Il serait pertinent de se demander si les changements observés sont en lien avec les thèmes d'écriture proposés. En effet, selon Louden (1991), l'intérêt semblerait être une dimension fondamentale pour s'impliquer dans une démarche réflexive.

Comme implication pratique immédiate, cette recherche permet d'appuyer la présence d'une activité, comme celle du dossier professionnel, qui vise le développement de l'aspect réflexif dans un programme de formation initiale des maîtres en plus de fournir des éléments qui démontrent l'efficacité du dossier professionnel en tant que témoin des capacités réflexives chez les apprenants maîtres. De plus, il serait formateur de fournir aux étudiants une rétroaction précise sur les niveaux atteints afin de les aider à prendre conscience des progrès réalisés dans le développement de leur capacité réflexive.

RÉFÉRENCES

- Bardin, L., (1993). L'analyse du contenu, Presses Universitaires de France, Paris, 1993.

- Bastidas, J., (1996). The Teaching Portfolio: A Tool to Become a Reflective Teacher, English Teaching Forum, Vol. 34, No 3-4, July - October, 1996.

- Calderhead and Gates, (1993). Conceptualizing Reflection in Teacher Development, The Falmer Press, London, Washington, D.C., 1993.

- Calderhead, James. (1987). Exploring Teachers Thinking , Cassell Educational Limited, London, 1987.

- Carroll, Potthoff, Huber. (1996). Learning From Three Years of Portfolio Use in Teacher Education, Journal of Teacher Education, Vol. 47, No. 4, September-October, 1996.

- Dollase, D. (1996). The Vermont Experiment in State-Mandated Portfolio Program Approval, Journal of Teacher Education, Vol. 47, No. 2, March-April, 1996.

- Ducharme, E. Ducharme, M. (1996). Reflecting on Reflecting, Journal of Teacher Education, Vol. 47, No 2, March-April, 1996.

- Dyke, (1997). Reflective Learning as Reflexive Education in a Risk Society: Empowerment and Control ? , International Journal of Lifelong Education, Vol 16, No 1, January-February, 1997.

- Fenstermacher, G., (1988). The Place of Science and Epistemology in Schön's Conception of Reflective Practice ?, Reflection in Teacher Education, Pacific Educational Press, Faculty of Education, The University of British Columbia, 1988.

- Fenstermacher, G., (1987). A Replay to my Critics, Educational Theory, Vol. 37, No 4, Fall 1987.

- Gauthier, Mellouki, Tardif (1993). Le Savoir des Enseignants: Que savent-ils?, Montréal, Editions Logiques, 1993.

- Geiger et Shugarman, (1988). Dans Mokhtari, Yellin, Bull, Montgomery, (1996). Portfolio Assessment in Teacher Education : Impact on Preservice Teachers' Knowledge and Attitudes, 1996.

- Harrington, Quinn-Leering, Hodson, (1996). Written Cas Analyses and Critical Reflection, Teaching and Teacher Education, Vol. 12, No.1, January, 1996.

- Hétu Raymond, (1984). La Recherche Qualitative : Une composante essentielle de la recherche appliquée, Actes du colloque sur les objets et méthodologies en recherche qualitative, Van Der Maren, J.M.; Painchaud, G., Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, Montréal, 1984.

- Heynemand, J., (1994). Dans la traduction de Schön (1983) Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal, Éditions Logiques, 1994.

- Huberman, A. Michael; Miles, Matthew B., (1991). Analyse des Données Qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes, Éditions du Renouveau Pédagogique, De Boeck Université, Bruxelles, 1991.

- Kenny, R. and Andrews, B., (1993). Reflection and Preservice Teachers: Development of a Reflective Seminar, Journal of Professional Studies, Vol. 3, No 2, 1993.

- Kirk et Miller, (1986). Reliability and Validity in Qualitative Research, Sage Publications Inc., Beverly Hills, CA, 1986.

