

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
JÉRÉMIE ROBITAILLE

L'APPROCHE APPRÉCIATIVE, UN OUTIL POUR FAVORISER LE
DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE
POSITIVE CHEZ L'ENSEIGNANT NOVICE

AÔUT 2023

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

À mes parents, Mylène et Denis, pour avoir toujours cru en moi

REMERCIEMENTS

La remise de cet essai et la fin de cette maîtrise en enseignement secondaire sont pour moi des réalisations extraordinaires. Il ne m'aurait jamais été possible de traverser les innombrables embûches et défis qui ont parsemé mon parcours scolaire sans l'appui de certaines personnes à qui je désire rendre grâce ici.

Je voudrais premièrement remercier ma conjointe, Alexandra, pour son support moral, son soutien sans faille et son appui indéfectible à travers toutes les étapes de mon parcours universitaire. Ta patience, ton amour et tes bons mots ont été ma bouée à travers les moments les plus difficiles.

Je voudrais ensuite remercier ma famille proche, mes parents et ma grande sœur. Vous m'avez motivé et encouragé à atteindre des objectifs qui m'apparaissaient inatteignables. Votre appui est pour moi la plus grande source de motivation.

J'aimerais offrir un remerciement particulier à ma directrice de recherche, Nancy Goyette, pour son fidèle accompagnement, sa bonne humeur et tous ses bons mots qui m'ont amené à la ligne d'arrivé de ce travail.

Finalement, je veux remercier tous les enseignants et les élèves qui ont participé, de près ou de loin, à la mise en place de cette recherche. Vous avez été et serez toujours mon inspiration pour persévérer en enseignement.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 La condition enseignante et le décrochage précoce de la profession.....	3
1.2 L’insertion professionnelle des enseignants novices	6
1.3 Pertinence de la recherche.....	7
1.4 Développement des compétences professionnelles lors de l’intervention	8
CHAPITRE 2 CADRE DE RÉFÉRENCE	10
2.1 Le développement professionnel	10
2.2 L’identité professionnelle chez les enseignants	12
2.2.1 L’apport du bien-être dans la construction d’une identité professionnelle	13
2.2.2 La recherche d’une identité professionnelle positive.....	15
2.3 L’approche appréciative.....	16
2.4 Questions spécifiques de l’intervention	17
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	18
3.1 Type de recherche	18
3.2 Les outils de collecte de données	18
3.2.1 L’approche appréciative, un outil d’expérimentation positif.....	19
3.2.3 Le VIA-Survey pour définir les forces de caractères.....	24
3.2.4 Le journal de bord pour accompagner l’expérimentation en cours de stage...25	25
3.3 Déroulement de l’expérimentation en cours de stage	26
3.3.1 La séquence d’enseignement-apprentissage en classe inversée.....	27
3.3.2 L’analyse des données de l’expérimentation	29
CHAPITRE 4 RÉSULTATS ET ANALYSE DE L’INTERVENTION	31
4.1 Les éléments du bien-être en enseignement et l’identité professionnelle positive..	32
4.1.1 Les relations positives	32
4.1.2 Les émotions positives.	34
4.1.3 L’engagement professionnel.	35
4.1.4 Le développement du sentiment d’efficacité personnel.....	36
4.2 Les forces de caractère et l’identité professionnelle positive.....	37

4.2.1 Force de caractère : intelligence sociale.....	38
4.2.2 Force de caractère : gentillesse et générosité	39
4.2.3 Force de caractère : capacité d’aimer et d’être aimé.....	40
4.3 L’approche appréciative pour favoriser la construction d’une identité professionnelle positive.....	41
4.3.1 L’approche appréciative pour favoriser les réflexions positives.....	42
4.3.2 L’approche appréciative à travers la séquence d’enseignement-apprentissage	43
CHAPITRE 5 SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSION	45
5.1 Rappel de l’expérimentation	45
5.2 Principaux résultats de la recherche-action.....	46
5.3 Limites et perspective de la recherche-action	47
RÉFÉRENCES.....	49
ANNEXE 1	54
ANNEXE 2	55
ANNEXE 3	58
ANNEXE 4	61
ANNEXE 5	62

INTRODUCTION

Il n'est pas inconnu dans le milieu de l'enseignement des écoles secondaires que plusieurs novices décident de quitter la profession dès les premières années. En effet, seulement au Québec, on estime le taux d'attrition des nouveaux enseignants entre 20 et 30% (Carpentier et *al.*, 2020). Je fais partie moi-même d'un petit groupe d'amis qui avons fait le choix de carrière d'aller enseigner aux futures générations. Des trois d'entre nous qui en sont à leurs cinq premières années, l'un a déjà quitté la profession, tandis qu'un autre envisage enseigner pour l'année 2023-2024 puis retourner aux études dans le domaine des technologies de l'information.

Il m'apparaissait donc important, dans le cadre de ma maîtrise en enseignement secondaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières, de me questionner sur les remises en question qui peuvent amener les enseignants novices à désertir la profession. Contrairement à mes amis, je n'ai pas l'intention de quitter le champ de l'enseignement. Faisant preuve de persévérance, je désire comprendre, par une analyse réflexive, les éléments qui anime cette persévérance malgré les difficultés des premières années. Étant moi-même un enseignant débutant en univers social, je me suis basé sur mon propre développement professionnel afin de produire cette recherche-action qui utilise l'approche appréciative de David Cooperrider et Diane Whitney (2005). Selon moi, l'approche réflexive proposé par cet outil pourrait favoriser le développement d'une identité professionnelle positive (Goyette et Martineau, 2018; Goyette, 2023). L'objectif principal de cette expérimentation est de présenter un outil réflexif positif qui favorise la persévérance des enseignants novices durant leur insertion professionnelle.

À la lecture de ce travail, vous y trouverez dans le premier chapitre les aspects de la problématique, soit, la condition enseignante actuelle et les causes du décrochage des nouveaux enseignants en insertion professionnelle, ainsi qu'une présentation des compétences professionnelles que j'ai mises à profit lors de la recherche-expérimentation. Le second chapitre présentera les concepts du cadre de référence, soit le développement professionnel, l'identité professionnelle positive et la genèse de l'approche appréciative.

Finalemeht, les chapitres trois, quatre et cinq aborderont la méthodologie de l'expérimentation et les outils d'analyse, les résultats en fonction des questions spécifiques ainsi qu'une synthèse critique de l'expérimentation, ses limites et ses perspectives

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

La condition enseignante actuelle se voit être grandement marquée par une entrée importante d'enseignants non légalement qualifiés (NLQ) sur le marché du travail. Ces nouveaux venus viennent en fait répondre à un besoin de combler une pénurie dans le système scolaire. Parmi les facteurs de ce phénomène pourtant prévisible, se retrouve entre autres les départs à la retraite précoces dus à la pandémie ainsi que l'attrition d'enseignants qualifiés, faute de conditions de travail facilitante dans l'exercice d'une profession de plus en plus complexe (Tardif, 2023). Cette brèche dans le système n'est pas près de se colmater. Selon Sirois, Dembelé et Morales-Perlaza (2022), 40% des enseignants permanents devraient partir à la retraite d'ici 2030. Or, il est à noter que les enseignants expérimentés ne sont pas les seuls à désertir le milieu, plusieurs départs de l'enseignement surviennent à la suite d'une insertion professionnelle difficile et souvent des conditions de travail très précaires.

1.1 La condition enseignante et le décrochage précoce de la profession

Lors de l'année 2018-2019, le MEES a octroyé 2048 tolérances d'engagement afin de pourvoir des postes vacants dans les écoles québécoises (MEES, 2019) (voir annexe 1). Ces postes sont en majeure partie des postes précaires qui sont généralement attribués à des enseignants novices qualifiés. Cette notion de précarité dans l'enseignement est justement un facteur qui vient jouer négativement sur la condition enseignante actuelle. On parle de précarité en éducation lors de l'attribution de tâches d'enseignement à caractère instable et non permanent. En effet, Tardif (2013) mentionne qu'il existe une certaine tension entre les enseignants précaires et les enseignants permanents. Ce sont en fait souvent les enseignants précaires qui héritent « des classes plus difficiles, d'une tâche éclatée nécessitant, par exemple, plusieurs préparations pour des cours différents, une charge de travail répartie entre plusieurs écoles, une intégration déficiente dans les établissements »

(Tardif, 2013, p. 235-236). Cette iniquité entre les enseignants d'expérience et les débutants peut alors mener les novices à se sentir dévalorisés et surchargés voire, à envisager de quitter la profession plus rapidement. Par ailleurs, après les quatre stages en cours de formation au Québec, on attend des novices qu'ils aient les mêmes responsabilités « qu'un enseignant expérimenté, mais pas son expérience, ce qui signifie qu'ils sont censés exploiter leur pleine compétence à enseigner, alors qu'elle est justement en construction, le tout dans un contexte professionnel éventuellement instable » (Karsenti et al, 2013, p. 553). Malheureusement, les enseignants précaires qui vivent ces situations difficiles forment environ 38% du personnel enseignant des Commissions scolaires québécoises¹ (Tardif, 2020).

Aujourd'hui, les écoles ne sont plus constituées uniquement d'enseignants et d'élèves. On y trouve maintenant une quantité de professionnels non enseignants (orthopédagogue, psychoéducateur, etc.) et de personnel de soutien (TES, technicien en toxicomanie, etc.). Ainsi, les nouveaux enseignants, en plus d'accepter l'instabilité qui vient avec la précarité, doivent conjuguer leur travail de professionnel avec une collaboration de plus en plus complexe avec les autres membres de l'équipe-école. Effectivement, « bien des enseignants ont le sentiment que la collaboration avec les autres acteurs scolaires est coûteuse en énergie » (Tardif, 2013). Il devient donc pertinent de se demander si le ministère de l'Éducation et les directions d'écoles en demandent trop aux enseignants : développement des compétences transversales et disciplinaires, critique autonome de ses approches pédagogiques, intégration sociale et développement personnel des élèves, intégration des élèves EHDAA, etc. Comme nous l'avons présenté un peu plus tôt, cette demande élevée en énergie combiné à une précarité systémique conduit trop d'enseignants novices à décrocher de la profession dès leurs premières années dans le domaine (Desmarais, Kenny et Carlson Berg, 2022).

¹ Le terme de Commissions scolaires a été modifié pour Centre de services scolaire en 2021 à la suite d'un changement structurel.

Selon Karsenti, Collin et Dumouchel (2013), le décrochage des nouveaux enseignants est souvent perçu comme un départ volontaire et prématuré de la profession. De dire que ce départ est volontaire nous paraît toutefois un peu exagéré, car en fait « certains enseignants novices semblent accumuler les défis et les problèmes jusqu'à n'avoir d'autres options que de quitter la profession enseignante » (Karsenti et *al*, 2013). Pour ces auteurs, le décrochage enseignant est un problème inhérent à la période de cinq ans qu'ils considèrent l'insertion professionnelle (Carpentier et *al*, 2020). Ces années sont difficiles chez les enseignants pour plusieurs raisons : le manque d'expérience participe à allonger le temps nécessaire à la résolution des problèmes encourus, l'entrée sur le marché du travail ne se fait pas nécessairement de façon graduelle puis certainement, la précarité qui caractérise la profession enseignante amène de l'instabilité dans la vie professionnelle de l'enseignant débutant.

Pour Gingras et Mukamurera (2008), « les débuts [dans l'enseignement] représentent un moment d'adaptation et d'apprentissage intense au cours duquel ils auraient l'impression d'être parachutés dans le milieu, sans rien pour amortir l'arrivée au sol » (p. 204). Pour ainsi dire, contrairement à certains milieux professionnels, tels l'ingénierie ou le droit, où le nouveau professionnel est accompagné d'un collègue d'expérience, les nouveaux enseignants se voient incomber de toutes les tâches d'un professionnel d'expérience, souvent sans l'accompagnement d'un pair. Pour ces chercheurs, cette problématique accompagnée d'une discontinuité professionnelle et des problèmes liés aux interventions pédagogiques lacunaires des premières années pousse souvent les nouveaux enseignants à se sentir impuissant devant la tâche qui leur incombe, puis une perte d'estime de soi et de l'incertitude quant à leur choix de carrière.

