

L'analyse de sa pratique enseignante



Karl Bouchard, professeur
Département de Sciences humaines
Cégep de Chicoutimi



Renaud Gagnon, professeur
Département des Sciences de l'éducation
et de psychologie
Université du Québec à Chicoutimi

INTRODUCTION

Depuis quelques décennies, de nombreux écrits en psychopédagogie démontrent que l'acte d'enseigner se résume souvent à communiquer un savoir et à « gérer la discipline ». Les difficultés d'apprentissage et de comportement des élèves ne découlent pas exclusivement des inaptitudes de ces derniers, bien au contraire, les différends entre un professeur et ses élèves peuvent également naître en raison d'une gestion pédagogique défailante.

En lien avec des recherches et des expériences d'enseignement-apprentissage au cégep et à l'université, nous constatons qu'une analyse réflexive, appuyée par des balises simples et accessibles, est un atout précieux sur le plan professionnel. Celle-ci permet à la fois de développer des stratégies efficaces pour la gestion du groupe classe et de s'engager dans un processus de formation continue en pédagogie.

Nous proposons dans cet article une démarche d'analyse réflexive d'une pratique professionnelle à l'aide d'indicateurs de compétences pédagogiques.

SURVIVRE SANS PÉDAGOGIE...

Maintes publications reliées à l'éducation attestent que la pédagogie est au cœur de l'amélioration de l'enseignement. À l'ordre collégial, des rapports du Conseil supérieur de l'éducation (1991, 1995) autant que des écrits et des recherches pédagogiques menées dans des cégeps (Roy, 1991 ; Forcier, 1992 ; Archambault, 1995 ; Bouchard, 1999) font, entre autres, état de certaines difficultés en ce qui a trait à la pédagogie. Parmi celles-ci, on relève que plusieurs professeurs favorisent la compétence disciplinaire pour intervenir en classe, et ce, au détriment de la compétence pédagogique. S'il est vrai que la pédagogie n'est pas le moteur principal de la pratique de certains, il faut toutefois admettre que la communication d'un savoir et la gestion de la discipline ne sont pas nécessairement les tâches les plus stimulantes, celles-ci pouvant même devenir épuisantes. Il y a pourtant de multiples façons d'apprendre et de faire apprendre (Armstrong, 1999 ; Brossard, 1999).

Pour que le professeur devienne un professionnel conscientisé et réfléchi en ce qui a trait à l'enseignement-apprentissage, il lui faut développer ses capacités d'analyse

Pour que l'enseignant devienne un professionnel conscientisé et réfléchi, il faut lui proposer un modèle de formation qui développe ses capacités d'analyse, de diagnostic, de prise de décisions, d'adaptation, son autonomie, un système de formation avec un itinéraire personnalisé.

[De Peretti, A. (1991), cité dans Altet, M. (1994), p. 250]

de sa pratique professionnelle (Champagne et Miller, 1987 ; Altet, 1994 ; Perrenoud, 1996 ; Schön, 1996).

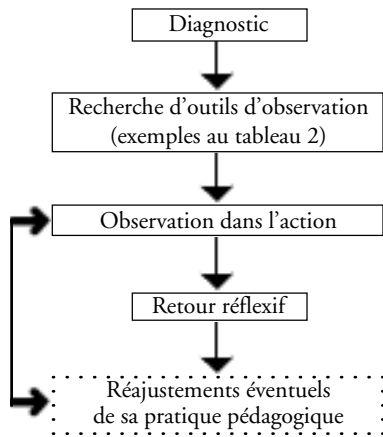
Pour ce faire, on peut recourir à divers moyens, dont un enregistrement vidéo, afin de pouvoir d'abord visionner ses interventions dans la classe (Bourron et Denneville, 1995). Puis, à l'aide d'indicateurs de compétences, il s'avère possible de formaliser un peu plus sa réflexion en repérant les éléments qui correspondent aux intentions éducatrices (ce que l'on souhaite faire en classe) et ceux qui s'en éloignent, le tout en lien avec les formules pédagogiques choisies (Armstrong, 1999).