- Kettle and Sellars, (1996). The Development of Student Teachers' Practical Theory of Teaching, Teaching and Teacher Education, Vol.12, No.1, January, 1996.

- Koskela, (1985). Dans Pultorak (1996) Following the Developmental Process of Reflection in Novice Teachers : Three Years of Investigation, 1996.

- Kubler, V., (1993). A Conceptual Framework For Reflection in Preservice Teacher Education, Calderhead and Gates, 1993.

- Landry, F., (1987). Dans Legendre, R. (1993) Dictionnaire Actuel de l'Éducation, Guérin éditeur ltée, Montréal, 1993.

- Legendre, R., (1993). Dictionnaire Actuel de l'Éducation, Guérin, éditeur ltée, Montréal, 1993.

- Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, (1995). La Recherche Qualitative: Fondements et Pratiques, Editions Nouvelles, Montréal, 1995.

- Lévesque, M., (1995) . Guide du dossier professionnel, Notes de cours, Faculté des sciences de l'Éducation, U de Montréal, 1995.

- Liston, Daniel and Zeichner, Kenneth, (1991). Teacher Education and The Social Conditions of Schooling , Routledge, N.Y., 1991.

- Louden, W., (1991). Understanding Teaching: Continuity and Change in Teachers Knowledge, Teachers College Press Columbia University, New York, 1991.

- Loughran, J., Corrigan, D., (1995). Teaching Portfolios: A Strategy for Developing Learning and Teaching in Preservice Education, Teaching and Teacher Education, Vol. 11, No 6, 1995.

- Lousignan et Goupil, (1993). Dans Legendre (1993) Dictionnaire Actuel de l'Éducation, Guérin éditeur ltée, Montréal, 1993.

- McIntyre, D., (1993). Theory, Theorizing and Reflection in Initial Teacher Education, in Calderhead and Gates, 1993.

- Mokhtari, Yellin, Bull, Montgomery, (1996). Portfolio Assessment in Teacher Education : Impact on Preservice Teachers' Knowledge and Attitudes, Journal of Teacher Education, Vol.47, No.4, September-October, 1996.

- Mucchielli, A., (1994). Les Méthodes Qualitatives, Presses Universitaires de France, Paris, 1994.

- Mucchielli, R., (1988). L'analyse de contenu des documents et des communications, Les Éditions ESF Entreprise Moderne d'Édition et Librairies Techniques, 6^e Éd., 1988.

- Olsonand, J., Eaton, S., (1987). Curriculum Change and The Classroom Order, in James Calderhead, Exploring Teacher's Thinking, Cassell Educational Limited, Great Britain, 1987.

- Oxford, R., (1997). Constructivism: Shape-Shifting, Substance, and Teacher Education Applications, Peabody Journal of Education, Vol 72, No 1, 1997.

- Parchelo, (1992). Dans Kenny et Andrews, (1993), Reflection and Preservice Teachers: Development of a Reflective Seminar, Journal of Professional Studies, Vol.3, No 2, 1993.

- Poisson, Y., (1990). La Recherche Qualitative en Éducation, Presses de l'Université de Québec, Québec, 1990.

- Pultorak, E., (1996). Following the Developmental Process of Reflection in Novice Teachers : Three Years of Investigation, Journal of Teacher Education, Vol. 47, No.4, September-October, 1996.

- Schön, D. (1983). Le Praticien Réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Traduit et adapté par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon, Montréal, Éditions Logiques, 1994.

- Schön, D. (1987). Le Tournant Réflexif : Pratiques éducatives et études de cas. Traduit et adapté par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon, Montréal, éditions logiques, 1996.

- Senge, P., (1990). La Quinta Disciplina. Traduit par Carlos Gardini, Barcelona (Espagne), éditions Juan Granica, S.A. 1996.

- Siegel, S., (1956). Nonparametrical Statistics for the Behavioral Sciences, McGraw-Hill Book Company, U.S.A. 1956.