Il est certain que les problèmes abordés persistent toujours dans le système d'éducation québécois, et ce depuis plusieurs années où les gouvernements successifs l'ont fragilisé à coup de coupes budgétaires. La pandémie mondiale est venue ajouter un lot de complexité, où les novices ont dû conjuguer avec des emplois à caractère précaire, de grands niveaux de stress, de la fatigue professionnelle et aussi des tâches reliées à la

formation et à l'enseignement à distance (Goyette, 2020). Heureusement, en 2023, les élèves sont majoritairement revenus en salle de classe. Toutefois, cette longue absence de l'école et le manque de socialisation a amené une hausse de la détresse psychologique chez les élèves, principalement des problèmes d'anxiété, ce qui vient encore une fois alourdir la tâche de l'enseignant qui doit maintenant prendre en compte cette réalité lors des périodes d'enseignements et d'évaluations (Cool, Pelchat et Stasse, 2021).

1.2 L'insertion professionnelle des enseignants novices

Le système d'éducation du Québec n'a pas été épargné par la pénurie de main-d'œuvre qui sévit un peu partout dans la province. Ainsi, les enseignants novices qui quittent finalement l'université pour entrer dans le monde professionnel sont une denrée rare pour pallier les abandons de la profession et les retraites précoces causées par la pandémie. Malheureusement, « le manque de valorisation de la profession et la détresse psychologique grandissante » sont des facteurs auxquels les enseignants novices doivent faire face dès leur arrivée sur le marché du travail (Goyette, 2020, p. 94). Pour Gingras et Mukamurera (2008), l'insertion professionnelle en enseignement est un processus continu en trois étapes débutant par l'affectation du nouveau professionnel à une tâche, sa compréhension de cette tâche et les conditions d'exercice de la fonction. Par exemple, on voit ici l'obtention d'un contrat d'une durée déterminée et l'insertion de l'enseignant dans cette nouvelle tâche. La deuxième étape « peut être définie comme un processus de socialisation occupationnelle ou professionnelle » (Gingras et Mukamurera, 2008). Il s'agit de l'insertion du nouveau professionnel dans les normes et valeurs du groupe professionnel. La dernière étape du processus est l'insertion de l'enseignant novice dans la culture organisationnelle, les mesures d'accueil et les rapports avec les collègues. Pour la plupart des chercheurs, cette période d'insertion professionnelle dure environ cinq à sept ans ou jusqu'à ce que l'enseignant novice se soit adapté à son environnement professionnel et se sente aussi compétent que ses collègues d'expérience (Carpentier et *al*, 2020 ; Desmarais, Kenny et Carlson-Berg, 2022).

Il est clair que la situation des enseignants débutants nécessite un accompagnement et du soutien dès leur entrée en fonction pour répondre à leurs besoins de natures diverses. Ce faisant il y aura nécessairement des répercussions sur la qualité de l'enseignement et sur la réussite éducative des élèves. Carpentier (2020) met en évidence cinq besoins de soutien des nouveaux enseignants : des besoins en lien à la socialisation organisationnelle, des besoins liés à l'enseignement et au développement des compétences professionnelles, des besoins liés à la gestion de classe, des besoins liés à la différenciation pédagogique et finalement des besoins de soutien « de nature personnelle et psychologique englobant les aspects affectifs de l'insertion professionnelle de l'enseignant » (p. 117). Les chercheurs déterminent alors qu'en améliorant l'entrée dans la profession et en répondant davantage à ses besoins, on y constatera une diminution des problèmes psychologiques et du taux d'absentéisme au travail pour des raisons de santé mentale (Carpentier et *al*, 2020). Bien que la majorité des Centres de services scolaire québécois aient mis en place un programme d'aide à l'insertion professionnelle, la phase de l'insertion professionnelle reste une « période de transition, parsemée d'embûches et de réussites, entre le statut d'étudiant et celui de professionnel en enseignement » (Desmarais, Kenny et Carlson-Berg, 2022, p. 4).

1.3 Pertinence de la recherche

Nous l'avons vu, les premières années en enseignement peuvent être un moment particulièrement éprouvant pour les enseignants novices. Que ce soit dû à la lourdeur de la tâche ou à sa précarité, beaucoup d'entre eux quittent rapidement la profession et, de ce fait, aggravent les conditions d'un système durement touché par une pénurie de main-d'œuvre. Il semble alors pertinent de se questionner quant au phénomène de la persévérance et sa contribution dans la rétention des enseignants novices. Nous le savons, la persévérance se manifeste par la capacité d'une personne à poursuivre ses efforts malgré les obstacles, les embûches qu'elle rencontre. La motivation qui provient de l'intérêt et le plaisir pour la tâche ainsi que la croyance en ses propres capacités participe à la

persévérance d'un professionnel (Mukamurera, 2014). Pour Goyette (2023) la construction d'une identité professionnelle positive et le développement professionnel exercent aussi une influence considérable sur la persévérance des nouveaux enseignants. En ce sens, nous nous posons la question suivante :

Par quels moyens les enseignants novices peuvent-ils réussir à faire preuve de persévérance dans les milieux scolaires malgré tous les défis auxquels ils font face durant leur insertion professionnelle ?

1.4 Développement des compétences professionnelles lors de l'intervention

Il me semblait pertinent de clore ce premier chapitre par la présentation des principales compétences professionnelles qui seront développées lors de cette recherche-expérimentation. En effet, l'objectif de celle-ci est d'améliorer la situation décrite précédemment par l'entremise d'une réflexion sur la profession à caractère positive grâce à l'approche appréciative au moment de l'insertion professionnelle. La compétence 11 *s'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession* est bien certainement la pierre angulaire de ce travail (ministère de l'Éducation du Québec, 2020). En effet, il sera question ici de mettre à profit les différentes ressources disponibles au nouvel enseignant dans l'objectif d'un développement professionnel positif. C'est effectivement par la pertinence des choix pédagogiques et des questionnements positifs de l'approche appréciative qu'il me sera possible de mener une analyse réflexive de ma propre position d'enseignant novice.

L'autre compétence professionnelle, la douzième, *mobiliser le numérique* sera mise à profit dans l'expérimentation par la mise en place d'une situation d'apprentissage et d'évaluation en classe inversée (ministère de l'Éducation du Québec, 2020). En effet, comme je le mettrai en évidence dans le troisième chapitre de cet essai, l'utilisation efficace des TIC est une de mes forces en tant que nouvel enseignant. C'est justement

cette force qui motivera mes questionnements selon l'approche appréciative et sera au cœur de la situation d'expérimentation que je proposerai à mes élèves.

À la suite de ma recension d'écrits, j'ai remarqué que certains scientifiques semblent accorder beaucoup d'importance au développement professionnel (Uwamariya et Mukamurera, 2005; Trépanier, Gaudreau et Daigle, 2021) et à l'identité professionnelle positive (Goyette, 2019 ; Goyette et Martineau, 2018) quand il est question du décrochage des enseignants. Il semble raisonnable de penser qu'un nouvel enseignant prenant conscience de son développement professionnel et de la construction de son identité professionnelle tout en conservant une représentation positive de lui-même et de sa profession sera moins porté à la désertion lors de son insertion professionnelle. Je me demande alors si l'approche appréciative de comme outil d'expérimentation pourrait-être un moyen pour guider la réflexion et favoriser une insertion positive sur le marché du travail.

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce deuxième chapitre portera sur les différents concepts qui seront mis de l'avant lors de ma recherche-expérimentation. Les trois concepts que je présenterai ici sont : le développement professionnel, l'identité professionnelle positive et l'approche appréciative.

2.1 Le développement professionnel

La profession enseignante fait face à de constants changements et nécessite de l'enseignant qu'il s'ajuste aux réalités du milieu. Certainement, ce qu'apprennent les enseignants sur les bancs universitaires est complémentaire au savoir acquis du milieu professionnel. Effectivement, des notions importantes sont acquises à même les écoles secondaires et la pratique de l'enseignement. « On peut donc voir le développement professionnel comme une partie intégrante du cheminement professionnel de l'enseignant » (Cool, Pelchat et Stasse, 2021, p. 77). Le processus d'apprentissage de l'enseignant novice débute alors au moment de la formation initiale, mais continue à plus long terme par l'acquisition de savoirs et habiletés en formation continue une fois sur le marché du travail (Gouin, Trépanier, Kenny et Daigle, 2021). En effet, le marché du travail est intégrant à la professionnalisation, dans le cas où la professionnalisation est un processus « d'apprentissage, d'acquisition et de développement des qualités qui transforment l'individu en un professionnel » (Roquet, 2012, p. 83).

L'enseignement étant un travail relationnel, le développement professionnel de l'enseignant se produit graduellement par ses interactions sociales au travail. L'expérience pratique est d'ailleurs « un moment clé permettant d'établir des relations concrètes avec les élèves pour vraiment apprendre à enseigner » (Morales-Perlaza, 2020, p. 24). Pour ainsi dire, les enseignants se développent professionnellement sur le marché de travail grâce à un ensemble d'expériences qui aident à construire des savoirs sur le plan

professionnel et le plan personnel qui pourront être réutilisés lors de leurs futures interventions. Les expériences provenant des interactions avec les élèves jouent un rôle majeur dans le développement professionnel, mais il ne faut pas oublier le rôle que peuvent jouer les interactions avec collègues enseignants et avec la direction. En effet, un enseignant débutant observera ses collègues plus expérimentés et prendra potentiellement conscience des causes et conséquences de ses interventions. Ses collègues pourront l'aider par ailleurs à se former sur le marché du travail en l'aiguillant sur les approches face aux différents problèmes auxquels il fera face. Cette facette du développement professionnel fait d'ailleurs partie du référentiel de compétences professionnelles, plus précisément la onzième compétence, *s'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession* où l'on y mentionne le rôle de l'enseignant expérimenté « participant à la valorisation d'une culture professionnelle commune fondée sur l'entraide et la coopération » (ministère de l'Éducation, 2020). Le ministère de l'Éducation accorde une grande importance à cette socialisation professionnelle des enseignants expérimentés vers les nouveaux professionnels. Elle leur permet de comprendre et adopter les valeurs et la culture de leur profession (Morales-Perlaza, 2020), en plus de répondre à leur besoin de soutien (Carpention et *al.*, 2020).

2.1.1 Le développement professionnel en enseignement à l'ère du numérique

Nous l'avons vu, les interactions sociales dans le milieu du travail jouent un rôle prédominant dans le développement professionnel des enseignants novices. Toutefois, cette professionnalisation de l'enseignant se fait aussi de façon individuelle par le regard critique qu'un enseignant a de ses expériences et par la recherche de résolution de problème qu'il fait parfois grâce à des lectures personnelles (Morales-Perlaza, 2020). En 2023, cette démarche individuelle de développement professionnel passe aussi par les aptitudes d'un individu avec le numérique. Certainement, la facilité d'accès au numérique favorise le développement professionnel, le Cadre de référence de la compétence

numérique (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019) suggère aussi que le numérique soit utilisé pour « adopter une perspective de développement personnel et professionnel avec le numérique dans une posture d'autonomisation » (p.74). Pour ainsi dire, le gouvernement prescrit aux enseignants un développement professionnel autonome grâce aux divers outils qu'offre le numérique (Roy, Gruslin et Poellhuber, 2021). À la sortie de la crise sanitaire de la COVID-19, le système de l'éducation a vu une intensification majeure des formations en ligne et des accompagnements virtuels. En effet, autant le gouvernement que les Centres de services scolaire ont mis en place de nombreuses formations de développement professionnel en ligne. Par ailleurs de nombreux réseaux actifs sur le Web sont au cœur de communauté de pratique et d'entraide offrant de « multiples stratégies pour favoriser le développement des compétences professionnelles des enseignants » (Roy, Gruslin et Poellhuber, 2020).

