

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	8
CHAPITRE 1- PROBLÉMATIQUE	11
1.1 Le contexte de l'arrivée de l'analyse réflexive dans les programmes en enseignement	11
1.2 Qu'est-ce que réfléchir sur sa pratique enseignante?	13
1.2.1 La théorie de Schön	14
1.2.2 L'enseignant réflexif.....	15
1.3 Pourquoi réfléchir sur sa pratique enseignante?	18
1.4 La démarche réflexive : obstacles et résistances	21
1.5 L'analyse réflexive chez les enseignants débutants : une pratique systématique?.....	22
1.6 Quelques études empiriques sur l'analyse réflexive.....	23
1.6.1 Les instruments de pratique réflexive et leur utilité.....	23
1.6.2 Susciter la réflexion sur les pratiques par une communauté de pratique en ligne	25
1.7 Question de recherche et objectifs.....	27
CHAPITRE 2- CADRE THÉORIQUE.....	29
2.1 L'analyse réflexive de la pratique enseignante selon Perrenoud.....	29
2.1.1 La pratique réflexive comme dispositif de formation pour favoriser la transformation de l'habitus professionnel	32
2.1.2 Former ou construire l'habitus	32
2.1.3 Prise de conscience de l'habitus	33
2.2 La sociologie de Bourdieu.....	35
2.2.1 Définir le concept d'habitus.....	36
2.2.2 La relation entre l'habitus et le champ (ou habitus de classe)	37
2.2.3 Le capital symbolique	38

2.2.4 Le sens pratique	39
2.3 La démarche d'objectivation de la pratique	40
2.4 Hypothèse	42
CHAPITRE 3- MÉTHODOLOGIE	43
3.1 Recherche descriptive et exploratoire inscrite dans une démarche qualitative	43
3.2. Rapport de la chercheuse à l'objet d'étude.....	43
3.3. L'entrevue semi-dirigée.....	44
3.4 Échantillonnage	45
3.4.1 Le type d'échantillonnage choisi	45
3.4.2 Recrutement des participants	45
3.5 Les précautions éthiques.....	46
CHAPITRE 4- L'ANALYSE DES DONNÉES	47
4.1 L'analyse qualitative des données	47
4.2 L'analyse structurale et l'analyse situationnelle phénoménologique et structurale	47
4.2.1 La méthode structurale.....	48
4.2.2 La méthode situationnelle phénoménologique et structurale.....	53
4.3 L'interprétation des résultats à l'aide de l'analyse structurale	55
4.3.1 Le profil personnel général	55
4.3.2 Le profil de l'enseignant du secondaire	55
4.3.3 La formation académique	58
4.3.4 L'analyse réflexive en enseignement.....	62
4.3.5 L'habitus professionnel.....	75
4.3.6 Les questions en lien avec les propos de Perrenoud et Bourdieu	78
4.3.7 Modèle de base	84

4.4 Interprétation des résultats au moyen de la méthode situationnelle phénoménologique et structurale	87
4.4.1 Le premier groupe : processus d'analyse de sa propre pratique professionnelle en vue de l'améliorer	87
4.4.2 Le deuxième groupe : un processus d'analyse de sa personne par le retour sur soi	89
4.4.3 Retour sur l'hypothèse de départ	91
4.5 Discussion sur les résultats	96
CONCLUSION	101
RÉFÉRENCES	106
ANNEXE A INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES	111

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Le niveau de réflexion des 617 messages des enseignantes et des mentors au cours de l'année scolaire 2002-2003 selon la taxonomie des niveaux de réflexion de Sparks-Langer et autres (1990).....	26
Tableau 2.1 Les différentes formes de capital permettant de structurer l'espace social.....	39
Tableau 4.1 Propositions des informateurs visant à améliorer la formation universitaire en enseignement.....	61
Tableau 4.2 Les conditions favorables et défavorables à l'analyse réflexive	69
Tableau 4.3 Modèle de base issu de notre échantillon d'informateurs.....	86
Tableau 4.4 Résumé des phases de l'outil de questionnement sur la gestion des activités d'enseignement-apprentissage	99

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Les trois composantes associées à la pratique réflexive selon Lafortune (2008).....	17
Figure 2. Relation entre la réussite de l'élève, les compétences pédagogiques de l'enseignant et la pratique réflexive.....	19
Figure 3. Une action pédagogique mobilisant l'habitus selon quatre mécanismes	31
Figure 4. Superposition des « fiches individuelles 1 » et des « fiches individuelles 2 » de différents informateurs permettant une lecture tridimensionnelle	53

INTRODUCTION

La réforme de la formation initiale des enseignants au Québec, survenue au début du 21^e siècle, inclut une dimension réflexive de l'action. Le développement professionnel de l'enseignant, amorcé au cours de sa formation initiale et poursuivi tout au long de sa carrière, passe par une réflexion sur sa pratique (analyse réflexive) et par le réinvestissement de ses résultats dans l'action. Désormais, l'analyse réflexive représente un passage obligé dans la pratique enseignante.

Les auteurs qui se sont intéressés au concept d'analyse réflexive sont nombreux. Parmi ceux-ci, certains s'intéressent aux obstacles et aux résistances qu'elle peut entraîner ainsi qu'à la façon de la développer dans la profession enseignante afin de former des enseignants réflexifs (Lafortune, 2012; Legault, 2004; Perrenoud, 2012a). De même, des études sont menées pour connaître l'utilité de l'emploi de certains outils réflexifs utilisés en formation initiale (Périsset Bagnoud, Andrey-Berclaz, Steiner et al., 2006). Certaines recherches s'intéressent davantage au potentiel de la création de nouveaux dispositifs pour susciter la réflexion sur les pratiques comme la création d'une communauté d'apprentissage en ligne (Nault, 2008). Toutefois, à notre connaissance, peu de recherches ont comme objectif de décrire la démarche réflexive à laquelle ont recours les enseignants québécois. Comment procèdent-ils pour analyser de façon réflexive leur pratique? Le font-ils de façon systématique telle que plusieurs auteurs le recommandent? Quelle valeur accordent-ils à la pratique réflexive? Ces questions semblent sans réponse actuellement. C'est devant un tel constat que nous avons mené une étude descriptive sur ce sujet. Nous voulions connaître et décrire la démarche réflexive des enseignants du secondaire de l'école D'Iberville de Rouyn-Noranda.

La démarche réflexive que nous avons retenue pour conceptualiser le problème de recherche est celle de Perrenoud (2012a; 2012b). Celui-ci invite les enseignants à adopter une posture réflexive. Cette posture doit contribuer à la prise de conscience de l'influence qu'exerce l'*habitus* de l'enseignant sur sa pratique. Afin de bien comprendre l'*habitus*, nous avons eu recours aux travaux du sociologue Pierre Bourdieu (1980; 1994; 2002; 2004). Les notions d'*habitus*, de champ, de sens pratique et de capital seront expliquées plus loin dans le texte.

Sur le plan méthodologique, dix entrevues semi-dirigées ont été conduites auprès d'enseignants du secondaire de l'école D'Iberville de Rouyn-Noranda. Ces derniers devaient avoir reçu leur

formation générale après l'introduction de la dimension réflexive dans les programmes de formation initiale des enseignants par le ministère de l'Éducation en 2001. La collecte des données s'est poursuivie jusqu'à ce que nous arrivions à une certaine saturation des données. Autrement dit, nous avons mis fin aux entrevues semi-dirigées lorsque nous avons remarqué qu'il n'y avait plus suffisamment de nouvelles données émergentes. L'analyse de nos données s'est effectuée à l'aide de la méthode structurale (Lévi-Strauss, 1958) ainsi qu'à partir de la méthode situationnelle phénoménologique et structurale (Paillé et Mucchielli, 2012). Notre hypothèse de départ était que l'analyse réflexive, telle qu'effectuée actuellement par les enseignants du secondaire de l'école D'Iberville, ne leur permet pas de modifier leur habitus professionnel. À cet égard, il est important de préciser que la modification de l'habitus, selon Perrenoud (2012b), constitue une condition essentielle pour l'enseignant désirant transformer sa pratique.

Enfin, nous sommes consciente que le portrait obtenu concernant la démarche réflexive des enseignants du secondaire se limite à une école. Néanmoins, les résultats obtenus devraient être transférables dans un autre contexte similaire (ex. : école secondaire, région éloignée, enseignants québécois âgés d'environ 32 ans; enseignants formés au Québec après l'introduction de l'analyse réflexive dans les programmes de formation initiale, etc.).

Nous souhaitons attiser l'intérêt d'autres chercheurs sur cette même problématique, ce qui permettrait ultérieurement de comparer les résultats entre différentes régions du Québec ou de comparer la pratique de l'analyse réflexive des enseignants du secondaire à celle des enseignants du primaire. Par la réalisation de cette recherche, nous souhaitons également enrichir l'analyse réflexive des enseignants de sorte que ceux-ci offrent un enseignement plus réfléchi et davantage actualisé.

La présentation de ce rapport se divise en quatre chapitres. Le premier concerne la problématique de recherche et débute par la présentation du contexte de l'arrivée de l'analyse réflexive dans les programmes en enseignement. Ensuite, nous décrivons ce qu'est la réflexion sur sa pratique et nous exposons les raisons pour lesquelles l'enseignant devrait y recourir. Nous abordons également l'analyse réflexive chez les enseignants débutants et présentons quelques études empiriques en lien avec notre objet de recherche. Ce premier chapitre se termine par la présentation de la question et des objectifs de recherche.

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique qui nous a été utile pour conceptualiser notre problème de recherche de même que pour élaborer notre guide d'entrevue. Dans un premier temps, nous abordons l'analyse réflexive telle que Perrenoud la conçoit. Selon cet auteur, l'analyse réflexive renvoie à un dispositif de formation pour favoriser la transformation de l'habitus professionnel. Afin de bien saisir ce qu'est l'habitus, nous présentons, dans un deuxième temps, la sociologie de Bourdieu ainsi que la démarche d'objectivation de la pratique qui permet de rompre avec le sens commun. Nous terminons ce chapitre par la présentation de notre hypothèse de recherche.

Le troisième chapitre présente la méthodologie de recherche. Il détaille le type de recherche choisi, le rapport de la chercheuse à l'objet d'étude, l'instrument de collecte de données utilisé, le type d'échantillonnage privilégié et les participants impliqués. Les considérations éthiques sont également abordées.

Au quatrième chapitre, les deux méthodes d'analyse de données utilisées ainsi que les résultats obtenus sont présentés. L'interprétation des données, qui nous a permis d'élaborer un modèle de base réunissant les caractéristiques moyennes de nos informateurs et de catégoriser les enseignants selon la démarche réflexive privilégiée, est également abordée. Dans ce dernier chapitre, nous faisons un retour sur l'hypothèse de départ et terminons par une discussion sur les résultats.

Enfin, nous terminons ce rapport par une brève conclusion. Celle-ci inclut les limites et la portée de la présente recherche. Elle inclut également un retour sur ce qui a été réalisé à chacune des étapes de recherche ainsi que les retombées potentielles sur la démarche réflexive des enseignants.

CHAPITRE 1- PROBLÉMATIQUE

Précisons d'abord, dans ce premier chapitre, le contexte de l'arrivée de l'analyse réflexive dans les programmes de formation initiale des enseignants au Québec. Par la suite, nous décrirons ce qu'on entend par « réfléchir sur sa pratique enseignante ». Nous énumérerons également les raisons pour lesquelles un enseignant devrait recourir à l'analyse réflexive. Les obstacles et les résistances qu'elle peut entraîner seront ensuite identifiés. De plus, nous nous attarderons à savoir si l'analyse réflexive chez l'enseignant débutant fait l'objet d'une pratique systématique. Enfin, nous présenterons les objectifs et les résultats de deux études empiriques portant sur la réflexivité en enseignement.

1.1 Le contexte de l'arrivée de l'analyse réflexive dans les programmes en enseignement

Ce n'est que vers la fin du 20^e siècle que l'enseignement est reconnu officiellement comme une profession et non plus comme un métier. Le savoir nécessaire à l'enseignement est reconnu comme un savoir professionnel au Québec lors de la publication du rapport annuel de 1991 du Conseil supérieur de l'éducation (CSE). Ce rapport énonce que le « contrat social des enseignants devait être redéfini dans la perspective qu'enseigner est un “acte professionnel” » (Desjardins, 2002, p. 327). Par la suite, de nombreuses transformations ont eu lieu dans le système éducatif québécois en ce qui concerne la mission et l'organisation de l'école, ce qui a donné lieu à une nouvelle réforme de l'éducation (MEQ, 2001). Par exemple, afin de favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves, la mission de l'école a été recentrée sur trois axes soit l'instruction, la socialisation et la qualification (MEQ, 2001). De plus, la conception de l'apprentissage s'est vue redéfinie en faisant de l'élève l'acteur principal de ses apprentissages. Cette conception de l'apprentissage, qui s'inscrit dans la perspective socioconstructiviste, a entraîné un changement dans le rôle du maître (MEQ, 2001). Ce dernier est désormais considéré comme un guide qui accompagne l'élève dans la construction de ses savoirs et non plus comme un simple transmetteur de savoirs. Le rôle du maître s'est vu aussi transformé en raison de l'élaboration du programme de formation de l'école québécoise qui découpe l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage et où l'accent est mis sur le développement de compétences (MEQ, 2001).

Ainsi, en 2001, le ministère de l'Éducation au Québec (MEQ¹) publie un document sur la formation à l'enseignement dans lequel il énonce ses orientations (MEQ, 2001). Celles-ci concernent la professionnalisation et l'approche culturelle de l'enseignement. Ces deux orientations s'appuient sur un référentiel de douze compétences : « Le Référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante ». Il s'agit du document officiel du ministère de l'Éducation en matière de formation des maîtres pour la formation générale. Il a pour but d'améliorer la qualité de la formation et d'augmenter le taux de réussite des élèves au Québec. Il soutient également la formation d'enseignants autonomes, capables d'accomplir des actes à caractère professionnel. De plus, afin d'assurer la qualité de la formation professionnelle, le Ministère suggère que la formation initiale à l'enseignement devrait inclure des éléments relatifs au développement de la pensée réflexive. En fait, réfléchir sur sa pratique à l'aide de moyens variés permettrait au futur enseignant de construire des solutions appropriées au contexte complexe de la classe (MEQ, 2001). L'une des composantes de la onzième compétence de ce référentiel, plaçant le futur maître dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel, propose de «réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et [de] réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action» (MEQ, 2001, p.127). Le niveau de maîtrise attendu du futur enseignant ou de la future enseignante au terme de sa formation initiale est qu'il mène «une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement» (MEQ, 2001, p.129). En somme, l'analyse réflexive occupe clairement une place dans la nouvelle réforme en éducation, tel qu'en témoigne le référentiel des compétences.

La pratique de l'analyse réflexive est primordiale dans le développement professionnel et identitaire de l'enseignant (Lafortune, 2008; Legault, 2004; Pastré, 2012; Perrenoud, 2012a; Tardif, 2012). Tardif (2012) le souligne bien en écrivant qu' « enseigner c'est être condamné à un régime de réflexivité sur sa propre activité professionnelle et sa propre identité » (p. 63). Dumoulin et Gagnon (2011) sont du même avis en mentionnant qu'apprendre à enseigner, c'est une identité professionnelle à développer. Selon ces derniers, chaque enseignant amorçant sa carrière entre avec un ensemble de dispositions qui renvoie à des principes, à des valeurs, ainsi qu'à des conceptions à l'égard de l'élève et de l'action. Acquisées au fil du temps, ces dispositions

¹ Lors du remaniement ministériel du 18 février 2005, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Depuis le 27 février 2015, le MELS est devenu le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). Depuis le 28 janvier 2016, le MEESR est devenu le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (Éducation et Enseignement supérieur Québec, 2017).

lui confèrent un cadre pour agir ainsi qu'une identité qui lui est propre: « Chez chaque débutant, cet ensemble de dispositions - ce cadre - constitue la base sur laquelle chacun se sent prêt et “disposé à agir”, d'où la notion de “dispositions” » (Dumoulin et Gagnon, 2011, p. 25). En fait, selon le contexte, ces dispositions permettent à l'enseignant d'évaluer la situation afin d'agir en accord avec ce qu'il est et ce qui lui semble approprié. Il demeure important pour l'enseignant de déterminer les dispositions pouvant nuire à son développement professionnel. C'est en procédant à l'analyse réflexive de sa pratique enseignante qu'il y parviendra. Enfin, la prise de conscience de son cadre (ou de l'ensemble de ses dispositions) lui permettra de percevoir les limites de son intervention et, par le fait même, de mobiliser les actions appropriées (Perrenoud, 2012a).

1.2 Qu'est-ce que réfléchir sur sa pratique enseignante?

D'abord, avant d'expliquer ce que réfléchir sur sa pratique signifie, il est important de préciser que la « différence des points de vue sur la réflexion et sur son fonctionnement a donné lieu à des travaux qui ne permettent pas d'en comprendre pleinement la nature » (Beauchamp, 2012, p.21). De plus, les auteurs ne semblent pas faire de distinction entre les expressions utilisées pour aborder la réflexion sur sa pratique. Ceci a donné lieu à plusieurs modélisations théoriques. Les auteurs s'intéressant au modèle du praticien réflexif utilisent diverses expressions telles que « pratique réflexive » (Lafortune, 2008; Legault, 2011; Marzano, 2012; Perrenoud, 2012a), « analyse réflexive » (Beaupré, 2014; MEQ, 2001), « réflexivité » (Vinatier, 2012), « habitus réflexif » (Perrenoud, 2012a). Selon Karsenti, Collin et Lepage (2012), ces expressions ne sont pas distinguées de façon consensuelle, mais celles-ci ne devraient pas non plus être considérées comme des synonymes.

Aussi, la démarche réflexive peut être décrite de façon différente d'un auteur à l'autre. À cet égard, Desjardins (2013) précise que certains auteurs la considèrent comme une activité de l'ordre d'un moyen dans laquelle la réflexion correspond à un processus d'analyse de sa pratique en vue de l'améliorer. Pour d'autres, comme Perrenoud (2012a), il s'agit d'un processus qui permet de développer une posture, un habitus, dans lequel la réflexion est vue comme une transformation identitaire et une finalité de la formation.

Pour les raisons énumérées ci-haut, nous tenons à justifier le fait que le présent rapport de recherche contient diverses expressions se rapportant à l'analyse réflexive, puisque les auteurs que nous citons n'utilisent pas toujours entre eux la même expression. Cependant, nous sommes

consciente que nous devons nous positionner face à ce concept polysémique afin d'étudier notre problème de recherche avec une conception claire de ce qu'est l'analyse réflexive et aussi afin d'interpréter le problème sans équivoque. Tout comme Perrenoud (2012a), nous croyons que la démarche réflexive est un processus qui permet de développer et de transformer son habitus. C'est ce qui nous a amené à conceptualiser notre problème de recherche selon la vision de ce dernier. Selon Perrenoud (2012a), la réflexion sur son habitus représente une condition essentielle pour transformer sa pratique. L'habitus, qui est un concept central dans la sociologie de Bourdieu, nous a conduit à élaborer un cadre théorique dans lequel l'analyse réflexive est décrite comme une auto-socioanalyse. Celle-ci permet à l'individu de prendre conscience des déterminismes sociaux qui sont à l'origine de ses manières de penser et d'agir (voir le cadre théorique, chapitre 2).

Dans les paragraphes qui suivent, « la réflexion sur sa pratique » sera d'abord explicitée à l'aide de la théorie de la réflexion de Schön (1994), théorie s'inscrivant dans le prolongement des travaux de Dewey (2004) sur la pensée réflexive, et s'articulant autour de la conception du « praticien réflexif ». Par la suite, un portrait global de l'enseignant réflexif sera tracé.

1.2.1 La théorie de Schön

La pratique réflexive a grandement été influencée par Schön (1994), selon qui l'agir professionnel se manifeste dans la pratique plutôt qu'à partir des savoirs qui produisent cet agir. Autrement dit, le professionnel apprend à partir de sa pratique. Ainsi, les situations qu'il doit privilégier pour la réflexion sont celles dans lesquelles l'action, et non le savoir, joue un rôle central. Cet auteur suggère la possibilité d'améliorer ou de faire évoluer sa pratique professionnelle par la pratique réflexive, puisqu'elle permet à l'enseignant de prendre conscience de sa manière d'agir. Celui-ci décrit le processus de réflexion dans un cadre temporel qui renvoie à deux processus mentaux distincts : la réflexion *dans* l'action et la réflexion *sur* l'action. La réflexion *dans* l'action signifie « réfléchir en cours d'action ». L'enseignant a régulièrement des décisions à prendre pour assurer un bon fonctionnement de la classe. Les décisions se prennent dans le feu de l'action, impliquant souvent des situations stressantes ou urgentes. Ces décisions se prennent de manière spontanée et visent à assurer la survie de l'enseignant. Quant à la réflexion *sur* l'action, celle-ci signifie « réfléchir après-coup », une fois l'action terminée. Cette réflexion permet à l'acteur de prendre distance par rapport à l'objet, c'est-à-dire par rapport à sa pratique,

et de se demander pourquoi il a agi de la sorte. Par exemple, un enseignant tentera de comprendre pourquoi il a adopté un comportement agressif envers un ou une élève, et ce, afin de mettre en place des moyens qui lui permettront d'éviter que ce comportement se reproduise ultérieurement dans des circonstances semblables.

D'après Perrenoud (2012a), ces deux processus mentaux de la réflexion de Schön dévoilent aussi une interdépendance. D'une part, la réflexion en cours d'action déclenche souvent la réflexion sur l'action, car « elle met en "réserve" des questions impossibles à traiter sur le vif, mais auxquelles le praticien se promet de revenir à "tête reposée" » (p. 31). D'autre part, il ajoute que la réflexion sur l'action permet d'apporter des changements sur la façon de réfléchir en cours d'action, d'une situation semblable à une autre. C'est cette relation de « cause à effet » qui permettrait à l'enseignant d'adopter une pratique enseignante plus éclairée, dite réflexive. Enfin, selon Desjardins (2013), la théorie de Schön renvoie au fait que le professionnel apprend et développe une pratique réflexive « par l'action et dans l'action » (p. 27).

1.2.2 L'enseignant réflexif

D'abord, l'enseignant réflexif correspond à celui qui est capable de prendre sa pratique professionnelle comme objet de réflexion, de l'analyser pour y repérer les failles et en mesurer la pertinence afin de l'améliorer (Romainville, 2002). Cette réflexion est suscitée par l'action professionnelle, c'est-à-dire par le désir de rendre sa pratique enseignante plus efficiente.

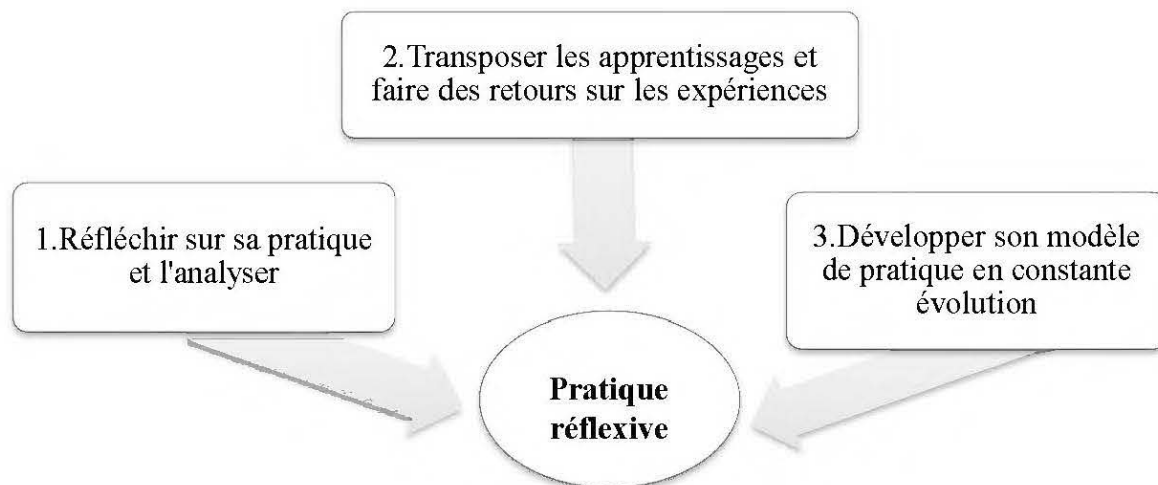
Selon Lafortune (2008), il y a trois composantes associées à la pratique réflexive. La première concerne la réflexion sur sa pratique et l'analyse de celle-ci. D'abord, l'enseignant doit examiner les différents aspects de sa pratique professionnelle, c'est-à-dire examiner « ses actions (interventions, approches, stratégies, formations...), ses compétences, [ses] habiletés, [ses] connaissances, [ses] attitudes, [ses] valeurs » (p. 113). Ensuite, il doit faire des liens entre ces aspects pour comprendre leurs manifestations, leurs causes et leurs conséquences, et ce, afin de cerner ceux qui entraînent des difficultés ou des réussites. Cet examen lui permet d'envisager les changements nécessaires à l'amélioration de sa pratique.

La deuxième composante exige de l'enseignant de poursuivre sa démarche réflexive en transposant ses apprentissages dans l'action et en faisant des retours sur les nouvelles expériences qui se déroulent dans sa pratique professionnelle. Pour réaliser ceci, les prises de conscience ainsi que les apprentissages suscités par l'analyse réflexive de sa pratique doivent se traduire en

action : « Le passage à l'action est nécessaire pour montrer le niveau de réflexion et la pertinence de l'analyse » puisqu'il permet d'apporter des changements dans la pratique de l'enseignant (Lafortune, 2008, p. 114). À l'opposé, les réflexions ne se traduisant pas en action sont dites superficielles, puisqu'elles n'apportent aucun changement dans la pratique du professionnel. Par exemple, un enseignant peut être conscient que le recours à telle stratégie pourrait améliorer son enseignement sans toutefois se donner les moyens de la mettre en pratique. Une fois le passage à l'action terminé, l'enseignant réalise un retour sur ses nouvelles expériences, c'est-à-dire qu'il effectue un retour sur les actions qu'il a posées. En fait, ceci correspond à ce que Schön (1994) nomme « la réflexion sur l'action ». À cet égard, Legault (2011) souligne que réfléchir à une situation vécue permet habituellement à l'enseignant de mieux comprendre ce qui s'est passé. De son côté, Pastré (2012) parle plutôt de « réflexivité rétrospective ». La réflexivité rétrospective permet à l'enseignant d'analyser une situation de façon rationnelle, qu'elle soit problématique ou non, afin d'en comprendre les raisons. Les avantages de cette réflexion accomplie après-coup sont que l'enseignant peut revenir tranquillement, à tête reposée et avec une certaine distanciation, sur ce qui s'est passé en reconstituant l'enchaînement des événements, et ce, sans être soumis à la pression de l'action (Pastré, 2012). Cela permet à l'enseignant de faire des apprentissages et de les réinvestir dans ses actions.

Finalement, toujours selon Lafortune (2008), la troisième et dernière composante de la pratique réflexive exige de l'enseignant qu'il construise ou adapte son propre modèle de pratique, ce dernier évoluant au fil de son cheminement professionnel. Pour que celui-ci y parvienne, il doit : « 1) concevoir et élaborer une description et une explication de sa pratique; 2) présenter les aspects théoriques menant à des actions particulières; 3) s'inspirer de modèles existants et les adapter pour les réorganiser dans une représentation cohérente » (p.115). Les trois composantes associées à la pratique réflexive sont représentées dans la figure 1.

Figure 1 : Les trois composantes associées à la pratique réflexive selon Lafortune (2008)



De leur côté, Perrenoud (2012a) et Legault (2004) sont d'avis que l'enseignant doit se donner un cadre pour réfléchir afin de contribuer à son développement personnel et professionnel. En d'autres mots, la réflexion doit être faite de façon systématique (ou régulière), structurée (ou méthodique) et outillée (ou instrumentée) pour apporter de réels changements dans la pratique de l'enseignant. Elle doit également être alimentée par des apports théoriques et pratiques (Legault, 2004), ou s'appuyer sur des cadres conceptuels puisque « l'expérience singulière ne produit d'apprentissage que si elle est *conceptualisée*, reliée à des savoirs qui la rendent intelligible » (Perrenoud, 2012a, p. 50).

Selon Perrenoud (2012a), l'enseignant réfléchissant à sa pratique de façon spontanée n'est pas un praticien réflexif, puisque cette réflexion est occasionnelle, d'autant plus qu'elle ne mène pas nécessairement à des prises de conscience. En fait, l'enseignant réflexif est celui qui « ne cesse pas de réfléchir dès qu'il arrive à se débrouiller, à être moins angoissé [ou] à survivre dans sa classe » (p. 42). Au contraire, celui-ci continue de réfléchir même en l'absence de difficultés, lui permettant ainsi de progresser dans sa profession. Il mentionne également que la pratique réflexive doit devenir une forme d'identité professionnelle et de satisfaction chez l'enseignant.

Enfin, mener une démarche réflexive implique des prises de conscience sur ce qui semble fortement acquis chez l'enseignant, comme ses croyances sur l'apprentissage de l'élève, sa façon de penser et sa façon de faire ainsi que la confiance en ses capacités personnelles (Lafortune,

2012; Perrenoud, 2012a; Vinatier, 2012). Perrenoud (2012a) ajoute qu'elle doit permettre à l'enseignant de prendre conscience de son *habitus*, notion qu'il décrit comme suit :

Notre action est toujours l'expression de ce que nous sommes, ce qu'on appelle personnalité ou caractère dans le langage courant, plutôt qu'*habitus*. Il nous arrive de réfléchir sur nos schèmes d'action, même si nous n'utilisons pas cette expression savante. Pour désigner couramment les aspects de notre *habitus* dont nous pressentons l'existence, nous parlons d'habitudes, d'attitudes, de manies, de réflexes, de «complexes», d'obsessions, de dispositions, de tendances, de routines, de traits de caractère. (p. 38)

Concrètement, cela signifie que l'enseignant doit prendre conscience de ses schèmes² de perception, de pensée, d'évaluation et d'action afin de faire évoluer ceux qui sont inadéquats (Delacour, 2012; Perrenoud, 2012a). C'est ainsi qu'il parviendra à modifier ou transformer son *habitus* professionnel³.

1.3 Pourquoi réfléchir sur sa pratique enseignante?

D'abord, Lafortune (2012) souligne que l'analyse réflexive permet au professionnel de se dégager de sa propre pratique afin de porter un regard critique sur celle-ci. Cela requiert de l'enseignant une mise à distance sur son fonctionnement en ce qui a trait à ses apprentissages, à ses pratiques professionnelles et à ses jugements. Cette mise à distance par rapport à sa pratique permet à l'enseignant, dans un premier temps, de prendre conscience de certains aspects concernant sa façon d'enseigner et, dans un deuxième temps, d'ajuster ses actions de même que prendre des décisions différentes. C'est ainsi que l'enseignant parvient à se construire un modèle de pratique efficace dans lequel les changements qu'il opère conduisent à la transformation de sa pratique (Lafortune, 2008).

Quant à Marzano (2012), celui-ci souligne que réfléchir sur sa pratique permet à l'enseignant d'améliorer ses démarches pédagogiques qui, à leur tour, auront des conséquences positives sur l'apprentissage et la réussite de l'élève. Ces trois dimensions suivent une relation causale comme illustrée dans la figure 2.

² Selon Perrenoud (2012a), les schèmes sous-tendent les dimensions structurales de l'action. Ce sont des structures cachées de l'action. L'ensemble des schèmes dont dispose un individu à un moment précis de son existence constitue son *habitus*. L'individu ne peut pas accéder directement aux schèmes eux-mêmes. Il doit se construire une représentation de ceux-ci, ce qui exige une prise de conscience.

³ De façon générale, l'*habitus* professionnel correspond aux schèmes d'action intériorisés par l'enseignant durant sa formation initiale et sa pratique professionnelle (Perrenoud, 2012b).