- Sparks-Langer, G., Simmons, J., Pasch, M., Colton, A., Starko, A., (1990). Reflective Pedagogical Thinking: How Can We Promote It and Measure It ?, Journal of Teacher Education, Vol. 41, No 4, p. 23-32, November - December, 1989.

- St-Arnaud, Y., (1992). Connaître par l'action, Les presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1992.

- Trumbull et Slack, (1991). Dans Pultorak, (1996) Following the Developmental Process of Reflection in Novice Teachers : Three Years of Investigation, 1996.

- Valli, L., (1997). Listening to Other Voices: A Description of Teacher Reflection in The United States, Peabody Journal of Education, Vol 72, No 1, 1997.

- Valli, L., (1993). Reflective Teacher Education Programs: An Analysis of Case Studies, in Calderhead and Gates, 1993.

- Van Manen, M., (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical, Curriculum Inquiry, 6, 205-228, 1977.

- Wade, Rahime C., Yarbrough, Donald C., (1996). Portfolios: A Tool for Reflective Thinking in Teacher Education ? , Teaching and Teacher Education, Vol. 12, No 1, 1996.

- Wedman, Martin et Mahlios, (1990). Dans Pultorak, (1996) Following the Developmental Process of Reflection in Novice Teachers : Three Years of Investigation, 1996.

- Wilson, Suzanne M., Shulman, Lee S., Richert, Anna E., (1987). 150 Different Ways of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching , in Calderhead, James: Exploring Teachers' Thinking, Cassell Educational Limited, G.B., 1987.

- Zeichner, K., (1996). Teaching as Reflective Practitioners and The Democratization of School Reform , chapter 9 in Zeichner, K., Melnick, S., Gomez, M., Currents of Reform in Preservice Teacher Education , Teachers College Press, New York, 1996.

- Zeichner, K., Tabachnick, R., Densmore, K., (1987). Individual, Institutional, and Cultural Influences on the Development of Teachers' Craft Knowledge , in Calderhead, J., Exploring Teachers Thinking , Cassell Educational Limited, G.B. 1987.

- Zeickner et Liston, (1987). Dans Pultorak, (1996) Following the Developmental Process of Reflection in Novice Teachers : Three Years of Investigation, 1996.

- Zubizarreta, J., (1994). Teaching Portfolios and The Beginning Teacher, Phi Delta Kappan, Vol.76, No 4, December, 1994.

ANNEXES

A	Demande d'autorisation aux étudiants de deuxième et troisième années pour l'utilisation de leurs textes du dossier professionnel dans la réalisation de cette recherche.....	89
B	Thèmes d'analyse pour la deuxième et la troisième années du B. Éd. Secondaire.....	91
C	Graphiques de déploiement temporel des niveaux de réflexivité I et III	93
D	Tableau des fréquences observées et espérées et valeurs de X^2 pour chaque sujet de l'échantillon	96
E	Exemples de découpage et de classement d'unités informationnelles	98

ANNEXE A

**Demande d'autorisation aux étudiants de deuxième et troisième années
pour l'utilisation de leurs textes du dossier professionnel
dans la réalisation de cette recherche**

Aux : Étudiantes et étudiants du cours PED 4005

Date : 26 février 1997

Objet : Demande d'autorisation

Un groupe de recherche travaille sur le développement professionnel en formation initiale. Nous réalisons notre M.A. dans le cadre des travaux de ce groupe.

Pour réaliser cette recherche, et par souci éthique, nous avons besoin de votre autorisation pour analyser vos textes de fin d'année.

Nous vous remercions de nous donner votre accord en signant au bas de cette feuille.

Nous tenons à vous assurer de l'anonymat complet dans le traitement des données.

Merci de votre collaboration.