Nous comprenons ainsi que le développement professionnel en enseignement se produit de façon continue. Que ce soit par la formation universitaire, le regard critique face à ses interventions dans le milieu de travail, l'observation des collègues ou le développement autonome grâce aux outils numériques, l'enseignant se développe professionnellement tout au long de sa carrière afin de répondre à un milieu en continuel changement. Un enseignant prenant le temps de développer les habiletés techniques requises pour l'utilisation des divers outils numériques pédagogiques participe alors activement à son développement professionnel et à ses capacités de mobilisation du numérique tel que préconisé dans la compétence 12 : mobiliser le numérique.

2.2 L'identité professionnelle chez les enseignants

Selon Riopel (2006), le concept d'identité professionnelle se doit d'être défini sous deux dimensions : l'une sociale et l'autre psychologique. C'est justement par cette dialectique des deux éléments que se forme la conception d'une image de la profession et du professionnel chez un individu. La dimension sociale « renvoie à la notion d'appartenance à un groupe ou à une communauté et procède par le processus de

socialisation » (Riopel, 2006). Pour ainsi dire, une personne attache à un groupe social certaines valeurs et normes qui s'imbriquent dans la création de la représentation de ce groupe. Par exemple, la formation initiale à l'enseignement amène les futurs professionnels à réfléchir au travail d'enseignant et aux valeurs qui s'y rattachent. La dimension psychologique privilégie plutôt les caractéristiques personnelles d'un individu et son rapport envers les autres et lui-même. Il est question ici d'un processus d'individualisation qui se définit avec le temps par la conscience de soi. C'est principalement sous cette dimension que l'on peut révéler des différences entre les individus d'un même groupe social. Ces écarts se dénotent chez les professionnels enseignants dès la formation initiale, car « les nouveaux enseignants, habités de leurs propres conceptions à l'égard d'eux-mêmes et de la profession enseignante, s'investissent à des degrés divers dans le développement de leur identité » (Gagné, 2015).

2.2.1 L'apport du bien-être dans la construction d'une identité professionnelle

Le bien-être dans l'enseignement trouve, entre autres, ses racines dans la psychologie positive. Ce sous-champ de la psychologie générale étudie principalement les aspects positifs d'un individu, soit ses forces et ses compétences psychologiques qui l'aideront à surmonter les défis qu'il rencontrera dans sa vie (Goyette et Martineau, 2018; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). Pour ainsi dire, la psychologie positive cherche à faire évoluer l'individu personnellement, mais aussi socialement, par ses relations interpersonnelles et ses représentations de la collectivité. Pour Goyette (2014), le bien-être en enseignement se caractérise par plusieurs éléments qui gravitent autour du sens que l'enseignant donne à sa profession. Il s'agit des relations positives, les émotions positives, l'engagement professionnel, la passion de l'enseignement et le sentiment d'efficacité personnel. Ainsi, l'enseignant qui prend conscience de ces éléments aura plus tendance à ressentir du bien-être dans ses différentes tâches professionnelles. Cependant, pour ressentir du bien-être, il faut aussi réaliser que nous possédons des forces de caractère qui

nous aident à atteindre cet objectif. Peterson et Seligman (2004) définissent une force de caractère comme un trait cognitif ou non cognitif positif de la personnalité. Leurs études les ont amenés à dresser une liste de vingt-quatre forces de caractère, classés sous 6 familles (qu'ils appellent des vertus) (voir le tableau 1).

Tableau 1 : les 24 forces de caractère selon Peterson et Seligman (2004)

Connaissance et sagesse	Courage	Humanité	Justice	Tempérance	Transcendance
Créativité, ingéniosité et originalité	Assiduité, application, et persévérance	Capacité d'aimer et d'être aimé(e)	Leadership (capacité à diriger)	Précaution, prudence, et discrétion	Espoir, optimisme, et anticipation du futur
Curiosité et intérêt accordé au monde	Courage et vaillance	Intelligence sociale	Impartialité, équité et justice	Modestie et humilité	Humour et enjouement
Amour de l'étude, de l'apprentissage	Honnêteté, intégrité, et sincérité	Gentillesse et générosité	Citoyenneté, travail d'équipe et fidélité	Maîtrise de soi et autorégulation	Spiritualité, religiosité, but dans la vie, et foi
Perspective	Joie de vivre, enthousiasme, vigueur et énergie			Le Pardon	Gratitude
Discernement, pensée critique et ouverture d'esprit					Reconnaissance de la beauté
Connaissance et sagesse					

Source : Goyette (2023, p.135)

Les enseignants prenant conscience de ces forces de caractère vont d'ailleurs alimenter de meilleurs représentations de soi. Un enseignant connaissant ses plus grandes forces de caractère pourra mettre en perspective ses victoires et ses échecs et les analyser en fonction de ses forces. Ce sont ces « traits de personnalité positifs qui permettent aux individus de posséder un pouvoir-agir pour améliorer leur vie, en l'occurrence, en contexte de travail » (Goyette, 2023, p.135)

2.2.2 La recherche d'une identité professionnelle positive

Le référentiel des compétences professionnelles du ministère de l'Éducation du Québec (2020) met lui-même en lumière une vision de la formation initiale axée sur la professionnalisation. Cette logique professionnelle implique la conception d'une identité professionnelle purement créée selon la dimension sociale. Cependant, cette vision « prend peu en compte l'importance du bien-être, de la motivation et du sens que revêt la profession » pour l'enseignant novice (Goyette, 2019, p. 39). En mettant de côté la dimension psychologique et individuelle du processus d'identité, il apparaît quasi-impossible de former une identité professionnelle positive. En effet, selon Goyette (2019), pour produire une identité professionnelle positive, il est attendu que l'étudiant en enseignement puisse réfléchir sur soi et sur ses propres représentations de la profession « en prenant en compte ses forces, ses qualités et ses talents » (p. 39) qui seront mis à profit au travail. Le bien-être professionnel et les forces de caractère apparaissent alors incontournables pour envisager avec optimisme tous les défis que devra traverser l'enseignant novice. Ces deux derniers concepts se révèlent d'ailleurs indissociable, car c'est en prenant conscience de ses forces de caractère que l'enseignant pourra réussir à ressentir du bien-être (Goyette, 2023).

En somme, la construction de l'identité positive d'un enseignant novice est soumise à une dialectique entre la vision axée sur la professionnalisation que prescrit le ministère de l'Éducation et la recherche du bien-être passant par la reconnaissance des forces de caractère de l'individu. De cette façon, on y voit un rappel des deux dimensions de la construction de l'identité professionnelle de Riopel (2006), la dimension psychologique provenant des représentations de soi et la dimension sociale, les normes et valeurs du groupe professionnel identitaire. En réfléchissant alors à son identité professionnel, ses forces de caractère, le sens que revêt la profession et son bien-être ressenti, l'enseignant novice participe au développement de la compétence 11 : s'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession.

2.3 L'approche appréciative

C'est en 1980 que David Cooperrider, alors doctorant à la Case Western University (Cleveland) débute une analyse de l'organisation de la clinique de Cleveland dans le but de résoudre des problèmes organisationnels. Il est rapidement frappé « par le niveau de coopération entre les personnes, les innovations et le management démocratique de l'organisation quand celle-ci est la plus efficace » (Pagès, 2021, p.36). Il réalise effectivement que la clinique fonctionne avec très peu de problèmes. Avec l'appui de son professeur, Suresh Srivastva, il change alors de paradigme et décide de centrer ses recherches sur les raisons qui contribuent au bon fonctionnement de l'organisation. C'est la naissance de l'approche appréciative, une approche qui délaisse le modèle de pensée de résolution de problème par déficits, mais se concentre plutôt sur le positif, les victoires et les bons coups.

Pour David Cooperrider et Diane Whitney (2005), les chercheurs derrière l'approche appréciative, la notion d'approche désigne l'action d'exploration et de découverte tandis que la notion d'appréciation est l'action de reconnaître le meilleur en nous-mêmes et le monde qui nous entoure. L'intérêt derrière cet outil est de sortir des sentiers battus de l'approche par déficit afin de progresser en tant qu'humain ou professionnel, mais plutôt solutionner en fonction d'une approche mettant de l'avant nos forces et nos réussites. L'approche appréciative cherche donc à éviter « la culture de la critique et de la recherche du déficit » qui nous est inculquée dès nos premières années sur les bancs d'école (Pagès, 2021, p.22).

C'est au regard de cet innovant modèle que nous avons choisi l'approche appréciative comme outil de développement professionnel dans le but de mieux comprendre ce qui alimente la persévérance des enseignants novices et la construction de leur identité professionnelle positive.

2.4 Questions spécifiques de l'intervention

En considérant la question de recherche évoquée au premier chapitre : *par quels moyens les enseignants novices peuvent-ils réussir à faire preuve de persévérance dans les milieux scolaires malgré tous les défis auxquels ils font face durant leur insertion professionnelle ?* des questions spécifiques se déclinent pour orienter l'analyse de l'intervention pédagogique qui documentera cet essai :

- Un enseignant novice conscient des éléments du bien-être en enseignement sera-t-il plus enclin à développer une identité professionnelle positive ?
- Un enseignant novice conscient de ses forces de caractère sera-t-il plus enclin à développer une identité professionnelle positive ?
- L'approche appréciative peut-elle être un moyen suscitant une réflexion professionnelle favorisant la construction d'une identité professionnelle positive pour aider à la persévérance des enseignants novices ?

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre présentera en détail le type de recherche-action qui sera fait au cours du stage II s'étalant de septembre 2022 à décembre 2022. De plus, les outils d'analyse et de collecte de données ainsi que la séquence d'enseignement et d'expérimentation seront élaborés.

3.1 Type de recherche

Dans le cadre de cet essai, j'ai choisi de mener une recherche-action (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018; Gagnon et *al.* 2022) visant la transformation finalisée d'une situation professionnelle avec l'objectif d'y apporter une contribution positive. Étant moi-même chercheur et acteur de cette recherche-action, la situation professionnelle est celle d'enseignant novice et stagiaire. Il sera question ici d'apporter des éclaircissements et d'améliorer les connaissances quant à l'outil principal de cette recherche, l'approche appréciative, en relation au développement professionnel et à l'identité professionnelle positive.

Cette recherche-action collectera des données issues de l'expérimentation d'une séquence d'enseignement-apprentissage en classe inversée auprès d'élèves de première secondaire. L'analyse des données concernera le développement de l'identité professionnelle positive de l'acteur en fonction à ses réflexions alimentées par l'approche appréciative sur son bien-être et ses forces de caractère.