UNE DÉMARCHE FACILITANTE POUR ÉVALUER SA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

La démarche que nous proposons n'a rien de miraculeux, il s'agit plutôt d'un processus méthodique, où chaque personne évolue à son rythme et où elle fait des découvertes enrichissantes sur sa pratique professionnelle. Cette démarche contribue à identifier les acquis à consolider et les compétences à développer.

Le tableau 1 présente les étapes suggérées afin de systématiser judicieusement la réflexion pédagogique, soit le diagnostic, la recherche d'outils d'observation, l'observation dans l'action et le retour réflexif sur sa pratique en lien avec d'éventuels correctifs.

TABLEAU 1 – Démarche d'analyse réflexive de l'enseignant



En premier lieu, l'étape du *diagnostic* vise à préciser l'objet de l'étude comme, par exemple, mieux connaître sa pratique à l'aide d'indicateurs de compétences ou, encore, comprendre certaines situations problématiques en classe en recourant à l'observation filmée et à une liste d'indicateurs pour identifier certaines interventions, etc.

L'étape de la *recherche d'outils d'observation* a pour but d'enrichir son propre processus d'autoévaluation en recourant à différents outils pédagogiques, ceux-ci permettant d'observer et de mieux comprendre son intervention éducative en classe. Nous proposons quelques outils pédagogiques stimulants au tableau 2 et y suggérons quelques exemples d'utilisation.

L'étape de l'*observation dans l'action* s'aborde de plusieurs façons. Le professeur, aussitôt son cours terminé, établit son bilan personnel en se référant au diagnostic de départ. Il peut également se filmer à plusieurs reprises sur vidéocassette afin d'être en mesure de s'observer sur le terrain, compte tenu des forces et des faiblesses de la vidéoscopie. Souvent qualifiée d'artificielle, celle-ci demeure néanmoins un moyen efficace d'observation à un moment prédéterminé par le professeur. Ainsi, « comme la photographie qu'on ne confond pas avec la personne qu'elle représente, la vidéoscopie renvoie des attitudes et des comportements observables. » (Gagnon R. *et al.*,

1993 : 40 ; Bourron et Denneville, 1995 : 55). Toutefois, son utilisation ne donnera des résultats que dans la mesure où l'observation sera rigoureuse et soutenue par le désir de mieux comprendre sa pratique professionnelle en classe.

L'observation dans l'action peut être aussi confiée à un collègue qui aura pour mission, à l'aide d'indicateurs de compétences, d'observer le professeur et les élèves durant le déroulement d'un cours. Enfin, les étudiants eux-mêmes peuvent, par leurs observations et à l'aide d'indicateurs de compétences choisis par le professeur, contribuer à enrichir la démarche réflexive de ce dernier.

En dernier lieu, l'étape du *retour réflexif* permet de porter un regard critique sur sa pratique pédagogique, et ce, avec l'intention d'y apporter des *réajustements éventuels*. Dans cette optique, Claude Paquette, un enseignant et un consultant en pédagogie, écrivait dans son livre intitulé *Intervenir avec cohérence*, que le professeur, à la suite d'une démarche réflexive sur sa pratique en classe, n'avait pas l'obligation d'effectuer des changements. Au départ, l'importance est centrée sur la prise de conscience du professeur en regard de son action éducative, avec ses intentions de formation reliées à la formule pédagogique choisie. Dès lors, il s'agit de reconnaître ou d'identifier, avec discernement, les éléments positifs déjà acquis dans son action éducative et ceux qui pourraient progressivement être améliorés.

Signalons qu'il vaut mieux, si l'on a des intentions de changement, avancer d'un petit pas, plutôt que de se surcharger d'un trop grand nombre de projets et, ainsi, ne rien faire en raison de la lourdeur des tâches à accomplir.

