

1. Introduction et problématique

1 Le Québec s'est engagé, depuis le début des années 2000, dans une réforme appelée « renouveau pédagogique », plusieurs modifications sont apportées et demandent aux enseignants de changer de façon significative leurs pratiques.

2 Il s'agit d'un programme par compétences. Des compétences à développer au lieu d'objectifs à atteindre. Ceci est fait par l'intégration des matières et le développement de compétences transversales. Les élèves doivent ainsi apprendre à extraire de leurs différentes matières des stratégies plus générales – la sélection d'informations appropriées, la résolution de problèmes ou une communication efficace – qui traversent tous les domaines d'apprentissage.

3 La réussite d'une telle réforme repose en grande partie sur une formation des enseignants. Pour ce faire, on a créé un référentiel de 12 compétences professionnelles attendues des enseignants : les compétences relatives aux fondements de l'enseignement en tant que profession, les compétences relatives à l'acte d'enseigner, les compétences relatives au contexte social et scolaire, et enfin, les compétences relatives à l'identité professionnelle.

4 La modification des pratiques est un processus complexe et long qui demande un investissement considérable de la part des enseignants. Or, le support offert ne semble pas répondre à ces besoins. Les enseignants n'ont pas toujours eu l'opportunité de développer suffisamment les compétences professionnelles nécessaires, et n'ont pas disposé nécessairement des ressources pour le faire.

5 Un dispositif de formation innovant appelé « Zoom sur l'expertise pédagogique » a été développé dans le but de proposer de nouvelles stratégies de formation pour les enseignants québécois. S'appuyant sur plusieurs travaux démontrant que l'utilisation de vidéos d'exemples de pratiques représente une opportunité intéressante pouvant répondre à ces besoins de formation. Ce dispositif multimédia dynamique en ligne intègre des fonctionnalités permettant de créer des activités de formation exploitant des exemples de pratiques sur vidéo. Mais, aucune recherche ne permettait alors de déterminer l'effet de leur utilisation sur le développement professionnel des enseignants et, plus particulièrement, sur le changement de leurs pratiques.

6 Il semblait donc nécessaire et pertinent de documenter, d'analyser et de comprendre l'effet que peut avoir l'utilisation de vidéos d'exemples de pratiques sur le développement professionnel des enseignants québécois en formation continue.

2. Cadre théorique

7 Il s'articule autour de quatre notions principales :

2.1. Le développement des compétences professionnelles

8 De par sa nature même, une profession est en permanente évolution. Par ailleurs, les contextes dans lesquels les professionnels de l'enseignement doivent agir sont toujours uniques. Par conséquent, ces professionnels doivent s'assurer que leurs connaissances et leurs compétences sont toujours pertinentes afin de pouvoir agir le plus efficacement possible, quelles que soient les nouvelles situations dans lesquelles ils se retrouvent. Le terme de « développement professionnel » qualifie le processus par lequel les professionnels mettent à jour leur pratique.

10 La motivation personnelle, la qualité de l'enseignement offert, l'actualisation équitable des compétences et des connaissances de ces professionnels, les résultats des élèves, le progrès des connaissances en éducation et la cohérence professionnelle de l'enseignement dépendent directement du développement professionnel des enseignants.

Il est à noter que dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes concentré sur la compétence professionnelle 4 du référentiel : « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation ».

2.2. « Zoom sur l'expertise pédagogique » : un dispositif de formation en ligne intégrant des vidéos

16 Est un dispositif de formation en ligne destiné aux enseignants. Son originalité est l'utilisation du média vidéo.
12 adressé aux formateurs et aux enseignants. Il est composé de plusieurs sections.

-« Médiathèque » un système d'indexation d'une banque de vidéo et des séquences selon les critères : domaine d'apprentissage, compétence professionnelle enseignante, approche pédagogique et niveau scolaire, notamment.

-« Activités de formation » comprend tous les parcours de formation publics et ceux auxquels sont inscrits les formés.

-« Coin des formateurs » adressé aux formateurs (sélectionner des vidéos, leur ajouter des commentaires dynamiques et construire des parcours de formation.

18 Les concepteurs ont également fait le choix de réaliser des vidéos présentant à la fois des entrevues d'élèves, des entrevues d'enseignants et des situations de classe réelles. Afin d'apporter un éclairage sur la vidéo visionnée, informations associées aux séquences : description du contexte, résumé de la situation, compétences observées, etc.