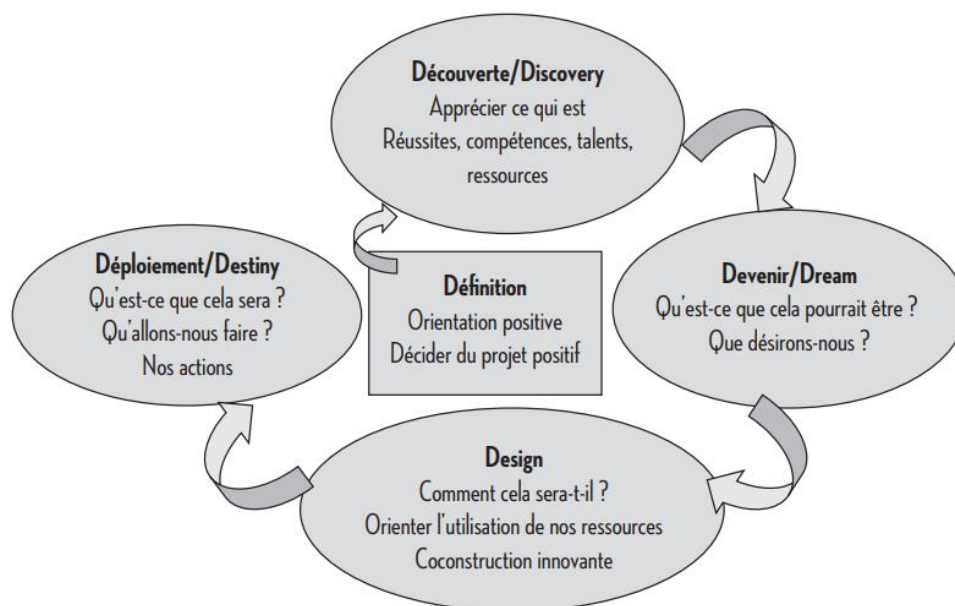
3.2 Les outils de collecte de données

Trois outils de collecte de données seront utilisés dans le cadre de cette recherche-action : la démarche réflexive de l'approche appréciative, le VIA-Survey et le journal de bord.

3.2.1 L'approche appréciative, un outil d'expérimentation positif

Nous l'avons vu, l'approche appréciative délaisse le paradigme d'une approche par déficit au profit d'une approche par les forces pour résoudre des problèmes. Pour ce faire, Cooperrider et Whitney (2005) proposent un cycle qu'ils nomment les 4-D : Discovery (découverte), Dream (devenir), Design (décision) et Destiny (déploiement)². Cet outil, reconnu à travers le monde et utilisé principalement dans le monde organisationnel, trouve ses fondements dans un courant universitaire : le constructivisme et aussi selon les principes de simultanéité, anticipatoire, poétique et positif, ce qui signifie que l'outil est une méthode de développement organisationnel positif. L'approche appréciative repose sur « l'art de poser des questions inconditionnellement positives » et la réflexion sur les réussites et les expériences positives de chacun (Pagès, 2021, p.39).

Figure 1 : Les étapes de l'approche appréciative selon Jean Pagès (2021, p.42)



² La traduction proposée est inspirée des travaux de Jean Pagès. Voir la figure 1.

Avant même la première étape du cycle des 4-D, les chercheurs expliquent qu'il faut définir l'orientation positive recherchée. L'étape de *définition* met en mouvement l'approche appréciative et détermine la direction que prendra le projet. Dans mon cas, le projet positif que j'ai décidé de faire a été orienté par mes forces de caractère signatures³ et mon intérêt pour le développement professionnel et la persévérance des enseignants novices. Ce sont effectivement mes ressources personnelles (forces de caractère) et ses sources d'intérêts (identité professionnelle positive et persévérance) qui constituent le « noyau positif », le départ de mon questionnement positif. Une fois l'orientation positive du projet mise au clair, la première étape du cycle en quatre phases que propose le chercheur se nomme la phase de « Découverte ». Pour celui-ci, cette phase est particulièrement importante par sa création de questions minutieusement construite sous un angle positif. En effet, « l'objectif principal de la phase de découverte est de découvrir et divulguer des compétences positives » (Cooperrider et Whitney, 2005) [traduction libre]. Pour ainsi dire, l'enseignant devrait, à ce moment, se questionner sur des expériences ou événements qui ont eu lieu dans le cadre professionnel qui lui ont procuré un sentiment de satisfaction voire même de plaisir. Ce faisant, l'enseignant sera en mesure de s'approcher du « noyau positif », c'est-à-dire, ce qui l'amène à se développer en tant que nouveau professionnel (Pagès, 2021). Ces questions cherchent à déterminer les forces et compétences de l'individu qui ont été mobilisées ainsi que ces motivations intrinsèques. Dans le cas de mon projet, je me suis posé des questions à caractère positif sur mes expériences antérieures dans le monde de l'enseignement et sur les motifs de ma persévérance en tant que nouvel enseignant. Je me suis interrogé sur des situations qui m'ont fait ressentir du bien-être, qui m'ont apporté de la satisfaction ainsi que procuré du plaisir et satisfaction (voir annexe 2). C'est en analysant mes réponses quant aux situations qui m'ont procuré du plaisir et bien-être que j'ai choisi de me concentrer sur la classe inversée, une méthode pédagogique alliant mon plaisir de l'utilisation du numérique à mes connaissances des outils technologiques. Dans ma démarche de découverte, j'ai réalisé que mon ouverture à

³ Les forces signatures sont les cinq forces de caractère prédominantes à la suite de la passation du questionnaire Via-Survey. <https://www.viacharacter.org/topics/articles/what-are-your-signature-strengths>

l'utilisation de nouvelles stratégies pédagogiques et mes compétences avec le numérique étaient deux éléments qui me procuraient du plaisir dans l'application de ma tâche enseignante.

La seconde phase du cycle, la phase de « Devenir », cherche à faire un lien entre les expériences positives passées et une nouvelle recherche de satisfaction. On vise, à cette étape, de discerner les éléments qui ont amené satisfaction afin de pouvoir les recréer en d'autres circonstances. L'enseignant devrait ici se questionner sur ses souhaits et ses rêves en lien à son travail, car on cherche à cette phase à construire un futur motivant. Cette vision du futur est à la fois « pragmatique, car issu de réalités concrètes, et inspirantes pour l'action de demain » (Pagès, 2021, p.43). Pour ma part, je me suis intéressé à la réalité de la mise en place d'une situation d'apprentissage et d'expérimentation en classe inversée, son lien avec le développement des compétences professionnelles. Je me suis aussi questionné sur les souhaits qui me permettraient de relever avec plaisir et efficacité les défis de la classe inversée. Ce faisant, j'ai réalisé que je souhaitais mettre en application le plus rapidement possible les nouvelles méthodes pédagogiques que j'apprenais afin de me perfectionner et de les apprivoiser à ma façon.

Cette analyse des expériences positives passées est, pour ces auteurs, un aspect fondamental qui différencie l'approche appréciative d'autres méthodes d'analyse et de planification qui se penchent davantage sur les expériences déficitaires (Cooperrider et Whitney, 2005). La troisième phase du cycle baigne dans le plus concret, car en fonction de son analyse des événements qui ont procuré motivations et plaisir, l'enseignant devra premièrement prendre des décisions quant au fonctionnement de la continuité de son travail. Il décidera comment s'opérera le changement et comment s'organiseront les prochaines expériences dans le but de retrouver ce sentiment de satisfaction. C'est pourquoi, dans cette phase de « Décision » j'ai planifié, en fonction de mes forces de caractère et mes souhaits de l'étape précédente, la mise en place de la situation d'apprentissage et d'expérimentation en classe inversée. Pour ce faire, j'ai approché l'enseignante associée de mon second stage sur la faisabilité de la classe inversée et lui ai

présenté les éléments positifs qui ressortiraient d'une telle expérimentation. J'ai fait les choix concrets des outils technologiques utilisés et choisi la matière que je voulais aborder avec les élèves. C'est d'ailleurs lors de cette phase que j'ai précisé mon objectif SMART qui orienterait davantage l'expérimentation.

La méthode SMART est un acronyme mnémotechnique pour les cinq indicateurs clés de ces objectifs : spécifique, mesurable, atteignable, réaliste et temporel (Giffard, 2019). L'aspect *spécifique* fixe un objectif personnalisé répondant à un but précis. Celui-ci doit être clair, précis et simple à comprendre. Un objectif doit être *mesurable* afin de suivre son développement et de l'évaluer adéquatement. C'est ici que l'on fixe un seuil qui précise le niveau à atteindre. L'objectif fixé doit être *atteignable*, mais aussi raisonnable en fonction des ressources disponibles. Le critère *réaliste*, tout comme le précédent, présente un objectif pertinent qui tient compte du contexte et de l'environnement. Finalement, l'objectif est fixé selon un cadre *temporel* qui se doit d'être respecté.

Figure 2 : Les critères SMART selon Giffard (2019, p.34)

S	SPÉCIFIQUE : personnalisé et compréhensible
M	MESURABLE : indicateur et outil de suivi
A	ATTEIGNABLE : ambitieux et raisonnable
R	RÉALISTE : contexte et moyens
T	TEMPOREL : dates et étapes

L'intérêt de me fixer un objectif SMART (voir annexe 4) était en fait de mettre en place un plan d'action qui présenterait les différentes étapes de la situation d'expérimentation. Cet objectif a été réalisé lors de la phase de « Décision » de l'approche appréciative, car il est né de mes forces de caractère et de mes souhaits, mais présentait aussi clairement les outils technologiques, les participants et la matière à voir pendant l'expérimentation.

À la dernière phase du cycle des 4-D, celle de « Déploiement », l'enseignant mettra finalement vraiment en place des actions qui feront vivre cette vision positive de sa profession et feront le lien entre l'expérience et la démarche réflexive de l'approche appréciative. Il ne s'agit pas ici de suivre un plan précis et détaillé, mais plutôt de « poursuivre la dynamique engagée et de faire évoluer [son exploration] en lui faisant réaliser des apprentissages continus » (Pagès, 2021, p.44). Cette dernière étape du cycle constitue l'expérimentation de cet essai et sera analysée en détail au quatrième chapitre de ce travail. Pour résumer, l'expérimentation en classe inversée s'est déroulée sur deux périodes de 75 minutes auprès d'élèves de première secondaire et concernait des apprentissages de nature historique sur le sujet des premiers villages du Néolithique. Le tout alliait donc mes compétences des outils numériques et mon ouverture à une nouvelle stratégie pédagogique, la classe inversée (voir section 3.3 pour le déroulement de l'expérimentation).

Certainement, l'approche appréciative a reçu, à travers les années, son lot de critiques. Clouder et King (2015) déterminent que l'enjeu principal de cet outil est l'implication des *bonnes* personnes pour favoriser son utilité. En effet, pour que l'approche appréciative puisse vraiment produire les résultats escomptés, l'individu qui l'utilise doit conserver une attitude positive dans son application et être en mesure de constamment conserver ce regard positif et empathique dans l'analyse de ses pratiques. Certainement, une bonne capacité d'introspection est critique pour l'emploi de l'approche appréciative. Par ailleurs, il est demandé de l'individu, une grande attention au détail afin de ne jamais perdre de vue cette finalité positive. Finalement, l'individu doit être en

mesure de construire avec minutie des questions qui le motiveront à s'impliquer dans son développement. Pour ainsi dire, les auteurs critiquent les nombreuses spécificités que l'on doit retrouver dans un sujet afin de vraiment pouvoir utiliser à son plein potentiel l'approche appréciative.

Ce sont cependant ces critiques qui justifient l'utilisation de l'outil lors de mon expérimentation en cours de stage. En effet, je me perçois comme une personne positive qui entre aisément dans le cadre prescrit de l'approche appréciative. Je suis en effet convaincu qu'en usant de mes forces et en réfléchissant à mes réussites professionnelles, je serai en mesure de favoriser un développement professionnel et une identité professionnelle positive dès mes premières années sur le marché du travail.