Figure 2 : Relation entre la réussite de l'élève, les compétences pédagogiques de l'enseignant et la pratique réflexive (Adapté de Marzano, 2012, p.3)



Dans un autre ordre d'idées, il est important pour l'enseignant de réfléchir sur sa pratique, puisque cela contribue à son développement professionnel. En effet, la pratique réflexive lui permet d'assumer et de revendiquer son autonomie professionnelle ainsi que les responsabilités qui lui sont attribuées (Legault, 2004; Perrenoud, 2012a). Vinatier (2012) énonce : « Seule l'analyse permet à un sujet de cerner les raisons de ses actions, d'envisager des alternatives à celles qu'il a mises en œuvre, d'assumer ses choix et de se positionner face aux prescriptions » (p. 44). De même, elle engage l'enseignant dans une démarche lui permettant de réfléchir et de délibérer de façon autonome sur des situations complexes ou problématiques afin de les résoudre et d'en retirer des apprentissages. Dans cette perspective, Legault (2004) associe l'analyse réflexive aux deux composantes suivantes : la résolution de problèmes et l'apprentissage.

De plus, le recours à l'analyse réflexive permet à l'enseignant de reconnaître et de contrer les stéréotypes ainsi que les préjugés véhiculés dans son enseignement (Lafortune, 2012). Tardif (2012), également de cet avis, précise qu'une réflexion critique permet à l'individu d'examiner et de remettre en question, de façon systématique, ses propres croyances, ses préjugés, ses propres évidences ainsi que ses intérêts. L'enseignant est donc en mesure de porter des jugements plus justes et équitables sur les expériences vécues. Quant à Beaupré (2012b), celui-ci souligne que l'analyse réflexive contribue à « l'adoption d'une posture professionnelle qui elle-même relève de la conduite la plus éclairée possible de notre propre subjectivité » (p. 87), permettant ainsi à l'enseignant d'agir de façon éthique, objective et impartiale dans sa pratique.

Plusieurs auteurs indiquent que réfléchir sur sa pratique contribue également à la construction d'une éthique professionnelle (Beaupré, 2012b; Desaulniers et Jutras, 2012; Gohier, 2009). Cela permet à l'enseignant de prendre des décisions éclairées respectant au mieux les personnes

concernées. Ainsi, dans l'exercice de ses fonctions, il doit analyser les répercussions de ses interventions auprès des élèves afin d'opter uniquement pour celles qui favorisent leurs apprentissages ainsi que leur développement. Desaulniers et Jutras (2012) conviennent qu'il s'agit là de la seule raison acceptable pour un enseignant, au point de vue de l'éthique, de justifier son intervention.

D'autre part, l'analyse réflexive rend possible le transfert de l'expérience acquise à d'autres situations. En conséquence, Perrenoud (2012a) ainsi que Karsenti, Collin et Lepage (2012) considèrent que la pratique réflexive n'est pas détachable de l'ensemble de la pratique professionnelle. Ces derniers la considèrent comme une compétence transversale (ou méta-compétence), nécessaire au développement des autres compétences professionnelles en contexte de formation initiale des futurs enseignants, puisqu'elle s'assure que l'expérience engendre des apprentissages. Aussi, elle favorise le réinvestissement des savoirs dans d'autres situations. Dans un même ordre d'idées, Lafortune (2012) souligne que les stratégies réflexives-interactives, c'est-à-dire « des actions pédagogiques et didactiques ciblées qui visent à susciter la réflexion individuelle relativement à sa pratique et à ses apprentissages, tout en suscitant des interactions entre pairs et collègues » (p. 2), favorisent le développement des compétences professionnelles propres à la profession enseignante.

Enfin, Perrenoud (2012a) énumère à lui seul une dizaine de raisons de former les enseignants à réfléchir sur leur pratique. Quelques-unes d'entre elles sont comparables à celles mentionnées précédemment : la pratique réflexive accrédite une évolution vers la professionnalisation; elle prépare à assumer une responsabilité éthique; elle permet de faire face à la complexité croissante des tâches; elle donne les moyens de travailler sur soi; elle favorise l'accumulation de savoirs d'expérience; et elle ouvre à la coopération avec les collègues. Cependant, Perrenoud (2012a) apporte des éléments nouveaux, notamment : la pratique réflexive compense la légèreté de la formation professionnelle; elle aide à vivre un métier impossible⁴; elle accroît les capacités d'innovation; et elle encourage l'enseignant à affronter l'irréductible altérité de l'apprenant⁵.

⁴ En enseignement, l'échec ne peut être exclu d'avance. La pratique réflexive permet de se distancer par rapport aux fantasmes de toute-puissance ou d'échec et aide à trouver l'équilibre entre ces deux pôles (Perrenoud, 2012a).

⁵ L'enseignant est parfois confronté à des élèves ou des parents qui ne proviennent pas du même milieu social que lui. Réfléchir sur sa pratique lui permet de comprendre d'où viennent ses rapports à autrui et d'éviter que la relation de prise en charge soit « surdéterminée » et « parasitée » par sa propre histoire (Perrenoud, 2012a).

En somme, plusieurs éléments justifient la pertinence pour l'enseignant de recourir à l'analyse réflexive, le but étant de transformer sa pratique pour qu'elle soit plus adéquate, plus éclairée, plus objective et plus équitable.

1.4 La démarche réflexive : obstacles et résistances

De façon générale, le professionnel s'engage dans une démarche réflexive parce qu'il ressent le besoin ou la nécessité de le faire, et non parce qu'il y est obligé. Selon Vinatier (2012), cette « démarche n'est en rien spontanée, elle est difficile à mettre en œuvre et elle engage l'acteur » (p. 47). En effet, selon Perrenoud (2012a), la démarche réflexive exige du professionnel de l'énergie et de l'obstination. Il ajoute qu'elle s'apprend au gré d'un entraînement intensif. L'enseignant réflexif doit également recourir à des méthodes qui l'aideront à mener et à persévérer dans sa démarche réflexive comme: écrire, lire, discuter avec des proches, converser régulièrement avec des collègues ou d'autres professionnels de l'enseignement et participer à des activités de formation continue (Lafortune, 2012; Perrenoud, 2012a).

Mener une démarche réflexive exige de l'enseignant de remettre en question ses façons de faire et de penser, d'adopter une attitude d'ouverture ainsi que de s'engager dans un processus d'autoformation (Lafortune, 2012; Legault, 2004; Vinatier, 2012). Lacourse et Moldoveanu (2011) spécifient que la construction de l'identité professionnelle survient par des remises en question de ses propres valeurs et croyances. Ces remises en question créent des déséquilibres sur le plan cognitif et elles peuvent également susciter des craintes chez l'individu (Lafortune, 2012). Ces craintes se traduisent chez ce dernier par la peur de faire face à des incohérences ou à des contradictions pouvant mettre en cause sa propre pratique et par la peur de devoir réaliser des changements (Legault, 2004).

Dans un même ordre d'idées, Perrenoud (2012a) mentionne que la prise de conscience de certains schèmes d'action et de pensée contribue à des découvertes sur soi, ce qui peut s'avérer déstabilisant pour un individu qui désire transformer sa pratique. Selon Legault (2004), la peur de se remettre en question pourrait inciter un enseignant à négliger l'analyse réflexive de son activité. Enfin, Beaupré (2014) croit que « le praticien réflexif doit apprivoiser l'instabilité, car le mouvement qu'elle provoque est facteur d'enrichissement » (p. 53).

À la lumière des informations révélées dans les paragraphes précédents, nous constatons que l'analyse réflexive exige un engagement intense de la part de l'enseignant ainsi que du temps.

Selon Legault (2004), cela pourrait expliquer pourquoi certains enseignants optent pour l'utilisation de méthodes moins exigeantes, telle la méthode par essais et erreurs, plutôt que de s'engager dans une démarche réflexive. Cette méthode « peut être utile, mais on peut lui reprocher d'être accidentelle et superficielle puisqu'elle mise sur le tâtonnement » (Legault, 2004, p. 70).

Maurice (2006) ainsi qu'Altet, Desjardins, Étienne et al. (2013) ajoutent que les enseignants en formation initiale ressentent le besoin d'être opérationnels sur le terrain. Ainsi, leurs attentes premières portent sur les « savoir-faire ». Ils sont à la recherche de recettes, de procédures, de fiches de préparation toutes faites, ou bien de méthodes pour agir et résoudre des situations problématiques. Les réponses que celles-ci apportent sont provisoirement rassurantes, mais elles ne garantissent pas un transfert des compétences dans d'autres situations. En outre, Perrenoud (2012a) mentionne que cette façon de faire ne permet pas de poser un regard critique sur sa pratique, puisque les enseignants qui ont recours à ces méthodes préfèrent restituer des savoirs sans trop se poser de questions. C'est une façon de procéder qui exige beaucoup moins d'implication personnelle qu'une réflexion approfondie. Selon ce dernier, l'expérience suscitée par l'analyse réflexive de son activité doit devenir source de formation. Plus précisément, elle doit mener à autre chose que l'aspiration à trouver des routines, des recettes ou des méthodes pratico-pratiques.

1.5 L'analyse réflexive chez les enseignants débutants : une pratique systématique?

Au Québec, selon Martineau, Gervais, Portelance et al. (2008), la plupart des enseignants qui amorcent leur carrière doivent faire de la suppléance occasionnelle et cumuler des contrats de courte durée, pendant plusieurs années, avant d'obtenir un poste permanent. La situation précaire des enseignants débutants est souvent pénible puisqu'on leur assigne fréquemment les groupes composés d'élèves en difficultés d'apprentissage ou avec des troubles de comportement. De même, un enseignant peut être appelé à enseigner une discipline dans laquelle il n'a pas été formé. Cela exige un grand investissement de sa part, car il doit s'approprier les contenus disciplinaires avant toutes autres choses. D'après Mukamurera (2011), les jeunes enseignants qui entrent en fonction sont les plus affectés par la diversité de la tâche d'enseignement. En effet, il n'est pas rare que ceux-ci soient affectés à trois disciplines d'enseignement et plus. Cela exige beaucoup de travail, soit de trois à quatre préparations différentes. De plus, beaucoup

d'enseignants débutants acceptent des tâches trop lourdes afin de conserver leur priorité d'emploi. Cela conduit à une surcharge de travail pouvant engendrer du stress psychologique.

Dumoulin et Gagnon (2011) soulignent que la précarité des enseignants débutant dans le métier restreint les conditions favorables pour mener une démarche réflexive. Comme mentionné ci-haut, la plupart des enseignants commencent leur carrière en faisant de la suppléance ou en ayant des contrats de courte durée. Faire de la suppléance signifie enseigner plusieurs disciplines scolaires à plusieurs niveaux d'enseignement, et parfois dans plusieurs écoles. L'enseignant suppléant se retrouve donc dans une situation instable dans laquelle il s'adapte continuellement aux nouvelles conditions du milieu (ex. : écoles, contenus disciplinaires, élèves, direction, règlements, etc.).

Les temps de réflexions pré-action, privilégiés en formation initiale, sont rarement possibles en contexte de suppléance; c'est le plus souvent avec un temps restreint de préparation que l'enseignant débutant est appelé à enseigner des contenus qu'il n'a pas choisis et pour lesquels il n'est pas nécessairement formé, contenus qu'il doit néanmoins s'efforcer de bien « traduire » à des élèves dont il connaît peu ou pas les particularités. (Dumoulin et Gagnon, 2011, p. 21)

Par conséquent, la personne suppléante doit faire preuve d'une grande polyvalence sur le plan professionnel, puisqu'elle se retrouve dans une situation où les paramètres de l'action changent sans cesse de registre et où les temps de réflexions sont peu propices. Selon Pelletier et Jutras (2008), cités dans Dumoulin et Gagnon (2011), l'enseignant suppléant doit apprendre à maintenir une certaine continuité dans les activités quotidiennes qui ont lieu dans un contexte hautement imprévisible, ce qui exige une bonne capacité d'improvisation. Cela exige également une grande capacité réflexive que Giddens (1987) nomme le « contrôle réflexif ».

1.6 Quelques études empiriques sur l'analyse réflexive

1.6.1 Les instruments de pratique réflexive et leur utilité

Le manque de clarté et de consensus définitoire et terminologique du concept d'analyse réflexive n'est pas sans conséquence sur son opérationnalisation en formation initiale des enseignants (Calderhead, 1989; Desjardins, 2002; Karsenti, Collin et Lepage, 2012). Ainsi, « parce qu'on ne sait pas ce qu'est la pratique réflexive, on ne sait pas comment la développer chez les futurs enseignants, ce qui donne lieu à une disparité de dispositifs d'un programme à l'autre » (Karsenti, Collin et Lepage, 2012, p. 198). En effet, les programmes de formation des maîtres ne retiennent pas tous les mêmes objets de réflexion; ils n'explicitent pas tous de la même façon le processus

réflexif aux futurs enseignants; et ils n'accordent pas tous la même importance aux stages d'enseignement.

Depuis 2002, dans une perspective de professionnalisation, les textes officiels du MEQ ont généré la mise en place de dispositifs d'analyse de pratiques dans le plan de formation des maîtres. Notre formation universitaire, réalisée entre 2006 et 2010, témoigne de l'un de ses dispositifs mis en place afin de développer la réflexivité chez les futurs enseignants. En voici un aperçu. La formation du baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)⁶, de 2006 à 2010, exigeait du futur enseignant la réalisation de quatre stages de formation pratique.

Pendant le quatrième stage, le futur enseignant devait compléter six analyses réflexives dans le but d'analyser sa pratique par rapport au développement des douze compétences professionnelles⁷. Ces analyses réflexives prenaient la forme d'un portfolio dans lequel le stagiaire consignait ses réflexions par rapport à une compétence ciblée, et ce, parmi les douze compétences professionnelles propres à la formation enseignante. De plus, il énonçait les objectifs ainsi que les moyens nécessaires pour y arriver. Ensuite, il analysait sa pratique et se situait par rapport au développement de la compétence ciblée, selon une échelle d'appréciation. L'objectif principal de ces analyses réflexives était de situer le stagiaire par rapport à la maîtrise des compétences professionnelles propres à la profession enseignante, afin qu'il puisse rédiger un bilan des compétences⁸ à la fin de son stage. Ces analyses lui permettaient également de conserver des traces écrites de ses forces et de ses défis en regard du développement de ces compétences, développement qui se poursuit tout au long de la carrière du futur enseignant puisqu'il doit être actualisé à une réalité toujours en mutation.

Parallèlement, en Suisse, différents dispositifs et instruments ont été élaborés dans le cadre institutionnel de la Haute école pédagogique du Valais. Ainsi, le plan de formation de cette institution propose à ses étudiants plusieurs dispositifs d'analyse de pratique tels que le journal de

⁶ STA4504 Stage IV : enseignement et apprentissage en anglais langue seconde II (15 cr.) (EDU4404)

⁷ Pour connaître les différentes compétences professionnelles, il est possible de consulter le référentiel des compétences en ligne à l'adresse suivante : www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf

⁸ Le bilan de compétences est un bilan du cheminement de l'enseignant dans la construction de ses compétences professionnelles au terme de sa formation initiale.

bord de formation, le portfolio-bilan de compétences, l'entretien de supervision pour chaque stage, le document de suivi des stages, la démarche d'écriture d'un scénario et les études de cas.

Quatre ans après l'introduction de ces dispositifs, les chercheurs Périsset Bagnoud, Andrey-Berelaz, Steiner et al. (2006) ont mené une enquête auprès des étudiants de cette institution afin de définir si ces dispositifs favorisent l'élaboration et la conduite d'une pratique réflexive. La méthode de collecte de données utilisée pour cette étude fut le questionnaire. 192 étudiants, sur un total de 199, ont répondu à celui-ci. La première question a permis d'identifier quels sont les dispositifs (ou les instruments) facilitant la pratique réflexive jugés les plus utiles par les étudiants. Voici les résultats obtenus par l'analyse statistique concernant le dispositif jugé du plus utile au moins utile: l'entretien de supervision, le document de suivi de stage, les études de cas, le portfolio-bilan de compétences, le journal de bord de formation et la démarche d'écriture d'un scénario.

Les premiers instruments de pratique réflexive dont l'utilité est reconnue par l'ensemble des étudiants sont ceux qui permettent une communication directe avec les formateurs, tel l'entretien de supervision. Cet instrument, apprécié de l'étudiant, lui permet d'explicitier ses choix, ses dispositifs didactiques et pédagogiques en s'entretenant avec un expert. Les instruments de pratique réflexive jugés peu utiles sont intrusifs ou suivent un cadre trop rigide. Par exemple, quelques-uns affirment que la réalisation d'un portfolio-bilan de compétences correspond à une démarche trop personnelle, parce qu'elle oblige la personne à écrire ses forces et ses faiblesses. De plus, certains ajoutent qu'il est redondant d'écrire ce qu'ils savent déjà, et que le bilan de compétences représente beaucoup de travail inutilement. D'autres reprochent au journal de bord l'obligation de suivre une seule et unique démarche. En somme, selon les répondants, certains dispositifs d'analyse de pratique favorisent davantage l'élaboration et la conduite d'une pratique réflexive que d'autres.

1.6.2 Susciter la réflexion sur les pratiques par une communauté de pratique en ligne

Dans une perspective de développement professionnel, Nault (2008) a mené une étude de cas dont l'objectif était d'analyser le potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour susciter la réflexion sur les pratiques. Cette étude a été réalisée auprès d'enseignantes novices d'une même commission scolaire située à Montréal, comptant 24 enseignantes et quatre mentors. Cette communauté invitait les enseignants novices à prendre une pause virtuelle pour partager les bons

coups, une réflexion, une situation problématique relative à la profession enseignante, ou pour soutenir d'autres collègues. Quant aux mentors, leur rôle était de guider les enseignantes novices dans leurs réflexions, plus spécifiquement en ce qui concerne les situations problématiques.

Afin d'analyser le potentiel de cette communauté de pratique en ligne soutenant la réflexion dans une perspective de développement professionnel, 617 messages, dont 70 % ont été rédigés par les enseignantes, ont fait l'objet d'une analyse. Un niveau de réflexion a été accordé pour chaque message selon la taxonomie des niveaux de réflexion de Sparks-Langer, Simmons, Pash, et al. (1990)⁹. Pour en simplifier la lecture, les résultats ont été consignés dans le tableau suivant, du plus bas au plus haut niveau de réflexion.

Tableau 1.1

Le niveau de réflexion des 617 messages des enseignantes et des mentors au cours de l'année scolaire 2002-2003 selon la taxonomie des niveaux de réflexion de Sparks-Langer et autres (1990)

Niveau	Description	Nombre de messages	Rang obtenu
1.	Pas de description	117	2
2.	Description dans un langage simple	50	6
3.	Description dans un langage pédagogique	93	4
4.	Explication accompagnée d'une préférence personnelle ou d'une tradition donnée comme un rationnel	138	1
5.	Explication accompagnée d'une théorie ou d'un principe donné comme rationnel	100	3
6.	Explication accompagnée d'une théorie ou d'un principe tout en considérant des facteurs contextuels	70	5
7.	Explication qui fait mention de questions morales, éthiques ou politiques	49	7

Source : Nault, 2008, p. 235-239

L'analyse du niveau de réflexion des messages envoyés par les enseignantes a démontré que le niveau moyen de réflexion était de 3, 83 sur 7. La plupart des messages transmis décrivent des situations problématiques ou des pistes de solution dans un langage pédagogique, de façon minimale (niveau 3). Le plus bas niveau de réflexion se retrouve au 2^e rang signifiant que beaucoup d'enseignantes écrivent des messages qui entrent dans la catégorie « pas de description ». Par exemple, certains messages transmis correspondant à ce niveau de réflexion

⁹ Sparks-Langer, G.M., J.M. Simmons, M. Pash et al. (1990), «Reflective pedagogical thinking: how can we promote it and measure it», *Journal of Teacher Education*, vol. 41, n° 4, p. 23-32.

servaient à accueillir ou féliciter une participante, à souhaiter un bon congé ou à demander des nouvelles. Le plus haut niveau de réflexion se retrouve au 7^e rang signifiant que peu d'enseignantes fournissent des explications faisant mention de questions morales, éthiques ou politiques.

En somme, les réflexions suscitées par cette communauté de pratique en ligne correspondent à un niveau moyen de réflexion. L'auteure de cette étude croit qu'elle représente une avenue prometteuse pour le développement professionnel des enseignants novices puisque la mise en place d'une telle communauté permettrait le soutien des enseignants qui font leur entrée dans la profession enseignante, celle-ci étant souvent marquée par le choc de la réalité.

1.7 Question de recherche et objectifs

Durant leur formation, les enseignants apprennent à réfléchir sur leur pratique selon des dispositifs différents. Aussi, certains d'entre eux ne réfléchissent pas toujours à leur pratique de façon systématique en raison des motifs énumérés précédemment. Dans un même ordre d'idées, Legault (2004) mentionne qu'« il y a lieu de croire que tous n'y réfléchissent pas de la même façon et que certains sont plus réflexifs que d'autres » (p. 69). Rappelons que pour contribuer activement au développement personnel et professionnel de l'enseignant, la réflexion doit être structurée, outillée et alimentée par des apports théoriques et pratiques (Legault, 2004) ou « méthodique, régulière, instrumentée, sereine et porteuse d'effets » (Perrenoud, 2012, p. 45). Elle nécessite également l'adoption d'une posture réflexive¹⁰ (Perrenoud, 2012a).

Par conséquent, nous croyons que toutes formes de réflexion ne sont pas équivalentes et qu'elles ne fournissent pas toutes le même potentiel de développement. Ainsi, la qualité des réflexions peut varier selon le choix d'un individu à adhérer à tel ou tel cadre de référence. En effet, les réflexions suscitées ne seront pas du pareil au même si l'on a recours aux travaux de Schön (1994), Lafortune (2008/2012), Perrenoud (2012a), ou de tout autre auteur traitant de la pratique réflexive. Dans ce présent rapport de recherche, le cadre de référence de Perrenoud nous intéresse particulièrement en raison de la prise en compte d'un élément de plus dans l'analyse réflexive, soit l'habitus.

¹⁰ Posture contribuant à la prise de conscience de l'habitus et de l'influence qu'il exerce sur la pratique de l'enseignant.

Notre recherche vise à répondre à la question suivante : « Quelle est la démarche réflexive utilisée par les enseignants du secondaire de l'école D'Iberville de Rouyn-Noranda? » Premièrement, nous voulons déterminer s'ils ont recours à l'analyse réflexive dans leur pratique, et ensuite, connaître et décrire leur démarche réflexive. Deuxièmement, lorsque nous aurons obtenu un descriptif de leur démarche, nous pourrons relever des éléments reliés ou non à une posture réflexive. Enfin, nous déterminerons si la démarche réflexive utilisée actuellement par ces derniers entraîne la modification de l'habitus professionnel. Rappelons que cette modification constitue une condition essentielle pour transformer sa pratique (Perrenoud, 2012b).

CHAPITRE 2- CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre présente notre cadre théorique, axé sur la théorie de la pratique de Bourdieu. Dans un premier temps, nous présenterons Perrenoud qui aborde l'analyse réflexive sous le regard d'*habitus*, concept central chez Bourdieu. Dans un deuxième temps, le concept d'*habitus* de Bourdieu sera explicité afin de comprendre son influence sur les perceptions qu'entretient un individu ainsi que sur les actions qu'il pose à l'intérieur d'un champ. Enfin, sera décrite la démarche proposée par Bourdieu visant à objectiver sa pratique. Le recours à ces deux auteurs pour l'élaboration de notre cadre théorique est complémentaire, puisque le recours à l'un sans l'autre ne permettrait pas de définir de manière approfondie les deux concepts centraux de notre recherche : l'analyse réflexive et l'*habitus*. Ainsi, ce cadre théorique démontre que la réflexion continue sur l'*habitus*, incluant l'*habitus* professionnel, constitue une condition essentielle pour l'enseignant désirant modifier et objectiver sa pratique.

2.1 L'analyse réflexive de la pratique enseignante selon Perrenoud

Tout d'abord, Perrenoud (2012a) remarque que les individus ont tendance à surestimer la part du conscient et du rationnel dans leurs mobiles¹¹ et leurs actes. Selon lui, la pratique réflexive ne se limite pas au seul fait de témoigner d'une pensée orientant et régulant l'action. Elle implique des opérations mentales de haut niveau, et ce, même pour accomplir des actes routiniers qui semblent s'opérer automatiquement chez l'individu. Il affirme que la filiation d'une action passée à une action future n'est pas directe : « Elle passe par ce qui, dans l'individu, assure une certaine *permanence* des façons de penser, d'être au monde, d'évaluer la situation, d'agir » (p. 27-28). En ce sens, la réflexion sur l'action et dans l'action décrite par Schön (1994) comporte des limites, puisqu'elle ne permet pas de mieux comprendre les dimensions inconscientes de l'action.

Perrenoud (2012a) évoque qu'il « faut passer à une forme plus sophistiquée d'analyse, d'une part, du *travail*, d'autre part, des *habitus* et des compétences qui sous-tendent toute activité » (p. 195), et ce, afin d'aller au-delà d'une réflexion fondée sur le sens commun et l'intelligence professionnelle. Il ajoute que la pratique réflexive doit être valorisée, modélisée et instrumentée pour apporter de réels changements dans la pratique de l'enseignant (Perrenoud, 2012b). De plus, selon lui, elle représente la clé de la professionnalisation du métier d'enseignant, puisque réfléchir sur sa pratique permet à l'enseignant de prendre « sa propre action, ses propres

¹¹ Motif d'une action

fonctionnements mentaux pour objet de son observation et de son analyse [...] de percevoir et de comprendre sa propre façon de penser et d'agir » (Perrenoud, 2012b, p.226). C'est ce qui lui permet d'exercer ses fonctions de façon autonome et responsable (Perrenoud, 2012a et b).

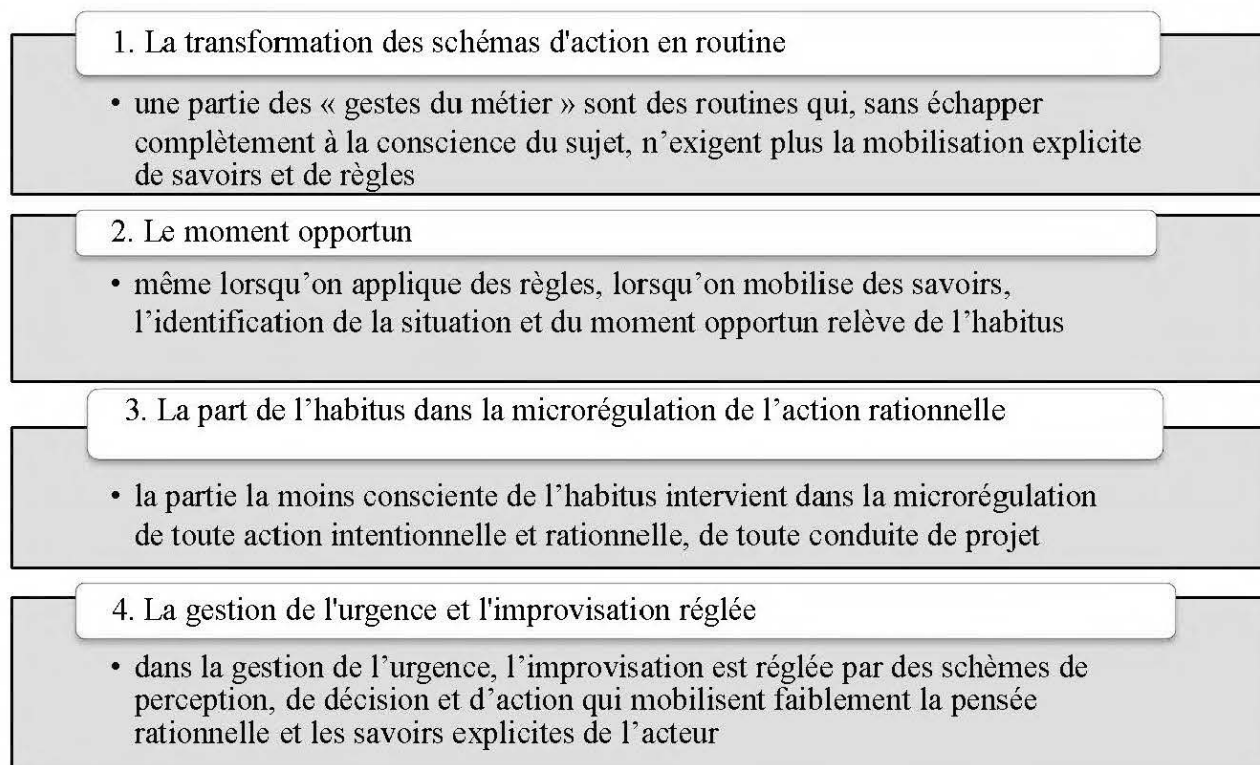
Par ailleurs, Perrenoud (2012b) croit que les enseignants agissent sans en être pleinement conscients comme si leurs actes, leurs gestes, leurs perceptions, leurs émotions et leurs fonctionnements mentaux étaient régis par un « inconscient pratique », ou comme si leur action « allait de soi » (p.212). Il ajoute que ceux-ci ne perçoivent pas toujours les effets engendrés par l'emploi de leurs schèmes de pensée pour traiter l'information, analyser les situations et prendre des décisions. Celui-ci convient que la notion de *schème* renvoie, dans une perspective plus large, à la notion d'*habitus* telle que définie par Bourdieu.

Dans une certaine mesure, l'*habitus* correspond à l'ensemble des schèmes de perception, d'évaluation, de pensée et d'action intériorisés par chacun au cours du processus de socialisation. Les schèmes intériorisés par l'enseignant, durant sa formation initiale et sa pratique, sont responsables de la formation progressive d'un *habitus* professionnel lui conférant la capacité d'adapter son action aux caractéristiques des situations qu'il rencontre quotidiennement. Plus précisément, confronté à une situation, l'*habitus* « prend en charge une série d'opérations mentales qui vont assurer l'identification des ressources pertinentes, leur transposition éventuelle, leur mobilisation orchestrée pour produire une action adéquate » (Perrenoud, 2001a, p. 2). Lenoir (2007) ajoute que l'*habitus* professionnel de l'enseignant, combiné à ses *habitus* primaires¹², influence le choix de ses pratiques d'enseignement.

En considérant cela, Perrenoud (2012b) constate que l'action pédagogique d'un enseignant est en partie « fondée sur des routines ou une improvisation réglée qui font appel à un *habitus* professionnel plus qu'à des savoirs » (p.184). Autrement dit, l'action pédagogique se retrouve sous le contrôle de l'*habitus* de l'enseignant, c'est-à-dire sous le contrôle de schèmes « largement » ou « totalement » inconscients (Perrenoud, 2012a, p.141). Selon ce dernier, il y a au moins quatre mécanismes permettant de défendre cette position. Ceux-ci sont énumérés dans la figure 3.

¹² Dispositions d'un individu acquises par la socialisation au sein de sa famille et de son milieu immédiat.

Figure 3 : Une action pédagogique mobilisant l'habitus selon quatre mécanismes (Perrenoud, 2012b, p. 214-215)



Brièvement, le premier mécanisme témoigne du fait que l'enseignant crée des routines au fil du temps. L'application de ces routines devient en quelque sorte machinale ou automatique, de sorte que l'enseignant n'a plus besoin de mobiliser des savoirs et des règles explicites pour agir. Le deuxième et le troisième mécanisme démontrent que les actions et les décisions d'un enseignant sont en partie déterminées par son habitus, et ce, même si celui-ci évoque le fait d'avoir appliqué des règles, d'avoir fait appel à des savoirs ou d'avoir agi de façon réfléchie et intentionnelle. Perrenoud (2012a) précise qu'aucune théorie ne permet de prévoir les moindres détails d'une situation, et par conséquent, toute conduite est « microrégulée » par l'habitus de l'individu. Le dernier mécanisme stipule que lors d'une situation urgente, l'enseignant ne réagit pas dans

l'immédiat au hasard. Stressé et ayant peu de temps pour réfléchir, ce dernier réagit selon les schèmes qu'il a intériorisés au cours de sa formation et de sa pratique.

Les constats de Perrenoud (2012b) l'amènent à croire que la reconnaissance de la part de l'habitus dans l'action pédagogique représente « à coup sûr faire un pas vers le réalisme dans la description de la façon dont les enseignants exercent leur métier » (p. 222). Ainsi, celui-ci se questionne sur la façon d'aider les enseignants à reconnaître la part de l'habitus dans leurs actions pédagogiques, en sachant que les actions qu'ils posent dépendent en grande partie de schèmes inconscients.