19 L'intention est également de permettre aux formateurs d'adapter les formations qu'ils créent aux enseignants à qui ils s'adressent, en tenant compte des contextes particuliers dans lesquels ils se trouvent. Les activités de formations sont appelées parcours de formation. Grâce à ces parcours, les formateurs peuvent inciter les participants réfléchir sur ce qu'ils observent, savent, souhaitent faire ou font. Un parcours correspond une série d'étapes que les enseignants doivent

réaliser pour développer progressivement une ou plusieurs compétences professionnelles ciblées.

2.3. Le concept de changement de pratique enseignante

20 Notre recherche s'appuie sur un modèle d'analyse prenant en compte différents types de variables interagissant lors d'une situation de formation et intégrant l'idée de changement de pratique.

21 Des variables individuelles (liées à la personne enseignante en formation uniquement) : sexe, âge, étape de carrière et perception de sa capacité à enseigner (sentiment d'auto-efficacité). Des variables situationnelles (en lien avec la situation de formation ou la situation de pratique de l'enseignant en formation). Les vidéos exploitées, le parcours de formation créé et l'utilisation du dispositif font partie de ces variables, par exemple. Enfin, Des variables relationnelles (issues de la relation entre la personne en formation et sa situation de formation et de pratique). Parmi ces variables se trouvent bien sûr l'apprentissage et les intentions de changement de pratique.

22 Nous avons déjà montré l'effet positif que peut avoir un parcours de formation intégrant des vidéos sur les apprentissages des enseignants, en particulier sur la connaissance des différentes composantes d'une compétence professionnelle (Meyer, soumis). Or, les objets d'apprentissage en formation des maîtres s'articulent autour des savoirs qui permettent aux enseignants de disposer de nouvelles ressources pour agir dans la pratique, autrement dit, d'être plus compétents. Trois types de liens entre l'apprentissage et le changement de pratique : le changement peut être inclus dans l'apprentissage, générateur d'apprentissage ou conséquence de l'apprentissage.

23 L'apprentissage peut être source de changement signifie que le développement de nouvelles connaissances est un préalable au changement. Il s'agit donc de construire des savoirs variés qui vont ensuite être exploités pour changer ou améliorer la pratique (Le transfert).

24 Le changement est générateur d'apprentissage. Lors d'une recherche, un groupe d'étudiants en enseignement ayant réalisé des apprentissages importants à la suite d'expériences problématiques qui les ont amenés à changer leurs comportements ou leurs actions courantes. Une situation problématique peut devenir le déclencheur d'un changement et ce changement amenait ces étudiants à un apprentissage qu'ils n'étaient pas prêts à vivre auparavant. Mandeville souligne que tous les sujets ayant vécu ce genre de situations manifestaient une certaine ouverture à vivre un bouleversement, et que l'apprentissage en était d'autant plus significatif.

25 Une interrelation dynamique et des allers et retours fréquents entre l'apprentissage et le changement de pratique. Des auteurs voient un lien étroit entre l'apprentissage et le changement de pratique : pour eux, le premier ne va pas sans le second et vice-versa. Ils encouragent même la création de formations plus articulées à la pratique, car cela renforcera encore ces liens qui assurent une meilleure qualité de pratique. L'activité réflexive de l'enseignant qui questionne sa pratique et ses actions afin de les améliorer ce qui débouche sur la construction de nouveaux savoirs pratiques. Le changement engendre le développement de nouvelles connaissances et les nouvelles connaissances permettent l'innovation et le changement.

26 Deux niveaux de changement : le premier niveau « peut être observé lorsque le sujet modifie son point de vue initial sans remise en cause des prémisses conceptuelles ou théoriques de ce dernier » et le second niveau, lorsque « le sujet accède à un cadre "métathéorique" nouveau, qui permet de dépasser, en les distinguant et les articulant de façon satisfaisante, les deux points de vue divergents de départ ». On résume cette différence en affirmant que les changements de type 1 sont, en somme, « un petit peu plus de la même chose », alors que ceux de type 2 correspondent à « un changement de vision des choses, un recadrage ».