3.2.3 Le VIA-Survey pour définir les forces de caractères

Le VIA-Survey, anciennement *Values in Action Inventory*, est un questionnaire en ligne développé par l'organisme à but non lucratif VIA Institute on Character. Cet outil cherche à mesurer les forces de caractère chez les individus telles que développées par Peterson et Seligman (2004). Les deux chercheurs ont d'ailleurs travaillé pour l'organisme à titre de directeur de projet (Christopher Peterson) et directeur scientifique (Martin E.P. Seligman). Selon l'organisme, en découvrant ses plus grandes forces, un individu sera mieux outillé pour faire face aux différents défis qu'il rencontrera et ressortira « plus complet personnellement et professionnellement » (VIA Institute on Character, 2023) [traduction libre]. J'ai choisi cet outil, car il m'apparaissait très important de reconnaître mes forces de caractère afin de pouvoir les mettre à profit avec l'approche appréciative. Les forces de caractère signature, c'est-à-dire, les cinq forces de caractère les plus saillantes dans les résultats de mon test sont : 1) capacité d'aimer et d'être aimé; 2) gratitude; 3) gentillesse et générosité; 4) humour et enjouement et impartialité et 5) équité et justice.

La première force de caractère qui est ressorti de mon test est la capacité d’aimer et d’être aimé. Celle-ci est une force qui permet la construction de tissus sociaux par la mise en place de lien de confiance. « Pour les enseignants, cette force est primordiale dans leur profession, pour favoriser de meilleurs apprentissages chez les élèves » (Goyette, 2023, p.140) La seconde force signature, la gratitude, est une force de caractère que l’on retrouve chez les personnes reconnaissantes, les personnes qui sont conscientes des bonnes choses qui leur arrivent. La troisième force de caractère « gentillesse et générosité » est une force particulièrement importante chez les enseignants novices qui leur permet d’exprimer leur motivation et persévérance à aider tous les élèves. La quatrième, l’humour et enjouement se retrouve chez les personnes qui sont en mesure de voir le bon côté des choses, les personnes à tendance plus positive. Finalement, ma cinquième force signature, impartialité, équité et justice est une force de caractère qui recherche un traitement équitable dans tous les pans de la société. Une force très importante chez les enseignants, particulièrement dû à la nature sociale de la profession.

À partir des résultats de la démarche appréciative (voir annexe 2), j’ai choisi de me concentrer sur les forces de caractère suivantes : intelligence sociale, gentillesse et générosité et capacité d’aimer et d’être aimé lors de l’expérimentation. Ces forces de caractère sont mises à profit dans la conception de mon objectif SMART (voir annexe 4) et l’élaboration de la séquence d’enseignement-apprentissage.

3.2.4 Le journal de bord pour accompagner l’expérimentation en cours de stage

Fortement inspiré du journal de stage présenté dans le *guide des travaux de stage* de la maîtrise en enseignement secondaire de l’Université du Québec à Trois-Rivières, j’ai conçu un questionnaire en deux parties dans lequel il était question de faire état de mes croyances et de mon développement en lien à la planification et le pilotage de la séquence d’enseignements en classe inversée.

Tableau 2 : Journal de bord

En lien avec la planificationLes méthodes didactiques et les approches pédagogiques choisiesMa vision du rôle de l'enseignant dans les choix des méthodes didactiquesMon ressenti et mes croyances lors de la planification des séquences d'enseignementsMon sentiment de compétence avant la séquence d'enseignement**En lien avec la préparation et le pilotage des séquences d'enseignements**L'efficacité de mes questionnements et de mes consignes aux élèvesLa relation établie avec les élèvesLes difficultés observées chez les élèves et les interventions menéesMon sentiment de compétence après la séquence d'enseignement

Dans le cadre de la préparation à l'expérimentation en cours de stage, j'ai rempli à trois reprises la première partie du journal de bord. Tandis que j'ai rempli à six reprises la seconde partie pour faire suite au pilotage des périodes en classe inversée avec les trois groupes de première secondaire.

3.3 Déroulement de l'expérimentation en cours de stage

Lors de mon stage II, qui se déroula de septembre 2022 à décembre 2022, j'ai choisi de mettre en place une situation d'apprentissage et d'expérimentation qui me sortirait de ma zone de confort, mais qui miserait sur mes forces et réussites. L'objectif était en fait de déterminer une approche pédagogique qui m'était inconnue, mais qui me permettrait de déployer mes forces de caractère préalablement établies par le questionnaire

VIA. J'en suis ainsi venu à la conclusion que mon expérimentation avec les élèves se ferait sous la forme de la classe inversée.

La classe inversée est une stratégie pédagogique selon laquelle les élèves apprennent par eux-mêmes et à leur propre rythme en dehors des heures de classe. Effectivement, les chercheurs Maureen Lage, Glenn Platt et Michael Treglia (2000) ont débuté cette approche expérimentale dans les années 2000 lorsqu'ils ont réalisé que le format traditionnel des cours magistraux ne convenait pas à tous les élèves (Brame, 2013). Cette stratégie nécessite toutefois de l'enseignant qu'il présente à ses élèves une quantité de vidéos préenregistrés, de lectures dirigées et d'autres ressources disponibles par le biais des technologies. La finalité de la classe inversée est donc de changer l'accent mis en classe sur l'enseignement magistral à un enseignement centré sur l'élève et sur son apprentissage actif. L'expérimentation en cours de stage se fera à l'automne 2022 dans trois groupes d'univers social en première secondaire, mais aucune part de cette recherche-action n'évaluera le développement des élèves. Des trois groupes, deux proviennent de classes d'enseignement régulier et le troisième d'une classe de soutien pédagogique. Ces groupes de l'école secondaire Vanier de Québec sont constitués d'élèves vivant dans un milieu largement défavorisé.

3.3.1 La séquence d'enseignement-apprentissage en classe inversée

Comme certains enseignants, ma vision de la classe inversée reposait sur la conception erronée que cette pratique pédagogique ne se faisait que par le visionnement de vidéos hors classe (Poellhuber *et al.*, 2020). Cette situation était problématique pour ma part, car le contexte social de défavorisation de l'école secondaire Vanier m'amenait à penser que les élèves n'avaient pas tous accès à du matériel informatique à la maison. J'ai alors choisi, grâce aux judicieux conseils de mon enseignante associée, d'opter pour une situation où les élèves auraient des activités d'apprentissages individuelles médiatisées à faire à même les heures de cours. Pour ainsi dire, je m'occuperais de fournir le matériel

numérique nécessaire aux élèves, soit un Chromebook et une paire d'écouteurs. Finalement, j'ai fait d'intensives recherches sur la pratique de la classe inversée afin de me familiariser avec cette stratégie pédagogique.

J'ai déterminé que l'expérimentation en cours de stage se ferait au cours de deux périodes de 75 minutes portant sur les premiers villages du Néolithique. Pour la première, j'ai préparé un document d'accompagnement que les élèves devaient consulter expliquant la procédure du cours. Par la suite, j'ai produit un document à partir de *Google Document* dans lequel les élèves pouvaient y trouver des documents écrits, des images et des représentations de villages au Néolithique. Le document demandait aussi aux élèves de répondre à certaines questions qui mettraient en application leurs nouveaux apprentissages. Pour s'aider à répondre aux questions, les élèves devaient faire la lecture de certains passages dans leur cahier d'apprentissage et visionner un vidéo sur la ville de Çatal Höyük. Finalement, il était demandé des élèves qu'ils répondent à un questionnaire en ligne grâce à l'outil *Quizizz* qui cherchait à vérifier l'acquisition des connaissances. Pour la seconde période en classe inversée, les élèves devaient terminer le questionnaire en ligne, puis visionner un vidéo que j'avais préalablement enregistré dans lequel je faisais un retour sur les notions qui avaient été acquises au cours précédent.

La création de cette séquence d'enseignement-apprentissage s'est fait conjointement à la mise en place de mon objectif SMART : *Mettre en place quelques cours en classe inversée afin de maximiser l'enseignement que je peux procurer aux élèves. Ceci en fonction de mes forces de caractère et mes aptitudes avec les outils technologiques* (voir annexe 4). En effet, l'intérêt de me fier à mon objectif pour la séquence d'enseignement-apprentissage était de créer une séquence qui se verrait bonifier par l'approche appréciative. Tout comme mes premières réflexions sur l'approche appréciative, la planification des périodes en classe inversée trouve à ses fondations les différents questionnements positifs de l'approche appréciative : mes forces et compétences, mes souhaits, mes motivations, etc.

3.3.2 L'analyse des données de l'expérimentation

Les données de cette expérimentation ont été recueillies à travers les trois outils présentés plus haut : l'approche appréciative, le Via-Survey et le journal de bord. Évidemment, l'outil central de notre analyse des données a été le journal de bord qui a fourni une quantité de données qualitatives en lien à la construction de mon identité professionnelle positive. Patton (2002) considère toutefois que le défi de toute analyse qualitative « consiste à donner une signification à la masse de données recueillies ». Afin de répondre à ce défi de taille, Fortin et Gagnon (2022) proposent une démarche en six étapes permettant de concevoir des catégories qui faciliteront l'analyse des données : 1) l'organisation des données; 2) la révision des données et l'immersion du chercheur; 3) le codage des données; 4) l'élaboration de catégories et l'émergence des thèmes; 5) la recherche de modèles de référence; et 6) l'interprétation des résultats et les conclusions.

Dans le cas de notre expérimentation en cours de stage, la première étape, celle de l'organisation des données, a été faite à même la période de stage, car elle concerne mes réflexions qui se reflète dans le journal de bord. Comme cette recherche-action analyse uniquement mon journal de bord contenant mes propres réflexions, aucune transcription en verbatim était nécessaire. En ce qui concerne la révision des données et l'immersion du chercheur, j'ai pris le temps de bien relire à plusieurs reprises les différentes entrées du journal de bord me permettant de faire grossièrement des liens entre les questions spécifiques de cet essai et les données recueillies de l'expérimentation. Pour la troisième étape, le codage des données, j'ai choisi de faire imprimer les différentes pages du journal de bord dans le but d'annoter de façon manuscrite et en marge certains codes. Ces codes représentaient différents éléments de l'identité professionnelle positive, soit « BE » pour des éléments du bien-être et « FC » dans le cas de représentation de mes forces de caractère. L'élaboration des catégories, la quatrième étape de cette démarche d'analyse, s'est faite à même les questions spécifiques de cet essai. Comme la catégorie est une « entité générale abstraite qui représente la signification de sujets semblables (Fortin et Gagnon, 2022), j'ai déterminé trois sujets généraux qui pourraient me servir de catégorie : les éléments du

bien-être, les forces de caractère et les relations entre le journal de bord et l'approche appréciative. Du premier sujet, les éléments du bien-être, cinq catégories sont ressorties : les relations positives, les émotions positives, l'engagement professionnel, la passion de l'enseignement et le sentiment de compétence. En ce qui concerne les forces de caractère, j'ai choisi de catégoriser les réflexions du journal de bord en fonction des forces de caractère choisies dans l'élaboration de mon objectif SMART : intelligence sociale, gentillesse et générosité et capacité d'aimer et d'être aimé. J'ai ajouté à ces forces de caractère une quatrième catégorie, soit les forces de caractère émergentes. Finalement, la catégorisation du troisième sujet se limite à une seule catégorie : l'analyse globale du journal de bord en regard à mon objectif SMART : *Mettre en place quelques cours en classe inversée afin de maximiser l'enseignement que je peux procurer aux élèves. Ceci en fonction de mes forces de caractère et mes aptitudes avec les outils technologiques* (voir annexe 4). Finalement, les cinquième et sixième étapes soit l'analyse de contenu et l'interprétation des résultats seront présentées respectivement dans les deux prochains chapitres.