Nom : _____

Prénom : _____

Disciplines : _____

Est-ce que vous permettez l'analyse de votre dossier professionnel?

oui

non

Signature : _____

ANNEXE B

Thèmes d'analyse pour la deuxième et la troisième années du B. Éd. Secondaire

Thèmes d'analyse en 2^e et 3^e années B. Éd. enseignement secondaire

(tiré de Lévesque, 1995)

deuxième année: En 2^e année le Dossier professionnel tend à favoriser l'intégration des divers savoirs et la construction d'une identité professionnelle. Ainsi, l'étudiant doit se questionner de manière critique sur ses représentations, ses motivations et ses choix. Les thèmes proposés à cet effet sont:

- Le choix de carrière.
- La place de mes disciplines au secondaire
- L'école et l'adolescent(e) d'aujourd'hui.

troisième année: En 3^e année le Dossier professionnel est axé sur les compétences professionnelles. L'activité poursuit donc la réflexion sur la profession enseignante et ses exigences ainsi que sur le développement de la conscience professionnelle. Les thèmes proposés sont les suivants:

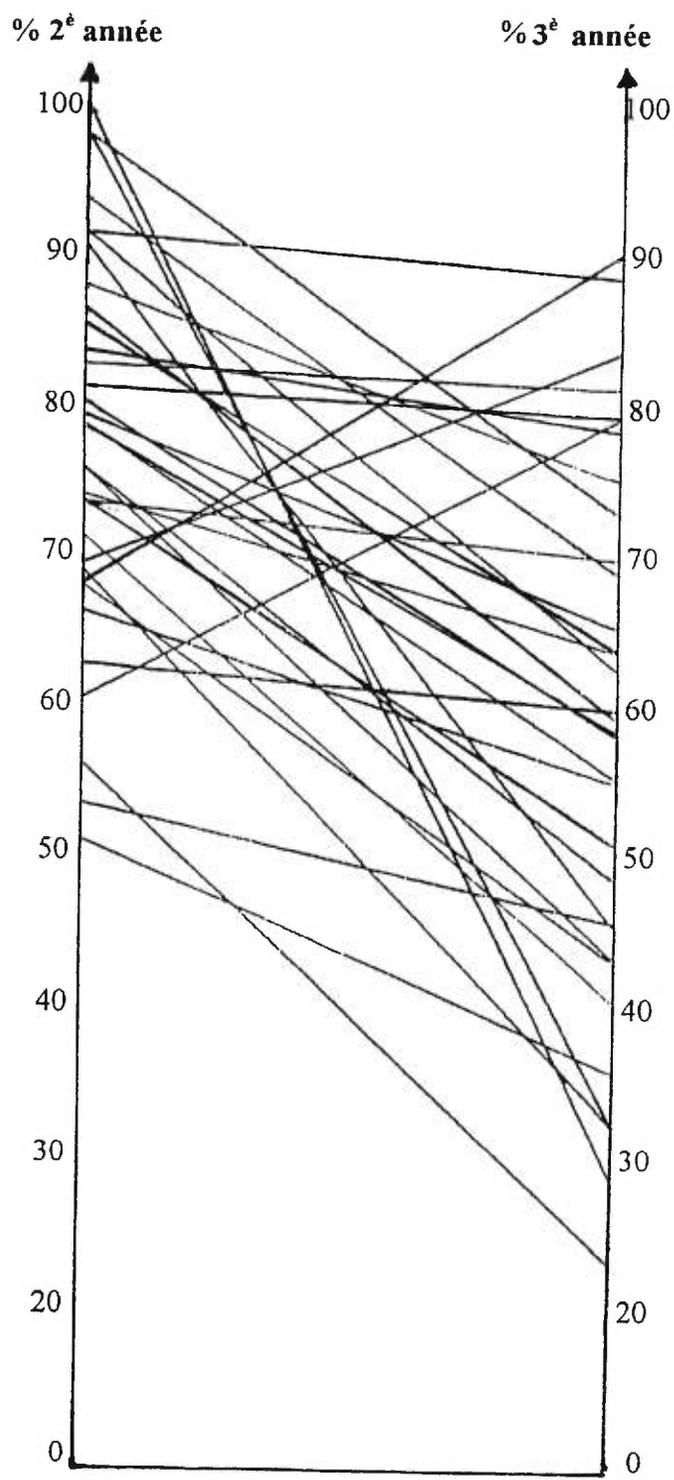
- Profil de la société de l'information.
- Profil culturel des jeunes dans leurs rapports avec la technologie.
- Profil de l'école du XXI^e siècle.
- Profil de l'enseignant du XXI^e siècle.