2.1.1 La pratique réflexive comme dispositif de formation pour favoriser la transformation de l'habitus professionnel

Pour parvenir à reconnaître la part de l'habitus dans l'action pédagogique de l'enseignant, Perrenoud (2012b) a mis au point deux stratégies : la première stratégie renvoie à l'idée de transformer les conditions de la pratique de l'enseignant dans le but de former ou d'induire une évolution de son habitus, alors que la deuxième stratégie exige de l'enseignant qu'il prenne conscience de son habitus, afin de transformer les schèmes d'action qui sont inadéquats dans l'exercice de ses fonctions.

Perrenoud (2012b) propose divers dispositifs de formation pour favoriser la prise de conscience et la transformation de l'habitus : la pratique réflexive; l'échange sur les représentations et les pratiques; l'observation mutuelle; la métacommunication avec les élèves; l'écriture clinique; la vidéoformation; l'entretien d'explicitation; l'histoire de vie; la simulation et les jeux de rôles; l'expérimentation et l'expérience. Dans ce rapport de recherche, notre attention est portée vers la pratique réflexive puisque l'utilisation de ce dispositif pour favoriser la modification de l'habitus de l'enseignant constitue notre objet d'étude. De plus, nous considérons que la pratique réflexive englobe les autres dispositifs de formation énumérés ci-haut, en ce sens où « réfléchir sur sa pratique » peut se réaliser à l'aide d'échanges sur les représentations et les pratiques, d'observation mutuelle, de la vidéoformation, etc.

2.1.2 Former ou construire l'habitus

Afin d'induire une évolution de l'habitus de l'enseignant, Perrenoud (2012b) propose de former ou de construire l'habitus. Pour ce faire, celui-ci suggère la création de situations-problèmes

auxquelles doit répondre l'enseignant afin que ses schèmes d'action se développent, se différencient et se coordonnent. Celui-ci tient à préciser que lorsque l'adaptation à une situation est mineure, les schèmes ne se modifient pas, alors que lorsque celle-ci est majeure, la différenciation et la coordination des schèmes existants se stabilisent, créant ainsi de nouveaux schèmes. En considérant cela, ce dernier croit qu'il serait formateur de « placer » régulièrement l'enseignant dans l'une ou l'autre des situations suivantes : le placer devant un groupe d'élèves qui lui est inconnu; faire exprès de perturber ses plans en créant des imprévus; imposer des conditions qui suscitent chez lui du stress ou de l'incertitude; et l'obliger à affronter des comportements résistants et/ou inattendus de la part des élèves. Cet auteur convient que cette façon de former l'habitus professionnel d'un enseignant n'est pas traditionnelle et est conscient des limites pratiques et éthiques qu'elle comporte.

Malgré ces limites, Perrenoud (2012a; 2012b) insiste sur l'importance de construire l'habitus, puisqu'il arrive fréquemment que l'action pédagogique se fasse de façon improvisée et intuitive. Ainsi, l'enseignant a très peu de temps pour réfléchir à l'action qu'il posera. Il intervient sur le vif, intuitivement, en considérant divers paramètres tels que le climat, l'activité en cours ainsi que ce qu'il a à gagner ou à perdre à intervenir. Sa compétence n'est pas de suivre une règle, mais d'être doté d'un habitus composé de schèmes relativement différenciés, lui permettant de prendre la bonne décision. Par exemple, un enseignant choisira d'ignorer un élève qui bavarde pour lui dire de se taire plutôt que de suspendre son cours. Dans ce cas-ci, l'enseignant agit intuitivement, selon un schème d'action intériorisé au gré de l'expérience, qu'il ajuste de façon plus ou moins consciente à la particularité de la situation. Bref, dans l'urgence, la décision de l'enseignant n'est pas rationnelle, puisqu'elle est prise sur le vif, coordonnée par son habitus. Sa décision relève donc d'un certain sens pratique.

2.1.3 Prise de conscience de l'habitus

Selon Perrenoud (2012a), la pratique réflexive ne devrait pas se limiter à une analyse lucide et consciente, puisqu'il arrive que sa propre action échappe à la personne. Lorsque l'objet de réflexion se dérobe ainsi, il faut pousser la réflexion plus loin afin que celle-ci permette l'analyse des schèmes ou des fonctionnements inconscients de l'individu. Autrement dit, il faut passer de la réflexion sur l'action à la réflexion sur la partie « préréfléchie » ou inconsciente de notre action. En considérant ceci, la dimension réflexive devrait inclure un travail sur l'habitus, puisque

« toute réflexion sur sa propre action ou celle d'autrui contient en germe une réflexion sur l'habitus qui la sous-tend » (Perrenoud, 2012a, p.132). Perrenoud (2012b) souligne que la prise de conscience des schèmes qui sous-tendent l'action d'un individu modifie l'habitus :

parce qu'elle le **combat** en temps réel et en situation. Lorsque ce combat se répète, le contrôle s'automatise et prend à son tour la forme de ce qu'on pourrait appeler un « contreschème ». Notre habitus est constitué de **strates** successives de schèmes dont les plus récents inhibent, de façon d'abord volontariste, puis moins consciente, la mise en oeuvre de schèmes antérieurs. Le couplage entre un schème d'action et un schème inhibiteur forme peu à peu un schème nouveau. On sait cependant que « le naturel peut revenir au galop » dans certaines circonstances. Notamment lorsque le stress et l'émotion font régresser aux réactions primitives en inhibant l'inhibition. (p.225)

La prise de conscience de ces schèmes représente un travail de longue haleine pour l'enseignant. Dans un premier temps, celui-ci doit reconnaître qu'il est mû par son habitus, c'est-à-dire que les actions qu'il pose dans l'exercice de ses fonctions ne sont pas complètement conscientes. Dans un deuxième temps, ce dernier doit surmonter les résistances et les obstacles qu'elle entraîne, puisque comme expliqué préalablement, la prise de conscience de certains schèmes d'action et de pensée contribue à des découvertes sur soi, ce qui peut s'avérer déstabilisant. Enfin, une fois qu'il est conscient des actions qui sous-tendent son habitus, celui-ci doit trouver des moyens afin de faire évoluer les schèmes inadéquats, ce qui peut prendre du temps.

Alors qu'on peut substituer un programme à un autre dans la mémoire d'un ordinateur, il en va autrement dans l'esprit humain : l'effacement des routines anciennes prend du temps; les schèmes ne disparaissent pas de notre " mémoire inconsciente ", ils sont plutôt désavoués, censurés, inhibés. C'est pourquoi ils peuvent resurgir en situation d'urgence ou de stress et entrer en conflit avec les apprentissages plus récents. (Perrenoud, 2001a, p. 16).

En somme, la pratique réflexive doit permettre à l'enseignant de distinguer les actions relevant de sa pensée rationnelle, guidées par des savoirs, de celles régies par des schèmes moins conscients, résultant de son expérience professionnelle et de son histoire de vie.

La question qui se pose à ce stade-ci est : « Quels sont les avantages de prendre conscience de son habitus? ». En fait, être conscient de son habitus permet à un individu de fournir des explications sur sa pratique, pour mieux connaître ses filtres et ses biais, parce qu'il est conscient des déterminismes sociaux qui produisent ses comportements, ses représentations et son discours. En effet, « selon la nature des pratiques visées, les explications tiennent souvent à des variables telles que l'âge, le sexe, la situation matrimoniale, la profession exercée, etc. » (Bonnewitz, 2002, p.22). De plus, cela permet à l'enseignant de rompre avec les prénotions contenues dans son discours; de clarifier son rapport à l'enseignement ainsi que dans ses relations avec l'élève; et de demeurer le plus objectif possible dans sa pratique.

En ayant en tête la perspective de Perrenoud, nous enchaînons avec la théorie de Bourdieu afin de démontrer, tout comme le souligne Lenoir (2007), que le concept d'habitus « s'avère plus large et plus riche socialement et historiquement que celui de routines ou de compétences incorporées » (Lenoir, 2007, p. 6). Nous démontrons l'importance pour un enseignant, ou pour tout individu, de prendre conscience de l'ensemble de ses dispositions qui constitue son habitus.

2.2 La sociologie de Bourdieu

La théorie de la pratique que conçoit Bourdieu refuse d'opposer les approches objectiviste et subjectiviste (Bonnwitz, 2002; Bourdieu, 2003a; Bourdieu, Chamboredon et Passeron, 1968). D'abord, l'objectivisme traite les faits sociaux comme des choses. Cette approche laisse peu de liberté d'action à l'agent, car ce sont les lois et les systèmes de relations qui dictent ses conduites et ses représentations. À l'opposé, le subjectivisme tient compte de la perception de l'individu et du sens qu'il accorde à ses actions. Elle laisse une liberté d'action à l'agent de faire ses propres choix, maître de sa trajectoire personnelle. La théorie de Bourdieu considère les conditions objectives (les structures) et subjectives (les perceptions des individus) indissociables. Celui-ci nie l'illusion d'un déterminisme objectiviste, et il nie également l'illusion subjectiviste de la liberté absolue de l'agent. Lenoir (2007) résume bien la position adoptée par ce dernier lorsqu'il souligne que :

Bourdieu développe une théorie de la pratique qui réfute ces deux tendances théoriques, tout en reprenant à l'une et à l'autre certains éléments, mais en excluant de sa perspective la double réduction, objectiviste propre au structuralisme et au néopositivisme qui évacuent le sujet, et subjectiviste propre à l'existentialisme, à la phénoménologie sociale [...] ou encore à certains courants interactionnistes qui ne considèrent pas les déterminations sociales et qui postulent que l'action humaine est sous-tendue par un calcul rationnel. (p.5)

Cette théorie de la pratique rend impossible la rupture entre le subjectivisme et l'objectivisme en raison de l'habitus de l'individu. L'habitus, produit conjugué des conditions objectives du lieu de naissance d'une personne et de sa trajectoire personnelle, permet d'élaborer des stratégies adaptées au champ d'activité, et ce, en tenant compte des limites qu'imposent les contraintes structurales. Ainsi, les actions ne peuvent être expliquées par les causes externes uniquement ni par l'action rationnelle d'un agent agissant de manière libre et consciente (Bourdieu, 2003a).

Pour saisir la théorie de la pratique de Bourdieu, il faut avant tout comprendre quelques concepts fondamentaux s'y rattachant, notamment : l'habitus, le champ, le capital symbolique et le sens pratique. Ces concepts dévoilent la relation à « double sens » entre les structures incorporées des

agents sociaux (l'habitus) et les structures objectives (Bourdieu, 1994). Ils permettent également d'expliquer la « loi sur la tendance des conduites humaines », soit que les espérances subjectives des individus tendent universellement à s'accorder à peu près aux chances objectives correspondant à un champ d'activité (Bourdieu, 2003a). En fait, c'est cette loi qui commande l'investissement en temps ou en argent d'un agent dans un champ spécifique.

2.2.1 Définir le concept d'habitus

Dans *Le Petit Larousse illustré 2012*, selon un point de vue sociologique, l'habitus réfère à un comportement acquis ainsi qu'à la caractéristique d'un groupe social. Il s'agit d'un concept fondamental dans la pensée de Pierre Bourdieu. Dans le dictionnaire de sociologie *Le Robert Seuil*, il est écrit que le concept d'habitus provient du latin signifiant « manière d'être ». Il s'agit d'un « ensemble des habitudes et des dispositions, propre à une culture ou à un milieu social, inculqué à l'individu au cours de la socialisation » (Akoun et Ansart, 1999, p.251). Il est énoncé également que ce concept joue un rôle central dans la théorie de la pratique de Bourdieu, concept qu'il a redéfini et dont nous ferons la description dans les paragraphes qui suivent.

D'abord, l'habitus est un ensemble de dispositions acquises par l'individu sous l'influence de conditions objectives et des choix qu'il a opérés au cours du processus de socialisation (Bourdieu, 1980). Les dispositions sont « des attitudes, des inclinaisons à percevoir, sentir, faire et penser, intériorisées par les individus du fait de leurs conditions objectives d'existence » (Bonnewitz, 2002, p. 62). Elles fonctionnent comme des principes inconscients d'action, de perception et de réflexion. L'ensemble de ces dispositions explique les comportements propres à chacun.

L'habitus désigne un ensemble de dispositions qui portent les agents à agir et à réagir d'une certaine manière. Les dispositions engendrent des pratiques, des perceptions et des comportements qui sont "réguliers" sans être consciemment coordonnés et régis par aucune "règle". Les dispositions qui constituent les habitus sont inculquées, structurées, durables ; elles sont également génératives et transposables. (Bourdieu, 2001a, p.24)

Les dispositions de l'enseignant sont inculquées et intériorisées progressivement, de la naissance à l'âge adulte, au cours du processus de socialisation. Il peut s'agir de la socialisation par la famille, l'école, le travail, les amis, etc. Elles sont structurées, parce qu'elles reflètent les conditions sociales au sein desquelles il les a acquises. Durables, elles perdureront tout au long de sa vie, et ce, même si celles-ci deviennent inadaptées à la suite d'une évolution historique brutale

comme une révolution. Également génératives, elles produisent une multitude de stratégies à partir d'un nombre restreint de dispositions. Ceci permet à l'enseignant de générer un ensemble de pratiques efficaces (pensées, perceptions, actions) adaptées au champ de l'enseignement. De plus, elles sont transposables, car elles permettent à l'enseignant de s'adapter à des activités sociales dont les dispositions diffèrent de celles au sein desquelles il les a acquises. Par exemple, cela lui permet de transposer les dispositions acquises au sein de sa famille dans son travail.

De plus, celles-ci donnent lieu à des réactions similaires dans des circonstances semblables. Par conséquent, les enseignants ne pèsent pas toujours le pour et le contre avant de poser une action dans leur enseignement. Ils agissent selon leur *habitus* professionnel, c'est-à-dire selon les dispositions qu'ils ont incorporées dans leur formation initiale ainsi que dans leur pratique. L'*habitus* procure également aux enseignants un sens pratique utile dans l'exercice de leurs fonctions. En effet, ce sens pratique, qui est un système acquis de préférences, de goûts, de structures cognitives durables et de schèmes d'action, élabore des stratégies de façon inconsciente permettant à l'enseignant d'agir dans son travail sans être obligé de se souvenir explicitement des règles. De plus, il oriente la perception de la situation et anticipe l'avenir, afin de fournir une réponse adaptée. En d'autres mots, ce sens pratique permet à l'individu d'agir comme il le faut, sans se poser de questions ni exécuter une règle de conduite (Bourdieu, 1994; Bourdieu, 2003a).

Par ailleurs, l'*habitus* est une « capacité infinie » à engendrer librement des pensées, des perceptions, des expressions et des actions chez un agent, mais aussi une « capacité contrôlée », car la production de celles-ci (perceptions, actions, etc.) a pour limites les conditions historiques et sociales à l'intérieur desquelles un agent social intervient (Bourdieu, 1980). La citation qui suit résume bien les capacités de l'*habitus* décrites ci-dessus : « Fruit d'une histoire incorporée, l'*habitus* conditionne et génère à la fois une multitude de choix chez un agent qui jouit d'une liberté conditionnée » (Vinaches, 1998, p. 35). Autrement dit, l'agent fait des choix qui ne sont pas totalement libres, car ceux-ci sont orientés par son *habitus*, c'est-à-dire selon les dispositions qu'il a acquises et intériorisées au cours du processus de socialisation. Bref, les pratiques et les représentations d'un individu ne sont pas totalement déterminées ni totalement libres.

2.2.2 La relation entre l'*habitus* et le champ (ou *habitus* de classe)

L'*habitus* confère les dispositions requises à un agent pour fonctionner convenablement dans un champ d'activité spécifique (Bourdieu, 1980). Ce dernier se structure en liaison avec un champ,

ce qu'on appelle « l'effet de champ ». Ainsi, selon son habitus, un individu fera le choix de se diriger vers tel champ d'activité plutôt qu'un autre. Par ailleurs, sera inconfortable un agent qui se retrouve dans un champ auquel son habitus n'est pas conforme, puisque celui-ci ne possèdera pas les dispositions requises pour agir de façon convenable à l'intérieur de celui-ci.

Aussi, « l'effet de champ » permet de rendre compte de l'unité de style qui unit les pratiques d'une classe d'agents (Bourdieu, 1994). Cela signifie que les individus d'une même classe d'agents se ressemblent, entre autres, du point de vue de leurs conditions d'existence, de leurs pratiques culturelles, de leurs consommations, de leurs opinions politiques, etc. (Bourdieu, 1994). Par conséquent, dans un même champ d'activité, les agents sont dotés d'habitus semblables les prédisposant à se comporter plus ou moins de la même façon sans avoir à s'entendre préalablement. C'est ce que Bourdieu nomme « l'habitus de classe ».

2.2.3 Le capital symbolique

Chaque champ d'activité incorpore ses propres règles et ses enjeux spécifiques dans lequel les agents se comportent comme des joueurs (Bourdieu, 2003a). Ceux-ci n'entrent pas dans le jeu de façon consciente et délibérée, puisque les jeux sont déjà plus ou moins faits lorsqu'ils décident de s'investir. Cet investissement dans le jeu est ce que Bourdieu (1994) désigne par la notion d'« illusio ». Plus spécifiquement, l'« illusio » correspond au fait d'être investi dans le jeu, « d'être pris au jeu, d'être pris par le jeu, de croire que le jeu en vaut la chandelle, ou, pour dire les choses simplement, que ça vaut la peine de jouer » (Bourdieu, 1994, p.151). Autrement dit, par l'effet de la concurrence, l'agent s'investit dans des enjeux qui l'interpellent et qui existent dans un certain jeu à l'intérieur d'un champ (Bourdieu, 1994).

Ainsi, dans un même champ, les individus sont en concurrence les uns avec les autres afin d'enrichir leur capital symbolique (gloire, honneur, crédit, réputation, notoriété), soit pour assurer ou maintenir leur domination dans leur champ, soit pour améliorer leur position sociale (Bourdieu, 2003a). De ce fait, le capital assure des formes de domination impliquant des luttes et des rapports de force entre dominants et dominés. Notons que le capital symbolique n'existe que par la reconnaissance et l'honneur que les autres lui accordent. De plus, il se perpétue tant et aussi longtemps qu'il parvient à obtenir la croyance des agents en son existence (Bourdieu, 2003a). L'individu enrichit son capital symbolique par les trois différentes formes de capital suivantes: culturel, économique et social. Autrement dit, le capital symbolique résulte des autres formes de

capital qui le nourrissent. C'est la relation entre les différentes formes de capital qui structure l'espace social (Bourdieu, 2002). La définition de celles-ci ainsi que la définition du capital symbolique sont fournies dans le tableau 2.1.

Tableau 2.1

Les différentes formes de capital permettant de structurer l'espace social

Capital économique	Il est l'ensemble des biens économiques : revenu, patrimoine, biens matériels.
Capital culturel	Il correspond à l'ensemble des qualifications intellectuelles, soit produites par le système scolaire, soit transmises par la famille, soit apprises de manière autodidacte.
Capital social	Il se définit essentiellement comme l'ensemble des relations sociales dont dispose un individu ou un groupe.
Capital symbolique	Il correspond à l'honneur et à la reconnaissance. Il désigne le crédit et l'autorité qui confèrent à un agent la reconnaissance et la possession des trois autres formes de capital.

Source : Bourdieu, 2002, p. 43-44

2.2.4 Le sens pratique

L'habitus procure à l'agent un sens pratique utile dans son emploi ou dans sa vie quotidienne lui permettant d'agir adéquatement dans une situation donnée. Le sens pratique désigne un « système acquis de préférences, de principes de vision et de division (ce que l'on appelle d'ordinaire un goût), de structures cognitives durables (...) et de schèmes d'action » permettant d'anticiper l'avenir du jeu et de fournir la réponse adaptée à l'égard d'une situation (Bourdieu, 1994, p. 45). D'ailleurs, il permet à l'agent de connaître les limites de ce qui s'impose comme conduites positivement et négativement sanctionnées dans son champ d'activité (Bourdieu, 1980). Ces limites sont en partie dépendantes de la structure d'un champ ainsi que des dispositions qu'elles favorisent. Autrement dit, chaque habitus développe un sens pratique selon les dispositions structurantes acquises lors du processus de socialisation. Ainsi, les enseignants développent des stratégies fondées sur les dispositions acquises durant leur formation et leur pratique qui, quoiqu'inconscientes, sont adaptées aux particularités et aux exigences de la profession enseignante.

Ce sens pratique, converti en schèmes moteurs et en automatismes corporels, est ce qui fait que les pratiques d'un agent sont habitées par un sens commun (Bourdieu, 1980). Le sens commun désigne « l'ensemble des opinions ou des croyances admises au sein d'une société donnée ou de groupes sociaux particuliers, qui sont considérées comme s'imposant à tout esprit raisonnable » (Bonnewitz, 2002, p. 20) ou « un fonds d'évidences partagées par tous qui assure, dans les limites d'un univers social, un consensus primordial sur le sens du monde » (Bourdieu, 2003a, p. 141). Précisons le fait que les pratiques d'un agent habitées par un sens commun s'exposent à des dangers. En effet, celles-ci peuvent impliquer des idées préconçues ou des croyances inébranlables basées sur un raisonnement reposant sur les catégories de perception propres à chaque individu (Bonnewitz, 2002). L'agent doit prendre conscience des présupposés qu'il engage dans sa pratique ainsi que les inclusions ou les exclusions qu'il opère pour demeurer le plus objectif possible.

2.3 La démarche d'objectivation de la pratique

Pour rompre avec le sens commun, c'est-à-dire pour écarter les idées préconçues, Bourdieu, Chamboredon et Passeron (1968) proposent, dans *Le Métier de Sociologue*¹³, une démarche scientifique qui vise à objectiver les pratiques. Pour ce faire, l'agent doit s'interroger sur la façon dont se sont formées les catégories de perception propres au sens commun. Ces catégories qui décrivent les pratiques ou les représentations d'un individu ne sont pas des produits individuels, mais plutôt des produits sociaux. En fait, le « sens des actions les plus personnelles et les plus "transparentes" n'appartient pas au sujet qui les accomplit mais au système complet des relations dans lesquelles et par lesquelles elles s'accomplissent » (Bourdieu, Chamboredon et Passeron, 1968, p. 32). Ainsi, l'individu doit s'interroger sur les conditions sociales du champ dans lequel ont pris naissance les dispositions s'avérant responsables de ces perceptions. La réflexion suscitée par cette analyse sociologique permet de rompre avec le discours commun, puisqu'elle dévoile à l'individu les déterminismes sociaux responsables de ces comportements, de ses envies, de ses motivations, de ses désirs et de ses représentations. Bourdieu, Chamboredon et Passeron (1968) croient qu'un individu qui ne « soumet pas ses propres interrogations à l'interrogation sociologique ne saurait faire une analyse sociologique vraiment neutre des réponses qu'elles suscitent » (p. 62).

¹³ Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. et Passeron, J.-C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton Éditeur

L'objectivation de la pratique que propose Bourdieu se focalise, d'une part, sur l'habitus de l'agent, à savoir sa position d'origine ainsi que sa trajectoire sociale. D'autre part, elle se focalise sur le fonctionnement du champ d'activité de l'agent, car ses décisions, ses interventions et ses rapports avec les autres dépendent étroitement de la position particulière qu'il occupe dans ce champ. Mentionnons que chaque spécialité propre à un champ incorpore des habitudes de pensée, des croyances et des évidences partagées ainsi qu'un ensemble de présupposés inscrits dans l'histoire collective de celle-ci (Bourdieu, 2001b). C'est en ce sens qu'il devient primordial pour l'agent d'objectiver la position qu'il occupe pour écarter toutes idées préconçues qui peuvent affecter le rapport à l'objet.

Cependant, la réflexion suscitée par cette analyse sociologique ne peut être efficace que si elle consiste à objectiver le sujet de l'objectivation, et ce, de sorte à porter au jour les présupposés que l'individu doit à son inclusion dans l'objet de connaissance (Bourdieu, 2003a; Bourdieu, 2003b). Cette réflexion doit tenir compte des intérêts que le praticien cultive à l'égard de l'objectivation de sa pratique. Il s'agit d'un double travail d'objectivation exigeant de l'agent qu'il porte à sa conscience les opérations qui rendent possibles l'accès à cette « vérité objective » et le point de vue à partir duquel elles s'opèrent (Bourdieu, 1994). D'ailleurs, Bourdieu a rédigé, entre octobre et décembre 2001, un texte dans lequel il se soumet à l'exercice de la réflexivité en se prenant lui-même pour objet. Bourdieu parle d'une auto-socioanalyse. Deux ans après sa mort, survenue en 2002, une version française de ce texte est publiée ayant pour titre *Esquisse pour une auto-analyse*¹⁴. Bourdieu (2004) y décrit le rapport qui s'établit entre son habitus et les forces du champ (son champ d'activité), s'objectivant dans une trajectoire et une œuvre qui lui est propre. Il analyse d'abord l'état du champ au moment où il y est entré afin de permettre aux lecteurs et lectrices de comprendre le champ avec lequel et contre lequel il s'est fait, et il termine par l'évocation de ses premières années ainsi que de son univers social étant enfant. Celui-ci explique ce qui l'a conduit à se désinvestir peu à peu de la discipline philosophique pour se diriger d'abord vers l'ethnologie, et ensuite, vers la sociologie.

En somme, la démarche d'objectivation de Bourdieu oriente la pratique réflexive selon une approche sociologique permettant d'aborder et d'approfondir une problématique éducative dans une optique interdisciplinaire. Cette démarche amène l'enseignant à réfléchir à des aspects de sa

¹⁴ Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris : Éditions Raison d'Agir.

pratique qui ne sont pas immédiatement accessibles à sa conscience par un retour sociologique sur soi, lui permettant d'explicitier l'implicite de ses actions professionnelles. Une telle démarche réflexive lui permet de faire des liens entre les dispositions acquises au cours du processus de socialisation et l'influence de celles-ci sur ses manières de penser, sentir et agir. Elle représente donc un levier important pour la transformation de sa pratique, car elle lui permet de rectifier les schèmes de perception, d'évaluation, de pensée et d'action qui sont inadéquats. Bref, la transformation de l'habitus professionnel de l'enseignant lui permet d'améliorer sa pratique et d'agir de façon la plus objective possible. Cette transformation relève de l'effet de champ.

2.4 Hypothèse

Le champ de l'enseignement est un microcosme social où il est question de pouvoir, de capital et de rapports de force dans lequel les enseignants, possédant des habitus semblables, luttent pour conserver ou transformer ces rapports de force. Chaque champ est un lieu d'enjeux et de luttes. La position qu'occupe un enseignant dans son champ d'activité détermine la nature de ses interventions, ses choix méthodologiques, ses rapports avec les collègues, etc. L'enseignant réflexif doit donc porter une attention particulière sur la position qu'il occupe dans son champ d'activité. Ce travail exige de l'enseignant, d'une part, qu'il cherche à connaître les dispositions durables qu'il a acquises sous l'influence de conditions sociales objectives, d'autre part, qu'il cherche à connaître les dispositions issues des choix personnels effectués au cours de son existence. Autrement dit, il doit prendre conscience de ce qui a participé à la « fabrication » de son habitus. Par ailleurs, Perrenoud (2012a) émet l'idée que la réflexion continue sur l'habitus professionnel constitue une condition essentielle pour modifier et améliorer la pratique enseignante.

Nous émettons l'hypothèse que l'analyse réflexive, telle qu'effectuée actuellement par les enseignants du secondaire de l'école D'Iberville, ne leur permet pas de modifier leur habitus professionnel. Les concepts centraux de cette hypothèse sont l'habitus professionnel et l'analyse réflexive. Nous cherchons donc à déterminer si l'analyse réflexive est pratiquée de façon systématique chez les enseignants et si elle inclut l'analyse des dispositions acquises au cours du processus de socialisation de sorte à modifier l'habitus professionnel. L'analyse réflexive est la variable indépendante alors que l'habitus professionnel est la variable dépendante. Autrement dit, l'habitus professionnel devrait varier selon la répétition et la profondeur de l'analyse réflexive.

CHAPITRE 3- MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présenterons la méthodologie de notre recherche, c'est-à-dire l'ensemble des moyens que nous avons mis en place pour répondre à notre question de recherche et pour vérifier également l'hypothèse que nous avons formulée. Étant donné que nous voulions connaître et décrire comment les enseignants du secondaire de l'école D'Iberville utilisent l'analyse réflexive en lien avec leurs pratiques, nous avons opté pour une méthode qualitative. Nous avons choisi l'entrevue semi-dirigée pour collecter les données et l'échantillonnage en « boule de neige » pour recruter nos participants. Nous avons trouvé pertinent d'ajouter, dans ce chapitre, une section sur le rapport de la chercheuse à l'objet d'étude qui traite de son expérience sur le marché du travail comme enseignante.

3.1 Recherche descriptive et exploratoire inscrite dans une démarche qualitative

Notre recherche est fondamentale, car le but poursuivi n'est pas la solution à un problème pratique, mais l'élargissement du savoir (Fortin, 2010). Elle est aussi qualitative, puisque le phénomène est étudié dans son milieu naturel et interpréter en s'appuyant sur les significations que les enseignants lui attribuent. Les buts de cette recherche qualitative sont l'exploration et la description d'un phénomène du point de vue des participants à l'étude et d'en comprendre le sens (Fortin, 2010).

3.2. Rapport de la chercheuse à l'objet d'étude

Notre expérience sur le marché du travail comme enseignante nous a permis de nous intégrer au milieu et de nous imprégner de l'univers des enseignants du secondaire de l'école D'Iberville durant les années scolaires 2011-2012 et 2012-2013. Nous avons eu la possibilité d'entretenir des discussions avec les autres enseignants, surtout durant les pauses, ce qui nous a permis d'observer ceux-ci dans leur quotidien. Le fait d'être intégrée au milieu nous a permis d'observer ce que Bourdieu appelle l'*habitus de classe*. De façon générale, nous avons observé que les enseignants se ressemblent du point de vue de l'habillement, de la posture, des systèmes de représentation, du langage, et des façons de penser et de faire. Cela les prédispose à se comporter plus ou moins de la même façon. De plus, nous avons observé que les enseignants avaient tendance à se regrouper selon leur champ d'enseignement (ex. : anglais, français, etc.), et parfois, selon la clientèle des élèves (ex. : élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage intégrés dans des

classes spéciales). En repensant aux discussions ou aux échanges qui ont eu lieu, nos souvenirs sont à l'effet que l'analyse réflexive de la pratique enseignante n'est pas un sujet (ou une préoccupation) abordé par les enseignants et les enseignantes durant les pauses. Toutefois, nous ne pouvons pas conclure que ceux-ci et celles-ci n'en font pas du fait qu'ils n'en parlent pas. C'est pour cette raison qu'il nous semble pertinent de recourir à l'entrevue semi-dirigée comme méthode de collecte de données afin de recueillir quelques témoignages d'enseignants à ce sujet.

3.3. L'entrevue semi-dirigée

Les entrevues ont permis de recueillir quelques témoignages d'enseignants en les questionnant sur la façon dont ils s'y prennent pour réfléchir sur leur pratique. Elles étaient semi-dirigées ce qui implique une interaction verbale « animée de façon souple par le chercheur [...] dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche » (Savoie-Zajc, 2009, p. 340) ou « un véritable échange au cours duquel l'interlocuteur du chercheur exprime ses perceptions [...] d'une situation, ses interprétations ou ses expériences » (Van Campenhoutt et Quivy, 2011, p.170). Cet échange verbal permet une compréhension riche du phénomène à l'étude et contribue à la production d'un savoir socialement construit. Angers (2009) précise que l'entrevue se déroule de façon semi-directive, car l'intervieweur choisit les thèmes qu'il veut aborder auxquels les informateurs répondent à leur manière ainsi qu'à leur rythme. Lors des entrevues, nous avons utilisé un guide d'entretien dans lequel nous disposions d'une série de questions guides.

Nous avons enregistré les échanges verbaux entre le chercheur et l'interviewé. Selon Beaud et Weber (2010), il n'y a pas de bon entretien approfondi sans enregistrement. Précisons ici qu'il est interdit d'enregistrer les propos de l'interviewé sans l'avoir préalablement avisé, c'est-à-dire sans son consentement (Fortin, 2010). Enfin, tous les entretiens ont été identifiés par un numéro afin de conserver l'anonymat des participants. Ensuite, les bandes audio ont été écoutées et réécoutées attentivement par la chercheuse pour bien comprendre le sens des énonciations et pour en dégager des significations particulières (Beaud et Weber, 2010). L'enregistrement audio nous a permis d'effectuer une transcription « verbatim » de l'entrevue, c'est-à-dire mot à mot en vue de l'analyse.