Évidemment, dans le cas de cette recherche-action où l'analyse de données concerne des réflexions auto-rapportées à même mon journal de bord, il est impératif de respecter certains critères de rigueur méthodologiques pour éviter les biais. Ces critères définis dans Karsenti et Savoie-Zajc (2018) sont la transférabilité et la fiabilité. Le critère de transférabilité indique que les résultats de l'étude peuvent être transposés à différents contextes. Ce faisant, le chercheur a la « responsabilité de décrire les contextes du déroulement de la recherche ainsi que les caractéristiques de son échantillon » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Cette présentation du contexte a été élaborée dans ce chapitre à la section 3.3 qui développe sur le déroulement de la séquence d'enseignement-apprentissage en classe inversée. Le critère de fiabilité, quant à lui, montre une cohérence entre les questions spécifiques, le déroulement de la recherche et les résultats de la recherche. À cet effet, l'analyse des données qui se fera au prochain chapitre s'appuiera sur les questions spécifiques afin de répondre à ce critère.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION

Dans ce quatrième chapitre, j'exposerai les données recueillies dans le cadre de ma recherche-action qui s'est déroulée de septembre 2022 à décembre 2022. Pour simplifier la présentation de cette recherche, j'ai choisi de placer en annexe les différentes pages du journal de bord. Ces pages seront présentées sous le titre de « planification 1 » (Planif_1), « planification 2 » (Planif_2), « planification 3 » (Planif_3), « pilotage 1 – gr.101 » (P1_101), « pilotage 1 – gr.102 » (P1_102), « pilotage 1 – gr.104 » (P1_104), « pilotage 2 – gr.101 » (P2_101), « pilotage 2 – gr.102 » (P2_102) et « pilotage 2 – gr. 104 » (P2_104).

Quoi que cette recherche tente de répondre à une question globale, soit : *par quels moyens les enseignants novices peuvent-ils réussir à faire preuve de persévérance dans les milieux scolaires malgré tous les défis auxquels ils font face durant leur insertion professionnelle ?* l'analyse de données se fera sous l'angle des questions spécifiques déclinées au deuxième chapitre, que je me permets de rappeler ici :

- Un enseignant novice conscient des éléments du bien-être en enseignement sera-t-il plus enclin à développer une identité professionnelle positive ?
- Un enseignant novice conscient de ses forces de caractère sera-t-il plus enclin à développer une identité professionnelle positive ?
- L'approche appréciative peut-elle être un moyen suscitant une réflexion professionnelle favorisant la construction d'une identité professionnelle positive pour aider à la persévérance des enseignants novices ?

En effet, le déroulement de la séquence d'enseignement-apprentissage a été conçues en fonction de mon objectif SMART qui lui-même a été élaboré par l'entremise de l'approche appréciative. Ce faisant, la séquence d'enseignement-apprentissage permet des réflexions bénéfiques pour la construction d'une identité professionnelle positive chez l'enseignant novice.

4.1 Les éléments du bien-être en enseignement et l'identité professionnelle positive

Tout d'abord, rappelons que la prise en compte de la dimension psychologique et individuelle est primordiale dans la construction identitaire positive d'un enseignant novice. En effet, c'est en réfléchissant à ce qui lui procure du plaisir et bien-être et sur ses propres représentations de la profession que l'enseignant participera à la construction de son identité professionnelle positive. Cette réflexion sur le sens que revêt la profession pour l'enseignant permet de faire ressortir quelques éléments qui caractérisent le bien-être : les relations positives, les émotions positives, l'engagement professionnel et le sentiment de compétence. Sachant que ces éléments sont ressortis auprès d'enseignants d'expérience, il nous intéresse ici d'analyser quels éléments se manifesteront davantage chez l'enseignant novice (Goyette, 2020). C'est alors avec ses différents éléments du bien-être en tête que nous analyserons le journal de bord de l'acteur au regard de la question spécifique suivante :

Un enseignant novice conscient des éléments du bien-être en enseignement sera-t-il plus enclin à développer une identité professionnelle positive ?

4.1.1 Les relations positives

En analysant les diverses entrées du journal de bord de l'acteur, nous avons d'abord déterminé que la grande majorité des réflexions portant sur les relations positives de l'enseignant novice se trouvaient dans les réponses à l'énoncé « ma vision du rôle de l'enseignant dans les choix des méthodes didactiques » des périodes de planification (voir annexe 5) et l'énoncé « la relation établie avec les élèves » des périodes de pilotage (voir annexe 5).

En analysant les verbatims provenant du journal de bord de l'acteur, il est intéressant de remarquer que les relations positives qu'il entretient avec son enseignante-associée semblent participer à son sentiment de bien-être.

« J'ai grandement apprécié les conseils de mon enseignante-associé quant à la classe inversée dans une école défavorisée » (Planif_3)

« Mon enseignante associée m'a récemment mentionné que mes interventions avec les élèves étaient faites avec maturité » (P1_104)

Les extraits de ces verbatims mettent à l'avant-plan que les rétroactions positives de la part d'un collègue participent à la construction d'une relation positive. Selon, Carpentier et *al.* (2020), l'observation en classe et les rétroactions formatives sont effectivement des mesures qui facilitent une insertion professionnelle positive.

Certainement, à travers cette expérimentation en classe inversée, la majorité des relations positives de l'enseignant novice se dévoilent à travers ses réflexions envers les élèves. Il met l'emphasis à plusieurs reprises sur le bonheur et le plaisir de ses élèves à prendre part à son activité.

« Je tiens à m'assurer que les élèves ont compris le travail à faire et qu'ils apprécient ce que je leur propose » [...]

« Je crois que les élèves commencent à me connaître et m'apprécier, ils semblent aimer que je leur propose différentes façon d'aborder la matière » (P1_101).

Faisant suite à l'analyse de ces verbatims, les relations positives que l'acteur entretient avec son enseignante associée et les élèves de ses groupes-classe sont importantes et sont aussi liées à un autre élément du bien-être, l'accomplissement. Selon Goyette (2023), l'accomplissement, ou « la réalisation d'activités pédagogiques stimulantes pour les élèves » (p. 140), se place en troisième position. L'appréciation des élèves face aux activités que propose l'acteur l'amène à ce sentiment d'accomplissement.

Certainement, ces réflexions sur les relations positives avec son entourage participent à son sentiment de bien-être et du fait même à sa construction identitaire positive.

4.1.2 Les émotions positives.

Plusieurs émotions positives ressortent de l'analyse du journal de bord. En effet, à plusieurs reprises lors des périodes de planification, l'enseignant novice parle de sa motivation à offrir une belle séquence d'enseignement-apprentissage à ses élèves. Autrement, il fait aussi allusion à sa confiance envers ses moyens et ses capacités d'enseignement.

« Je me sens toutefois confiant et motivé à trouver différents outils technologiques à intégrer à mes périodes en classe inversée, car je m'y connais bien en informatique et je suis curieux de voir tout ce qui est disponible » (Planif_1).

Les émotions positives relatées à travers les extraits du journal de bord concernant les périodes de pilotage font aussi preuve de cette confiance envers ses capacités d'enseignement et ses connaissances des outils technologiques.

« Je me sentais à l'aise de porter assistance aux élèves qui nécessitaient des explications en lien aux outils technologiques proposées » (P1_102).

Tout comme les résultats de la recherche de Goyette (2023), ces extraits de verbatim exposent des sentiments d'épanouissement personnel et d'enthousiasme dans son activité professionnelle qui, plus largement, participe à la persévérance de l'enseignant novice et à la construction de son identité professionnelle positive. En effet, les émotions positives sont un moteur important dans la réalisation de projets et la régulation de ces dernières peuvent contribuer à augmenter leur durée (Quoidbach, 2014) et favoriser la persévérance devant certains défis.

4.1.3 L'engagement professionnel.

Après l'analyse du journal de bord de l'acteur, nous avons déterminé que les réflexions en lien à l'engagement professionnel de l'enseignant novice se trouvaient dans les réponses à l'énoncé « ma vision du rôle de l'enseignant dans les choix des méthodes didactiques » des périodes de planification (voir annexe 5) et dans l'énoncé « l'efficacité de mes questionnements et de mes consignes aux élèves » dans les périodes de pilotage (voir annexe 5). Ces réflexions de l'enseignant novice montrent que celui-ci comprend le sens de son travail, soit l'ensemble des activités lié à ses fonctions professionnelles (Morin, 1996) et le sens de la mission qui réfère à la signification que revêt l'enseignement pour lui (Firestone et Pennell, 1993).

« Le choix de proposer les séquences en classe inversée directement pendant les périodes d'enseignement en classe vient renforcer ma vision du rôle de l'enseignant qui doit faire ses choix non seulement en fonction de ses propres connaissances, mais aussi en fonction de l'environnement d'apprentissage » (Planif_3).

À plusieurs reprises, parmi ses réponses aux questionnements du journal de bord des périodes de planification, l'enseignant novice mentionne qu'il réalise les impacts de ses choix didactiques sur l'apprentissage des élèves. Ce faisant, il vient à mettre en place quelques facteurs des plus favorables à l'engagement professionnel tel qu'exposent Duchesne et Savoie-Zajc (2005) : le sens du travail et le sens de la mission.

« Par ailleurs, plusieurs élèves sont volontairement venus me voir à la fin de la période pour me mentionner leur satisfaction de la classe inversée » (P1_102).

« J'ai même une élève qui est venu me voir en fin de période pour me dire que les activités étaient très pertinentes et présentées de façon claires » (P2_102).

À même les extraits du journal de bord des périodes de pilotage, l'enseignant novice présente certaines expériences d'accomplissement de soi qui participe à son engagement professionnel. Encore une fois, il met en place des facteurs favorables à son

engagement grandissant : les récompenses associées à la relation aux élèves et le sentiment de satisfaction au travail (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005). Ces récompenses reçues de l'appréciation des élèves ainsi que cette satisfaction ressentie des rétroactions positives viennent élaborer davantage le sens de son travail et sa compréhension de la mission de l'enseignant.

Duchesne et Savoie-Zajc (2005) déterminent que l'engagement professionnel d'un enseignant est lié à des facteurs psychologiques et sociaux. Par exemple, le besoin de s'identifier au milieu professionnel ou le fait de vivre une expérience d'accomplissement de soi sur le lieu de travail participe à renforcer l'engagement professionnel d'un enseignant. Cette forme d'engagement collabore à la motivation, la persévérance et au bien-être du nouveau professionnel.

En réfléchissant à ses propres stratégies d'enseignement et à leurs effets sur l'apprentissage des élèves, l'enseignant novice participe activement à développer son engagement professionnel. Non seulement lui-même sera davantage en mesure de comprendre le sens de son travail, l'enthousiasme qu'il ressentira des élèves qui participent à ses activités l'encouragera professionnellement.

4.1.4 Le développement du sentiment d'efficacité personnel

Le sentiment d'efficacité personnel d'un enseignant participe à son sentiment de bien-être qu'il entretiendra à travers toutes ces tâches professionnelles. L'acteur avait d'ailleurs mis une certaine emphase sur cet élément dans l'élaboration des questionnements de son journal de bord.

« Je ne suis pas convaincu de la qualité de l'enseignement que je pourrais offrir aux élèves en classe inversée pour deux raisons : ce sont des élèves de première secondaire (difficulté en lien à l'autonomie), je me demande quelles approches pédagogiques accrochera les élèves d'un jeune âge afin qu'ils travaillent par eux-mêmes » (Planif_1).

« Je me suis particulièrement senti compétent à la suite de cette période. Les élèves ont bien travaillé, plusieurs m'ont mentionné avoir apprécié le travail qui était demandé. J'ai trouvé mes consignes claires » (P1_104).

Le sentiment d'efficacité personnel fait référence aux croyances qu'entretient un individu quant à ses propres aptitudes face à une situation (Bandura, 2007). Plus précisément, la croyance d'atteindre des objectifs fixés, la motivation des élèves et la croyance en ses propres compétences quant à la motivation des élèves sont des éléments qui viennent directement affecter le sentiment d'efficacité personnel d'un enseignant (Doyon, 2013; Vallée, 2018). Certainement, l'extrait provenant de la planification de l'activité montre un certain manque de compétence et d'assurance de la part de l'enseignant novice. Celui-ci doute de ses compétences à offrir une activité en classe inversée à des élèves d'un jeune âge. Toutefois, les rétroactions positives des élèves pendant les périodes de pilotage ont sans doute amélioré son sentiment d'efficacité personnel et lui ont fait ressentir du bien-être.