Dans cette activité, les étudiants sont regroupés en équipes d'une vingtaine d'étudiants animées par un professeur qui les rencontre à 5 reprises pendant l'année universitaire pour discuter des thèmes et encadrer le travail d'écriture. Cette activité compte pour 1 crédit par année.

ANNEXE C

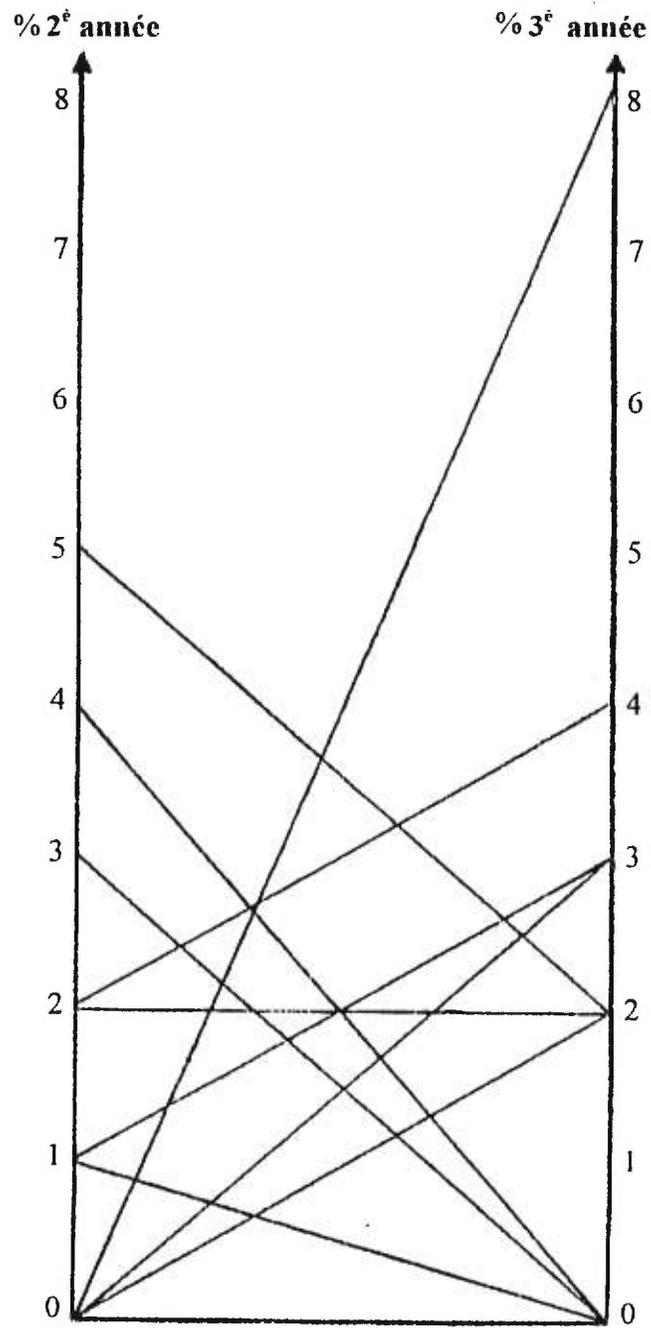
Graphiques de déploiement temporel des niveaux de réflexivité I et III

Évolution en % du niveau de réflexivité technique de chacun des sujets de la 2^e à la 3^e année.