Dix entrevues ont été réalisées. Comme Angers (2009) le suggère, un minimum d'une heure a été alloué à chaque entretien afin d'aborder tous les thèmes prévus en profondeur. La collecte des

données s'est poursuivie jusqu'à l'obtention d'une certaine saturation des données, c'est-à-dire lorsque nous avons remarqué que les réponses devenaient répétitives et qu'aucune nouvelle information ne s'ajoutait. Enfin, les entretiens ont été réalisés dans un lieu calme où il n'y a pas trop de bruit afin d'obtenir un enregistrement audible. Ceux-ci se sont déroulés dans un lieu où les interviewés peuvent parler sans craindre d'être entendus par d'autres (Beaud et Weber, 2010).

3.4 Échantillonnage

3.4.1 Le type d'échantillonnage choisi

Selon Fortin (2010), si la population est homogène, c'est-à-dire s'il y a peu de variation d'une personne à une autre, le chercheur peut opter pour un échantillonnage de type non probabiliste. Nous avons utilisé ce type d'échantillonnage pour notre recherche, car les individus que nous avons interrogés font partie d'un même champ d'activité (l'enseignement), dotés d'habitus semblables.

L'échantillonnage non probabiliste est une méthode « qui consiste à former un échantillon sans que tous les éléments qui le composent ne soient obtenus par un processus aléatoire » (Fortin, 2010, p.234). Les chercheurs ont surtout recours à cette méthode lorsqu'ils ne peuvent obtenir une liste exhaustive de tous les éléments de la population, ce qui fut notre cas. En effet, nous n'avions pas accès à une liste sur laquelle figure le nom de tous les enseignants de l'école en question. Nous avons fait part de notre recherche à la direction et nous avons demandé à rencontrer les enseignants¹⁵. Avant l'entrevue, nous avons pris contact avec les enseignants de façon directe ou par téléphone. De plus, le but de l'étude leur fut expliqué et la confidentialité des renseignements fut assurée. Enfin, une fois leur consentement obtenu, un rendez-vous fut fixé.

3.4.2 Recrutement des participants

Parmi les échantillonnages non probabilistes, nous avons opté pour l'échantillonnage en boule de neige. Elle « consiste à demander à des personnes recrutées initialement selon des critères de sélection précis de suggérer le nom d'autres personnes qui leur paraissent répondre aux mêmes critères » (Fortin, 2010, p. 236). Le recrutement des participants dans ce type d'échantillonnage se réalise en deux temps et se forme de façon graduelle (Fortin, 2010). Premièrement, avant de

¹⁵ La chercheuse ayant déjà travaillé comme enseignante à l'école D'Iberville sera en mesure de contacter un ou des enseignants qu'elle connaît pour réaliser la première entrevue.

commencer les entrevues, le chercheur doit recruter des personnes qui répondent aux critères de sélection fixés. Deuxièmement, après l'entrevue, le chercheur demande à l'interviewé s'il peut lui fournir le nom d'autres personnes qui leur semblent posséder les mêmes caractéristiques que celles pour lesquelles il a été choisi.

La sélection des participants s'est faite en fonction d'un critère bien précis : ils sont des enseignants ou des enseignantes ayant reçu leur formation générale après l'introduction de la dimension réflexive dans les programmes de formation initiale des enseignants de 2001 (MEQ, 2001). De la sorte, les participants n'ont pas été ébranlés ou surpris par un sujet inconnu.

3.5 Les précautions éthiques

Plusieurs précautions éthiques ont été prises dans le cadre de notre recherche afin de rassurer les participants quant à la nature confidentielle des informations transmises. Nous avons pris le temps de leur mentionner que les entretiens seraient enregistrés sur le cellulaire personnel de la chercheuse et que les fichiers audio seraient rapidement transférés sur son ordinateur doté d'un mot de passe. De plus, nous avons spécifié qu'une fois le transfert complété, le fichier audio sur le cellulaire de la chercheuse serait immédiatement supprimé. Les participants ont été avisés également que les renseignements enregistrés sur l'ordinateur seraient retranscrits sur des fiches analytiques et que celles-ci seraient conservées dans un classeur sous clé au domicile de la chercheuse. Il a été mentionné aussi que chaque participant à la recherche se verrait attribuer un numéro de sorte à protéger son anonymat. Cette liste de correspondance entre les noms des participants et les numéros attribués sera conservée dans le classeur de la chercheuse. Celui-ci sera fermé à clé. Enfin, il a été précisé que toutes les données, au dépôt final du rapport de recherche, seraient conservées pendant trois ans et ensuite détruites. Enfin, les participants ont été informés que la chercheuse serait la seule à avoir accès aux données et à la clé du classeur.

CHAPITRE 4- L'ANALYSE DES DONNÉES

Ce quatrième chapitre présente les deux méthodes que nous avons utilisées pour analyser qualitativement les données recueillies auprès des enseignants interviewés. Nous expliquerons d'abord en quoi consiste l'analyse qualitative des données, plus précisément, à quoi elle sert et comment elle s'effectue. Ensuite, nous présenterons la méthode structurale (Lévi-Strauss, 1958) que nous avons employée pour dégager un modèle de base (ou un portrait statistique) réunissant les caractéristiques moyennes des enseignants constituant notre échantillon. Enfin, nous présenterons la méthode situationnelle phénoménologique et structurale (Paillé et Mucchielli, 2012) qui nous a été utile pour établir des typologies ou, autrement dit, pour catégoriser les enseignants selon la démarche réflexive privilégiée.

4.1 L'analyse qualitative des données

Comme notre recherche est descriptive et que nos données sont issues d'entretiens, nous avons procédé à une analyse qualitative des données. Rappelons que l'analyse qualitative est un processus qui permet de décrire et d'expliquer un phénomène à l'étude par la découverte de thèmes, de catégories et de modèles de référence. Paillé et Mucchielli (2012) la définissent comme « une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes », dans laquelle la découverte et la construction du sens sont recherchées (p.11). Autrement dit, ce type d'analyse permet au chercheur, qui a accumulé une grande quantité de données, de les organiser et de les traiter de sorte qu'il puisse y attribuer un sens et, ultimement, répondre à sa question de recherche. (Fortin, 2010; Poupart, Groulx, Mayer et al., 1997). Selon Van Campenhoudt et Quivy (2011), l'analyse qualitative des données comporte trois opérations. Premièrement, le chercheur retranscrit les entretiens et organise les données de sorte à permettre leur analyse. Deuxièmement, il met en relation ces données d'une façon qui contribuera à l'émergence d'une typologie. Troisièmement, il compare les résultats observés aux résultats attendus et tire des conclusions.

4.2 L'analyse structurale et l'analyse situationnelle phénoménologique et structurale

Dans le cadre de notre étude, les entretiens que nous avons réalisés auprès des enseignants ont été analysés selon deux méthodes: l'analyse structurale (Lévi-Strauss, 1958) et l'analyse situationnelle phénoménologique et structurale (Paillé et Mucchielli, 2012). Celles-ci seront

expliquées, de façon détaillée, dans les sections suivantes. Notons dès maintenant que ces deux méthodes sont intimement liées à notre cadre théorique, puisque l'analyse structurale permet de déceler les éléments qui convergent ou divergent entre eux et de faire émerger les logiques sociales qui ne sont pas accessibles explicitement, alors que l'analyse situationnelle phénoménologique et structurale vise à dégager une interprétation globale du sens de l'action en considérant l'expérience subjective des enseignants. Ainsi, leur combinaison permet de tenir compte des perceptions individuelles des enseignants interviewés ainsi que de leurs conditions objectives. Comme le signale Bourdieu (1980), il ne faut pas opposer ces deux approches (subjectiviste et objectiviste) puisque l'une sans l'autre s'avère incomplète; position qu'il défend à l'aide du concept d'*habitus*. Notons que Beaupré (2012a) a utilisé la combinaison de ces deux méthodes dans sa recherche sur la perception du risque chez les mineurs de fond de l'Abitibi-Témiscamingue, ce qui lui a permis de réaliser une analyse plus riche que s'il avait eu uniquement recours à l'une d'entre elles. Ce dernier parle d'un « double travail d'analyse » (Beaupré, 2012a, p. 75).

4.2.1 La méthode structurale

Tout d'abord, la méthode structurale se prête bien à l'analyse de contenu d'entretiens dont les informations recueillies ont été mises à plat par écrit (verbatim) (Piret, Nizet et Bourgeois, 1996). La méthode structurale (Lévi-Strauss, 1958) nous a été utile pour repérer rapidement les récurrences, les singularités ainsi que les écarts présents dans les discours des enseignants. Elle a permis d'ordonner toutes les variantes connues des différents récits obtenus en entrevue. Plus précisément, elle nous a permis de présenter, à la toute fin, un modèle de base réunissant les caractéristiques moyennes des enseignants constituant notre échantillon. Par contre, nous n'avons pas cherché à dégager une loi générale structurale comme Lévi-Strauss (1958) le fait lorsqu'il étudie les mythes. Notre attention fut portée sur la comparaison des discours des enseignants interviewés.

Voici de façon concrète comment nous avons procédé. D'abord, il faut savoir que notre guide d'entretien propose différentes thématiques : profil personnel général; profil de l'enseignant du secondaire; formation académique; l'analyse réflexive en enseignement; l'*habitus* professionnel; questions en lien avec les propos de Perrenoud et Bourdieu. Chacune d'elles compte une série de questions que nous avons abordée pendant l'entrevue. Une fois l'entrevue terminée, nous avons

procédé à une retranscription par unité sémantique, c'est-à-dire que les réponses fournies par l'informateur ont été consignées à l'intérieur de fiches. Précisions que chaque fiche correspond à une thématique spécifique, ce qui signifie que chaque informateur en cumule plusieurs à lui seul.

Fiche individuelle 1

Profil personnel général	
Âge	
Genre	
État civil ; Enfant(s)?	
Origine ethnique	

Fiche individuelle 2

Profil de l'enseignant	
Permanent ou contractuel	
Matières enseigné(s) et niveau(x)	
Ancienneté	
Motivation(s) du choix de carrière	
Profil de l'enseignant dit compétent	
Éléments influençant le choix de vos pratiques d'enseignement	
Gestes posés pour améliorer votre enseignement	

Fiche individuelle 3

Formation académique	
Université(s) fréquentée(s)	
Nature du diplôme et date d'obtention	
Formation pratique? Nombre de stages?	
Ce qui vous a le plus aidé à développer vos compétences professionnelles? (stages et cours)	
Est-ce que votre formation vous a suffisamment préparé au rôle et aux responsabilités d'un enseignant?	
Propositions à l'institution?	

Fiche individuelle 4

L'analyse réflexive (AR) en enseignement	
Votre définition de l'AR	
À quoi vous sert ou vous a servi l'AR?	
Place qu'occupe l'AR dans votre pratique? (et fréquence)	
Dans quels contextes y avez-vous recours?	
Éléments déclencheurs pour utiliser l'AR? Si tout va bien, est-elle présente dans votre pratique?	
Éléments qui font l'objet d'une AR?	
1 ou 2 situations pour illustrer votre démarche d'AR?	

2 outils que vous avez l'habitude d'utiliser; 2 outils que vous utilisez rarement ou jamais?	
L'AR contribue-elle au développement d'une posture professionnelle et/ou éthique? Autre moyen? Lequel?	
Avantages ou inconvénients de réfléchir sur sa pratique?	
Conditions qui rendent la pratique de l'AR + ou - présente dans la pratique?	

Fiche individuelle 5

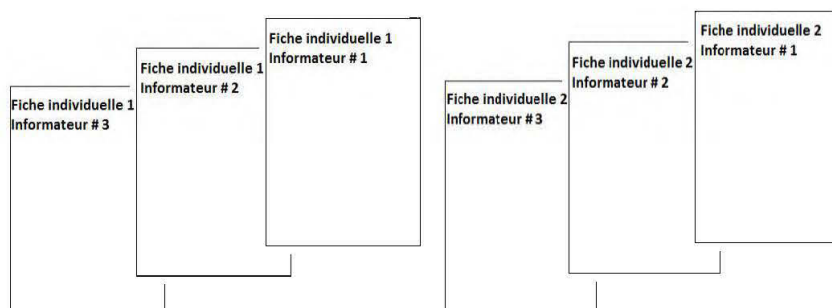
L'habitus professionnel	
La première fois que l'AR a été mentionnée au cours de votre formation	
Travaux à réaliser au sujet de l'analyse réflexive pendant votre formation	
Outils ou moyens utilisés pour accompagner votre AR?	
Textes les + intéressants lus sur l'AR?	
Est-ce que les noms de Schön, Dewey, Perrenoud ou Bourdieu évoquent quelque chose chez vous? Éléments-concepts?	
Formation continue? Lesquelles avez-vous choisies?	

Fiche individuelle 6

Questions en lien avec les propos de Perrenoud et Bourdieu	
Définition du concept d'habitus ou d'habitus professionnel	
Perrenoud croit que les enseignants agissent sans en être pleinement conscients...En accord ou en désaccord? Pourquoi?	
Perrenoud propose de placer les enseignants dans des situations-problèmes afin de former l'habitus professionnel? Qu'en pensez-vous?	
Selon Bourdieu, les dispositions acquises par l'individu au cours du processus de socialisation influencent le choix de ses actions. En accord ou en désaccord? Pourquoi?	
Diriez-vous que la prise de conscience de l'influence des dispositions d'un enseignant sur ses manières de penser, sentir et agir est un levier important pour transformer sa pratique? Pourquoi?	

Les informations inscrites sur ces fiches sont une version condensée et révélatrice des réponses que les enseignants ont fournies sur chaque thématique. En fait, chacune d'elles va servir à construire un modèle de base issu des différentes réponses obtenues auprès d'eux. Afin de repérer les récurrences, les singularités et les écarts dans leurs discours, nous avons superposé les différentes fiches individuelles des enseignants entre elles, en tenant compte du numéro de la fiche à comparer. Autrement dit, toutes les « fiches individuelles 1 », toutes les « fiches individuelles 2 », toutes les « fiches individuelles 3 », etc., ont été superposées, ce qui nous a permis d'en faire une lecture tridimensionnelle comme si chaque fiche correspondait à un récit (voir figure 4).

Figure 4 : Superposition des « fiches individuelles 1 » et des « fiches individuelles 2 » de différents informateurs permettant une lecture tridimensionnelle



Cette lecture tridimensionnelle permet de comparer les informations fournies par les enseignants pour chaque thématique, et ce, afin de construire un modèle de base illustrant l'idée générale qui semble faire consensus chez ces derniers.

4.2.2 La méthode situationnelle phénoménologique et structurale

Une fois notre modèle de base complété, nous avons cherché à comprendre le sens que les enseignants accordent à la pratique de l'analyse réflexive dans leur travail au moyen de la méthode situationnelle phénoménologique et structurale, méthode qui consiste « en un recueil de cas décrivant des actions menées par des acteurs et en une série d'analyses débouchant sur une interprétation globale du sens de l'action » (Paillé et Mucchieilli, 2012, p. 167). En analysant nos données avec cette méthode, nous avons été en mesure de faire « discuter » les enseignants entre eux et de les regrouper par catégories. Plus précisément, l'analyse de leur discours a donné lieu à deux groupes ou catégories d'enseignants dont la démarche réflexive diffère.

Comme le souligne Paillé et Mucchieilli (2012), l'examen phénoménologique de nos données nous a permis de « dégager la trame principale des événements et des jugements rapportés ou observés, et de reconstituer ce qui est diversement appelé le vécu des sujets, le point de vue des acteurs [...] » (p. 144). Ces auteurs décortiquent cet examen en trois étapes. La première étape exige de lire attentivement, à plusieurs reprises, le verbatim de chaque informateur afin de comprendre leur vécu tout en évitant d'en changer le sens. Les auteurs parlent d'une écoute phénoménologique conduisant à une compréhension authentique du vécu des acteurs selon leur

point de vue. La deuxième étape consiste à annoter en marge l'essentiel du témoignage de chaque informateur à l'aide d'énoncés. Le chercheur doit reformuler dans ses propres mots les propos de l'informateur en vue de condenser les données. La troisième étape consiste à rédiger un récit phénoménologique pour chaque entretien réalisé de sorte à reconstituer le plus fidèlement possible l'histoire du témoignage. L'écriture de ces récits doit se faire en utilisant le vocabulaire des acteurs. Nous avons pris note de ses indications.

Selon Fortin (2010), l'analyse phénoménologique des données requiert du chercheur le recours à une logique inductive ainsi qu'à un esprit de synthèse, et ce, s'il veut parvenir à dégager des thèmes et à découvrir l'émergence d'une typologie. En fait, raisonner par induction nous a permis de tirer des conclusions générales sur l'ensemble des enseignants interviewés à partir de nos observations précises sur chacun. Bref, ce type de raisonnement logique « consiste à passer du particulier au général [et] de l'expérience à des règles générales » (Bee et Boyd, 2011, p.191). Papalia et Feldman (2014) précisent que les conclusions inductives ne sont pas définitives. En effet, il existe toujours la possibilité qu'une nouvelle information s'ajoute, celle-ci venant contredire les résultats observés jusque-là. Nous avons donc demeuré prudents dans la généralisation de nos données tout en se questionnant souvent afin d'éviter de tirer des conclusions hâtives. De plus, comme le recommande Fortin (2010), nous avons tendu vers l'objectivité en mettant à l'écart nos idées préconçues sur la pratique de l'analyse réflexive en enseignement, et ce, afin de parvenir à l'essence du phénomène étudié. Giorgi (1997) précise que la description de l'expérience de l'autre doit correspondre à la façon dont celui-ci interprète la situation et non à celle du chercheur. Il mentionne :

Lorsque j'analyse la description, par un sujet, d'un apprentissage, je mets de côté toutes les théories de l'apprentissage aussi bien que mes expériences personnelles d'apprentissage et je considère simplement la description qui m'est soumise comme appartenant en propre au sujet. La seule chose que je pourrai affirmer, c'est que la description renvoie à la façon dont le sujet a interprété la situation, mais non qu'elle était véritablement ce qu'il pensait qu'elle était. (Giorgi, 1997, p. 352)

C'est ainsi que nous avons procédé pour décrire l'expérience des enseignants afin d'éviter, tout comme le souligne Mellos (2009), d'altérer la validité de leur perception concernant la pratique de l'analyse réflexive. De plus, pour diminuer l'influence des idées préconçues, nous avons jugé nécessaire de se distancer de l'objet d'étude et de réfléchir sur le rapport que nous entretenons à son égard. Pour réaliser ceci, nous avons utilisé la démarche d'objectivation proposée par Bourdieu, Chamboredon et Passeron (1968). Il a fallu s'interroger sur les dispositions, acquises à

travers notre expérience comme enseignante, responsables de notre façon de percevoir l'analyse réflexive en enseignement. Ainsi, les résultats obtenus ne sont pas influencés par ce que l'on pense au sujet de l'analyse réflexive, ce qui nous a permis de demeurer le plus neutre possible dans l'analyse des discours des enseignants.

En conclusion, l'analyse de nos données avec la méthode structurale (Levi-Strauss, 1958) et la méthode situationnelle phénoménologique et structurale (Paillé et Mucchieilli, 2012) nous a permis de tenir compte des dimensions objectives (modèle de base) et subjectives (catégories perceptuelles) de notre champ d'investigation. Nous avons dégagé un modèle de base permettant de saisir la dimension objective de notre problématique, et nous avons établi deux typologies reflétant les perceptions des enseignants interviewés. À la suite de l'analyse, nous avons pu décrire la démarche réflexive des enseignants du secondaire de l'école D'Iberville de Rouyn-Noranda.

4.3 L'interprétation des résultats à l'aide de l'analyse structurale

4.3.1 Le profil personnel général

Notre échantillon se compose de dix enseignants du secondaire provenant de l'école D'Iberville de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda (4 hommes, 6 femmes). Ils sont âgés de 28 à 34 ans et la moyenne de leur âge est de 31, 5 ans. La moitié d'entre eux sont conjoints de fait (5/10), quatre sont mariés et un est célibataire. Sept enseignants ont des enfants dont le nombre varie entre 1 et 3 enfants, pour une moyenne de deux enfants par couple. Tous les informateurs sont d'origine québécoise.

4.3.2 Le profil de l'enseignant du secondaire

Parmi les répondants, une minorité détient leur permanence (2/10) alors que les autres travaillent à contrat (8/10). La majorité d'entre eux n'enseignent qu'une seule matière (7/10), et ce, à divers niveaux¹⁶ (9/10). Les enseignants interrogés enseignent l'une ou l'autre de ces matières ou plusieurs de celles-ci : anglais, français, sciences enrichies, application technologique et scientifique, art dramatique, mathématique, éthique et culture religieuse, univers social,

¹⁶ Au deuxième cycle du secondaire, on retrouve trois niveaux, soit secondaire 3, 4 et 5.

informatique, adaptation scolaire et formation préparatoire au travail (FPT). Les répondants ont entre cinq et treize années d'ancienneté et la moyenne est de 7,5 ans.

La majorité des enseignants (8/10) mentionnent avoir choisi la profession enseignante, car ils aiment travailler auprès des jeunes et veulent les aider. Selon eux, l'enseignement est un métier qui est « humain ». La deuxième raison mentionnée est le fait de transmettre sa passion aux élèves pour la matière enseignée (4/10). D'autres motifs énumérés sont les conditions de travail intéressantes (1/10) et la présence de beaucoup d'enseignants dans la famille (1/10). Nous pourrions supposer ici un phénomène de reproduction sociale. Enfin, un informateur mentionne avoir toujours su qu'il deviendrait enseignant, car cette profession le rejoint sur plusieurs points : « Ça allait chercher tous les domaines, toutes les facettes qui m'intéressaient. Juste les maths ça m'intéressait pas, juste le spectacle, ça m'intéressait pas, juste l'aide individuelle, ça m'intéressait pas, tout ensemble c'est bien ». (Godin, 2016, informateur n°7).

Profil d'un enseignant que l'on dit compétent

Lorsque nous leur avons demandé à quoi ressemble le profil d'un enseignant que l'on dit compétent, les réponses obtenues furent très variées. D'abord, la raison qui fait le plus l'unanimité chez les informateurs (6/10) est le fait d'être compétent dans sa matière, c'est-à-dire bien connaître les contenus à enseigner et être capable de bien les vulgariser selon l'âge et le niveau de l'élève. Cependant, il est important de mentionner que même s'il s'agit de la raison mentionnée le plus souvent parmi les enseignants, ce n'est pas celle qu'ils nomment en premier lieu. En fait, l'enseignant compétent est celui qui aime être en présence des élèves et qui est à l'écoute de leurs besoins (3/10). Il est bien préparé (2/10) et gère sa classe de manière efficiente (2/10). Il est à jour, se perfectionne, se tient à l'affût des nouveautés et cherche continuellement à s'améliorer (2/10). Il aime être devant une classe et possède des habiletés sociales (2/10). Il sait comment gérer efficacement les situations imprévues (1/10). Il est capable de créer et maintenir un climat favorable à l'apprentissage (1/10) et de donner le goût aux élèves d'apprendre (2/10). L'enseignant compétent est celui qui aime les défis et qui possède une bonne capacité d'adaptation (2/10). L'un des informateurs mentionne que l'enseignant compétent est celui qui est « complet », c'est-à-dire qui possède plusieurs compétences à la fois:

bin j'pense à un enseignant qui est complet, il doit être compétent dans sa matière, mais il doit aussi être compétent dans sa gestion de classe, dans sa manière de planifier, dans son agissement professionnel avec les parents et avec ses collègues, donc c'est un grand tout. (Godin, 2016, informateur n°10).

Un autre répondant va dans le même sens en soulignant qu'il doit être en mesure de combler toutes les responsabilités associées au rôle de l'enseignant sans toutefois préciser de quelles responsabilités il s'agit.

Ce qui influence le choix des pratiques d'enseignement

La majorité des informateurs (7/10) croit que ce sont les besoins, les réactions et les intérêts de leurs élèves qui influencent le choix de leurs pratiques d'enseignement. Par exemple, un informateur dit recourir à la technologie afin de rendre le contenu plus interactif et plus motivant pour les jeunes. Aussi, selon quelques informateurs (4/10), la personnalité ou les préférences personnelles sont des éléments qui influencent leur façon d'enseigner. De plus, quelques répondants (4/10) ont mentionné que le programme et/ou la matière avaient également une influence sur leur façon d'enseigner. Par exemple, un informateur souligne le fait qu'enseigner une langue seconde nécessite de placer les élèves en îlot afin que ceux-ci puissent interagir oralement entre eux. Ensuite, une minorité d'enseignants (3/10) soulignent recourir à des pratiques d'enseignement apprises lors de leur formation universitaire, ou s'inspirer des méthodes observées lorsqu'ils étaient eux-mêmes étudiants au secondaire. Enfin, un enseignant mentionne que la recherche dans le domaine de l'éducation influence sa façon d'enseigner, et un autre souligne l'importance de créer un climat chaleureux et convivial dans la classe.

Actions posées pour améliorer la pratique enseignante

À la question, « Quels sont les gestes ou les actions que vous posez pour améliorer votre pratique enseignante? », la majorité des enseignants interrogés (7/10) affirme réfléchir sur leur pratique. D'autres actions sont énumérées par ces derniers telles que demander de l'aide ou poser des questions à un tiers (ex. : collègues, direction, conseiller pédagogique, éducateur spécialisé) (6/10); demander de la rétroaction aux élèves (2/10); évaluer les travaux des élèves afin d'identifier ce qu'ils ont moins bien réussi, ce qui permet à l'enseignant de cibler le ou les contenus qui doivent être révisés ou enseigner différemment (1/10); faire des heures supplémentaires pour bien préparer les cours (1/10) et participer aux rencontres de matière (1/10). Parmi les sept informateurs affirmant réfléchir sur leur pratique, certains se questionnent sur ce qui a bien ou moins bien été durant la période afin d'ajuster leurs actions. D'autres reproduisent, d'un groupe à l'autre, ce qui fonctionne bien, ou tentent de nouvelles choses lorsque ça ne donne

pas les résultats escomptés. L'un d'entre eux effectue un bilan de l'année afin d'identifier des pistes d'amélioration futures :

Chaque année je me crée un document que j'appelle « amélioration du cours » pis à chaque fin d'année, j'fais un peu le bilan pis je revois tout ce qui a bien fonctionné, ce qui a moins bien fonctionné et comment j'pourrais faire en sorte que ce soit mieux l'an prochain. (Godin, 2016, informateur n°8)

Un autre enseignant va dans le même sens en mentionnant qu'il effectue davantage une introspection annuelle que d'une période à l'autre, car il n'enseigne jamais le même cours (ou le même contenu) plus d'une fois. Enfin, un informateur aborde le fait de réfléchir sur les attitudes qu'il adopte envers ses élèves. Il parle de réfléchir sur soi-même : « Tu te rends compte qu'un élève vient te chercher [...] Tu te dis la prochaine fois j'vais respirer trois fois, j'vais répondre de cette façon-là [...] c'est plus un changement d'attitude qu'une action » (Godin, 2016, informateur n°7).

4.3.3 La formation académique

Tous les répondants ont fréquenté l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), sauf un qui a fait ses études à Montréal. Parmi ces derniers, quatre d'entre eux possèdent un baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde, obtenu entre 2006 et 2011 (2006; 2010; 2010; 2011). Deux enseignants ont un baccalauréat en enseignement des mathématiques au secondaire (2006; 2012) et deux autres ont un baccalauréat en univers social au secondaire (2008; 2009). Un enseignant a un baccalauréat en enseignement du français au secondaire depuis 2008 alors qu'un autre a un baccalauréat en français-histoire depuis 2003.

Tous les informateurs disent avoir complété quatre stages au cours de leur baccalauréat, soit un stage par année d'étude. Ceux ayant un baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde ont fait deux stages au primaire et deux autres au secondaire. Quant aux autres, ils ont fait deux stages au premier cycle du secondaire (secondaire 1 et 2) et deux stages au deuxième cycle du secondaire (secondaire 3, 4 et 5)¹⁷. La durée d'un stage à l'autre, ainsi que la prise en charge, était progressive. Pour chacun des stages, l'étudiant avait un enseignant associé ainsi qu'un superviseur de stage pour l'accompagner et le soutenir dans ses apprentissages et le développement de ses compétences professionnelles.

¹⁷ Certains informateurs soulignent avoir fait plus de deux stages à un même cycle. Par exemple, l'un d'entre eux a fait trois stages au deuxième cycle du secondaire, et seulement qu'un au premier cycle du secondaire.

Ce qui aide le plus à développer les compétences professionnelles

Lorsque nous leur avons demandé ce qui les a le plus aidés à développer leurs compétences professionnelles, tous s'entendent pour dire que les stages y ont contribué grandement. Que ce soit les échanges avec l'enseignant associé, la rétroaction du superviseur de stage, la participation aux séminaires de stage ou encore les défis à relever d'un stage à l'autre, tous les informateurs mentionnent, au moins une fois, que les stages contribuent au développement des douze compétences professionnelles. Pour plusieurs informateurs (7/10), ce sont spécifiquement l'expérience et l'accompagnement de leur enseignant associé qui les ont aidés à développer leurs compétences. Parmi tous les répondants, quatre d'entre eux (4/10) stipulent que les cours théoriques les ont également aidés à développer leurs compétences. Toutefois, cette réponse est toujours abordée en dernier lieu, tandis que les stages figurent en tête de liste pour neuf des dix répondants. Une minorité d'enseignants mentionne que ce sont les interactions avec les élèves (1/10), la réalisation du bilan de stage (1/10), la suppléance (1/10) et le fait de poser un regard critique sur soi (1/10) qui les ont aidés à développer leurs compétences. Concernant le dernier élément de cette liste, l'informateur précise avoir eu besoin du soutien de son enseignant associé pour valider la pertinence de ses remises en question.

J'ai un regard très très critique envers moi-même. Ça fait que c'est sûr qu'à mesure que j'enseignais j'me remettai vraiment beaucoup en question, mais tu sais des fois, peut-être que j'étais dans le champ dans la remise en question justement. J'avais pas de réponses. Est-ce que c'était correct? Moi je le sais pas c'est quoi la réponse, si c'était correct ou pas là. Mais j'trouvais qu'avec un enseignant d'expérience qui me pistait le positif ou le négatif, j'ai trouvé ça génial. (Godin, 2015, informateur n°3)

Qualité de la formation académique

En ce qui concerne la qualité de la formation académique reçue, plusieurs informateurs (5/10) affirment qu'elle les a suffisamment préparés au rôle et aux responsabilités d'un enseignant. L'un d'eux mentionne : « J'suis sorti de là sûr, solide sur mes deux pattes. J'étais prêt à attaquer le métier » (Godin, 2016, informateur n°4), et il justifie cela en raison des enseignants qui étaient très exigeants envers lui ainsi qu'aux multiples mises en situation auxquelles il a participé durant sa formation. Un autre informateur souligne que l'université l'a bien préparé en précisant que l'établissement ne peut pas vraiment former les enseignants à la surcharge de travail présente en début de carrière, ni comment gérer le fait d'avoir trois matières simultanément, ni comment se

« revirer de bord » quand quelque chose ne fonctionne pas. D'ailleurs, selon lui, il ne s'agit pas du mandat auquel doit remplir l'université.

Quelques informateurs (3/10) ont répondu que l'institution les a préparés « en partie ». D'un côté, les volets concernant la pédagogie et l'enseignement étaient très complets. D'un autre côté, les volets concernant la gestion de classe, l'évaluation et les relations de travail (incluant le syndicat, les conventions collectives, la liste de priorité et d'ancienneté, la tâche de l'enseignant et son aménagement) étaient déficients. L'un d'eux affirme que ce qu'il a appris dans les cours ne représente pas toujours la réalité d'une classe.

Une minorité des informateurs (2/10) ont répondu que leur formation ne les avait pas assez suffisamment préparés au métier d'enseignant. L'un d'eux dit qu'il y a un manque de formation en gestion de classe et que la réalité d'une classe ne correspond pas à ce que l'on apprend dans les cours universitaires. L'autre mentionne qu'aucune formation ne peut suffisamment préparer le futur enseignant, puisqu'il faut apprendre dans l'action pour devenir à l'aise dans l'accomplissement de ce rôle:

Pour être bien dans ton rôle d'enseignant, faut que tu te connaisses puis apprendre à te connaître devant les élèves, tu peux juste le faire en pratique [...] faut t'apprennes à te connaître toi. Tu peux pas faire ça en quatre ans théorique, tu peux juste faire ça en pratique face à des situations, face à des élèves. (Godin, 2016, informateur n°7)

Cet informateur accorde une place importante à la pratique dans le développement de son identité personnelle et professionnelle. Ainsi, les expériences vécues en stage sont beaucoup plus formatrices que les connaissances apprises dans les cours à l'université.