DES OUTILS D'OBSERVATION ET D'INTERVENTION

Se constituer un coffre à outils pédagogiques pour analyser sa pratique et pour mieux intervenir en classe correspond à poser un acte réfléchi, la connaissance de moyens aidant à y parvenir devient alors cruciale.

À ce chapitre, le tableau 2 présente une liste partielle des indicateurs de compétences pédagogiques avec mention de leurs auteurs. Ces indicateurs permettent de comprendre davantage les thématiques abordées dans ces différents ouvrages consacrés à l'intervention éducative.

Si les trois colonnes de ce tableau concernent des indicateurs d'actions pédagogiques pour une gestion de classe plus fonctionnelle, la deuxième colonne présente des regroupements autour de thèmes comme la planification, l'organisation, etc. (Nault, 1998), alors qu'à la première et à la troisième colonnes, les indicateurs sont reliés aux approches par développement des compétences (Champagne et Miller, 1987 ; Module Préscolaire-primaire, 2001). Tous ces outils sont compatibles, quelle que soit la formule pédagogique adoptée : l'enseignement classique par exposé et questions, l'approche par problèmes, la pédagogie participative (ou coopérative), etc. C'est ainsi qu'après une rencontre en classe, le professeur peut se référer au répertoire d'indicateurs de compétences pédagogiques de Champagne et Miller et identifier spontanément ce qu'il pense maîtriser ou pas, puis dresser un premier bilan critique.

Lors d'une étape ultérieure, le professeur pourra suivre *la même démarche*, en y ajoutant cette fois les observations recueillies lors d'un enseignement filmé. Le parallèle entre ces deux types de données devient alors enrichissant, tout comme le fait de poursuivre sa réflexion sur différents volets de l'intervention pédagogique comme l'animation du groupe classe, la communication entre le professeur et les élèves, la planification des rencontres, etc.

Par la suite, afin d'*enrichir son analyse*, il lui sera possible de solliciter la coopération de ses élèves, et ce, à l'aide d'une grille conçue par Champagne et Miller ou en adaptant celle-ci à ses besoins.

D'autres professeurs voudront également recourir au livre de Nault ou au *Guide de stage 3STA623* pour travailler sur d'autres aspects de leur pratique.

Qu'il suffise de rappeler l'importance de certaines routines de l'organisation du groupe classe que l'on peut établir en collaboration avec les élèves comme, par exemple, les routines de l'organisation sociale. Un autre défi consiste à développer la capacité à gérer une diversité de comportements des élèves en classe, d'où l'importance d'être attentif aux diverses « réactions » verbales ou non verbales des élèves (« hypersensitivité », rétroaction...). Tous ces éléments requièrent une observation et une analyse progressives, afin d'être en mesure de mieux intégrer les modifications souhaitées dans une pratique pédagogique.

Enfin, une démarche réflexive comme celle que nous présentons (diagnostic, observation, etc.) favorise une meilleure compréhension de la complexité de l'intervention éducative et de la gestion d'un groupe classe.

CONCLUSION

Par le biais de cet article, nous avons proposé des moyens, accessibles à tous, permettant de s'aider soi-même, et ce, de façon constructive, dans le but de réfléchir sur sa pratique professionnelle en situation d'enseignement-apprentissage.

L'instrumentation proposée vise à susciter une prise de conscience sur sa façon d'intervenir en classe, et non pas à dresser une liste d'habiletés qui semblent maîtrisées à tout jamais et d'autres à acquérir dans de brefs délais.