2.4. Le concept de sentiment d'auto-efficacité

28 Le concept d'auto-efficacité (traduction du terme « *self-efficacy* ») consiste en la croyance qu'une personne a en sa capacité à réaliser des tâches importantes de la vie avec un niveau de performance satisfaisant. Ce sentiment influence le bien-être des personnes, leurs pensées, leur motivation ainsi que leurs comportements. Ainsi, les personnes possédant un fort sentiment d'auto-efficacité sont plus accomplies et se sentent mieux dans leur peau. Ces personnes font également preuve d'une plus grande tolérance face aux difficultés, sont plus motivées et relèvent des défis de plus grande ampleur. Elles sont également moins angoissées et moins vulnérables.

29 Ce sentiment découle de 4 sources différentes : des expériences réussies, l'expérience vicariante, la persuasion sociale et la prédisposition naturelle. L'influence sur l'auto-efficacité de chacune de ces quatre sources est différente et chacune d'entre elles peut avoir un effet négatif selon les contextes et les situations. La seconde source est l'expérience vicariante. Pour que l'influence de ce facteur soit déterminante, il faut que la personne qui observe perçoive des similitudes entre le modèle et elle-même. Si le modèle observé éprouve du succès, le sentiment d'auto-efficacité de l'observateur sera influencé d'autant plus positivement que l'identification au modèle est grande. Réciproquement, si la personne observée échoue et que la personne observante se reconnaît en elle, alors le sentiment d'auto-efficacité sera fortement influencé négativement.

30 Les enseignants disposant d'un fort sentiment d'auto-efficacité faisaient preuve d'une plus grande persistance à aider les élèves en difficulté et d'une plus faible tendance à les critiquer pour se concentrer plutôt sur les stratégies de support. Ces enseignants offraient une plus grande variété de méthodes d'enseignement aux élèves, qu'ils étaient plus enclins à l'innovation et qu'ils cherchaient à améliorer leur pratique. Les enseignants qui éprouvent un sentiment d'auto-efficacité élevé sont plus motivés, plus résistants aux difficultés, ils réalisent des choix plus appropriés et plus novateurs, ils sont plus efficaces et mieux concentrés sur leurs objectifs. Plus enthousiastes et positivement impliqués

dans leur tâche, ils sont également moins sujets à la dépression.

31 Le rôle de ce sentiment dans les apprentissages et son caractère prédictif quant aux changements de pratique lui confère, dans notre modèle d'analyse, une place précise. Les personnes qui se voient comme passives et vulnérables sont plutôt associées à une conception de l'apprentissage du type acquisition de connaissances, alors que les personnes qui se voient comme créatrices ou chercheuses sont plutôt associées à une conception de l'apprentissage de type construction de connaissances. Nous proposons d'associer les personnes ayant un fort sentiment d'auto-efficacité aux personnes se voyant comme des personnes créatrices et en confiance par rapport à leurs capacités, alors que les personnes vulnérables et passives seraient plutôt des personnes ayant un sentiment d'auto-efficacité plus faible.

32 L'objectif spécifique de cette recherche est donc de décrire les intentions de changement de pratique, des enseignants ayant suivi un parcours de formation portant sur cette compétence et intégrant des vidéos d'exemples de pratique. Cette description a pour but de répondre à la question : quels ont été les effets du dispositif de formation sur les intentions de changement de pratique des enseignants qui l'ont utilisé ?

3. Méthodologie

33 La recherche réalisée est de type évaluation différée (opposé à direct). Nous nous sommes centré sur l'évolution de six personnes volontaires (cinq enseignantes et un enseignant, tous du primaire) ayant suivi un parcours de formation réalisé avec le dispositif en ce qui concerne leurs intentions de changement de pratique.

34 Nous situant dans un paradigme plutôt interprétatif, la réalité est un construit subjectif dépendant des représentations des participants et du chercheur, nous avons pris en compte l'évolution de chaque individu concerné selon son point de vue et ses représentations en nous appuyant sur le modèle d'analyse pour identifier les multiples éléments interreliés en jeu dans la situation de formation évaluée.

35 La collecte de données se faisait, pour chaque personne, en trois étapes sur une période de un à deux mois débutant en décembre 2004.

- 1^{re} étape (1^{re} entrevue, individuelle) : réalisée quelques jours avant le début du parcours. Elle durait environ une heure.

- 2^e étape : suite à une brève présentation du dispositif, les participants ont suivi le parcours. Elle s'est déroulée sur une période entre (4-6) semaines selon la capacité des participants à dégager du temps pour cette formation.