Propositions à faire à l'institution

Quand nous leur avons demandé s'il avait des propositions à faire à l'institution, neuf d'entre eux avaient quelque chose à proposer. Le tableau 4.1 présente celles-ci.

Tableau 4.1

Propositions des informateurs visant à améliorer la formation universitaire en enseignement

Informateur	Propositions
n°1	<ul style="list-style-type: none"> • Aborder dans les cours la tâche de l'enseignant et son aménagement (aborder la tâche complémentaire et le temps de nature personnelle, et pas seulement la tâche éducative de l'enseignant).
n°2	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir plus de cours concernant l'évaluation.
n°3	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir un cours qui explique le processus d'embauche, la liste de priorité, le syndicat, les conventions collectives, et mieux préparer les étudiants à la précarité des enseignants.
n°4	<ul style="list-style-type: none"> • La durée du stage devrait être assez longue pour permettre de faire vivre au moins un bulletin à l'étudiant, mais ne pas être trop longue pour lui permettre de ne pas éprouver de lacunes financières; • Pour ceux et celles qui enseignent une langue seconde, s'assurer que tous les cours soient dispensés dans cette langue.
n°5	<ul style="list-style-type: none"> • Ajouter un cours au début de la formation qui explique le fonctionnement du syndicat, la liste de priorité et les conventions collectives.
n°6	<ul style="list-style-type: none"> • Engager des chargés de cours qui comprennent le renouveau pédagogique et qui savent ce qui se passe réellement dans une salle de classe; • S'assurer que les enseignants associés veulent avoir un stagiaire et ne l'utilisent pas seulement pour « être en congé »; • Conserver les stages et les séminaires.
n°7	<ul style="list-style-type: none"> • Aucune proposition.
n°8	<ul style="list-style-type: none"> • Donner plus d'informations sur la liste de priorité et la liste d'ancienneté; • Apprendre aux enseignants à gérer plus d'une matière à la fois.
n°9	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir les cours en univers social de façon chronologique; • Offrir davantage de cours reliés directement avec la matière; • Offrir plus de cours sur la gestion de classe et clarifier l'évaluation.
n°10	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir plus de formation sur la gestion de classe; • Avoir moins d'analyses réflexives à faire; • Mieux traduire la réalité de ce qu'est le travail quotidien de l'enseignant; • Aborder les pratiques d'enseignement qui fonctionnent bien ailleurs dans le monde.

La lecture de ce tableau nous permet de constater que l'institution devrait principalement offrir davantage de cours sur la gestion de classe et sur l'évaluation de même que donner plus d'informations sur les relations de travail et sur le syndicalisme enseignant (incluant les conventions collectives, les liste de priorité et d'ancienneté, la tâche de l'enseignant et le processus d'embauche).

4.3.4 L'analyse réflexive en enseignement

Pour la plupart des enseignants interrogés (7/10), la définition de l'analyse réflexive se rapproche de celle du « Référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante », soit réfléchir sur sa pratique et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. Autrement dit, ces derniers réfléchissent à ce qui a bien ou moins bien été pendant la période, en définissent les causes, et ajustent leurs actions afin de s'améliorer. Parmi ceux-ci, deux enseignants précisent qu'il faut réfléchir sur sa pratique de façon objective, c'est-à-dire de façon détachée :

L'analyse réflexive c'est essayer de regarder si on veut notre manière d'enseigner. Comment qu'on est? Comment on agit? Qu'est-ce qu'on fait faire? Pourquoi on le fait faire? Puis c'est quoi l'impact que ça l'a sur nos élèves? Mais d'une manière un petit peu détachée pour enlever le côté émotif de ça pis vraiment regarder, ok voici comment j' fais, et maintenant, est-ce que je peux faire mieux? Qu'est-ce qui a bien marché? Qu'est-ce qui a moins bien marché? Qu'est-ce qui faut j'enlève? Pourquoi ça pas bien marché? (Godin, 2016, informateur n°10)

Parmi les autres définitions fournies par les enseignants, l'un d'eux (1/10) définit l'analyse réflexive comme étant une réflexion personnelle. Cette réflexion doit permettre d'analyser l'intention qui se cache derrière chaque travail que l'on donne à l'élève et ce que ça lui a permis d'apprendre, et de s'améliorer dans toutes les sphères de l'enseignement. Elle doit permettre également à l'enseignant d'analyser ses actions afin d'identifier ce qu'il doit améliorer, ce qui rejoint la définition fournie par la majorité des enseignants mentionnés dans le paragraphe précédent. Un autre informateur (1/10) définit l'analyse réflexive comme étant une critique personnelle. Il compare celle-ci au fait d'utiliser une caméra pour se filmer et s'autocritiquer: « À mettons que j'me filme puis que j'regarde ça, c'est comme ma critique dans le fond, ma critique personnelle » (Godin, 2016, informateur n°4). Enfin, un enseignant la définit (1/10) comme étant une « autoréflexion » ou le fait de « réfléchir sur soi-même » (Godin, 2016, informateur n°7). Sa réponse nous laisse croire que son objet de réflexion ne vise pas sa pratique spécifiquement, mais plutôt sa personne. C'est ce même informateur qui avait répondu plus tôt que changer certaines attitudes lui permettait d'améliorer sa pratique.

Utilité de l'analyse réflexive

Après avoir obtenu leur définition de l'analyse réflexive, nous avons cherché à savoir à quoi elle leur sert ou leur a servi jusqu'à maintenant. Les réponses à cette question furent variées. Toutefois, tous les informateurs (10/10) ont répondu que l'analyse réflexive permet d'améliorer leur pratique enseignante, d'une façon ou d'une autre. Par exemple, six d'entre eux soulignent que l'analyse réflexive permet, dans un premier temps, de repérer ce qui fonctionne plus ou moins bien. Dans un deuxième temps, elle permet de répéter ce qui fonctionne bien, et d'effectuer des changements quand ça va mal afin d'éviter de refaire les mêmes erreurs. À ce propos, un enseignant affirme que cette façon de faire lui permet d'épargner du temps :

J pense que ça m'a servi en quelque sorte à sauver du temps en identifiant tout de suite ce qui va et ce qui va pas bien. Quand tu prépares tes cours après, bin tu sais un petit peu plus comment. C'est sûr que sur le coup, ça peut paraître un peu plus long parce qu'on fait pas d'autres choses. On prend la peine de réfléchir à ce qui a fonctionné ou non, mais par la suite, j pense que ça nous fait sauver du temps là. (Godin, 2016, informateur n°8)

L'analyse réflexive permet également d'être bien préparé (3/10), d'anticiper des situations ou prévenir les problèmes (3/10), d'améliorer sa gestion de classe (2/10) et de mieux structurer ses cours (1/10). Ensuite, elle permet de s'adapter à la clientèle qui évolue continuellement (1/10), de concilier les rôles de parent et d'enseignant (1/10), d'être plus performant (1/10) et confiant (1/10). Finalement, elle contribue à mieux enseigner (1/10) ou à devenir un meilleur enseignant (1/10), elle facilite la création d'un lien avec l'élève (1/10) et offre le courage de tenter de nouvelles choses (1/10). Enfin, un enseignant (1/10) affirme que l'analyse réflexive lui a permis d'établir ses limites et de demeurer objectif dans l'analyse de situations:

Mon analyse réflexive en début de carrière c'était vraiment beaucoup sur moi. Qu'est-ce que je trouve intolérable? Qu'est-ce que j'accepte dans ma classe? Qu'est-ce que j'accepte pas? Sur comment je devrais intervenir. Qu'est-ce que ça crée comme effet sur mes élèves quand j fais tel type d'intervention? [...] Ça fait que c'est vraiment mon analyse réflexive qui m'a aidé à développer comme des meilleures compétences en gestion de classe. C'est ça, d'être capable de me regarder là d'un point de vue vraiment externe. [...] J trouve que se justifier quand on n'est pas en analyse réflexive c'est hyper facile, mais c'est vraiment bon de regarder de manière détachée le résultat que ça a sans être dans l'émotion. (Godin, 2015, informateur n°3)

Ce même informateur ajoute que l'analyse réflexive lui permet d'opter pour les méthodes d'enseignement qui permettent aux élèves de faire des apprentissages. Il précise que l'enseignant peut avoir une très bonne préparation de cours, mais si la méthode pédagogique utilisée ne permet pas aux élèves de faire des apprentissages et de développer leurs compétences, cela ne vaut rien.

Place de l'analyse réflexive dans la pratique

À la question, « Quelle place occupe l'analyse réflexive dans votre pratique? », la totalité des enseignants (10/10) mentionne qu'elle occupe une place importante, dominante ou primordiale. Plus spécifiquement, ils mentionnent recourir à l'analyse réflexive de façon quotidienne (9/10) ou régulière (1/10). Parmi ceux-ci, trois précisent y recourir plusieurs fois par jour, après chaque période enseignée, et deux mentionnent y recourir au moins une fois par jour pour réaliser un bilan de leur journée. De plus, un enseignant spécifie qu'il ne l'utilise pas seulement pour analyser la période qui vient de passer, mais avant et pendant la période également :

À matin, à 8 :50, avant le cours, j'me posais la question : « Comment j'vais faire mes exemples? Comment j'vais présenter? », même si là c'était comme la septième fois que j'donnais ce cours-là. Mais c'est un nouveau groupe ça fait que j'le faisais [...] J'en fais aussi beaucoup pendant le cours. J'vais utiliser le mot improviser, mais j'improvise beaucoup dans le cours dans le sens où souvent j'ai ma ligne directrice, j'me dis bon : « aujourd'hui faut je me rendre de là à là », mais des fois, au lieu de passer du point A au point B, j'vais faire des détours. (Godin, 2016, informateur n°6)

Ensuite, deux informateurs (2/10) évoquent le fait que l'analyse réflexive est présente dans plusieurs sphères de leur vie et pas seulement au travail. Par exemple, l'un d'eux dit : « j'suis peut-être un peu dur avec moi parce que je le fais partout [...] tu sais comme parent, comme personne, comme amoureux, j'essaye de m'améliorer » (Godin, 2016, informateur n°4). Un autre ajoute que le métier d'enseignant amène à recourir à l'analyse réflexive continuellement, et ce, à partir du moment où l'enseignant cherche à améliorer sa pratique : « Bin c'est sûr que c'est régulier là. On n'a pas le choix » (Godin, 2016, informateur n°9). Enfin, un informateur (1/10) souligne le fait que changer d'école ou de matière chaque année a un impact sur la fréquence à laquelle il recourt à l'analyse réflexive. Il admet qu'il serait plus motivé à réfléchir sur sa pratique lorsqu'il ne sera plus en situation précaire, car c'est seulement à partir de ce moment-là qu'il sera en mesure de répéter un même projet d'une année à l'autre.

Contextes d'utilisation de l'analyse réflexive

Lorsque nous leur avons demandé dans quels contextes ils utilisent l'analyse réflexive, les réponses obtenues furent très variées. D'abord, deux enseignants (2/10) croient qu'il n'y a pas de contextes particuliers pour faire de l'analyse réflexive. Ceux-ci réfléchissent constamment sur leur pratique, et ce, peu importe le contexte. Deux informateurs (2/10) l'utilisent pour identifier ce qui n'a pas bien été ou ce qui « accroche » afin de se réajuster le cours suivant. L'un de ces derniers s'en sert également pour préparer ses cours (ex. : amorcer la leçon) et anticiper

différentes situations (ex. : anticiper la réaction des élèves). Ensuite, un enseignant (1/10) affirme y recourir afin d'analyser si les activités pédagogiques qu'il a créées ont eues l'effet escompté chez les élèves et si les méthodes d'enseignement utilisées leur ont permis de faire des apprentissages. Un autre informateur (1/10) y a recours dans les « extrêmes », c'est-à-dire quand ça va très mal et quand ça va hyper bien. D'autres contextes d'utilisation nommés par les informateurs sont de réaliser une nouvelle activité; de faire une analyse post-situationnelle de ses animations; d'analyser sa gestion de classe; de remettre en question ses interventions visant la modification d'un comportement chez un élève; d'obtenir l'attention des jeunes et susciter leur motivation. Enfin, un enseignant (1/10) mentionne recourir à l'analyse réflexive lorsqu'il a un questionnement ou une rencontre avec la direction, ou lorsqu'il doit remettre un compte-rendu.

Déclencheurs de l'analyse réflexive

La prochaine question que nous avons posée aux informateurs cherchait à identifier les éléments déclencheurs qui poussent les enseignants à utiliser l'analyse réflexive. Nous voulions également savoir si cette dernière est présente dans leur pratique quand tout se passe relativement bien dans la classe. Avec les réponses obtenues, il est possible de constater que les éléments déclencheurs sont parfois similaires aux contextes énumérés précédemment, ce qui nous laisse croire que la frontière entre ces deux questions est étroite.

Tout d'abord, la moitié des enseignants (5/10) interrogés affirment passer en mode analyse réflexive quand ça va mal (ou très mal) et quand ça va bien (ou très bien). Parmi ces derniers, l'un précise que l'élément déclencheur est souvent un élément qui vient le déstabiliser. Cela peut être quelque chose qui lui donne la larme à l'œil ou qui l'émeut, ou encore quelque chose qui vient le chercher dans le ventre sachant qu'il a « manqué son coup » (Godin, 2016, informateur n°4).

D'autres enseignants (4/10) affirment passer en mode analyse réflexive lorsque le cours ne s'est pas bien déroulé ou lorsqu'ils sont aux prises avec une problématique. Ces derniers énumèrent d'autres éléments déclencheurs qui les poussent à réfléchir sur leur pratique, à savoir : la fin d'un projet; une question ratée par la plupart des élèves; une intervention plus ou moins bien réussie; une mauvaise compréhension chez les élèves; le sentiment d'être insatisfait de sa journée; et une pile de travaux à corriger (cet élément déclencheur fait référence à une mauvaise gestion du temps chez l'informateur). Enfin, un enseignant (1/10) seulement affirme qu'il n'y a pas

d'éléments déclencheurs pour utiliser l'analyse réflexive : « mon cerveau fonctionne quand même tout le temps » (Godin, 2016, informateur n °7). Cependant, après coup, il avoue que le fait de ne pas être fier d'une intervention ou d'une interaction avec un élève déclenche automatiquement une réflexion chez lui.

Enfin, la totalité des enseignants (10/10) affirment recourir à l'analyse réflexive même si tout va bien dans leur pratique. Voici l'opinion de l'un d'entre eux qui traduit bien l'utilité de réfléchir sur sa pratique même en l'absence de problèmes:

Oui, j'pense qui faut en avoir une quand même. Comment poursuivre en fait. Bon ça bien été, qu'est-ce qui a fait que ça bien été? Comment j'peux transposer ça dans mes cours futurs? En même temps, faut diversifier aussi notre façon de faire pour que ça ne soit pas toujours redondant. Mais justement, y'a beaucoup de profs qui se disent : « oui ça va bien dans ma classe », ce qui fait qu'ils ne se posent pas de questions. Mais à chaque année faut revoir notre façon de faire quand même. C'est sûr qu'une combinaison gagnante peut se poursuivre, mais y'a toujours des façons qu'on peut s'améliorer. (Godin, 2016, informateur n °9)

Éléments qui font l'objet d'une analyse réflexive

Parmi les éléments faisant l'objet d'une analyse réflexive, huit enseignants (8/10) ont énumérés des éléments liés à la gestion de classe dont la gestion des comportements, du temps, du matériel, des problèmes et des interactions. Plusieurs enseignants (6/10) ont nommé des éléments qui sont plus particulièrement liés à la didactique tels que la matière, le contenu disciplinaire et les examens. Quelques-uns (3/10) ont mentionné des éléments se rapportant davantage à la pédagogie tels que les méthodes d'enseignement, l'animation d'activités ou de longs projets, ainsi que les moyens permettant de susciter la motivation et l'attention des jeunes. Des aspects linguistiques ont également été abordés par deux enseignants d'anglais, soit la prononciation et le vocabulaire. Enfin, un informateur (1/10) affirme qu'il faut prendre sa propre personne comme objet de réflexion, c'est-à-dire réfléchir sur ses attitudes ainsi que sur ses façons d'agir et de faire.

Moment dans la carrière pour l'analyse réflexive

La moitié des enseignants (5/10) ne sont pas d'accord avec le fait que l'analyse réflexive serait plus présente en début de carrière. Le premier affirme que l'analyse réflexive est toujours présente, peu importe l'ancienneté dans le métier. Le deuxième mentionne que les deux ou trois premières années en enseignement demandent beaucoup de préparation, ce qui fait que tu as moins de temps pour t'arrêter et réfléchir, et ce, même si le besoin est présent. Le troisième

spécifie qu'elle n'est pas moins présente lors des premières années d'enseignement, mais que les objets de réflexion sont différents. Selon lui, en début de carrière, l'analyse réflexive porte sur les méthodes d'enseignement, la matière ainsi que la façon d'enseigner alors qu'après une quinzaine d'années, elle porte sur les groupes qui sont différents d'une année à l'autre. Le quatrième affirme que l'analyse réflexive en début de carrière sert à se connaître soi-même, et que celle-ci doit continuellement être présente pour ne pas « tomber dans ses vieilles pantoufles » (Godin, 2016, informateur n °5). Le dernier mentionne faire de plus en plus d'analyse réflexive au fil du temps, car il n'a plus peur de montrer ses faiblesses et d'aller chercher de l'aide.

D'avis contraire, trois enseignants (3/10) croient qu'elle est effectivement plus présente en début de carrière, et ce, pour les raisons suivantes :

- un nouvel enseignant se pose beaucoup plus de questions qu'un enseignant chevronné. L'enseignant qui a plusieurs années d'ancienneté est confiant. Sur l'heure du dîner, il parle de sa vie et mange son repas calmement, alors que l'enseignant débutant pose des questions concernant ses pratiques;
- les enseignants débutants ont moins confiance en eux, ce qui fait qu'ils sont plus portés à se remettre en question, et ils cherchent davantage à obtenir une reconnaissance pour leur travail;
- la nouveauté en début de carrière amène l'enseignant à faire de l'analyse réflexive sur pratiquement tout.

Enfin, les autres informateurs (2/10) croient que ça dépend des circonstances. L'un d'eux mentionne qu'elle doit être présente même lorsque ça fait dix ans que tu enseignes la même matière, car les élèves changent et le monde évolue. L'autre mentionne qu'elle est plus présente en début de carrière, parce que tout est nouveau et l'enseignant n'est pas dans une zone de confort, mais qu'elle peut être tout aussi présente après plusieurs années d'enseignement, si la tâche varie annuellement.

Avantages et inconvénients de l'analyse réflexive

Les avantages que procure l'analyse réflexive sont nombreux. Tous sont d'avis (10/10) qu'elle permet d'améliorer sa pratique. Voici toutes les raisons énumérées par les informateurs :

- donner un meilleur enseignement;
- s'émanciper;
- éviter la cristallisation de comportements (autrement dit, modifier des comportements ou des agissements inadéquats);
- capitaliser sur ses forces et pallier à ses faiblesses;
- analyser les impacts de ses interventions;
- résoudre des situations problématiques;
- s'adapter continuellement et être à jour;
- développer un sentiment de compétence;
- améliorer sa relation avec les élèves;
- éviter de répéter quelque chose qui ne fonctionne pas;
- prendre du recul et réfléchir à la situation de façon objective;
- s'améliorer en tant qu'enseignant et en tant que personne;
- être mieux préparé, plus en contrôle, plus confiant et plus à l'aise d'une période à l'autre;
- être plus efficace;
- être plus professionnel;
- avoir une meilleure éthique de travail;
- analyser sa façon d'agir et apprendre à se connaître comme enseignant;
- recourir à la différenciation de l'évaluation.

D'un autre côté, quelques inconvénients ont été soulevés à propos de l'analyse réflexive. Plusieurs informateurs (4/10) mentionnent que ça exige du temps ou une charge de travail supplémentaire. D'autres (3/10) affirment que faire de l'analyse réflexive peut être déplaisant ou heurter l'ego, car il faut accepter le fait d'avoir des faiblesses et être en mesure de constater les échecs ainsi que les mauvais coups. Cela oblige à être honnête et à faire preuve d'humilité :

Faut vraiment être honnête avec soi-même si on le fait. Faut être capable d'accepter ses faiblesses si on veut puis d'accepter de travailler dessus [...] Les premières années tu veux pas faire d'erreurs parce que tu veux être lui qui va être capable de passer au travers pis tu veux être engagé, mais tsé ça te stagne un peu là. Ça pris plusieurs années avant que j'sois capable de dire j'ai des faiblesses pis de demander de l'aide. Fac ça l'a un peu cet effet pervers là. (Godin, 2016, informateur n°10)

Ensuite, trois informateurs (3/10) mentionnent que recourir trop fréquemment à l'analyse réflexive peut provoquer beaucoup de remises en questions, ce qui peut amener l'enseignant à se sentir incompetent, à se « taper » sur la tête (Godin, 2016, informateur n°4) ou encore à réaliser que la perfection n'existe pas. Enfin, un enseignant seulement (1/10) mentionne que lorsqu'on réfléchit trop, on se créer parfois des problèmes qui n'ont pas lieu d'être.

Conditions favorables et défavorables à la pratique réflexive

Enfin, les informateurs ont relevé plusieurs conditions qui favorisent la pratique de l'analyse réflexive ou qui la freinent. Ces conditions sont présentées dans le tableau qui suit. Il est pertinent de préciser que c'est la dimension de « temps » qui a été le plus souvent nommé par les enseignants concernant les conditions favorables et défavorables à la pratique réflexive. Plus précisément, le fait d'avoir du temps est une condition favorable et à l'inverse, le fait d'avoir peu de temps est une condition défavorable.

Tableau 4.2

Les conditions favorables et défavorables à l'analyse réflexive

Conditions favorables à l'analyse réflexive	Conditions défavorables à l'analyse réflexive
<ul style="list-style-type: none"> • avoir du temps; • avoir une charge de travail raisonnable; • développer son propre outil d'analyse et apprendre à le maîtriser; • être un enseignant débutant, car cela exige beaucoup de préparation; • être capable d'avoir un regard critique; • s'imposer une analyse réflexive à la fin d'un projet; • s'imposer une analyse réflexive après un examen en identifiant ce qui a plus ou moins bien été compris par les élèves; 	<ul style="list-style-type: none"> • avoir peu de temps ou être surchargé par le travail; • avoir quatre périodes dans une journée ou avoir une journée très occupée; • être en « mode survie », avoir une matière ou un groupe inconnu; • focaliser son énergie sur deux ou trois élèves problématiques en classe ce qui ne permet pas d'observer ce qui fonctionne bien et ce qui fonctionne moins bien dans le groupe; • enseigner une matière qui exige moins de gestion de classe (ex. : sciences enrichies);

<ul style="list-style-type: none"> • avoir la même planification pour différents groupes; • avoir de nouveaux niveaux, de nouveaux groupes ou des groupes difficiles; • avoir sa permanence ou enseigner la même matière d'une année à l'autre (pour cet informateur, ça lui permet d'aller plus loin dans son analyse); • avoir une nouvelle matière à enseigner (ce qui exige une analyse du matériel et des techniques d'enseignement); • ressentir le besoin de se renouveler (ou de se tenir à jour); • enseigner une matière qui exige une plus grande gestion de classe (ex. : art dramatique). 	<ul style="list-style-type: none"> • se sentir à l'aise et confortable dans son rôle d'enseignant (car moins porté à se remettre en question); • ne pas avoir la même matière d'une année à l'autre (temps restreint pour la réflexion, car tout est à préparer); • être fatigué ou avoir peu d'énergie (ex. : l'analyse réflexive est moins présente en fin d'année); • avoir un manque de motivation.
--	---

Les conditions énumérées ci-haut reflètent l'opinion personnelle de chaque enseignant. À cet effet, il est intéressant de noter que le fait d'enseigner une nouvelle matière peut être à la fois une condition favorable et défavorable. Pour l'un, cela oblige à une analyse du matériel et des techniques d'enseignement favorisant ainsi les périodes de réflexion, alors que pour l'autre, cette condition restreint le temps accordé à l'analyse réflexive.

Exemples de démarches d'analyse réflexive

Les situations que nous ont rapportées les enseignants lors de leur entrevue pour illustrer leur démarche d'analyse réflexive sont résumées dans les paragraphes suivants. L'un des répondants (1/10) mentionne recourir à l'analyse réflexive à la fin de chaque période enseignée. Dès le cours terminé, celui-ci s'arrête pour réfléchir. Il se questionne à savoir ce qu'il aurait pu faire pour que les élèves soient davantage intéressés et si l'activité avait pu être moins longue. Les réponses à ce type de questions lui permettent d'ajuster ses actions au cours suivant. S'il ne redonne pas ce cours, il laisse des traces de sa réflexion dans son agenda ou sur le document auquel il souhaite apporter des changements, et ce, afin de s'en rappeler l'année prochaine.

Deux enseignants (2/10) mentionnent le fait que leur analyse réflexive doit se faire à « tête reposée ». Par exemple, l'un d'eux dit devoir attendre la fin de la journée pour être en mesure de

réfléchir à une situation. Étant donné qu'il habite en périphérie de la ville, il prend le temps de faire un bilan de sa journée lors de son retour à la maison en voiture. Son bilan commence toujours par l'énumération de quelques points positifs de sa journée. Ensuite, il analyse dans sa tête ce qui s'est passé avec chaque groupe et se demande ce qu'il a bien fait, ce qu'il a moins bien fait, et ce qui l'aurait pu faire mieux. Celui-ci mentionne également recourir à l'analyse réflexive à la fin de chaque étape. S'il n'a pas eu le temps d'aborder telle ou telle notion durant l'étape, il va chercher à savoir pourquoi afin d'éviter que cela se reproduise l'année suivante. De plus, il ajoute qu'il se fixe régulièrement des objectifs et des moyens pour améliorer sa pratique. Par exemple, dernièrement, il s'est donné le défi de contacter plus souvent les parents. Pour ce faire, il a créé un courriel de groupe, ce qui lui a permis d'écrire aux parents chaque semaine à propos de ce qu'il fait en classe avec les élèves. Quant à l'autre informateur, celui-ci précise que lorsqu'une situation problématique survient, il note rapidement ce qui s'est passé sur une feuille afin de ne rien oublier. Ensuite, une fois la tête reposée, il réfléchit et identifie les moyens pouvant être appliqués pour régler la situation.

La démarche réflexive de deux autres répondants (2/10) implique activement la participation des élèves. Par exemple, l'un d'eux questionne ses élèves afin de connaître leur appréciation de l'activité ainsi que ce qu'ils trouvent difficile et pourquoi. À partir de la rétroaction de ses élèves, celui-ci va réfléchir aux moyens qui pourraient être mis en place pour leur venir en aide. Quant à l'autre informateur, il va surtout questionner ses élèves lorsqu'il se rend compte qu'une notion n'a pas bien été comprise par la majorité d'entre eux ou lorsque ces derniers ne semblent pas intéressés par l'activité. La rétroaction de ses élèves lui permet d'apporter des modifications à l'activité ou de la retirer tout simplement. Celui-ci note les changements à apporter directement sur le document en question.

Parmi les diverses démarches réflexives données en exemple par les enseignants, l'une d'entre elle rejoint six informateurs (6/10), et ce, si l'on tient compte des deux points suivants. Premièrement, quand un problème survient en classe ou que quelque chose « accroche », l'enseignant va prendre le temps de s'arrêter pour réfléchir à la situation. Cette réflexion va lui permettre d'identifier des moyens ou des solutions pour régler la situation problématique. Deuxièmement, lorsqu'une période ou une activité se déroule bien, ou lorsqu'une intervention est efficace, ce dernier va chercher à savoir pourquoi, et ce, afin de reproduire cela dans des contextes analogues.

Parmi ces six enseignants, l'un d'entre eux note dans le cahier de l'élève les interventions qui fonctionnent bien afin de s'en rappeler. Un autre ajoute qu'il traite les situations problématiques selon leur degré d'urgence : une situation très urgente sera notée sur un mémo et traitée avant les autres. Aussi, l'un de ces six informateurs mentionne utiliser le stratagème suivant : lors d'un nouveau projet, il remet des outils différents à deux groupes d'élèves en vue d'identifier et de conserver ce qui fonctionne le mieux auprès de ces derniers.

En somme, la démarche réflexive d'un enseignant se résume ainsi : il identifie ce qui a plus ou moins bien fonctionné pendant le cours en se remémorant le déroulement de la journée, et ce, afin de trouver des moyens pour régler ce qui pose problème ou pour reproduire ce qui fonctionne bien, le but étant d'améliorer continuellement sa pratique.

Outils ou moyens pour accompagner l'analyse réflexive

La prochaine question que nous avons posée aux informateurs cherchait à identifier les outils ou les moyens qu'ils ont l'habitude d'utiliser pour accompagner leur analyse réflexive, et ceux qu'ils utilisent rarement ou jamais.

D'abord, tous les enseignants (10/10) affirment faire leur analyse réflexive principalement dans leur tête : « Si mettons j'avais à prouver ce que je fais là, ça serait très difficile parce que justement ça se passe vraiment dans ma tête » (Godin, 2015, informateur n°3). Plusieurs (8/10) affirment utiliser leur agenda pour noter tous aspects importants reliés à leur pratique. Quelques informateurs (4/10) ont l'habitude de consulter les collègues ou les intervenants pour obtenir des conseils ou une rétroaction de leur part. Par exemple, l'un d'entre eux mentionne utiliser le regard extérieur des techniciens qui assistent aux laboratoires afin d'avoir leur avis sur ce qui pourrait être amélioré. Un autre profite des rencontres de matière pendant les concertations pour faire part de ses questionnements et de ses réflexions. Deux enseignants (2/10) mentionnent recourir à leur ordinateur pour laisser des traces de leur réflexion ou encore pour apporter directement des modifications à certains contenus. Plusieurs enseignants (5/10) affirment utiliser une feuille de cartable, un bout de papier ou un mémo pour laisser des traces de leur réflexion, ou écrire directement sur le document auquel ils veulent apporter des modifications. Un enseignant (1/10) utilise le cahier d'élève pour accompagner son analyse réflexive alors qu'un autre (1/10) note les situations conflictuelles survenant entre lui et ses élèves. En procédant de cette façon, cet enseignant est en mesure de faire un retour avec l'élève et de trouver des solutions pour régler la

situation qui pose problème. Également, ce dernier questionne verbalement ses élèves afin d'identifier ce qui doit être amélioré dans son cours. Par exemple, il peut leur demander comment ils ont trouvé l'activité ou le projet; ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas; ce qui les fait « tripper » ou pas (Godin, 2016, informateur n°10). Pour l'un des informateurs (1/10) enseignant une langue seconde, celui-ci utilise son téléphone intelligent pour s'enregistrer afin d'évaluer sa prononciation. Un autre répondant (1/10) réalise un bilan annuel concernant les améliorations à apporter au niveau des contenus et de sa gestion de classe. Enfin, un de nos informateurs (1/10) conserve ses cartables de planification d'une année à l'autre afin de se remémorer par quelle matière il devrait débiter l'année scolaire.