Le fait d'entreprendre une démarche d'objectivation sur sa pratique permet d'optimiser l'acte professionnel. De plus, tout en demeurant optimiste et réaliste, il faut convenir qu'une réflexion sur sa pratique, ou une amélioration – même rudimentaire – de celle-ci, est un processus qui demande du temps, certes, mais qui permet de s'engager dans une démarche professionnelle des plus enrichissantes. Une autre façon de se faire plaisir et de s'offrir « un cadeau ». ■

karl.bouchard2@sympatico.ca
rgagnon4@uqac.quebec.ca

TABLEAU 2 – Indicateurs proposés pour l'analyse de sa pratique enseignante

Indicateurs d'habiletés et de comportements adoptés (Champagne et Miller, 1987)	Indicateurs d'actions pédagogiques (Nault, 1998)	Indicateurs de compétences (Module Préscolaire-primaire, UQAC, 2001)
1. <i>Stimuler la motivation</i> 1.1 Relier le sujet de l'enseignement à l'actualité 1.7 Autres 2. <i>Faciliter l'intégration des connaissances</i> 2.1 Faire des liens d'un cours à l'autre 2.6 Autres 3. <i>Susciter la participation</i> 3.1 Interroger les étudiants, etc. 3.7 Autres	<i>Planification</i> <ul style="list-style-type: none"> • Activités et matériel • Participation • Ouverture et fermeture d'une activité, etc. <i>Organisation</i> <ul style="list-style-type: none"> • Routines de l'organisation sociale • Routines de l'organisation didactique • Routine de l'organisation relationnelle <i>« Contrôle »</i> <ul style="list-style-type: none"> • Habiletés à gérer les comportements • Habiletés à surveiller : « hypersensitivité », chevauchement, rétroaction, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Stimuler la motivation</i> – Créer un climat propice, etc. • <i>Faciliter l'apprentissage</i> – Planifier les contenus, etc. • <i>Savoir communiquer</i> – Communiquer clairement, etc. • <i>Construire son identité professionnelle</i> – Se connaître au plan professionnel, etc. • <i>Développer l'éthique professionnelle</i> – Tenir compte de sa responsabilité sociale, etc.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET, M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.
- ARCHAMBAULT, G. (1995), « Culture, compétence et formation des maîtres », *Pédagogie collégiale*, mai, vol. 8, n° 4, p. 8-9.
- ARMSTRONG, T. (1999), *Les intelligences multiples*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- BOUCHARD, K. (1999), *Étude de pratiques pédagogiques d'enseignants du collégial : une analyse réflexive accompagnée*, Mémoire de Maîtrise, Département des Sciences de l'éducation et de psychologie, Université du Québec à Chicoutimi.
- BOURRON, Y. et J. DENNEVILLE (1995), *Se voir en vidéo. Pédagogie de l'autoscopie*, Paris, Éditions d'Organisation.
- BROSSARD, L. (Sous la direction de) (1999), *Pour des pratiques pédagogiques revitalisées*, Sainte-Foy, Multi-Mondes.
- CHAMPAGNE, M. et F. MILLER (1987), *L'exploration pédagogique : une analyse détaillée de son enseignement*, Service de pédagogie universitaire, Université Laval.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995), *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991), *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.

- FORCIER, P. (1992), « Pour une formation pédagogique des maîtres du collégial : quelques axes de développement », *Pédagogie collégiale*, mai, vol. 5, n° 4, p. 23-28.
- GAGNON, R. et al. (1993), *Pour un stage réussi : guide pratique*, Québec, Behaviora.
- MODULE PRÉSCOLAIRE-PRIMAIRE (2001), *Guide de stage 3STA623*, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi.
- NAULT, T. (1998), *L'enseignant et la gestion de la classe*, Montréal, Logiques.
- PAQUETTE, C. (1991), *Intervenir avec cohérence*, Montréal, Québec-Amérique.
- PERRENOUD, P. (1996), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- ROY, Daniel (1991), *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*, Service de recherche et de perfectionnement, Cégep de Rimouski.
- SCHÖN, D. A. (1996), *Le tournant réflexif*, Montréal, Logiques.

Karl BOUCHARD enseigne la géographie et la psychologie au cégep. Détenteur d'une Maîtrise en éducation, il est également chargé de cours en psychologie de l'enfance et de l'adolescence à l'UQAC.

Renaud GAGNON est professeur en sciences de l'éducation à l'UQAC. Son enseignement et ses recherches portent sur les pratiques éducatives novatrices, la gestion de la classe et la formation pratique par les stages.