Graphique de déploiement temporel

Évolution en % du niveau de réflexivité critique de chacun des sujets de la 2^e à la 3^e année



Graphique de déploiement temporel

ANNEXE D

**Tableau des fréquences observées et espérées et valeurs de X^2
pour chaque sujet de l'échantillon**

Fréquences observées et espérées dans les niveaux de réflexivité technique et pratique pour le calcul de X^2 de chaque sujet.

sujets	Io2	IIo2	Io3	IIo3	Ie2	IIe2	Ie3	IIe3	X2
01SF	112	24	39	10	111	25	40	9	0,183
02SF	-	-	-	-	-	-	-	-	-
03VF	103	9	22	12	96	16	29	5	15,737
04SF	58	22	26	22	53	28	32	17	4,470
05SF	92	6	37	17	83	15	46	8	17,435
06SF	-	-	-	-	-	-	-	-	-
07SF	59	21	47	26	55	25	51	22	1,573
08SF	40	15	29	12	40	15	29	12	0,046
09SF	80	8	22	22	68	20	34	10	27,953
10SF	80	13	27	14	74	19	33	8	7,194
11SM	103	26	47	24	97	32	53	18	4,549
12SM	67	18	30	21	61	24	36	15	6,234
13SM	61	8	13	4	59	10	15	2	1,618
14VM	96	45	28	36	85	56	39	25	10,907
15SM	46	17	22	31	37	26	31	22	11,779
16VM	59	5	33	4	58	6	34	3	0,260
17VM	55	1	27	10	49	7	33	4	13,611
18VH	42	19	22	42	31	30	33	31	14,859
19SH	37	10	20	26	29	18	28	18	12,172
20VH	22	13	36	23	22	13	36	23	0,031
21SH	61	14	32	22	54	21	39	15	7,604
22SH	49	38	12	38	39	48	22	28	13,429
23SA	40	17	46	9	44	13	42	13	2,845
24SA	90	13	24	15	83	20	31	8	11,932
25SA	31	17	39	10	35	13	35	14	2,719
26SA	35	7	51	11	35	7	51	11	0,020
27SB	31	15	14	11	29	17	16	9	0,906
28SB	43	35	21	22	41	37	23	20	0,440
29VB	42	20	51	5	49	13	44	12	9,591
30SG	55	8	15	4	54	9	16	3	0,816
31SG	64	1	29	14	56	9	37	6	20,821
32SG	65	0	11	26	48	17	28	9	-
33VC	23	19	18	30	19	23	22	26	2,691
34SL	73	22	16	19	65	30	24	11	11,478
35VR	38	12	20	22	32	18	26	16	7,891

Io = fréquence observée dans le niveau technique

IIo = fréquence observée dans le niveau pratique

Ie = fréquence espérée dans le niveau technique

IIe = fréquence espérée dans le niveau pratique

Le numéro après la fréquence observée ou espérée indique l'année d'étude
(2 pour la deuxième année et 3 pour la troisième année)

ANNEXE E

Exemples de découpage et de classement d'unités informationnelles

Exemples de découpage et de classement d'unités informationnelles

Sujet 08SF2

Unité informationnelle	Sous-indicateur	Niveau
<i>Ils ont des désirs, des attentes, quelquefois un peu irréalistes, envers l'avenir, mais je crois que c'est nécessaire. Je pense qu'on a tous besoin de rêver un peu dans la vie et c'est malheureusement quelque chose que les adultes oublient parfois.</i>	c : explication avec l'influence des croyances personnelles	technique
<i>Je crois que mes cours de discipline principale en français me préparent très bien à l'historique de la littérature française.</i>	b : classement avec termes adéquats.	technique
<i>Je veux être capable de comprendre mes élèves et d'adapter mon enseignement en fonction d'eux. Pour ce faire, je crois qu'il est très important d'être capable de se remettre constamment en question et d'être suffisamment humble pour demander de l'aide ou échanger avec ses pairs lorsque c'est nécessaire.</i>	d : explication avec l'influence des principes théoriques	pratique