En ce qui concerne les outils ou les moyens rarement ou jamais utilisés pour accompagner leur analyse réflexive, plusieurs enseignants ont eu de la difficulté à répondre à cette question, ne connaissant pas tous les outils et les moyens existants. Ainsi, des moyens leurs ont été proposés comme écrire un journal de bord ou se filmer, et par la suite, nous leur avons demandé leur opinion quant à leur pertinence. Il est intéressant de préciser qu'aucun d'entre eux n'utilisent le journal de bord pour accompagner leur analyse réflexive. Cependant, même si ceux-ci n'utilisent pas cet outil, quelques-uns (4/10) disent en comprendre l'utilité et aimeraient s'en servir s'ils avaient plus de temps ou si la direction les obligeait à en faire un. Plusieurs (6/10) ne l'utilisent pas trouvant cela pénible à réaliser ou trop lourd au niveau de la charge :

Le journal de bord [...] ça l'a été une bête noire à l'université. Moi écrire ce que je comprends déjà dans ma tête puis d'essayer de le mettre sur papier et expliquer comme je me sens [...] J'trouvais ça trop lourd au niveau de la charge de travail à faire pour arriver à la même chose que j'étais capable de faire dans ma tête. (Godin, 2015, informateur n°1)

Ensuite, un informateur mentionne n'avoir jamais réutilisé la grille des trois temps pédagogiques (préparation, réalisation, intégration) qui lui avait été remise lors de ses stages en enseignement. Aussi, l'un des répondants mentionne ne plus utiliser de mémos, car il a vécu trop de frustrations à force de les perdre. En ce qui concerne l'enregistrement par caméra, tous les enseignants interrogés (10/10) ne l'utilisent pas. Toutefois, certains précisent que c'est une bonne technique alors que d'autres ne sont pas à l'aise avec l'utilisation de celle-ci. Par rapport à ça, deux informateurs soulignent qu'ils seraient plus à l'aise d'obtenir la rétroaction d'un enseignant venant les observer en classe et de faire du « team teaching ». Enfin, un informateur (1/10) utilise rarement le formulaire d'évaluation de ses cours, car les élèves ne seraient pas toujours honnêtes dans leurs réponses.

La contribution de l'analyse réflexive dans le développement d'une posture professionnelle et éthique

Tous les enseignants (10/10) sont d'accord avec l'idée que l'analyse réflexive contribue au développement d'une posture professionnelle et éthique, mais seulement quelques-uns en précisent les raisons. D'abord, elle contribue au développement d'une posture professionnelle, parce qu'elle permet à l'enseignant de justifier ses interventions auprès des parents et de la direction; de poser un regard critique sur sa pratique; de se remettre en question; d'admettre ses torts; de donner le meilleur cours possible et de demeurer à jour. Ensuite, elle contribue au développement d'une posture éthique en permettant à l'enseignant de mesurer l'impact ainsi que les conséquences de ses actions sur les élèves et d'agir de manière appropriée à leur égard. Aussi, l'analyse réflexive permet de réfléchir sur ses actions, d'identifier ce qui est acceptable et inacceptable dans un contexte précis, et ce, même à l'extérieur du lieu de travail : « j'veais y penser deux fois mettons avant d'aller prendre plusieurs verres sur une terrasse où est-ce qu'il y a des élèves qui peuvent être proches » (Godin, 2016, informateur n°10). Concernant l'informateur n°3, ce dernier a recours à l'analyse réflexive afin de respecter l'autonomie professionnelle des autres enseignants, ce qui illustre bien la posture professionnelle et éthique qu'il concède à avoir dans l'exercice de ses fonctions:

C'est pas toujours parfait avec les collègues puis c'est correct dans le sens qu'on a tous nos idées et notre manière de faire puis ça fait partie de notre autonomie professionnelle [...] quand on se voit tous les profs [...] quelqu'un dit son point de vue puis si j'suis pas d'accord, j'suis comme pas capable de pas dire que j'suis pas d'accord [...] mon analyse réflexive où je la fais c'est : « est-ce que la manière dont je l'ai exprimé ça respectait l'autonomie professionnelle de mon collègue? » [...] car j'trouve ça important que chacun ait sa manière de faire. (Godin, 2016, informateur n°3)

Enfin, en ce qui concerne d'autres moyens que l'analyse réflexive pour développer une posture professionnelle et éthique, quelques enseignants se sont prononcés. Voici les moyens énumérés :

- discuter de sa pratique avec les collègues;
- participer à la formation continue;
- être accompagné d'un mentor en début de carrière;
- rencontrer et échanger avec différents intervenants de l'école;
- former des petits groupes d'échanges sur la gestion de classe;
- s'imposer des moments spécifiques pour réfléchir sur sa pratique;
- l'évaluation par les directions (de façon informelle).

4.3.5 L'habitus professionnel

Moment de la 1^{ère} rencontre avec le concept d'analyse réflexive

Peu d'enseignants (2/10) disent ne pas se rappeler lorsque l'analyse réflexive a été mentionnée pour la première fois au cours de leur formation générale. L'un d'entre eux se rappelle qu'il devait faire une analyse de sa pratique, mais il ne se souvient pas si cela portait le nom d'« analyse réflexive ». Cinq informateurs (5/10) croient que cela a été mentionné dès la première année au baccalauréat. Parmi ces derniers, deux précisent avoir eu à réaliser un journal de bord ou un bilan (bilan de la journée ou de la semaine) pendant leur stage. En ce qui concerne les trois autres informateurs, l'un croit que l'analyse réflexive a été mentionnée pour la première fois durant le deuxième stage, l'autre lors du troisième stage, et le dernier lors du quatrième stage.

Nous constatons que les réponses obtenues sont très variées, et ce, malgré le fait que neuf enseignants sur dix ont fréquenté la même université. Pour la plupart d'entre eux, leur formation remonte déjà à quelques années, et par conséquent, ils ne se souviennent plus exactement du moment où l'analyse réflexive a été abordée pour la première fois. Néanmoins, tous les informateurs ont entendu parler de ce concept au cours de leur formation, à un moment donné ou à un autre, principalement dans le cadre d'un stage.

Outils ou moyens utilisés pour accompagner leur analyse réflexive pendant la formation

Lorsque nous leur avons demandé de nommer les outils ou les moyens utilisés pour accompagner leur analyse réflexive pendant leur formation, la plupart d'entre eux (7/10) ont eu à écrire un journal de bord afin d'analyser des situations vécues en stage. Le contenu du journal semble varier d'un informateur à l'autre. Par exemple, certains devaient raconter des anecdotes, d'autres devaient répondre à une question spécifique et quelques-uns devaient aborder les difficultés rencontrées ainsi que proposer des solutions. Plusieurs enseignants (7/10) mentionnent avoir eu à faire des analyses réflexives dans lesquelles ils devaient cibler deux ou trois compétences professionnelles et formuler des objectifs. L'un d'entre eux précise qu'il devait réaliser six analyses réflexives en tout et un autre ajoute que l'analyse se faisait chaque cycle de neuf jours. Quelques informateurs (4/10) se rappellent avoir eu à rédiger un bilan des compétences à la fin de leur dernier stage. Dans ce bilan, l'étudiant devait se situer par rapport à la maîtrise de chacune des douze compétences professionnelles de la profession enseignante et fournir une justification. Aussi, un informateur (1/10) mentionne avoir eu à compléter, après chaque cours, un bilan sur les

trois temps pédagogiques d'une situation d'apprentissage. Deux enseignants (2/10) ont eu à se filmer dans l'un de leur cours à l'université afin de s'auto-observer. De plus, un informateur (1/10) a participé à un « blog » pendant sa formation, où les étudiants pouvaient échanger entre eux et émettre des commentaires de toutes sortes. Enfin, quatre enseignants (4/10) mentionnent avoir participé à des séminaires de stage, ce qui leur a permis d'échanger sur les expériences vécues dans le milieu scolaire.

Textes lus sur l'analyse réflexive et les auteurs connus

La majorité des enseignants (9/10) ne se souvient pas d'avoir lu de textes qui traitent de l'analyse réflexive. Un informateur seulement mentionne avoir lu un texte sur l'analyse réflexive lors de son quatrième stage, dont l'objectif était de faire comprendre aux étudiants l'utilité et la pertinence des journaux de bord.

Que ce soit les noms de Schön, Dewey, Perrenoud ou Bourdieu, plusieurs enseignants (9/10) affirment que l'un ou l'autre de ces auteurs évoquent quelque chose chez eux. Toutefois, seulement deux d'entre eux sont en mesure d'associer des éléments concepts à certains de ces auteurs. Par exemple, un informateur associe le style d'éducation ou le style d'apprentissage à Dewey et il associe la reproduction sociale à Bourdieu. L'autre aborde les différentes formes de capital (économique, culturel et social) permettant d'enrichir le capital symbolique d'un individu, telles que décrites par Bourdieu. Il est intéressant de mentionner que ces deux informateurs ont entendu parler de Bourdieu à l'université dans l'un de leur cours à la maîtrise en éducation.

Participation à la formation continue

La plupart des informateurs (7/10) affirme participer à la formation continue. Concernant les trois autres informateurs, deux d'entre eux (2/10) disent ne pas y participer ou très peu, car l'inscription à certaines formations exige d'être un enseignant permanent :

J'ai pas eu beaucoup de formations continues parce que [...] ça pris 10 ans avant d'être en poste pis au début bin souvent les formations on va les donner aux enseignants qui sont en poste parce qu'ils savent qui vont réutiliser ça alors que moi souvent j'arrivais pis j'étais la nouvelle dans la matière pis eee y'avait des bonnes chances que je sois pas là l'année suivante dans cette matière-là donc j'ai pas eu beaucoup de formations la dessus. (Godin, 2016, informateur n°8)

Quant à l'autre informateur (1/10), celui-ci affirme avoir participé aux formations qui sont uniquement imposées et il ajoute être inscrit à la maîtrise en éducation.

Parmi les formations qu'ils ont choisies ou qu'ils sont enclins à choisir, il y a les formations en lien avec la gestion de classe (5/10), la matière ou la discipline (4/10), la technologie (3/10), l'évaluation (1/10), les troubles d'apprentissage chez l'élève (2/10) et les méthodes d'enseignement (1/10). Enfin, deux informateurs apprécient les formations qui présentent des moyens ou des outils permettant de susciter l'intérêt chez l'élève et un répondant seulement mentionne participer davantage aux formations lorsqu'il sait qu'elles seront animés par un excellent orateur.

Valorisation de l'analyse réflexive

Neuf enseignants (9/10) affirment que l'analyse réflexive est valorisée par la direction et qu'elle s'inscrit dans un contexte formel. Ceux-ci mentionnent devoir rencontrer la direction au moins deux fois par année pour parler de comment ça se passe en classe. Aussi, ils doivent se fixer un défi en lien avec leur pratique enseignante et identifier des moyens pour le réussir. Un informateur (1/10) souligne que l'analyse réflexive est valorisée par la direction, mais sans être mentionné explicitement: « [...] on n'a pas vraiment de messages verbaux qui viennent de la direction, de meeting dans lesquelles y nous disent tsé que c'est important de nous analyser. C'est plus qui nous offre des formations » (Godin, 2015, informateur n°2).

De façon générale, les enseignants (8/10) admettent que l'analyse réflexive est valorisée par les collègues. L'exercice de réfléchir sur sa pratique peut avoir lieu dans différents contextes informels comme dans la salle d'enseignants, au restaurant, etc. Un informateur précise que ses collègues ont une attitude réflexive, mais qu'ils ne partagent pas nécessairement leurs réflexions entre eux. Un autre ajoute que l'analyse réflexive entre collègues se fait surtout de façon informelle, ce qui rejoint l'opinion de l'enseignant affirmant que l'analyse réflexive est valorisée, mais qu'elle n'est jamais nommée comme tel au quotidien.

Deux informateurs (2/10) mentionnent que l'analyse réflexive n'est pas vraiment un sujet qui est abordé entre collègues. Toutefois, l'un d'entre eux précise qu'elle est présente et valorisée lors des rencontres de niveau :

Par les collègues j'te dirais qu'on s'en parle pas tellement [...] par équipe on se pose des questions, mettons quand on se rencontre par niveau-là. Là on se rend compte mettons [...] depuis un an ou deux les notes en lecture semblent baissées. Bon bien qu'est-ce qu'on devrait faire pour ça? Ça fait que oui par niveau dans le fond. (Godin, 2015, informateur n°3)

4.3.6 Les questions en lien avec les propos de Perrenoud et Bourdieu

Habitus et habitus professionnel

La majorité des enseignants (9/10) n'ont jamais entendu parler du concept d'habitus professionnel. Un enseignant seulement dit que ça évoque quelque chose chez lui, mais il n'est pas en mesure d'y associer des éléments concepts. Concernant le concept d'habitus, quatre enseignants (4/10) en ont déjà entendu parler dont l'un d'eux n'est pas en mesure de fournir une définition. Parmi ces derniers, un enseignant a entendu parler de l'habitus pendant sa formation universitaire, plus précisément au cours de son quatrième stage au baccalauréat. Voici ce qu'il dit à propos de ce concept :

L'habitus moi... là j'y va vraiment vaguement de ce que je pourrais croire. C'est dans le sens que quand tu vas avec une habitude, t'as tendance à reproduire la même chose, et évidemment un moment donné ça peut arriver que cette même chose ne fonctionne pas, mais faut que tu sois capable de sortir un peu de cette habitude pour essayer de voir qu'est-ce que j'peux faire pour rendre mon enseignement un peu plus spontané et moins routinier et toujours la même chose là. (Godin, 2015, informateur n°1)

Les deux autres informateurs ont entendu parler du concept d'habitus dans l'un de leur cours à la maîtrise en éducation. Le premier mentionne que l'habitus confère à une certaine reproduction sociale :

Le background familial qui vient influencer. Si tes parents sont médecins puis avocats, bien y'a plus de chances que t'aies justement une job prestigieuse, plus que tu sois un mécanicien ou plombier là [...] le contraire est exact aussi. Si ton père est mineur et ta mère est réceptionniste, t'as plus de chances de devenir un ouvrier qu'un médecin ou avocat. (Godin, 2016, informateur n°6)

Le deuxième informateur aborde les différentes formes de capital telles que Bourdieu les nomme, mais il n'est pas en mesure de décrire ou de faire des liens avec le concept d'habitus.

Conscience ou inconscience de nos actions?

D'abord, quelques informateurs (3/10) sont en accord avec Perrenoud lorsqu'il dit que les enseignants agissent sans en être pleinement conscients. L'un d'eux mentionne que les conditions actuelles en enseignement, soit avoir des groupes de 34 élèves, poussent l'enseignant à agir beaucoup par improvisation. Par exemple, l'enseignant n'a pas le temps de se questionner par rapport à un élève qui dérange dans le groupe. Il doit agir sur le moment et, la plupart du temps, ça se passe de façon improvisée. L'autre va dans le même sens en affirmant qu'enseigner, c'est improviser. Selon lui, il n'est pas toujours possible de prendre du recul par rapport à une situation et de poser une action réfléchie, parce qu'il faut réagir très rapidement. Il précise que les premiers

réflexes au niveau de l'action proviennent plus de la personnalité. Le troisième informateur, qui est en accord avec les propos de Perrenoud, souligne qu'il faudrait un effort mental énorme pour être conscient de chaque action que l'on pose. Il mentionne que certaines actions deviennent des automatismes ou des réflexes au fil du temps comme prendre les présences des élèves. Ces automatismes permettent de rendre la pratique plus facile et de se concentrer sur d'autres aspects :

C'est ça qui est dur au début. Il faut que tu penses à prendre tes présences, à « watcher » les calottes [...] ce qui fait qu'à la longue, y'a certaines choses qui deviennent des automatismes et qui rendent ta pratique plus facile. Ça peut te permettre d'enseigner justement, de te concentrer sur qu'est-ce que tu vas dire et comment tu vas le présenter plutôt que juste comment être. (Godin, 2016, informateur n°7)

Ensuite, trois enseignants (3/10) sont plus ou moins en accord avec l'affirmation de Perrenoud. Le premier mentionne qu'il lui arrive de poser des actions de façon spontanée, c'est-à-dire de façon improvisée. D'un autre côté, certaines actions qu'il pose sont réfléchies. Par exemple, le fait d'être conscient qu'il ne peut pas franchir telle ou telle limite avec les élèves en classe influence le choix de ses actions. Le deuxième affirme que Perrenoud a en partie raison, car certains de nos agissements proviennent de notre façon d'être. Il précise qu'il est habitué de parler, d'interagir ou d'intervenir d'une certaine façon auprès de ces élèves. Ses habitudes relèvent de sa façon d'être plutôt que d'actions réfléchies. Cette façon d'agir est donc plus inconsciente que consciente. D'autre part, il croit que les agissements de l'enseignant ne peuvent pas être totalement inconscients, car il planifie son cours pratiquement à la minute près. Le dernier croit que certaines actions finissent par se retrouver sur le pilote automatique. Autrement dit, l'enseignant pose des actions sans trop y penser et devient plus rapide au fil du temps pour analyser des situations. D'un autre côté, même si certaines habitudes deviennent inconscientes, il ne croit pas que l'on peut être entièrement inconscient de ses actions. Il ajoute que si l'enseignant pose des actions inconscientes sur le coup, il a le devoir d'en prendre conscience et d'évaluer les impacts sur sa pratique, et ce, afin d'éviter que ça se retourne contre lui : « Sur le coup c'est peut-être inconscient, mais après ça faut que ça devienne conscient. Faut que tu comprennes pourquoi tu l'as faites parce que ça peut faire des backfire » (Godin, 2016, informateur n°10).

Enfin, quatre informateurs (4/10) sont en désaccord avec le fait que les enseignants agissent sans en être pleinement conscients. Le premier affirme qu'il cherche constamment à réfléchir sur ses actions afin d'éviter de se retrouver sur le pilote automatique. Il ne veut pas non plus reproduire

certaines pratiques pour la seule raison que tout le monde le fait : « Faire des tests de verbe parce que tout le monde fait des tests de verbe, j'aime pas ça. J'veais me demander qu'est-ce qu'il y'a à gagner » (Godin, 2016, informateur n°3). Malgré le fait que cet informateur soit en désaccord avec les propos de Perrenoud, il admet toutefois se retrouver sur le pilote automatique en situation de déséquilibre. Quand il n'est pas à l'aise avec la matière ou la clientèle, ou quand il se retrouve en « mode survie », il a tendance à reproduire le modèle qui est généralement véhiculé dans le champ de l'enseignement, et ce, sans nécessairement y réfléchir. Le deuxième dit qu'il est conscient des gestes ou des actions qu'il pose. Toutefois, il avoue agir parfois de façon machinale comme écrire la date au tableau. Le troisième souligne qu'il est plus conscient de ses actions qu'il en est inconscient. Il réfléchit à ce qu'il dit et à ce qu'il fait, au moment où il le fait. Il agit très rarement de façon impulsive. De plus, il essaie d'adopter cette attitude réflexive même après avoir enseigné un cours plus d'une fois, et ce, afin d'éviter de regretter une action : « y'a des choses que je fais au bout de mes neuf groupes, des affaires que je fais sans trop y penser [...], mais j'ai trop peur de regretter quelque chose ou de dire quelque chose de pas [...] politically correct là, que je suis constamment en réflexion » (Godin, 2016, informateur n°6). Le dernier mentionne réfléchir continuellement sur sa pratique afin d'éviter que son travail au quotidien devienne un automatisme; les actions qu'il pose sont réfléchies et conscientes. De plus, même quand il n'intervient pas dans une situation, c'est parce qu'il a décidé de ne pas intervenir et non parce qu'il a laissé passer de quoi. Malgré son désaccord, lui aussi avoue qu'il est possible de développer certains automatismes dans sa pratique : « Un élève arrive en retard deux fois, y'a telle conséquence. Ça ça devient un automatisme. Que ça soit la raison qu'on voudra, y va se passer telle chose [...], mais faut pas que ton travail dans le quotidien soit un automatisme » (Godin, 2016, informateur n°8).

Former l'habitus professionnel en créant des situations-problèmes

Quand nous leur avons demandé leur opinion par rapport à la proposition de Perrenoud, soit placer les enseignants dans des situations-problèmes afin de former l'habitus professionnel, la plupart d'entre eux ont répondu être en désaccord. Plus précisément, sur un total de 10 enseignants, trois sont d'accord, quatre en désaccord et trois plus ou moins d'accord.

Parmi ceux qui sont d'accord (3/10), deux d'entre eux comparent cette façon de faire à de la suppléance. Les situations-problèmes rencontrées par l'enseignant en période de suppléance lui

permettent de former ses premières armes en gestion de classe, de connaître ses limites, d'identifier les techniques avec lesquelles il est à l'aise et de mieux se connaître en tant qu'enseignant. Ils sont d'avis que c'est dans les moments où ça va le moins bien dans une classe que l'on fait plus d'apprentissages. L'un d'eux souligne que cette façon de faire est très formatrice. Il aurait aimé vivre davantage de situations-problèmes pendant ses stages afin d'être mieux préparé à son arrivée sur le marché du travail. L'autre enseignant, également d'accord avec la proposition de Perrenoud, stipule que les situations-problèmes permettent de déstabiliser l'enseignant. Selon lui, on apprend plus quand on est déstabilisé : « C'est important de tenter de déstabiliser pour que le prof s'adapte. C'est ce qui fait qu'après tu connais un éventail d'interventions, pis on n'est pas surpris, pis on n'est pas au dépourvu quand ça nous arrive » (Godin, 2015, informateur n°2).

Ensuite, les enseignants en désaccord (4/10) croient que la création de situations-problèmes n'est pas une bonne idée, car cela générerait chez les enseignants trop de stress, pouvant en conduire plus d'un à décrocher en début de carrière. Un informateur précise que devant une situation de stress, l'individu choisit de combattre ou de fuir, ce qui laisse peu de place à la réflexion. Aussi, ces derniers mentionnent que l'enseignant va être confronté à toutes sortes de situations au cours sa carrière; il n'est donc pas nécessaire de créer des situations-problèmes pour former l'habitus professionnel, car ils vont le former au fil du temps. L'un d'eux propose d'offrir du soutien ou des outils aux enseignants, plutôt que de les stresser en les plaçant volontairement dans des situations-problèmes.

Enfin, concernant ceux qui sont plus ou moins d'accord avec la proposition (3/10), l'un d'eux souligne que cette façon de faire est formatrice, mais qu'il ne serait pas à l'aise avec l'idée de faire ça devant des élèves inconnus. Il opterait plus pour des mises en situation comme celles qu'il a eues pendant sa formation universitaire, dans lesquelles les étudiants devaient jouer, chacun leur tour, les rôles d'élève et d'enseignant. Il affirme que le fait d'être confronté à un problème devant de vrais élèves le rendrait nerveux. De plus, il précise que pour être formateur, ces situations-problèmes doivent être accompagnées de rétroactions, d'outils ou de stratégies qui permettent à l'enseignant de s'améliorer. Un autre souligne que les situations stressantes ne sont jamais plaisantes, mais très formatrices. Le dernier affirme que la création de situation-problèmes peut amener les enseignants qui sont habitués à ce que leur classe se déroule bien à se remettre en

question. Cependant, celui-ci croit que la répétition de situations problématiques pourrait conduire à l'épuisement de l'enseignant.

L'habitus de l'enseignant influence-t-il le choix de ses actions?

Tous les enseignants interrogés (10/10) sont d'accord avec les propos de Bourdieu, soit que les dispositions acquises par l'individu au cours du processus de socialisation influencent le choix de ses actions. L'un d'entre eux compare sa classe à une mini-société dans laquelle les actions d'un enseignant entraînent des impacts positifs ou négatifs sur sa pratique; impacts qui influenceront le choix de ses futures actions. C'est ce que croit un autre informateur en affirmant que l'enseignant a tendance à reproduire les expériences positives vécues, et à l'inverse, à ne pas reproduire celles négatives. Un autre enseignant précise que sa façon d'agir dépend des valeurs qu'on lui a transmises au cours de sa jeunesse ainsi que ce qui lui a été enseigné tout au long de son parcours scolaire. Deux autres soulignent que les enseignants ont tendance à reproduire des modèles d'enseignement qu'ils ont appréciés au cours de leur scolarité : « Quand j'ai commencé à enseigner, j'allais reproduire des comportements d'enseignants que j'ai eus dans le passé que j'avais appréciés » (Godin, 2015, informateur n°1). Toutefois, l'un d'eux admet que cette façon de faire n'est pas toujours efficace, puisqu'il s'est rendu compte que ces modèles ne correspondaient pas à sa façon d'être. Un autre répondant fait référence au fait que les dispositions sont durables ou perdurent dans le temps :

Ce qu'on a appris dans notre jeunesse, c'est toujours là. Même si on a une formation, des façons de s'améliorer, le fond de nous-mêmes est là, reste présent. Notre bagage est toujours présent dans toutes nos actions qu'on fait [...] qu'est-ce qu'on a eu comme formation, le fait qu'on était dans une telle école, nous ce qu'on a aimé quand on était plus jeune, c'est sûr qu'on part de ça pour se former en tant qu'enseignant. (Godin, 2016, informateur n°9)

Enfin, un informateur ajoute que le choix de ses actions est influencé par ce qui est valorisé dans son école. Par exemple, il a déjà fréquenté une école où la direction lui imposait de réfléchir sur sa pratique et d'analyser les impacts de ses actions sur les élèves. L'exigence de cette direction lui a permis d'intégrer cette disposition-là. Il souligne également que c'était le cas pour tous les enseignants fréquentant cette école: « Tous les profs étaient dans le même "mood", je sais pas comment définir ça, mais c'est quelque chose qui est devenu intégré à comment j'suis puis à comment je réfléchis et à comment je travaille aussi » (Godin, 2016, informateur n°10). Cependant, il pense que cette disposition nouvellement intégrée peut se perdre au fil du temps, si

l'enseignant intègre une nouvelle école et que cette façon de faire n'est pas valorisée par la direction ou les collègues.

Transformer sa pratique par la prise de conscience de son habitus

La plupart des répondants (9/10) sont d'avis que prendre conscience des dispositions acquises au cours de sa socialisation est un levier important pour transformer sa pratique. L'un d'entre eux résume bien l'importance de prendre conscience de ses dispositions lorsqu'il dit qu'un enseignant peut changer sa façon d'agir, seulement s'il comprend pourquoi il agit ainsi. Ce principe est vrai également pour l'élève, en ce sens qu'il est possible de changer les attitudes de ce dernier seulement si l'on comprend pourquoi il agit ainsi. Toujours selon ce répondant, il est important de prendre conscience des dispositions qui font de toi tel ou tel enseignant afin de pouvoir t'émanciper ou t'affranchir des dispositions qui sont nuisibles à ta pratique. Dans le même ordre d'idées, l'un des informateurs donne l'exemple d'un enseignant devenant agressif lorsque sa classe se désorganise à cause de ses habitudes sociales. Celui-ci croit que le fait de prendre conscience de ses dispositions l'aidera à prendre du recul et à modifier ce comportement. Un autre enseignant mentionne que nous ne sommes pas toujours conscients de nos dispositions et de leur influence dans le choix de nos actions. Selon lui, c'est surtout quand une autre personne lui fait un commentaire constructif sur sa façon d'agir qu'il prend conscience de ses dispositions et de leurs impacts sur les autres. De plus, il croit qu'une personne est davantage portée à réfléchir sur ses dispositions lorsqu'il rencontre une personne qui possède un habitus différent du tien : « C'est vraiment quand quelqu'un a un habitus différent qui arrive pis que là on confronte nos façons de faire que ça porte à réfléchir puis à se demander, qu'est-ce qu'on fait de bon pis de pas correct, pour être capable [...] d'agir adéquatement » (Godin, 2015, informateur n°2). Un informateur ajoute que certaines dispositions qu'il a acquises au cours du processus de socialisation sont transposables dans sa pratique, alors que d'autres non, sachant ce qui est adéquat ou inadéquat dans une salle de classe. Un autre répondant affirme que la prise de conscience de l'impact de ses dispositions sur l'élève lui permet de remplacer celles qui sont inadéquates.

Concernant l'informateur (1/10) qui est en désaccord avec les propos de Bourdieu, celui-ci croit qu'il faut s'adapter à chaque groupe et qu'il faut éviter d'agir de la même façon sous prétexte qu'on a été socialisé ainsi :

On a affaire à un groupe qui a des individus qui ont leur propre personnalité, qui ont leurs propres problèmes à la maison, qui ont [...] leurs propres émotions du moment. Donc j'ai beau me dire que j'fais telle ou telle chose à cause de ça ou que j'agis d'une certaine façon parce que ça l'a été comme ça avant, tsé j'peux pas me laisser aller dans l'aisance de dire "ah bin j'vais toujours faire ça avec tel ou tel groupe parce que sé comme ça j'ai été élevé". Ça fonctionnera pas. J'ai pas le choix de m'adapter un peu à chaque groupe, à chaque personne. (Godin, 2016, informateur n°6)

Cet informateur procède à l'objectivation de sa pratique en prenant conscience de ses dispositions et en évitant de transposer celles inadéquates dans sa pratique enseignante. Il semble mal comprendre que la prise de conscience de son habitus peut servir à différencier son enseignement et qu'il ne s'agit pas ici d'apprendre et de reproduire toujours les mêmes stratégies d'enseignement. Par conséquent, malgré son désaccord avec les propos de Bourdieu, il semble rejoindre cet auteur concernant le fait que l'habitus n'est pas statique et qu'il se modifie au fil des expériences sous « l'effet de champ ».

4.3.7 Modèle de base

Le modèle de base produit par l'analyse structurale des entrevues réunit les caractéristiques moyennes de nos informateurs. Dans ce modèle, les éléments faisant unanimités au sein des discours des enseignants interviewés sont présentés, et ce, pour chacune des thématiques abordées.

L'enseignant de notre échantillon travaillant à l'école D'Iberville de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda est d'origine québécoise et âgé d'environ 31,5 ans. Il est conjoint de fait et a des enfants. Il est contractuel et enseigne une seule matière, à divers niveaux. Il a en moyenne 7,5 années d'expérience. Il est probable qu'il soit devenu enseignant parce qu'il aime travailler auprès des jeunes et qu'il veut les aider. Pour lui, un enseignant compétent correspond à celui qui connaît bien sa matière et qui est un bon vulgarisateur. Les éléments qui sont les plus probables d'influencer le choix de ses pratiques d'enseignement sont les besoins, les réactions et les intérêts de ses élèves. Il a de fortes chances qu'il réfléchisse sur sa pratique pour l'améliorer.

L'enseignant moyen de l'échantillon a fait ses études à l'UQAT à Rouyn-Noranda. Il possède un baccalauréat en enseignement secondaire. Au cours de sa formation académique, il a réalisé quatre stages pratiques, soit un stage par année d'étude. La durée de ceux-ci était progressive ainsi que la prise en charge. Il a bénéficié de l'accompagnement d'un superviseur de stage et d'un enseignant associé pour chacun d'eux. Les stages lui ont le plus permis de développer ses compétences professionnelles. Il est satisfait de la formation générale reçue, mais propose que

l'institution offre plus de cours en gestion de classe et en évaluation ainsi qu'en relations de travail et en syndicalisme enseignant (ex. : les conventions collectives, les listes de priorité et d'ancienneté, la tâche de l'enseignant et son aménagement, le processus d'embauche).

Sa définition de l'analyse réflexive est de réfléchir à ce qui a plus ou moins bien été pendant la période afin d'en déterminer les causes et d'ajuster ses actions. Elle lui permet d'améliorer sa pratique en répétant ce qui fonctionne bien et en effectuant des changements, le cas échéant. Il réfléchit sur sa pratique quotidiennement quand ça va bien et quand ça va mal également. L'analyse réflexive lui sert principalement à améliorer sa gestion de classe. Il ne croit pas qu'elle est plus présente en début de carrière. Celle-ci lui permet d'améliorer sa pratique (avantage), mais d'un autre côté, elle exige du temps ou une charge de travail supplémentaire (inconvenient). Pour lui, le fait d'avoir du temps correspond à une condition favorable à la pratique réflexive, et à l'inverse, le manque de temps constitue une condition défavorable. Il est probable que sa démarche réflexive correspond à l'identification de ce qui a plus ou moins bien fonctionné pendant la période en se remémorant le déroulement dans sa tête, et ce, afin de trouver des moyens pour régler ce qui pose problème ou pour reproduire ce qui fonctionne bien. Il y a de fortes chances qu'il laisse des traces de sa réflexion dans son agenda, qu'il n'utilise pas le journal de bord ni l'enregistrement audiovisuel pour accompagner son analyse réflexive. Il est d'avis que réfléchir sur sa pratique contribue au développement d'une posture professionnelle et éthique.

L'enseignant moyen de l'échantillon a entendu parler de l'analyse réflexive dès la première année du baccalauréat. Au cours de sa formation, il a rédigé des journaux de bord ainsi que des analyses réflexives en lien avec les compétences professionnelles de la profession enseignante. Il n'a pas lu de textes qui traitent de l'analyse réflexive en tant que telle. Les noms de Schön, Dewey, Perrenoud et Bourdieu évoquent quelque chose chez lui, mais il n'est pas en mesure d'associer des éléments concepts à ces auteurs. Il est fort probable qu'il participe à la formation continue et qu'il priorise les formations sur la gestion de classe. L'analyse réflexive est valorisée par la direction de son école ainsi que par ses collègues.