Somme toute, les résultats de l'analyse confirment qu'un enseignant conscient des éléments qui constituent son bien-être peut être un facteur qui favorise le développement d'une identité professionnelle positive. En effet, les sentiments de bien-être ressentis par l'acteur à travers les relations positives avec les collègues et élèves ainsi que les émotions positives, l'engagement professionnel grandissant et son sentiment d'efficacité personnel semblent avoir favorisé la construction de son identité professionnelle positive.

4.2 Les forces de caractère et l'identité professionnelle positive

Nous l'avons vu au second chapitre de cet essai, la prise en compte des forces de caractère, tout comme les éléments du bien-être sont essentiels dans la construction identitaire positive d'un enseignant novice. En effet, ses traits de personnalité positifs alimenteront une meilleure représentation de soi et permettront à l'enseignant de mettre en perspective ses victoires et échecs en fonction de ses forces de caractère (Goyette,

2023). Dans le cas de cette recherche, l'analyse des réflexions du journal de bord de l'acteur concernera les forces de caractère qui sont ressorties de son questionnaire Via-Survey (voir annexe 3) qui ont été choisies pour l'élaboration de son objectif SMART (voir annexe 4) : intelligence sociale, gentillesse et générosité et capacité d'aimer et d'être aimé. Avec ces catégories bien définies, l'analyse du journal de bord se fera au regard de la question spécifique suivante :

Un enseignant novice conscient de ses forces de caractère sera-t-il plus enclin à développer une identité professionnelle positive ?

4.2.1 Force de caractère : intelligence sociale

L'organisme *Via Institute on Character* définit l'intelligence sociale comme un trait de la conscience sociale d'où les individus comprennent les émotions et objectifs des personnes qui les entourent. Cette capacité empathique est mise en avant-plan à travers les réflexions de l'acteur à la suite des périodes de pilotage de l'activité en classe inversée. « Les difficultés principales de ce groupe ne viennent pas vraiment du travail à faire et des outils technologiques, mais plutôt de la compréhension et des apprentissages » (P2_104).

En prenant compte des difficultés de ses élèves, l'enseignant novice use de son intelligence sociale et de son empathie pour réfléchir à son activité. Ainsi, lorsqu'il sera temps de refaire une activité similaire avec ce groupe, celui-ci sera en mesure d'enseigner la matière d'une manière personnalisée. Poirier (2013) souligne que les enseignants peuvent souvent enseigner à leurs élèves comme si c'était eux-mêmes qui étaient les élèves. Pourtant, « l'empathie consiste à se mettre dans la peau de ses étudiants au lieu de les imaginer comme des personnes pareilles à soi » (Poirier, 2013, p.2).

Un autre trait de l'intelligence sociale chez les enseignants est la capacité d'anticiper les difficultés et problématiques auxquelles feront face les élèves à travers les

situations d'enseignement. Cette capacité est représentée chez l'acteur à travers les périodes de planifications de l'activité en classe inversée.

« J'ai choisi ces outils pour les périodes en classe inversée, car ce sont des outils avec lesquels je suis à l'aise de travailler. Si les élèves ont des difficultés en cours de travail, je pourrais facilement venir les aiguiller sur les choses à faire » (Planif_2).

Comme l'intelligence sociale faisait partie des forces de caractère choisies par l'acteur dans l'élaboration de son objectif SMART et de son activité en classe inversée, celui-ci participait au processus d'individualisation de l'identité professionnelle. En joignant à cela les réflexions sociales empathiques entretenues à travers les périodes de pilotage, l'acteur rassemble les deux dimensions nécessaires à la construction d'une identité professionnelle positive.

4.2.2 Force de caractère : gentillesse et générosité

En troisième place dans les résultats du questionnaire Via de l'acteur, la force de caractère *gentillesse et générosité* concerne la motivation de l'enseignant novice à déployer les moyens nécessaires à la compréhension et réussite des élèves à l'activité proposée.

« J'ai bien pris le temps de présenter la pratique de la classe inversée afin que les élèves comprennent la logique d'apprentissage autonome » (P1_104).

« Sachant que ce groupe connaît plus de difficulté d'apprentissage, j'ai pris plus de temps qu'avec les autres groupes pour expliquer en détail mes attentes quant au travail demandé. Mes consignes étaient claires et précises et le guide de travail a aidé les élèves à faire les choses dans le bon ordre » (P2_104).

À travers l'analyse du journal de bord de l'acteur, les réflexions font preuve à plusieurs reprises d'attitudes de bienveillance envers les élèves. Effectivement,

l'enseignant novice veut s'assurer de la bonne compréhension et de la motivation des élèves en leur offrant le plus d'outils possible : davantage d'explications et la mise en place d'un guide de travail.

Comme les travaux de Goyette (2023) le démontrent, cette force de caractère facilite le développement des relations positives avec les élèves et par le fait même fait ressentir à l'enseignant novice des émotions positives. L'attitude bienveillante qu'entretient l'enseignant participe, selon Shankland *et al.* (2018), à la motivation des élèves dans leurs tâches scolaires.

4.2.3 Force de caractère : capacité d'aimer et d'être aimé

Force de caractère la plus remarquable chez l'acteur selon les résultats du questionnaire Via, la capacité d'aimer et d'être aimé se rapporte aux relations interpersonnelles, à la compassion et à la confiance. Cette force de caractère concerne à la fois les relations avec les élèves pour favoriser l'apprentissage que les relations entre collègues dans la conception d'activités pédagogiques.

« J'ai une belle complicité avec ce groupe de première secondaire. Les élèves n'hésitaient pas à me poser des questions sur le travail à faire et en lien à la compréhension des différents documents. Par ailleurs, plusieurs élèves sont volontairement venus me voir à la fin de la période pour me mentionner leur satisfaction de la classe inversée » (P1_102).

« J'ai grandement apprécié les conseils de mon enseignante-associée quant à la classe inversée dans une école défavorisée, je crois que j'aurais pu faire une erreur de leur proposer une activité qu'ils doivent faire à la maison avec les outils technologiques » (Planif_3).

On peut constater à même ces extraits du verbatim que l'acteur accorde beaucoup d'importance aux relations de confiance qu'il entretient avec ses élèves et son enseignante associée. Le fait qu'il mentionne la satisfaction des élèves face à son activité et son

appréciation des commentaires de son enseignante montre son attachement à sa capacité d'aimer et d'être aimé.

Dans le même sens que les résultats de l'étude de Goyette (2023), la force de caractère, *capacité d'aimer et d'être aimé* est la force la plus saillante chez cet enseignant novice. En effet, le contact interpersonnel est sans doute une des principales raisons qui mènent un ensemble de personnes vers l'enseignement. Par ailleurs, plusieurs chercheurs mentionnent qu'étant ouverts émotionnellement à autrui, étant capables de reconnaître les émotions de leurs élèves et établissant un lien de confiance avec ceux-ci, les enseignants favorisent une meilleure gestion de classe (Loiselle, 2022; Gaudreau, 2017). C'est justement par ces relations positives et ses émotions positives qu'un enseignant conscient de ses forces de caractère ressentira du bien-être dans son travail et plus largement participera à la construction de son identité professionnelle positive.

L'analyse du journal de bord suggère effectivement qu'un enseignant novice conscient de ses forces de caractère prédominantes sera enclin à développer son identité professionnelle positive. En misant sur trois forces de caractère saillantes ressorties du questionnaire Via : intelligence sociale, gentillesse et générosité et capacité d'aimer et d'être aimé, la construction et la mise en place d'une activité en classe inversée et d'un objectif SMART pertinent ont animé des émotions positives et un sentiment de bien-être chez l'enseignant novice et par le fait même participer à la construction de son identité professionnelle positive.

4.3 L'approche appréciative pour favoriser la construction d'une identité professionnelle positive

En mettant au point cette nouvelle approche à caractère positif, Cooperrider et Whitney (2005) délaissent les paradigmes habituels des approches par déficit. Ce faisant, ils proposent un nouvel outil, l'approche appréciative, qui repose sur des réflexions positives et dont le noyau central est « l'art de poser des questions inconditionnellement

positives » (Pagès, 2021, p.39). Quoique l'outil en quatre étapes ait été mis en place dans le but d'une application organisationnelle, je suis convaincu qu'il est possible d'appliquer les fondements de cet outil à une multitude de mondes professionnels. C'est d'ailleurs par cette mentalité qu'est venue la question spécifique suivante qui permettra d'analyser les réflexions issues du journal de bord :

L'approche appréciative peut-elle être un moyen suscitant une réflexion professionnelle favorisant la construction d'une identité professionnelle positive pour aider à la persévérance des enseignants novices ?

4.3.1 L'approche appréciative pour favoriser les réflexions positives

Avant d'entrer dans les quatre phases officielles de l'approche appréciative, il m'était important de déterminer le noyau positif qui orienterait ma démarche avec l'outil. Comme élaboré en plus grand détail au troisième chapitre de cet essai, mes forces de caractère signature ainsi que mon intérêt pour l'identité professionnelle positive et la persévérance des enseignants novices ont été mes points de départ vers les réflexions sur mes réussites professionnelles. Ce sont justement ces réflexions qui ont participé à la construction de mon objectif SMART (voir annexe 4) et la mise en place de la séquence d'enseignement-apprentissage en classe inversée. C'est réellement à la deuxième étape du cycle en quatre phases, celle de « Découverte » que les réflexions positives prennent naissance. À cette étape, je me suis questionné quant à mes plus grandes réussites dans le monde éducatif, mes motivations professionnelles ainsi que mes souhaits pour relever avec plaisir les défis de mon travail (voir annexe 2). Certainement, l'utilisation de l'approche appréciative m'a aidé à réfléchir sur moi-même, mes intérêts ainsi que les choses qui me procurent plaisir et bien-être dans l'univers professionnel. Cette réflexion sur les émotions positives et les réussites passées m'a elle-même procuré des sentiments de bien-être et m'a rassuré dans mes choix professionnels, ce faisant participant à la construction de mon identité professionnelle positive.

4.3.2 L'approche appréciative à travers la séquence d'enseignement-apprentissage

Bien que l'approche appréciative se penche sur les réussites et les résultats positifs des expériences passées, il est impossible de penser qu'un enseignant novice ne fera pas face à un évènement désagréable à travers sa carrière. Au contraire, l'approche appréciative recherche la réflexion positive à travers les moments plus difficiles. Un évènement du genre s'est justement produit lors du pilotage de la deuxième séquence d'enseignement-apprentissage en classe inversée.

« Malheureusement, je suis presque convaincu que les élèves ont pris un certain retard dans la matière contrairement aux autres groupes de première secondaire » (P2_104).

Malgré la mise en place d'une activité née de mes forces de caractère et de mes intérêts pour la technologie, l'activité n'a pas fourni aux élèves la motivation et l'intérêt que j'espérais. Mon inexpérience en tant qu'enseignant novice a sans doute joué un rôle dans ce sentiment d'échec et le résultat a affecté mon sentiment d'autoefficacité et ma confiance en soi qui sont des facteurs essentiels liés à la persévérance en enseignement (Lebel et *al.* 2012).

Étant toutefois conscient de l'importance des réflexions positives, j'ai tenté de voir le meilleur de cet évènement et de me projeter dans l'avenir quant à la réutilisation de cette activité.

« Malgré le fait que je me sentais dépassé par les évènements, j'ai choisi de me fixer sur le positif et d'essayer de comprendre d'où venaient les difficultés des élèves. Faisant ainsi, je crois que je serais en mesure de mieux m'outiller pour de futures périodes en classe inversée » (P2_104).