Sujet 16VM2

Unité informationnelle	Sous-indicateur	Niveau
<i>Ce cours nous permettra de trouver l'origine de ces formules.</i>	a : description simple	technique
<i>Même si l'enseignement ne paye pas autant, je sais que ce sera plus valorisant, sur le plan humain », que la comptabilité. Je ne regrette nullement mon choix et je ne le regretterai probablement jamais.</i>	c : explication avec l'influence des croyances personnelles	technique
<i>Ce stage m'a encouragé et m'a confirmé que j'avais fait le bon choix de carrière.</i>	c : explication avec l'influence des croyances personnelles	technique

Sujet 28SB2

Unité informationnelle	Sous-indicateur	Niveau
<i>J'ai choisi essentiellement la Biologie comme discipline principale car je la trouve indispensable, voire fondamentale dans la culture intellectuelle d'un être humain.</i>	c : explication avec l'influence des croyances personnelles	technique
<i>La résolution des problèmes biologiques et chimiques favorise un sens de travail méthodique, patient, ordonné et rigoureux qui caractérise l'effort intellectuel et une recherche constante de la vérité. Elle développe la confiance des élèves en leurs capacités de raisonner, ce qui est une garantie d'honnêteté intellectuelle et d'authenticité.</i>	e : explication en considérant la théorie et le contexte	pratique
<i>Selon moi, il est donc essentiel de leur assurer un minimum de culture biologique et chimique afin de leur permettre de développer une conscience sociale, de saisir quelques problèmes cruciaux auxquels notre civilisation aura à faire face.</i>	f : explication en considérant des aspects éthiques, politiques et moraux	critique

Sujet 07SF3

Unité informationnelle	Sous-indicateur	Niveau
<i>L'enseignant du futur est appelé à devenir un réel professionnel tel que le médecin, l'avocat, etc. Il ne sera plus cet être avec un savoir statique, car il sera en constante évolution.</i>	c : explication avec l'influence des croyances personnelles	technique
<i>L'enseignant devra diversifier ses méthodes d'apprentissage en se servant de sa classe comme laboratoire où les élèves ont la possibilité de construire leur savoir. Il devient pour ces derniers un conseiller, un guide. Pour cela il doit être bien préparé autant dans la discipline enseignée que dans l'utilisation des nouvelles technologies.</i>	d : explication avec l'influence des principes théoriques	pratique

<p><i>Lors de mon dernier stage, je prenais des exemples réels pour attirer leur attention. Cela fonctionnait très bien. Des coupures de journaux m'ont permis de discuter avec la classe de ce qu'on entend par droit et violation des droits. La société avec ses violences et ses drames est une bonne source de réflexion et il faut les utiliser au lieu de les ignorer.</i></p>	<p>e : explication en considérant la théorie et le contexte</p>	<p>pratique</p>
---	--	------------------------

Sujet 19SH3

Unité informationnelle	Sous-indicateur	Niveau
<p><i>Les médias sont tellement importants dans notre société qu'ils tiennent entre leurs mains un pouvoir sur la population.</i></p>	<p>c : explication avec l'influence des croyances personnelles</p>	<p>technique</p>
<p><i>La mémorisation de certaines informations est nécessaire pour que puisse se former une base afin de favoriser la compréhension. Il faut des connaissances de base sur lesquelles les autres peuvent s'arrimer.</i></p>	<p>d : explication avec l'influence des principes théoriques</p>	<p>pratique</p>
<p><i>Les NTIC amènent un changement dans la façon dont les enseignants abordent leurs disciplines. Ils doivent mettre au point de nouvelles stratégies d'enseignement qui amènent les jeunes à s'intéresser à la discipline enseignée. Il faut que les enseignants fassent preuve d'une grande souplesse et que les habiletés de gestion de classe soient soulignées pour planifier des activités variées où l'élève pourra avoir accès à l'ordinateur.</i></p>	<p>d : explication avec l'influence des principes théoriques</p>	<p>pratique</p>