- 3^e étape (2^e entrevue) réalisée quelques jours (maximum une semaine) après la fin du parcours.

4. Résultats

37 Les dimensions issues de l'analyse sont : Dimension A : degré de confiance (diminution ou transformation des craintes) et intention de mettre en application ce qui a été vu dans le parcours ou les vidéos ; Dimension B : jugement sur la pratique et validation.

38 En effet, la recherche se concentrait sur les intentions de changement de pratique qui découlent, d'une part, de variables individuelles B, comprenant en particulier le sentiment d'auto-efficacité, et d'autre part, de la capacité à reconnaître les besoins de changements dans la pratique de référence B, afin de déterminer, le cas échéant, le type de changements à réaliser. La dimension A concerne donc plutôt les variables individuelles, alors que la dimension B concerne plus les variables relationnelles et, en particulier, la validation de la pratique du participant (pratique de référence).

Discussion

63 L'analyse de ces dimensions nous donne l'occasion d'observer chez Sylvie une intention de changer sa pratique. Le parcours et les vidéos ont donc eu un véritable effet chez elle, mais celle-ci est essentiellement orientée vers des changements éventuels dans sa pratique plus que sur les apprentissages. Sylvie mentionne que les vidéos l'ont découragée car elles présentaient des idéaux de pratiques difficiles à atteindre.

64 Hervé est le seul qui possède une expérience importante et une connaissance précise de la compétence et de ses composantes. Le parcours a eu un effet sur ses connaissances et son intention de changer sa pratique et il lui a permis également d'envisager des pistes d'amélioration de sa pratique à d'autres égards.

65 pour France, le parcours a contribué à développer un fort sentiment d'auto-efficacité et à la rassurer quant à ses compétences et à son niveau de pratique. France se plaçait dans une posture qui lui permettait d'envisager des intentions de changement de pratique importantes. Il serait maintenant intéressant de vérifier si les contraintes relatives à la gestion de classe dont elle faisait mention auront raison de ses intentions et l'empêcheront effectivement de changer sa pratique.

66 Mireille estime n'avoir pas progressé en ce qui concerne la première composante et la quatrième, dans tous les cas, elle précise son intention d'essayer ce que le parcours lui a permis de réaliser ou de découvrir. Lorsqu'elle ne mentionne pas son intention d'essayer de nouveaux aspects, ce qui est le cas pour la composante 4, Mireille précise qu'elle souhaite se former et en apprendre encore plus. Cela démontre une véritable intention de progresser et de s'améliorer.

67 Martine a profité des vidéos pour trouver de nouvelles pistes ou orientations à sa pratique, et pour se rassurer et confirmer que sa pratique est de bonne qualité. Cette prise de conscience se retrouve chez plusieurs des participants et joue un rôle positif dans tous les cas, car elle permet à ces personnes de ne pas se sentir menacées par ce qui est présenté,

mais plutôt de se sentir compétentes tout en laissant de la place à l'amélioration. Cette amélioration du sentiment d'auto-efficacité, due à une expérience vicariante positive, permettra à Martine d'être plus résistante aux difficultés que le changement de sa pratique lui procurera, et surtout elle permettra à Martine d'oser davantage et de s'engager plus audacieusement dans des changements de type 2.

68 Chantal souligne un aspect que France avait déjà relevé : le silence régnant dans les classes filmées. Il prétend ne pas arriver à obtenir un tel silence dans sa classe. Les vidéos et la façon dont elles ont été utilisées semblent donc avoir eu un effet plutôt décourageant sur la volonté de Chantal de changer sa pratique. Ici, nous pouvons dire que la pratique de référence place la participante dans une posture qui ne lui permet pas de bénéficier positivement de l'exemple observé. L'attention de Chantal a été détournée vers un élément perturbateur ayant vraisemblablement un effet négatif sur ses intentions de changement de pratique. Malgré tout, Chantal formule certaines de ses intentions de changement de pratique comme des défis. Elle formule ainsi son envie d'améliorer sa pratique, mais également le fait qu'elle a conscience qu'il lui reste encore beaucoup de chemin à parcourir et qu'elle souhaite y aller étape par étape.