Tableau 4.3

Modèle de base issu de notre échantillon d'informateurs

<i>Thématiques</i>	<i>Enseignant de l'école D'Iberville moyen issu de notre échantillon</i>
Profil personnel général	Travaille à l'école D'Iberville; est âgé d'environ 31,5 ans; est conjoint de fait et a des enfants; est d'origine québécoise.
Profil de l'enseignant du secondaire	Est contractuel; enseigne une seule matière à divers niveaux; a en moyenne 7,5 années d'expérience; est devenu enseignant pour travailler auprès des jeunes et pour les aider; l'enseignant compétent est celui qui connaît bien sa matière et est un bon vulgarisateur; les éléments qui influencent le choix de ses pratiques d'enseignement sont les besoins, les réactions et les intérêts de ses élèves; il réfléchit sur sa pratique pour l'améliorer.
Formation académique	A fait ses études à l'UQAT; possède un baccalauréat en enseignement secondaire; a réalisé quatre stages soit un stage par année d'étude; la durée du stage ainsi que la prise en charge était progressive; a été accompagné par un superviseur de stage et un enseignant associé pour chacun des stages; les stages constituent l'élément le plus important pour aider l'enseignant à développer ses compétences professionnelles; est satisfait de la qualité de la formation académique reçue; propose à l'institution d'offrir davantage de cours sur la gestion de classe, l'évaluation ainsi que sur les relations de travail et le syndicalisme enseignant.
L'analyse réflexive en enseignement	Sa définition de l'analyse réflexive est de réfléchir à ce qui a plus ou moins bien été pendant la période afin d'en déterminer les causes et d'ajuster ses actions; elle lui permet d'améliorer sa pratique en répétant ce qui fonctionne bien et en modifiant ce qui fonctionne mal; il y a recours quotidiennement, même quand tout va bien dans sa pratique, principalement pour améliorer sa gestion de classe; elle ne serait pas plus présente en début de carrière qu'à un autre moment; elle permet d'améliorer sa pratique, mais exige du temps ou une charge de travail supplémentaire; avoir du temps est une condition favorable à la pratique réflexive et, à l'inverse, le manque de temps est une condition défavorable; sa démarche réflexive commence par l'identification de ce qui a plus ou moins bien fonctionné pendant la période en se remémorant le déroulement dans sa tête, et ce, afin de trouver des moyens pour régler ce qui pose problème ou pour reproduire ce qui fonctionne bien; il laisse des traces de sa réflexion dans son agenda, n'utilise pas le journal de bord ni l'enregistrement audiovisuel; il est d'avis qu'elle contribue au développement d'une posture professionnelle et éthique.
L'habitus professionnel	A entendu parler de l'analyse réflexive dès la première année du baccalauréat; a écrit des journaux de bord et réalisé plusieurs analyses

	réflexives en lien avec les compétences professionnelles lors de sa formation; ne se souvient pas d'avoir lu de textes qui traitent de l'analyse réflexive; les noms de Schön, Dewey, Perrenoud et Bourdieu évoquent quelque chose chez lui, mais n'est pas en mesure d'associer des éléments concepts à ces auteurs; il participe à la formation continue et est enclin à choisir des formations sur la gestion de classe; l'analyse réflexive est valorisée par sa direction et ses collègues.
Questions en lien avec les propos de Perrenoud et Bourdieu	N'a pas entendu parler du concept d'habitus ni du concept d'habitus professionnel; est en désaccord avec le fait que les enseignants agissent sans en être pleinement conscients, mais admet avoir certains automatismes; est en désaccord avec le fait de créer des situations-problèmes pour former l'habitus professionnel; est d'accord avec le fait que les dispositions acquises par l'individu au cours du processus de socialisation influencent le choix de ses actions, et est d'avis que prendre conscience de celles-ci est un levier important pour transformer sa pratique.

4.4 Interprétation des résultats au moyen de la méthode situationnelle phénoménologique et structurale

Alors que la méthode structurale (Lévi-Strauss, 1958) nous a permis de construire un modèle de base en repérant les récurrences et les singularités dans les discours de nos informateurs, la méthode situationnelle phénoménologique et structurale (Paillé et Mucchielli, 2012) nous a permis de dégager une analogie phénoménologique entre les discours des enseignants concernant leur démarche réflexive.

Afin de répondre à notre question de recherche qui est « Quelle est la démarche réflexive utilisée par les enseignants du secondaire de l'école D'Iberville? », nous avons élaboré deux typologies. La démarche du premier groupe (9/10) correspond à un processus d'analyse de sa propre activité professionnelle en vue de l'améliorer, alors que la démarche du deuxième groupe correspond à un processus d'analyse de sa personne, soit un retour sur soi afin de modifier ses attitudes.

4.4.1 Le premier groupe : processus d'analyse de sa propre pratique professionnelle en vue de l'améliorer

Le premier groupe concerne la majorité des enseignants (9/10). La démarche réflexive de ces derniers leur sert à analyser des éléments précis de leur enseignement, et ce, dans le but de l'améliorer. Cela correspond au niveau de maîtrise attendu du futur enseignant dans le référentiel

des compétences professionnelles de la profession enseignante. Il s'agit d'une réflexion qui se réalise après coup, soit après la période, soit en fin de journée. Ils ont donc recours à l'analyse réflexive au moins une fois par jour. Ceux-ci identifient ce qui a plus ou moins bien été pendant la période et cherchent à comprendre pourquoi. Cette réflexion leur permet d'apporter des modifications aux éléments qui posent problème en classe et de reproduire ceux qui fonctionnent bien. Ils réinvestissent donc les résultats de leur réflexion dans l'action, ce qui correspond à la composante de la compétence 11 du référentiel des compétences.

Leur démarche est peu outillée ou instrumentée, parce qu'elle s'effectue principalement dans leur tête. L'agenda correspond à l'outil le plus souvent utilisé pour noter les traces de leur réflexion. Il sert principalement à noter les changements à effectuer afin de ne pas les oublier. Il est donc employé davantage comme un aide-mémoire plutôt que pour accompagner l'analyse réflexive.

Leur démarche se réalise individuellement, parfois collectivement. En effet, il arrive qu'ils partagent et alimentent leur réflexion, menée individuellement dans un premier temps, avec les collègues, les éducateurs, la direction, etc. Aussi, ils demandent parfois à leurs élèves une rétroaction sur le contenu enseigné, ce qui les aide à cibler les aspects devant être modifiés pour favoriser les apprentissages. Leur démarche implique donc activement les élèves.

L'analyse réflexive de ces derniers est guidée principalement par le désir d'améliorer leur cours d'une période à l'autre. La démarche mise essentiellement sur le cycle « action (expérience) – réflexion – action (réinvestissement) » et incite peu à réfléchir sur les dimensions profondes de l'action telles les valeurs, les croyances, les conceptions ou l'identité personnelle¹⁸. La réflexion est davantage axée sur les aspects pédagogiques, didactiques et linguistiques¹⁹ de leur pratique. Si l'on tient compte des réponses fournies à la question: « Quels sont les éléments qui font l'objet d'une analyse réflexive? », les façons d'agir et de penser ne semblent pas être des éléments qui font l'objet d'une analyse réflexive régulière chez ce groupe d'enseignants.

Il est difficile de dire si leur démarche réflexive est structurée, puisque peu d'enseignants interviewés ont fourni des explications sur la façon dont ils s'y prennent pour résoudre les problématiques vécues en classe : Ont-ils recours à des cadres conceptuels pour alimenter leur

¹⁸ Caractère permanent et stable de l'individu

¹⁹ La réflexion sur les aspects linguistiques tels que la prononciation et le vocabulaire concerne deux informateurs qui enseignent une langue seconde.

réflexion? Procèdent-ils par exploration²⁰? Est-ce que leur réflexion s'appuie sur la lecture d'écrits scientifiques en éducation? Les solutions trouvées proviennent-elles principalement des connaissances acquises ou des apprentissages réalisés au cours de leur formation universitaire? Les changements désirés sont-ils orientés vers une fin précise? Bref, il est difficile de préciser sur quoi s'appuie leur réflexion et d'affirmer, par le fait même, si la démarche est structurée.

En somme, la démarche réflexive de ce groupe vise essentiellement à modifier des éléments précis de leur enseignement, telle leur gestion de classe, afin de l'améliorer. La démarche est faite de façon systématique, soit après chaque période ou en fin de journée. D'un autre côté, la démarche semble peu outillée et peu structurée. Si l'on tient compte des propos de Perrenoud, soit que la réflexion doit être outillée, structurée et faite de façon systématique, nous pouvons confirmer que les enseignants de ce groupe ne répondent pas intégralement à ces trois critères. De plus, leur démarche ne semble pas inclure une réflexion sur l'habitus qui, selon Perrenoud, est essentiel pour transformer sa pratique. En fait, leur démarche vise principalement l'analyse des aspects pédagogiques et didactiques de leur pratique plutôt que les dimensions moins conscientes de leurs actions sous le contrôle de l'habitus.

4.4.2 Le deuxième groupe : un processus d'analyse de sa personne par le retour sur soi

Le dernier groupe est formé d'un seul individu (1/10). La démarche réflexive de ce dernier consiste en un retour sur soi. Cet informateur prend sa propre personne comme objet de réflexion. Par ailleurs, celui-ci définit l'analyse réflexive comme une « autoréflexion » ou une « réflexion sur soi-même » plutôt qu'une réflexion sur sa pratique (Godin, 2016, informateur n°7). Pour lui, c'est « important de s'améliorer en tant que personne, c'est pas juste de réfléchir sur ta pratique, tu réfléchis sur toi-même pour être une meilleure personne dans la vie » (Godin, 2016, informateur n°7).

L'analyse réflexive lui permet de modifier ses attitudes, ainsi que ses façons de faire et de penser. Par exemple, le recours à l'analyse réflexive lui a permis de modifier des attitudes qu'il juge inappropriées en contexte de classe tel qu'être agressif ou impatient envers un élève. Plus précisément, elle lui a permis d'élaborer des stratégies pour se contrôler et agir autrement. Elle lui

²⁰ Parmi les enseignants interrogés, il est possible de constater que l'un d'entre eux procède de cette façon. Cet informateur divise son groupe en deux et fournit à chacun d'eux différents outils de travail afin de conserver, par la suite, ceux qui lui semble être les plus profitables pour la réussite de ses élèves.

sert également à prendre conscience de lui-même, à éviter de faire les mêmes erreurs et à prévenir les problèmes.

D'après lui, il n'y a pas de contextes particuliers ou d'éléments déclencheurs pour recourir à l'analyse réflexive. Il réfléchit constamment afin de s'améliorer en tant qu'enseignant ainsi qu'en tant que personne.

bin j'pense pas que ça prend un contexte spécifique là. Tsé comme tout le monde, quand j'ai fini ma journée de travail, je pense à ce que j'ai fait pis tu te dis : « ah, la prochaine fois j'vais faire ça de même ou ah j'pas fière de mon interaction avec telle ou telle personne. Si la situation se représente, j'vais changer ça, j'pourrais être plus patiente, j'pourrais être plus... ». Tsé j'réfléchis un peu tout le temps, tsé constamment là [...] bin cé sûr que quand y'a quelque chose qui va mal, tu l'utilises mais j'l'utilise pas juste quand ça va mal là. J'réfléchis quand même assez constamment là, à m'améliorer en tant que personne [...] Tsé j'fais ça parce que j'aime ça pis j'veux être meilleur. J'veux pas toujours faire la même chose pendant 35 ans avec le même matériel pis dire la même phrase, au même moment, chaque année. (Godin, 2016, informateur n°7)

Il accorde donc une place importante à l'analyse réflexive dans son travail et dans sa vie en général. Cet informateur souligne qu'il cherche toujours à aller plus loin et qu'il prend attentivement en considération les critiques et les suggestions des autres, même celles provenant de ses élèves. Ce dernier ne voit que des avantages à l'analyse réflexive. D'ailleurs, constater que ce « n'était pas son meilleur move aujourd'hui » (Godin, 2016, informateur n°7) ne représente pas un inconvénient en soi, mais plutôt une occasion de s'améliorer, et ce, même si c'est parfois déplaisant ou déstabilisant d'en prendre conscience. Ses propos rejoignent ceux de Beaupré (2014), soit que le praticien réflexif doit apprivoiser l'instabilité provoquée par l'analyse réflexive, facteur d'enrichissement.

Tout comme la démarche réflexive du premier groupe décrite précédemment, il est difficile d'établir si la démarche de cet informateur est structurée, car il n'a pas donné de méthodes claires ni mentionné sur quoi s'appuie sa réflexion. Il réalise son analyse réflexive dans sa tête. Ni le journal de bord ni d'autres outils n'accompagnent sa réflexion. Toutefois, cet informateur mentionne conserver des traces de ce qu'il fait, au cours de l'année scolaire, dans son agenda. Cet outil lui sert essentiellement à noter la date des évaluations ainsi que les aspects concernant l'organisation de la matière ou des savoirs. Selon lui, il est surtout utile pour noter les « aspects techniques » concernant sa pratique enseignante. En considérant cela, l'agenda est davantage employé par cet enseignant pour planifier, ou mieux planifier l'emploi de son temps, ce qui correspond à la fonction principale d'un tel outil, plutôt que pour accompagner son analyse réflexive.

Celui-ci ne partage pas toujours sa réflexion avec les autres, mais demande parfois de l'aide lorsqu'il ne sait pas quoi faire dans une situation particulière. La démarche réflexive est donc menée principalement individuellement, parfois collectivement.

C'est sûr que j'suis déjà allée consulter ma direction pour savoir quoi faire dans X Y situations ou des éducatrices là. Bin ça dépend y'en a qui sont éducatrices en travail social, d'autres psychoéducatrices dépendamment du niveau que t'enseignes là, mais elles aussi sont quand même super bonnes pour nous donner des trucs puis des fois nous aider quand tu sais pas trop quoi faire dans une situation. Tu dis bon ça fonctionne pas avec tel élève ou tel groupe, faut que ça change mais j'sais pu par quelle bouite commencer. (Godin, 2016, informateur n°7)

En somme, sa démarche réflexive repose principalement sur un retour sur soi pour modifier ses attitudes ainsi que ses façons de faire et de penser. Sa réflexion touche donc à des dimensions plus profondes de l'action que celle du premier groupe. Sa démarche est peu outillée ou instrumentée, car le processus de réflexion s'effectue essentiellement dans sa tête. Elle est systématique mais peu structurée.

Selon Perrenoud (2012a), la réflexion doit être structurée, outillée et systématique pour contribuer activement au développement personnel et professionnel de l'enseignant. La démarche du présent informateur ne répond pas totalement à tous ces critères. Cet auteur insiste également sur le fait que la démarche réflexive doit inclure une réflexion sur les dimensions moins conscientes de l'action. Nous pouvons croire que cet enseignant, qui prend sa propre personne comme objet de réflexion, sans pour autant fournir d'exemples concrets concernant la façon de procéder à son analyse, répond en partie à ce dernier critère.

4.4.3 Retour sur l'hypothèse de départ

En considérant la nature de la démarche réflexive du premier groupe qui correspond à la démarche de 9 informateurs sur 10, nous pourrions arrêter notre interprétation à ce stade-ci et confirmer notre hypothèse de départ, soit que l'analyse réflexive, telle qu'effectuée actuellement par les enseignants du secondaire de l'école D'Iberville, ne leur permet pas de modifier leur habitus professionnel. Par conséquent, cela ne leur permet pas de transformer leur pratique.

Cependant, nous croyons qu'il est important d'aborder les informations obtenues auprès des informateurs vers la fin de l'entrevue, après leur avoir expliqué ce qu'est l'habitus et après avoir abordé certains propos tenus par les auteurs de notre cadre théorique. Dans certains discours de nos informateurs, nous avons identifié des éléments relatifs à la prise de conscience de l'influence qu'exerce l'habitus sur la pratique enseignante. En considérant cela, notre hypothèse est plus ou

moins confirmée, puisque l'analyse réflexive de quelques enseignants démontre une prise de conscience de leur habitus ainsi qu'une objectivation de certaines pratiques enseignantes.

Voici des exemples, fournis par nos informateurs, démontrant que leur réflexion porte parfois sur des dimensions profondes de l'action telles les conceptions, les valeurs, l'identité, et sur des dimensions inconscientes de l'action.

1. Remise en question de certaines pratiques enseignantes

D'abord, l'un de nos informateurs remet en question les pratiques qui persistent dans le temps comme le recours aux dictées et aux tests de verbe. Ce dernier ne veut pas reproduire une pratique pour la simple et unique raison que les autres le font. Il va se demander si elle en vaut la peine en identifiant les retombées positives. D'après lui, certains enseignants ne se poseront pas de questions par rapport à l'utilité de certaines pratiques, car elles semblent être là depuis toujours. Il rejoint donc les propos de Bourdieu lorsque celui-ci stipule que les pratiques sont habitées par un sens commun, impliquant des idées préconçues ou des croyances dont le raisonnement repose sur des catégories de perceptions.

Mais j pense qu'il y a quand même un peu des espèces d'habitus justement. Comme tsé j donnais les exemples des dictées ou des tests de verbe, bin tout le monde a toujours fait ça. On se demande pas nécessairement si c'est payant de le faire. Fac y'a peut-être certaines choses que...une conception de l'enseignant qu'on suit parce que dans notre tête un enseignant ça fait ça tsé. (Godin, 2016, informateur n°3)

L'analyse réflexive de cet informateur inclut une remise en question d'une pratique enseignante qui fait consensus dans son école. Ce dernier procède donc à l'objectivation de ses pratiques enseignantes, conscient des inclusions ou des exclusions qu'il opère, lui permettant ainsi de demeurer objectif dans le choix de ses actions. Par ailleurs, un autre répondant souligne l'importance de s'informer sur les pratiques enseignantes qui existent ailleurs dans le monde, afin d'avoir un éventail plus large de ces dernières, ne se limitant pas ainsi à celles utilisées dans son école.

2. La construction de l'identité professionnelle

Selon l'informateur n°3, au début de sa carrière, l'analyse réflexive lui a servi à mieux se connaître en tant qu'enseignant, c'est-à-dire connaître ses limites, ses forces et ses faiblesses. Elle lui a permis d'identifier le style d'enseignant qu'il souhaite être et de construire peu à peu son identité professionnelle. L'objet de réflexion concernait davantage sa personne plutôt que sa

pratique. Cet informateur mentionne qu'au cours de sa formation pratique (les stages), certains enseignants associés étaient plus tolérants que d'autres face à certains comportements d'élèves. L'analyse réflexive lui a permis d'établir ses propres limites au niveau de la gestion de classe, et donc, d'éviter de reproduire exclusivement ce qu'on lui a appris à être. Il est donc possible de voir ici la remise en question de dispositions apprises lors de ses stages, ce qui implique une modification et une évolution de son habitus professionnel. Enfin, voici une autre citation qui démontre l'évolution de l'habitus professionnel de l'informateur n°8 :

j'pense que mon habitus professionnel, change entre celui qu'on a pendant notre formation puis celui qu'on a comme enseignant au début, parce que la profession enseignante qu'on nous apprend à l'université, c'est le modèle où, comme enseignant, t'enseignes une matière que tu vas enseigner l'année suivante dans des groupes standards. Quand t'arrives sur le marché du travail, tu te dis : « oup pelail, cé pas ça du tout » [...] c'est en agissant avec les élèves que moi, en tant que personne, je referai jamais ce que j'ai fait au départ ni ma façon de voir les élèves aussi. (Godin, 2016, informateur n°8)

3. La reproduction de modèles socialement appris dans la pratique enseignante

Le discours de quelques répondants confirme que ces derniers sont conscients qu'ils ont tendance à reproduire des modèles socialement appris dans leur enseignement, sans toutefois mentionner que ceux-ci font l'objet d'une analyse réflexive dans leur pratique. Par exemple, l'informateur n°9 précise que les apprentissages réalisés au cours de sa jeunesse ainsi que sa formation scolaire teintent les actions qu'il pose dans son enseignement. Pour lui, son bagage social influence le choix de ses actions. Un autre informateur mentionne que lorsqu'il a débuté sa carrière, il avait tendance à reproduire des modèles d'enseignement appris sur les bancs d'école, mais il s'est vite rendu compte que ces modèles ne correspondaient pas à sa manière d'être l'obligeant ainsi à trouver son propre style d'enseignement :

C'est qu'on va aller chercher des modèles qu'on a eus dans notre scolarisation, selon moi, puis on va essayer de reproduire un peu s'qu'on a vécu comme élève. Fac on va essayer d'aller chercher ce qui nous ressemble en même temps dans ces modèles là qu'on a eus au travers de notre vie [...] Quand j'ai commencé à enseigner, j'allais reproduire des comportements d'enseignants que j'avais eus dans le passé, que j'avais appréciés, pis j'dois dire que c'était pas vraiment efficace [...] parce que j'pense que ça « fittait » pas avec ma personne. Fac veut veut pas, un moment donné tu finis par faire : « ah ok non, faut j'trouve une façon d'être moi-même en avant de ces élèves-là ». (Godin, 2015, informateur n°1)

Cette citation démontre que cet informateur a remis en question les modèles appris socialement. L'analyse réflexive lui a permis de trouver son propre style d'enseignant, celui qui est conforme à son habitus.

4. L'action pédagogique sous le contrôle de l'habitus dans les situations d'urgence

L'informateur n°3 avoue qu'en situation d'urgence ou de déséquilibre, il n'agit pas de façon réfléchie. Son réflexe sera de reproduire un modèle généralement véhiculé dans le milieu enseignant. Il est donc conscient que les actions d'un individu se retrouvent sous le contrôle de l'habitus dans la gestion de l'urgence. Ces propos rejoignent ceux de Perrenoud, soit que l'improvisation est réglée par des schèmes de perception, de décision et d'action, qui mobilisent faiblement la pensée rationnelle et les savoirs explicites de l'acteur.

L'informateur n°5, également de cet avis, mentionne qu'enseigner, c'est improviser. Parfois, il doit réagir rapidement, ne lui permettant pas de prendre du recul et de poser une action réfléchie. Selon lui, « tes premiers réflexes vont venir plus de ta personnalité » plutôt que de savoirs (Godin, 2016, informateur n°5). Un autre enseignant (informateur n°7) souligne l'impossibilité de prendre conscience de chaque action que l'on pose vu l'énorme effort mental que cela exigerait. Certaines actions deviennent donc des réflexes ou des automatismes au fil du temps.

Le discours de ces trois répondants confirme que l'action pédagogique de l'enseignant se retrouve sous le contrôle de schèmes largement inconscients, dans des situations où les temps de réflexions sont limités, tout comme le souligne Perrenoud. Ces enseignants comprennent donc que leurs actions ne sont pas toujours réfléchies.

5. Modification de ses dispositions sociales

L'informateur n°5 croit qu'il est important de prendre conscience de ses dispositions, puisque dans certaines situations, il faut être en mesure « de bloquer son réflexe social » (Godin, 2016, informateur n°5). Comme mentionné plus haut dans ce rapport, cet informateur a l'habitude de taquiner les autres dans la vie. Le fait d'en être conscient lui permet de juger, selon le contexte et l'individu devant lui, si ce comportement est à préconiser ou proscrire.

Dans un même ordre d'idées, l'informateur n°6 est d'avis que les dispositions acquises au cours de sa socialisation influencent sa façon d'agir comme enseignant :

Tu vas avoir une façon d'agir, de la même façon que t'as été éduqué par tes parents, par tes amis, par la culture en général. J'irais peut-être même jusqu'à dire [...] par tes anciens enseignants. Comment eux enseignaient, ça va quand même t'influencer. Surtout quand t'es un prof là, tu vas te dire : « ah oui quand j'avais lui en géo en secondaire 3, j'trouvais ça plate. Là j'vais changer telle façon ou j'vais copier s'qui fait ». (Godin, 2016, informateur n°6)

Cette citation nous démontre que cet informateur reproduit dans sa pratique des modèles d'enseignement appréciés étant jeune et qu'il en est conscient. Reste à savoir si cet informateur procède à l'objectivation de ses pratiques suite à cette prise de conscience, comme le fait l'informateur suivant :

On se comporte comme on nous l'a enseigné à la maison, dès le plus jeune âge, selon les personnes qui nous ont influencés dans notre vie, nos cercles d'amis, notre famille, notre famille élargie, selon nos collègues, selon nos enseignants à l'université. L'acceptable dans les gens pour notre réseau, selon nous, c'est l'acceptable dans notre société. Ça fait que quelqu'un qui se comporte d'une façon précise, pour lui c'est bon, mais c'est pour ça que je pense qu'il faut s'auto-analyser parce qu'on n'a pas la manière d'être, la manière de faire parfaite. (Godin, 2016, informateur n°2)

6. Modification de l'habitus professionnel au gré de l'expérience

Les citations suivantes témoignent le fait que les enseignants interrogés ont eu recours à l'analyse réflexive, à un moment ou un autre de leur carrière, leur permettant de modifier leur habitus professionnel.

L'informateur n°8 mentionne qu'il utilisait beaucoup l'humour ou le sarcasme en début de carrière. Par exemple, lorsqu'il voyait un élève inactif ou « presque végétatif », il avait tendance à l'agacer. Au fil des années, il s'est rendu compte que ce comportement n'était pas approprié et a donc changé d'approche :

Des fois j'utilisais l'humour, mais un peu sarcastique là, puis j'agaçais l'élève. Sauf qu'au fil des années à côtoyer des élèves puis à les connaître un peu plus pis à savoir : « ok y'en a que la fin de semaine ça pas bien été », bien j'ouvre tout le temps la place à comment tu vas avant d'y aller avec l'espèce de p'tite joke plate de prof qui essaye de te réveiller, parce que des fois on se fait avoir pis on se rend compte que l'élève ça va vraiment pas bien. Tsé ça cé quelque chose que j'ai travaillé avec les années-là [...] (Godin, 2016, informateur n°8)

L'informateur n°1 souligne qu'il avait tendance à utiliser des techniques qu'il avait apprises en stage. Il s'est rendu compte que cela n'était pas toujours efficace. Cela l'a poussé à expérimenter un côté de sa personnalité qui est plus « sévère » et « ferme ».

J'utilisais des techniques que j'avais utilisées en stage. Juste comme un exemple, y'a un élève qui était un peu plus chaotique. Je l'avais sorti du cours puis j'avais dit j'vais avoir une p'tite jase avec. Tu sais des fois ça permet de ramener l'élève, d'essayer d'établir un lien de confiance puis quand [...] j'suis rentré y'avait une pyramide de bureaux, donc au niveau test, ça c'était très très test. Ça fait que j'ai été capable de voir, ok ma limite est là [...] j'ai été capable d'expérimenter un côté de ma personnalité qui est un peu plus sévère et ferme, chose qui dans mon enseignement généralement est moins présente, mais de temps en temps ça ressort. (Godin, 2016, informateur n°1)

L'informateur n°2, quant à lui, a réalisé avec l'expérience que l'utilisation de l'humour permet de régler beaucoup de conflits et qu'appliquer les règles à la lettre peut parfois envenimer la situation, surtout avec les élèves qui ont des problèmes de comportement.

Souvent, par l'humour, on est capable de régler beaucoup de conflits surtout avec les élèves de comportements plutôt que d'être toujours en train d'appliquer les règles « by the book ». [...] ça fait qu'au début j'me suis souvent trompée. On essaie de faire notre place, nos règles de vie dans le cours, pis on est bin bin « by the book ». Puis des fois on se rend compte que quand on met ça de côté, ça va mieux. Ça fait que de remettre en question mes interventions pour les comportements, ça c'est arrivé beaucoup. (Godin, 2016, informateur n°2)

Enfin, l'informateur n°3 souligne que l'analyse réflexive lui a permis de trouver un moyen d'exprimer ses mécontentements envers l'élève sans « faire de colères », évitant ainsi de tomber dans la confrontation.

Je parlais tantôt de mon tempérament qui était peut-être plus bouillant au départ. J'veux dire j'ai le même tempérament, sauf que maintenant je l'exprime pas de la même façon. Si j'avais toujours continué à faire des colères, j'aurais toujours eu le même résultat avec mes élèves, c'est-à-dire là on tombe dans la confrontation. Y'a personne qui est réceptif pour une discussion, mais là avec l'analyse réflexive, je me rends compte : « bon qu'est-ce que ça a comme résultat? Est-ce que c'est ça que je veux? Non! Qu'est-ce que je peux faire pour que ma relation avec mes élèves soit plus harmonieuse puis que je sois capable de manifester mon mécontentement? ». (Godin, 2016, informateur n°3)

En considérant la nature de la démarche réflexive de la majorité de nos informateurs et des six points énumérés ci-haut, l'hypothèse de départ est en partie confirmée. En effet, bien que l'analyse réflexive des enseignants interrogés ne portent pas principalement sur l'analyse de leurs dispositions, mais plutôt sur des éléments précis de leur enseignement, à savoir ce qui a plus ou moins bien fonctionné durant la période, la plupart de ces derniers sont conscients de l'influence qu'exerce l'habitus sur les choix qu'il pose dans leur enseignement.

4.5 Discussion sur les résultats

Bien que la formation générale de nos informateurs ait valorisé la pratique réflexive en utilisant le journal de bord, les analyses réflexives et le bilan des compétences professionnelles, les enseignants ne recourent plus à ces outils une fois sur le marché du travail. Faudrait-il revoir la pertinence de ces outils offerts aux apprenants en formation initiale? Ne serait-il pas mieux de fournir un éventail d'outils pour accompagner l'analyse réflexive où chacun serait libre de recourir à celui qu'il juge le plus utile et profitable? Il s'agit là d'une condition problématique importante à approfondir, puisque le développement de l'habitus professionnel de l'enseignant commence dès sa formation universitaire.

De même, la majorité d'entre eux n'a pas lu de textes sur le concept de l'analyse réflexive et connaît peu les auteurs qui en sont les principaux investigateurs. Comment donc développer la pratique réflexive chez ces derniers s'ils ne savent pas précisément en quoi elle consiste? La réalisation de cette étude démontre que l'analyse réflexive demeure un concept flou puisqu'elle est abordée de façon différente d'un auteur à l'autre. L'analyse réflexive, telle que la conçoit Perrenoud (2012a; 2012b), inclut une réflexion sur l'habitus. Considérant cela, est-ce que la réflexion sur l'habitus devrait faire partie intégrante de l'analyse réflexive en enseignement? Si oui, le concept d'habitus devrait être enseigné aux futurs enseignants, les engageant ainsi à s'intéresser aux concepts fondamentaux de la théorie du sociologue Pierre Bourdieu.

Considérant les discours de nos informateurs, leur démarche réflexive semble rejoindre davantage la démarche de Lafortune (2008) que celle privilégiée par Perrenoud (2012a). En effet, leur démarche correspond, de façon similaire, aux deux premières composantes énumérées par cette auteure : 1) réfléchir sur sa pratique et l'analyser; 2) transposer les apprentissages et faire des retours sur les expériences. Plus précisément, leur démarche réflexive prend la forme d'une réflexion rétrospective ou d'une réflexion sur l'action. Cette réflexion est intentionnelle et vise principalement à mieux décrire, comprendre et expliquer les actions posées, et en retirer des apprentissages. Cela permet à l'enseignant de mieux se préparer à l'éventualité de situations et d'actions semblables (réflexion prospective). Toutefois, la démarche réflexive de ces derniers ne semble pas répondre à la troisième composante du modèle de Lafortune (2008), puisqu'ils n'ont pas mentionné que leur analyse réflexive devait inclure des aspects théoriques menant à des actions particulières ni qu'elle devait s'inspirer de modèles existants.

Si l'on tient compte des nombreux avantages associés à la démarche réflexive abordés par les enseignants, celle-ci concerne peu la compréhension de leurs biais et de leurs limites liés à leur perception et leur pensée dans l'action. Elle concerne peu également la compréhension de leurs raisonnements et de leurs réactions; leurs préjugés; leurs goûts et dégoûts; leurs peurs et désirs; leurs obsessions; et leur inconscient. Pourtant, selon Perrenoud (2004), le professionnel qui désire transformer sa pratique doit faire l'analyse de ces éléments. Il doit accéder à la grammaire génératrice de ses pratiques les moins réfléchies. Si l'on est en accord avec le fait que « même le praticien le plus lucide préfère interroger ses savoirs, son idéologie, ses intentions plutôt que ses schèmes inconscients » (Perrenoud, 2001a), comment motiver les enseignants à s'intéresser et à

interroger leurs pratiques inconscientes? Comment les inciter à inclure dans leur analyse réflexive ce que Bourdieu appelle l'habitus?

La démarche réflexive revenant le plus souvent chez les enseignants interrogés correspond à l'identification de ce qui a plus ou moins bien été durant la période, afin de reproduire ce qui fonctionne bien et de modifier ce qui est problématique. Cette démarche faisant presque l'unanimité chez les informateurs n'est pas outillée et peu structurée : elle se réalise dans leur tête une fois l'action terminée, ce qui s'apparente à la « réflexion sur l'action » telle que décrite par Schön (1994), et sans grille d'analyse de pratiques. Comment donc s'assurer d'une réelle objectivation de leur pratique lorsque la démarche n'est pas instrumentée?

Il est intéressant de mentionner que la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE) et la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS) ont élaboré et réalisé en partenariat un projet s'adressant aux passeurs pédagogiques et aux enseignants du primaire de la CSRS qui comprend les objectifs suivants :

- 1) la formation à l'enseignement de la lecture et de l'écriture;
- 2) le développement d'une pratique réflexive;
- 3) la production d'outils de formation pouvant être réinvestis ensuite auprès des enseignants.

Afin de faciliter l'analyse réflexive des activités d'enseignement de la part des enseignants, trois outils ont été créés dans le cadre de ce projet dont l'un d'entre eux se nomme : « Analyse réflexive : un outil de questionnement sur la gestion des activités d'enseignement-apprentissage » (Soucy, Truchon, Binette et al., 2012). Il s'agit d'un référentiel pertinent à utiliser avant, pendant et après l'enseignement pour faciliter la régulation des actions pédagogiques de l'enseignant. Cet outil se divise en cinq phases : la phase de planification, la phase de préparation, la phase de réalisation, la phase d'intégration et la phase d'évaluation. Chacune de ces phases aborde des questions facilitant la réflexion de l'enseignant ainsi que la régulation de ses actions, et chacune d'elles sollicite soit une pratique réflexive sur l'action, soit une pratique réflexive dans l'action (voir tableau 4.4).

Tableau 4.4

Résumé des phases de l'outil de questionnement sur la gestion des activités d'enseignement-apprentissage (Adapté de Soucy, Truchon, Binette et al., 2012)

Phases	Fonctions	Pratique réflexive	
		Sur l'action	Dans l'action
Phase 1 : planification (a lieu avant l'enseignement)	-Sert à l'analyse des besoins et à l'élaboration d'un plan d'action.	x	
Phase 2 : préparation (début de l'action en classe)	-Sert à préciser les intentions pédagogiques, les défis à relever et les connaissances antérieures des élèves à activer.		x
Phase 3 : réalisation (les élèves réalisent la tâche)	-Sert à prévoir des mesures de soutien différentes selon les besoins des élèves.		x
Phase 4 : intégration (les élèves prennent conscience des apprentissages effectués)	-Sert à préciser les transferts possibles dans d'autres contextes.		x
Phase 5 : évaluation (l'enseignant analyse le processus d'enseignement-apprentissage)	-Sert à réguler le processus d'enseignement-apprentissage. -Exige un retour à la phase de planification une fois les prises de consciences effectuées par l'enseignant.	x	

Cet outil est structuré de façon à susciter des réflexions pédagogiques chez l'enseignant. Faudrait-il élaborer un outil de ce genre afin de susciter la réflexion sur l'habitus? Car comme nos résultats le démontrent, l'analyse réflexive de nos informateurs s'oriente peu vers la prise de conscience de leurs dispositions et de l'influence que celles-ci exercent sur leur pratique. À quoi ressemblerait cet outil? Quelles seraient les étapes à suivre pour effectuer une auto-socioanalyse, porteuse d'effets. Ou encore, quelle méthode devrait-on employer pour rendre explicite le non-réfléchi? Est-ce que recourir à l'entretien d'explicitation de Vermersch (1994) en formation initiale des enseignants serait utile? Perrenoud (2012a) est d'avis que oui, mais souligne ses limites :

l'entretien d'explicitation ne couvre qu'une partie des schèmes d'action et la prise de conscience qu'elle engendre ne « débouche pas ipso facto sur une transformation de l'habitus » (p. 80). Plus spécifiquement, cette méthode permettrait d'engendrer une justification de l'habitus chez l'enseignant, ou une tension entre ce qu'il fait en pilotage automatique et ce qu'il estime être « rationnel », rendant possible l'évolution de son habitus, « mais pas de façon rapide et volontariste », indique Perrenoud (2012a, p. 80).

Cet auteur propose, sans nier l'utilité de la démarche réflexive dans la formation de l'habitus, la création de « conditions objectives » de développement d'un habitus professionnel. Ces conditions sont les stages, les tâches confiées au stagiaire lorsqu'il est en classe et les engagements (ou le contrat) pris avec le formateur de terrain. La nature de ces conditions module les contraintes et les occasions de développer tel ou tel type d'habitus professionnel. Autrement dit, le développement de l'habitus professionnel du futur enseignant variera en fonction de la nature de ces conditions.

En reprenant l'un des principaux éléments de la démarche réflexive des enseignants, soit la reproduction de ce qui fonctionne bien d'une période à l'autre, les enseignants devraient procéder à une objectivation de leur pratique, telle que décrite par Bourdieu, afin d'éviter de poser des actions qui sont basées sur des idées préconçues ou de fausses croyances. Cela leur permettrait d'enseigner de façon la plus objective possible en plus de procurer une chance de réussite éducative à tous leurs élèves. Nous croyons que ces derniers seraient intéressés par la réalisation d'une telle démarche, puisque la majorité d'entre eux sont en accord avec les propos de Bourdieu. Cela nous laisse croire également qu'il serait bien d'intégrer l'habitus comme objet de réflexion dans la démarche réflexive des enseignants, et ce, dès le début de leur formation. Ainsi, cela leur permettrait de prendre rapidement conscience que leurs agissements suivent des structures stables faisant appel à des schèmes largement inconscients.

CONCLUSION

La problématique de notre recherche a démontré que le recours à l'analyse réflexive, troisième composante de la compétence 11 du référentiel des compétences de la profession enseignante, est un passage obligé pour l'enseignant voulant améliorer des aspects précis de son enseignement et construire des solutions appropriées au contexte complexe de la classe. Les informations que l'on retrouve dans ce chapitre nous laissent croire que certains enseignants sont plus réflexifs que d'autres, et que les formes de réflexion ne sont pas toutes équivalentes, ce qui n'offre pas le même potentiel de développement professionnel et identitaire. Par exemple, selon Perrenoud (2012a), une démarche réflexive qui n'inclut pas de réflexion sur son habitus ne permet pas de transformer sa pratique. Aussi, la problématique de recherche a démontré que l'analyse réflexive peut entraîner des résistances et des obstacles, ce qui peut freiner certains enseignants à y recourir. Devant ce constat, ainsi que devant le fait que peu de recherches visent à connaître la nature de la démarche réflexive des enseignants, nous avons décidé de réaliser une étude auprès d'enseignants du secondaire de l'école D'Iberville. Plus précisément, nous voulions connaître et décrire leur démarche et identifier si l'analyse réflexive de ces derniers inclut l'objet de réflexion suivant : l'habitus.

Pour y parvenir, nous avons opté pour une démarche qualitative, soit le recours à une dizaine d'entrevues. L'entrevue était semi-dirigée et une période d'une heure à une heure trente fut allouée pour aborder les différents thèmes de notre guide d'entretien : le profil personnel général; le profil de l'enseignant du secondaire; la formation académique; l'analyse réflexive en enseignement; l'habitus professionnel; les questions en lien avec les propos de Perrenoud et Bourdieu. Les réponses obtenues pour chacune des thématiques furent consignées à l'intérieur de fiches analytiques afin de condenser les données et d'en faciliter le travail d'interprétation. Les participants ont été recrutés à l'aide de l'échantillonnage en « boule de neige » selon un critère bien précis; ces derniers devaient avoir complété leur formation après 2001, ce qui coïncide avec l'arrivée de la dimension réflexive dans les programmes de formation initiale en enseignement.

Les discours de nos informateurs ont fait l'objet d'une analyse de contenu, combinant les méthodes structurale et phénoménologique telles qu'utilisées par Beaupré (2012a). Respectivement, la première méthode nous a permis de construire un modèle de base réunissant

les caractéristiques moyennes de nos informateurs alors que l'autre nous a servi à élaborer deux typologies ou deux catégories d'enseignants selon la démarche réflexive privilégiée : la démarche du premier groupe (9/10) correspond à un processus d'analyse de sa propre activité professionnelle en vue de l'améliorer, alors que la démarche du deuxième groupe (1/10) correspond à un processus d'analyse de sa personne, soit un retour sur soi afin de modifier ses attitudes.

Concernant notre cadre théorique, celui-ci a permis de démontrer que les expériences sociales d'un individu jouent un rôle important dans la formation de ses dispositions constituant son habitus. Plus spécifiquement, l'habitus caractérise les manières d'être ainsi que les systèmes de disposition à agir, percevoir, et penser d'une certaine façon. Ces dispositions sont intériorisées et incorporées inconsciemment par l'enseignant tout au long de sa vie au cours du processus de socialisation. L'habitus lui permet d'agir dans sa profession, en interprétant les situations d'une manière qui lui est propre et qui est commune aux individus qui font partie du même groupe social que lui. D'après Bourdieu (2004), pour objectiver sa pratique, il est important de se prendre soi-même pour objet de réflexion. D'ailleurs, ce dernier s'est déjà livré à une auto-socioanalyse dans laquelle il aborde l'univers social de son enfance ainsi que sa trajectoire sociale. Il décrit d'abord le champ avec lequel et contre lequel il s'est fait ainsi que l'espace des possibles qui s'offrait à lui, à son époque.

Le cadre théorique a permis de démontrer également que l'habitus varie en fonction de la position et de la trajectoire sociales des individus. Ainsi, les enseignants, n'ayant pas les mêmes expériences de vie, auront acquis et intériorisés différents mode de penser, de sentir et d'agir. Leurs dispositions primaires seront plus ou moins éloignées de celles requises par la profession enseignante. Par conséquent, l'investissement dans leur travail ne sera pas identique. Autrement dit, certains s'investiront davantage et seront plus aptes à maîtriser les compétences professionnelles que d'autres. Par ailleurs, comme le souligne St-Pierre (2015), la capacité d'insertion professionnelle d'un enseignant non permanent est « directement reliée à son habitus, à son rapport au champ et à sa capacité à faire preuve de sens pratique » (p. 88). Il précise que l'enseignant doit être en mesure de comprendre les enjeux et les règles du champ des enseignants, pour mettre en place, dans un premier temps, différents mécanismes, et dans un deuxième temps, pour développer sa capacité de jouer le jeu selon les règles établies. L'enseignant débutant qui

hésite à s'investir pleinement dans le champ et qui n'accepte pas les règles et les enjeux mis en place, risque de quitter la profession au cours des premières années de sa carrière.

L'enseignant non permanent qui débute ignore souvent la majorité des règles et des enjeux de son nouveau champ d'activité. [...] Ce n'est qu'après quelques années d'expérience qu'il prend conscience des particularités de fonctionnement propres au champ de l'enseignement au secondaire. Il peut ensuite consentir les efforts nécessaires afin de bien s'y conformer, pour survivre aux premières années, plus difficiles en début de carrière, et finalement accomplir son processus d'insertion professionnelle. (St-Pierre, 2015, p. 88)

À la lueur de ces propos, nous croyons important que l'enseignant prenne conscience de son habitus et qu'il comprenne les notions de « sens pratique » et d'« effet de champ ».

Perrenoud, l'autre auteur de notre cadre théorique, souligne que réfléchir sur son habitus est une condition essentielle pour transformer sa pratique. Il s'agit d'une réflexion sophistiquée, qui exige de réfléchir sur les dimensions inconscientes de ses actions (schèmes inconscients). L'enseignant doit se prendre pour objet de sa réflexion et réfléchir à sa propre manière d'agir. Plus précisément, il doit prendre conscience que dans telle situation, il a tendance à poser tel type d'actions, et ce, afin de remarquer ou de constater la relative stabilité de ses conduites. Perrenoud (2012a) donne l'exemple d'un observateur qui constate plusieurs fois l'hésitation d'un enseignant à sanctionner les élèves déviants, lui permettant de conclure qu'il existe une structure stable (ou configuration de schèmes) chez ce dernier et de prévoir la conduite qu'il adoptera dans une situation similaire. En considérant cela, il semble que le premier pas à franchir pour l'enseignant qui désire analyser sa pratique est d'admettre que ses actes suivent des structures stables.

Au début de notre recherche, nous avons supposé que la démarche réflexive des enseignants de l'école D'Iberville n'entraîne pas une modification de leur habitus professionnel, ce qui ne permet pas une réelle transformation de leur pratique. Notre hypothèse s'est révélée en partie confirmée, car, même si la démarche de la majorité de nos informateurs n'inclut pas principalement l'analyse de leurs schèmes d'action, certains d'entre eux procèdent à la remise en question de certaines pratiques enseignantes et sont conscients de l'influence de l'habitus dans les choix qu'ils font ou les actions qu'ils posent quotidiennement.

Concrètement, la démarche réflexive des enseignants interrogés correspond principalement à l'analyse d'éléments précis de leur enseignement, tels les aspects pédagogiques et didactiques. La démarche consiste à identifier ce qui a plus ou moins bien été durant la période afin de reproduire ce qui va bien et modifier ce qui pose problème, en vue de s'améliorer d'un cours à l'autre. La

démarche est systématique ou régulière, puisqu'elle se réalise au moins une fois par jour. L'agenda, principal outil utilisé par les enseignants que nous avons interrogés, sert davantage à ne pas oublier les modifications à apporter plutôt que pour accompagner leur analyse réflexive. La démarche semble peu structurée : les éléments qui font l'objet d'une analyse réflexive ne sont pas déterminés à l'avance; ils n'ont pas recours à de grilles d'analyse de pratiques; et ils ne précisent pas sur quoi s'appuie leur analyse. Devant ce constat, il est primordial de se doter d'un dispositif d'analyse de pratiques qui permettrait d'enrichir la démarche réflexive des enseignants de sorte qu'elle soit plus outillée, davantage structurée et qui permettrait d'accéder aux dimensions inconscientes de l'action. À ce sujet, Perrenoud (2001a) mentionne que « si nous disposons aujourd'hui de modèles provisoires pour conceptualiser l'inconscient pratique, nous manquons d'outils pour décrire cette partie de l'habitus et plus encore pour accompagner la prise de conscience et la transformation » (p. 24-25). Ces outils sont donc à penser et à réaliser.

La démarche réflexive proposée par Perrenoud se veut critique et constructive. Critique puisqu'elle oblige une mise à distance (une objectivation). Constructive, car elle permet à l'enseignant d'apprendre de ses expériences et de construire des savoirs pouvant être réinvestis dans des situations ultérieures (Perrenoud, 2001b). Afin d'y parvenir, l'enseignant doit être en mesure de se regarder marcher, de s'auto-observer et de s'auto-analyser. De même, il ajoute que la formation des enseignants ne doit pas s'en tenir qu'au développement d'une posture réflexive qui se déploie uniquement en situation de crise. Elle doit permettre d'identifier l'écart entre les objectifs de formation et les acquis des élèves conférant ainsi un caractère plus permanent à cette posture, dite réflexive (Perrenoud, 2001b).

Il importe que la formation développe les capacités d'auto-socio-construction de l'*habitus*, des savoir-faire, des représentations, des savoirs professionnels. C'est un rapport à sa pratique et à soi, une posture d'auto-observation, d'autoanalyse, de mise en question, d'expérimentation. C'est un rapport réflexif à ce qu'on fait. (Perrenoud, 2012, p. 43)

Si l'on s'attend à ce que les enseignants poussent leur réflexion jusqu'à ce niveau, il devient primordial que la formation initiale des enseignants arme « le *regard sur soi* d'un peu de sociologie, d'un peu de psychanalyse, et surtout lui donner un statut *professionnel*, clair et positif » (Perrenoud, 2012, p. 57), et ce, pour qu'ils puissent comprendre leurs rapports avec autrui tout en évitant de tomber dans l'autodévalorisation ou le narcissisme. De notre côté, nous croyons qu'il serait utile d'élaborer un guide pratique pour accompagner la démarche réflexive de

l'enseignant, qui illustrerait concrètement comment réfléchir sur son habitus et comment réfléchir sur le système d'action collective dont il est une composante.

Enfin, la prise en compte de l'habitus dans la démarche réflexive des enseignants peut conduire à prodiguer un enseignement plus juste et équitable en favorisant la réussite éducative pour tous et l'égalité dans le traitement des élèves, en contrecarrant les effets de la reproduction sociale, en encourageant la différenciation pédagogique, etc. Elle conduit également à un enseignement plus réfléchi en permettant à l'enseignant de reconnaître l'influence de ses propres valeurs et croyances sur son agir de même que sur les choix qu'il effectue dans son travail.

Nous terminerons ce rapport en abordant les limites et la portée de notre recherche. Une première limite concerne le fait que notre échantillon est concentré dans une seule école. Toutefois, la scientificité et la rigueur de notre démarche méthodologique nous ont permis d'atteindre une certaine saturation des données nous autorisant à croire que les résultats obtenus pourraient possiblement être transférables dans un autre contexte similaire. Comme nous l'avons déjà mentionné dans l'introduction de ce rapport, nous croyons qu'il serait intéressant de répéter cette étude afin de comparer les résultats obtenus avec ceux que l'on obtiendrait auprès d'enseignants du primaire ou d'enseignants d'une autre région que l'Abitibi-Témiscamingue.

L'entrevue semi-dirigée nous a permis de décrire la façon dont les enseignants de l'école D'Iberville pratiquent l'analyse réflexive, mais elle ne nous a pas permis de savoir si ce qui est dit par les participants correspond véritablement à ce qu'ils font dans la pratique. Ceci constitue notre deuxième limite. Comme le fait remarquer Angers (2009), certaines réponses fournies par la personne interviewée peuvent être maquillées, et ce, pour différentes raisons, ce qui rend difficile l'analyse des propos tenus. De plus, comme l'ajoute Savoie-Zajc (2009), l'entrevue prend place dans l'ici et maintenant; elle a donc des limites temporelles. En fait, l'expérience de la personne interviewée ne peut être saisie dans sa totalité, puisque le discours de ce dernier est limité aux thématiques qui sont échangées pendant l'entrevue et à aucun autre moment.

La portée de la recherche concerne surtout le fait qu'elle apporte un regard différent en comparaison aux recherches précédentes, puisque l'analyse réflexive prend en considération un élément de plus, soit l'habitus. Cela permet d'aborder l'analyse réflexive sous un nouvel angle, soit celui de la sociologie. D'ailleurs, Perrenoud (2012a) croit qu'une formation à la pratique réflexive devrait comporter une initiation à la sociologie des pratiques et de l'habitus.

RÉFÉRENCES

- Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R. et al. (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Belgique : De Boeck Supérieur s.a.
- Angers, M. (2009). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Québec : Les éditions CEC (5^e édition).
- Beauchamp, C. (2012). Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (Dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p.21-45). Belgique : De Boeck Supérieur s.a.
- Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Le guide de l'enquête de terrain*. Paris : Édition La Découverte.
- Beaupré, S. (2012a). *Des risques, des mines et des hommes*. La perception du risque chez les mineurs de fond de l'Abitibi-Témiscamingue. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Beaupré, S. (2012b). L'objectivation de la pratique enseignante. Dans N. Bouchard et M. Gagnon (Dir.), *L'Éthique et culture religieuse en question. Réflexions critiques et prospectives éducation* (p.85-99). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Beaupré, S. (2014). L'analyse réflexive : un passage obligé dans la pratique enseignante. *AQEP Vivre le primaire*, 27(2), 52-53.
- Bee, H. et Boyd, D. (2011). *Les âges de la vie : psychologie du développement humain* (4^e éd.) (F. Gosselin, trad.). Québec : ERPI. (L'ouvrage original a été publié en 2006)
- Bonnewitz, P. (2002). *Premières leçons sur la sociologie de P. Bourdieu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2001a). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2001b). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Éditions Raison d'Agir.
- Bourdieu, P. (2002). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2003a). *Méditation Pascaliennes*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2003b). L'objectivation participante. *Revue Persée : Actes de la recherche en sciences sociales*, 150(1), 43-58.
- Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris : Éditions Raison d'Agir.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. et Passeron, J.-C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton Éditeur.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Delacour, G. (2012). Vers l'accident didactique. Dans P. Pastré (Dir), *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation* (p.13-33). France : OCTARÈS Editions.

- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques* (2^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desjardins, J. (2002). Une formation réflexive pour les enseignants. Analyse des objets de réflexion et des effets d'une telle formation. Dans R. Pallascio et L. Lafortune (Dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p.326-343). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desjardins, J. (2013). Des étudiants résistants? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation? Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. (p.23-38). Belgique : De Boeck Supérieur s.a.
- Dewey, J (2004). *Comment faire de la philosophie? Comment nous pensons*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.
- Dumoulin, M-J. et Gagnon, M-L. (2011). La suppléance : défis et pistes pour le développement professionnel. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (Dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p.19-36). Québec : Les Éditions CEC.
- Éducation et Enseignement supérieur Québec (2017). *Historique*. Consulté le 25 juillet 2017 à <http://www.education.gouv.qc.ca/le-ministere/presentation-du-ministere/historique/>
- Fortin, M-P. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Québec : Chenelière Éducation.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Lapperrière, R. Mayer et A.P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.341-364). Montréal : gaëtan morin éditeur.
- Gohier, C. (2009). Le soi et les autres en enseignement : Vers une éthique du lien. Dans F. Jutras et C. Gohier (Dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p.7-26). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T., Collin, S. et Lepage, M. (2012). Potentiel des TIC pour la pratique réflexive en stage : bilan de quatre expériences pilotes réalisées au cours des 10 dernières années. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (Dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p.195-222). Belgique : De Boeck Supérieur s.a.
- Lacourse, F., Moldoveanu, M. (2011). Le développement professionnel et identitaire du personnel enseignant. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (Dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p.121-138). Québec : Les Éditions CEC.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L. (2012). *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences. La formation en éducation et en santé*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, J-P (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Québec : Les Éditions Logiques.
- Legault, M. (2011). La présence au cœur de la pratique enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (Dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p.139-152). Québec : Les Éditions CEC.
- Lenoir, Y. (2007). L'habitus dans l'oeuvre de Pierre Bourdieu: un concept central dans sa théorie de la pratique à prendre en compte pour analyser les pratiques d'enseignement. *Documents du CRIE et de la CRCIE*, (1), 1-23.
- Lévi-Strauss, C. (1955). The Structural Study of Myth. *The Journal of American Folklore*, 68(270), 428-444.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*, Paris : Plon
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L. et al. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants : une problématique complexe qui requiert un regard multiple. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (Dir), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p.1-8). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Marzano, Robert, J. (2012). *Becoming a Reflective Teacher*. United States: Library of Congress.
- Maurice, J-J. (2006). L'expérience de l'enseignant : une réflexivité limitée. *Formation et pratiques d'enseignement en questions : Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, (3), p.53-67.
- Mellos, K. (2009). Une science objective? Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p.571-589). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mukamurera, J. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (Dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p.37-58). Québec : Les Éditions CEC.
- Nault, G. (2008). S'insérer grâce à une communauté de pratique en ligne : une avenue prometteuse pour le développement professionnel des enseignants novices. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (Dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p.229-246). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Paillé, P et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- Papalia, D. E. et Feldman, R. D. (2014). *Psychologie du développement humain* (8^e éd.) (A. Bève, trad.). Montréal : Chenelière Éducation. (L'ouvrage original a été publié en 1978)
- Pastré, P. (2012). *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*. France : OCTARÈS Editions.
- Pelletier, J.-P. et Jutras, F. (2008). Les composantes de l'entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en salle de classe du niveau secondaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(2), 187-212.
- Périsset Bagnoud, D., Andrey-Berclaz, M., Steiner, E. et al. (2006). Former à la pratique réflexive : les instruments de la HEP-VS. Enquête auprès des étudiants. *La réflexivité le reflet de ses actes*, 3 (8), 119-133. Consulté sur http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/3_files/2006-3-Perisset.pdf
- Perrenoud, P. (2001a). "De la pratique réflexive au travail sur l'habitus." *Recherche et formation* 36,131-162.
- Perrenoud, P. (2001b). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, 160, 35-60.
- Perrenoud, P. (2012a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2012b). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 211-237). Belgique : De Boeck Supérieur.
- Piret, A. Nizet, J. et Bourgeois, E. (1996). *L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Paris : De Boeck et Larcier s.a.
- Poupart, J., Groulx, L.-H., Mayer, R. et al. (1998). *La recherche qualitative. Diversité des champs et des pratiques au Québec*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur
- Romainville, M. (2002). Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre? Métacognition et amélioration des performances. Dans R. Pallascio et L. Lafortune (Dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p.71-86). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p.337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.
- Soucy, J., Truchon, C., Binette, M.-È., Guimond, V., Mathieu, C., Lenoir, Y. et Morales, A. (2012). *Analyse réflexive : un outil de questionnement sur la gestion des activités d'enseignement-apprentissage. Outil 2*. Sherbrooke : CRCIE, Université de Sherbrooke/Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke. Consulté le 4 août 2017 à <https://www.usherbrooke.ca/crcie/fr/documents/outils-pour-lanalyse-reflexive/>

- St-Pierre, J. (2015). *Étude anthropologique sur le processus d'insertion professionnelle des enseignants non permanents du secondaire de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda*. Rapport de recherche de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (Dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p.47-71). Belgique : De Boeck Supérieur s.a.
- Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4^e éd.). Paris : Dunod
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vinaches, P. (1998). L'habitus : concept médiateur. *Revue idées économiques et sociales : Inégalités et territoires*, 113(5), 35-37.
- Vinatier, I. (2012). Quel dispositif d'analyse pour permettre à des professionnels de terrain de s'approprier leur activité? Dans P. Pastré (Dir), *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation* (p.37-59). France : OCTARÈS Editions.

ANNEXE A

INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES

JESSICA GODIN

GUIDE D'ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

HIVER 2015/ PRINTEMPS 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Question introductive

1. Nous tenons à vous remercier d'avoir accepté de participer à une entrevue sur l'analyse réflexive en enseignement. Avez-vous des questions ou des préoccupations avant que nous débutions l'entrevue?

Sous-thèmes**Profil de l'enseignant du secondaire**

2. Êtes-vous permanent ou contractuel? _____
3. Quelle est la ou les matière(s) que vous enseignez et à quel(s) niveau(x)?

4. Quelle est votre ancienneté dans la profession enseignante? _____
5. Quelles sont les raisons ou les motivations qui vous ont poussé à devenir enseignant?

6. Selon vous, quel est le profil d'un enseignant que l'on dit compétent?

7. Selon vous, quels sont les éléments qui influencent le plus le choix de vos pratiques d'enseignement?

8. Quelles actions avez-vous l'habitude de poser pour améliorer votre enseignement?

Formation académique

9. Comment se nomme l'université que vous avez fréquentée? _____
10. Quelle est la nature de votre diplôme et en quelle année l'avez-vous obtenu?

11. En quoi consistait votre formation pratique? Combien de stages avez-vous faits?

12. Selon vous, qu'est-ce qui vous a le plus aidé à développer vos compétences professionnelles pendant votre formation universitaire (stages et cours)? Pourquoi?

13. Trouvez-vous que votre formation universitaire vous a suffisamment préparé au rôle et aux responsabilités d'un enseignant? Pourquoi?

14. Si vous aviez quelques propositions à faire à l'institution, lesquelles feriez-vous?

L'analyse réflexive en enseignement

15. Si vous pouviez écrire votre propre définition de l'analyse réflexive, quelle serait-elle?

16. Jusqu'à maintenant, à quoi vous sert ou vous a servi l'analyse réflexive?

17. Quelle place occupe l'analyse réflexive dans votre pratique enseignante? Pouvez-vous me donner un exemple?

18. Dans quels contextes avez-vous recours à l'analyse réflexive? Pouvez-vous me donner un exemple?

19. Quels sont les éléments ou les aspects de votre pratique enseignante qui font l'objet d'une analyse réflexive?

20. À quelle fréquence avez-vous l'habitude d'utiliser l'analyse réflexive?

21. Quels sont vos éléments déclencheurs pour vous mettre « en mode analyse réflexive »? Et si tout va bien, l'analyse réflexive est-elle présente dans votre pratique enseignante?

22. Pouvez-vous me donner une ou deux situation(s) pour illustrer votre démarche réflexive?

23. Pouvez-vous me nommer 2 outils (ou instruments) que vous avez l'habitude d'utiliser?

24. Pouvez-vous me nommer 2 outils (ou instruments) que vous utilisez rarement ou jamais?

25. Croyez-vous que l'analyse réflexive contribue au développement d'une posture professionnelle et d'une posture éthique? Pourquoi? Y'a-t-il un autre moyen d'y arriver? Selon vous, quel est-il?

26. Pouvez-vous identifier des avantages et/ou des inconvénients de réfléchir sur sa pratique enseignante?

27. Selon vous, y'a-t-il des conditions qui rendent la pratique de l'analyse réflexive plus présente (ou moins présente) dans la pratique enseignante? Lesquelles?

28. L'analyse réflexive était-elle plus présente en début de carrière? Pourquoi?

L'habitus professionnel

29. Vous souvenez-vous de la première fois que l'analyse réflexive a été mentionnée au cours de votre formation? Si oui, veuillez préciser dans quel contexte.

30. Vous souvenez-vous des travaux à réaliser au sujet de l'analyse réflexive pendant votre formation? Si oui, veuillez préciser lesquels.

31. Quels étaient les outils ou les moyens utilisés pendant votre formation pour accompagner votre analyse réflexive (journal de bord, portfolio, bilan de compétences...)?

32. Quels sont les textes les plus intéressants que vous avez lus sur l'analyse réflexive?

33. Est-ce que les noms de Schön, Dewey, Perrenoud ou Bourdieu évoquent quelque chose chez vous? Si on les prend un à un, auriez-vous quelques éléments-concepts à leur associer?

34. Avez-vous eu l'opportunité de participer à des formations dans le cadre de votre travail? Si oui, lesquelles avez-vous choisies?

35. Dans votre école, est-ce que l'analyse réflexive est valorisée par la direction et les collègues?

Questions en lien avec les propos de Perrenoud et Bourdieu

36. Avez-vous déjà entendu parler du concept d'*habitus* ou d'*habitus professionnel*? Qu'est-ce que signifie chacun de ces concepts? (fournir une définition pour chacun des concepts si la personne répond « non »)

37. Philippe Perrenoud est un auteur qui s'intéresse à développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.

37.1 Perrenoud croit que les enseignants agissent sans en être pleinement conscients comme si leurs actes, leurs gestes, leurs perceptions, leurs émotions et leurs fonctionnements mentaux étaient régis par un « inconscient pratique » ou comme si leur action « allait de soi ». Seriez-vous d'accord ou en désaccord avec cette affirmation? Pourquoi?

37.2 Celui-ci propose de placer les enseignants dans des situations-problèmes afin qu'ils forment leur *habitus professionnel*. Il suggère de placer régulièrement les enseignants devant un groupe d'élèves inconnu; perturber leurs plans en créant des imprévus; imposer des situations qui suscitent chez eux du stress ou de l'incertitude; les obliger à affronter des comportements résistants ou inattendus de la part des élèves. Que pensez-vous de cette façon de faire pour former l'*habitus professionnel*?

38. Selon Bourdieu, tout individu incorpore lentement un ensemble de manières de penser, sentir et agir qui perdurent dans le temps. Ces dispositions acquises par l'individu au cours du processus de socialisation influencent le choix de ses actions. Que pensez-vous de cette affirmation?

39. Diriez-vous que la prise de conscience des dispositions acquises par un individu au cours du processus de socialisation est un levier important pour transformer sa pratique? Pourquoi?

Profil personnel général

40. Quel âge avez-vous? _____
41. Écrire le sexe (genre) de l'enseignant : _____
42. Quel est votre état civil (marié, célibataire, conjoint de fait...)? _____
43. Quelle est votre origine ethnique? _____

Questions finales

44. Comme nous sommes arrivés à la fin de l'entrevue, avez-vous l'impression que nous avons oublié d'aborder un élément important concernant l'analyse réflexive en enseignement?

45. Auriez-vous des commentaires à ajouter?