69 Chantal semble avoir bénéficié positivement du parcours, qui lui a permis de prendre conscience de ses besoins.

70 Enfin il est intéressant de remarquer qu'en conclusion, Chantal souligne qu'elle n'a pas attendu la fin du parcours pour faire des essais et que sa pratique est déjà en mutation. Le parcours et les vidéos ont donc rapidement stimulé sa pratique et sa volonté de progresser. Il serait pertinent de vérifier maintenant auprès de Chantal si les changements apportés sont plutôt des changements de type 1 ou des changements de type 2. Compte tenu de la construction de connaissances plutôt incomplètes et des craintes et difficultés soulevées, la question se pose.

6. Conclusion

71 Nous avons relevé un certain nombre d'indicateurs qui nous amènent à penser qu'un tel parcours de formation a un effet positif sur le développement professionnel du personnel enseignant et plus précisément sur leurs intentions de changer leur pratique. Nous pouvons tout d'abord retenir que toutes les personnes participantes ont l'intention d'apporter des modifications à leur pratique. Même s'il n'est pas toujours possible d'affirmer que les changements qui seront apportés seront des changements de type 2, nous retenons néanmoins que les vidéos donnent envie aux enseignants d'essayer de nouvelles stratégies ou méthodes d'enseignement. Plusieurs des participantes affirment d'ailleurs avoir amorcé, au fur et à mesure du parcours, des essais et des modifications.

72 Nous retenons également que lorsque des vidéos sont perçues comme présentant un idéal impossible à atteindre, le risque de se décourager est présent. Une médiation spécifique devient alors indispensable pour soutenir l'enseignant dans sa démarche. A l'inverse, les vidéos ont validé certains aspects de la pratique des enseignants qui les ont visionnées. Cela a eu pour effet de les rassurer et d'augmenter leur motivation et leur volonté de progresser encore et surtout de changer leur pratique.

73 Retenons, par ailleurs, l'importance de bien connaître et comprendre la compétence pour être en mesure de déterminer précisément des pistes d'amélioration. En effet, le parcours et les vidéos ont permis aux participants d'affiner leur conception de la compétence et de ses composantes, ce qui leur a permis de mieux définir leurs intentions de changement de pratique. De plus, les personnes ayant défini des intentions précises au préalable semblent retirer beaucoup de ce parcours et semblent mieux cibler ce qu'elles doivent améliorer dans leur pratique.

74 Les vidéos ont permis aux enseignants de constater à quel point la pratique professionnelle enseignante peut être complexe et ce qu'implique une compétence professionnelle. Plusieurs personnes s'estiment moins compétentes après le parcours. Elles comprennent simplement combien il leur reste encore à apprendre et à développer. Cela est très positif, surtout dans le cas d'enseignants qui, comme les participants à cette recherche, présentent, avant même de participer et de suivre le parcours, une volonté de fournir les efforts nécessaires pour apprendre et progresser. Mais il est important de susciter un tel engagement aussi chez les personnes n'ayant pas cette volonté, ou ne jouissant pas de contextes de pratique facilitant ou encore n'ayant pas une pratique de référence leur permettant d'élaborer des intentions de changement de pratique pertinent.

75 Des questions se posent encore : Quel est le lien entre les intentions de changements de pratique et un changement de pratique effectif ? Un tel parcours de formation peut-il avoir un effet sur les changements de pratique des enseignants ? Il serait, par exemple, intéressant d'étudier dans quelle mesure ces intentions entraînent des changements significatifs et ce qui peut être modifié dans le parcours ou avec le parcours pour favoriser cela.

76 Par ailleurs, l'effet vicariant semble devenir important si les enseignants sont en mesure de s'identifier aux enseignants qu'ils observent et d'envisager des possibilités de rencontrer un succès similaire. Derry (2007) propose de travailler à développer des standards qui permettraient de mieux documenter et enrichir les vidéos réalisées. Nous pensons qu'il serait également important d'étudier les différents facteurs facilitant ou compromettant l'identification des enseignants aux personnes observées afin de créer de nouvelles vidéos ou de les accompagner différemment et ainsi d'augmenter davantage l'effet vicariant.

77 L'utilisation de vidéos d'exemples de pratiques, à l'aide d'un dispositif peut apporter une contribution importante à l'effort mis en œuvre pour offrir de nouvelles modalités de formation répondant des enseignants. Nos recensions nous ont également permis de comprendre qu'il y avait de multiples possibilités d'exploitation des vidéos et qu'il restait encore beaucoup de travail à effectuer pour arriver à en tirer les meilleures possibilités de formation.