Ainsi conscient des fondements de l'approche appréciative et de ses questionnements positifs, j'ai choisi de me concentrer sur ce qui a fonctionné avec les

autres groupes et ce qui pourrait être mis en place avec des groupes qui ont davantage éprouvé de difficulté. La croyance envers mes propres capacités en enseignement et mes connaissances des outils technologiques ainsi que ma motivation et mon intérêt à me perfectionner participe à ma persévérance dans le domaine (Mukamurera, 2014).

Les résultats de ma démarche avec l'approche appréciative et de l'analyse du journal de bord démontrent que cet outil peut effectivement susciter des réflexions professionnelles qui participent à la construction de l'identité professionnelle positive. Nous avons cependant déterminé que cette construction identitaire positive s'est majoritairement produite lors des réflexions qui ont mené à la construction de l'objectif SMART et de l'activité en classe inversée plutôt que celles qui suivaient les périodes de pilotage de l'activité.

CHAPITRE 5

SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSION

Ce cinquième et dernier chapitre portera un regard critique sur la recherche-action présentée ici. Nous débiterons par faire un court rappel de l'expérimentation en cours de stage, puis suivront les principaux résultats générés par l'essai. En guise de conclusion, les limites et perspectives de cette recherche seront énoncées.

5.1 Rappel de l'expérimentation

L'essai présenté réfléchissait quant à la possibilité d'améliorer la situation individuelle des enseignants novices lors de la période d'insertion professionnelle, ceci dans le but de comprendre les moyens par lesquels les enseignants novices font preuve de persévérance dans le milieu professionnel. En effet, nous l'avons exposé un peu plus tôt, la période de cinq à sept ans que les chercheurs nomment l'insertion professionnelle, est une période parsemée d'embûches et pendant laquelle plusieurs enseignants novices vivent une certaine détresse psychologique (Carpentier et *al*, 2020 ; Desmarais, Kenny et Carlson-Berg, 2022; Goyette, 2020). C'est justement en envisageant une telle problématique que cette recherche-action se concentre sur une vision positive et propose l'utilisation d'un outil d'expérimentation positif tel que l'approche appréciative pour favoriser une meilleure insertion professionnelle.

Les outils de collecte de données exposés au troisième chapitre ont été choisis en fonction d'une analyse de l'enseignant lui-même, ses croyances, sa vision et son ressenti. En effet, la recherche-action tentait de faire réfléchir l'acteur sur ses forces de caractère, ses attitudes positives et ses bons coups. L'objectif ici, était que le nouveau professionnel puisse mettre en place une séquence d'enseignement-apprentissage née de ses forces de caractère qui lui permettrait de répondre adéquatement aux questionnements des élèves. L'expérimentation qui eut lieu entre septembre 2022 et décembre 2022 présentait une activité en classe inversée à trois groupes de première secondaire dans le cadre d'un cours

d’histoire. Le choix de la classe inversée comme stratégie pédagogique a d’ailleurs été fait suite à l’analyse des ressources personnelles et intérêt de l’enseignant novice et faisait suite à la conception de son objectif SMART : *mettre en place quelques cours en classe inversée afin de maximiser l’enseignement que je peux procurer aux élèves. Ceci en fonction de mes forces de caractère et mes aptitudes avec les outils technologiques* (voir annexe 4).

5.2 Principaux résultats de la recherche-action

La question principale de cette recherche-action *par quels moyens les enseignants novices peuvent-ils réussir à faire preuve de persévérance dans les milieux scolaires malgré tous les défis auxquels ils font face durant leur insertion professionnelle ?* constitue un point de départ intéressant pour relier les principaux résultats associés à l’analyse des sous-questions. Nous avons déterminé lors de l’élaboration du cadre de référence qu’un enseignant novice réfléchissant à son identité professionnelle, ses forces de caractère ainsi que le sens que revêt la profession pour lui l’amènera à participer à son développement professionnel et sa persévérance au travail. Il apparaît alors possible de s’appuyer sur la construction de l’identité professionnelle positive comme un moyen de favoriser la persévérance des enseignants novices à travers leur insertion professionnelle.

Pour Goyette (2023), la psychopédagogie du bien-être vise la construction d’une identité professionnelle positive qui « contribue à leur [les enseignants novices] persévérance et à leur bien-être malgré les difficultés quotidiennes de la profession » (p.136). Plusieurs éléments venant caractériser le bien-être ont été analysés à travers les réflexions du journal de bord de l’acteur : les relations positives, les émotions positives, l’engagement professionnel et le sentiment d’efficacité personnel. Somme toute, les relations positives qu’entretient l’acteur avec ses collègues et ses élèves ainsi que les émotions positives ressenties à travers la rétroaction des pairs ont favorisé son engagement professionnel et ont amélioré son sentiment d’efficacité personnel, lui faisant

ainsi ressentir un bien-être dans sa profession et participant par le fait même à la construction de son identité professionnelle positive.

Conjointement au sentiment de bien-être, la prise en compte des forces de caractère apparaît essentielle dans la construction identitaire positive des enseignants novices. Inspiré des vingt-quatre forces de caractère de Peterson et Seligman (2004), l'enseignant novice a utilisé le questionnaire Via pour faire ressortir trois forces de caractère saillantes qui ont été utilisées pour la mise en place d'un objectif SMART et la création d'une activité de classe inversée : intelligence sociale, gentillesse et générosité et capacité d'aimer et d'être aimé. L'analyse des réflexions du journal de bord a fait ressortir des émotions positives chez l'enseignant novice provenant des rétroactions des élèves quant à son activité. Ses émotions positives lui ont d'ailleurs fait ressentir du bien-être et plus largement participé à la construction de son identité professionnelle positive.

En mettant au point une nouvelle approche à caractère inconditionnellement positive, Cooperrider et Whitney (2005) ont délaissé les paradigmes habituels des approches par déficit. Dans le cadre de cette recherche-action, nous avons décidé de nous questionner quant à l'utilisation de cet outil, l'approche appréciative, pour favoriser la construction d'une identité professionnelle positive. Nos résultats montrent en fait que l'approche appréciative peut effectivement participer à la construction d'une identité professionnelle positive par la réflexion sur les réussites passées et le plaisir ressenti.

5.3 Limites et perspective de la recherche-action

Nous l'avons souligné au troisième chapitre de cette recherche, l'outil choisi, l'approche appréciative a reçu à travers les années quelques critiques quant à sa pertinence globale. En effet, Clouder et King (2015) déterminent que l'utilisation de l'approche appréciative doit impliquer des personnes qui sont en mesure de conserver une attitude positive constante face aux défis à relever dans toutes situations professionnelles. Bien que l'acteur de cette recherche soit réceptif à l'utilisation de l'outil, il ne serait pas

raisonnable de penser que tout enseignant novice puisse bénéficier au même niveau des résultats de cette approche. En début de carrière, lors de la période d'insertion professionnelle, plusieurs nouveaux professionnels sont débordés par les tâches qui leur incombent. La planification de plusieurs cours différents en lien aux tâches éclatées, l'attente des directions qu'ils agissent comme professionnel d'expérience sans avoir l'expérience requise et la précarité systémique du monde de l'éducation sont déjà des grandes demandes envers les enseignants novices (Desmarais, Kenny et Carlson Berg, 2022; Karsenti et *al*, 2013; Tardif, 2013). Il apparaît donc difficile d'ajouter à cette charge, déjà complète, les différentes étapes que l'acteur de cette recherche-action a traversées afin de mettre en place une séquence d'enseignement-apprentissage née des forces de caractère.

À travers l'analyse des extraits du journal de bord, on peut constater que l'enseignant novice semble avoir participé positivement à son développement professionnel et à la création d'une identité professionnelle positive. L'utilisation des différents outils méthodologiques à vision positive a définitivement permis à l'acteur de vivre du bien-être, comme on peut le constater par la variété d'émotions positives qui y ont été perçues. Pour les chercheurs Goyette (2018; 2020; 2023) et Goyette et Martineau (2018) cette sensation de bien-être favorise la construction d'une identité professionnelle positive et plus largement facilite une meilleure entrée sur la marché du travail, une meilleure période d'insertion professionnelle. Il apparaît alors pertinent, dans le but d'offrir une meilleure insertion professionnelle aux futurs enseignants, que ceux-ci connaissent leur propre individualité, leurs forces de caractère, et qu'ils soient mis aux faits des apports d'une attitude positive dès leur passage sur les bancs universitaires. En somme, un enseignant novice connaissant ses forces de caractère et affichant une attitude positive dès son entrée sur le marché du travail sera davantage mené à un développement professionnel positif, à une construction identitaire professionnelle positive et vivra mieux sa période d'insertion professionnelle.

RÉFÉRENCES

- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). De Boeck.
- Brame, C. (2013). *Flipping the Classroom*. Vanderbilt University Center for Teaching. Récupéré le 19 mai 2023 de <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhali, S. (2020). Mesures de soutien offertes aux enseignants en insertion professionnelle au Québec et degré d'aide perçue. *Formation et profession*, 28(3), 3-17.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.552>
- Carpentier, G. (2020). De la cohérence entre besoins ressentis et soutien perçu chez des enseignants débutants. *Formation et profession*, 28(2), 117–119.
<https://doi.org/10.18162/fp.2020.a203>
- Charmaz, K. (2014). Grounded Theory in Global Perspective: Reviews by International Researchers. *Qualitative Inquiry*, 20(9), 1074–1084.
<https://doi.org/10.1177/1077800414545235>
- Clouder, D.L. et King, V. (2015) 'What Works? A Critique of Appreciative Inquiry as a Research Method/ology' in Jeroen Huisman and Malcolm Tight (Eds). *Theory and Method in Higher Education Research, Vol. 1: Theory and method in higher education research II (Vol. 10)*, 169-190. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited <http://dx.doi.org/10.1108/S2056-375220150000001008>
- Cool, J., Pelchat, M. et Stasse, S. (2020). CADRE21 : un modèle québécois de développement professionnel reconnu et accessible pour tous les enseignants francophones. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(1), 76–83.
<https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n1-14>
- Cooperrider, D. et Whitney, D. (2005). *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change*. San Francisco : Berrett-Koehler.
- Desmarais, M.-É., Kenny, A. et Carlson Berg, L. (2022). Le bien-être, un levier pour contrer la pénurie du personnel enseignant ? Points de vue d'actrices et d'acteurs concernés sur les raisons de leur décrochage. *Éducation et francophonie*, 50(2).
<https://doi.org/10.7202/1097039ar>
- Devos, C. (2016). L'importance de l'identité enseignante et la réaction aux difficultés lors de l'entrée dans la profession. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini

- (dir.) *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 34-48). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain
- Doyon, P. (2013). *Lien entre le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel chez des enseignantes et enseignants et inventaire des obstacles et facilitateurs à leur épanouissement professionnel* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada]. Dépôt institutionnel de l'UQTR. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/6916/>
- Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2), 69–95. <https://doi.org/10.7202/1085413ar>
- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière éducation.
- Firestone, W. A. et Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489–525. <https://doi.org/10.2307/1170498>
- Gagné, A. (2015). *Les valeurs issues des carrières initiales des enseignants en formation professionnelle : leurs rôles dans le développement d'une nouvelle identité professionnelle d'enseignant* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi, Canada]. Dépôt institutionnel de l'UQAC. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/3237/#:~:text=Elle%20permet%20d'identifier%20les,ce%20passage%20d'un%20m%C3%A9tier>
- Gagnon, B., Goyette, N. et Ouellet, M. (2022). La création d'un modèle d'accompagnement mentorale, d'un dispositif de développement professionnel et d'un répertoire de ressources pour soutenir le développement d'un agir compétent chez les enseignants-mentors dans un centre de services scolaire. *Enjeux et société*, 9(2), 120-149. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1092843ar>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Giffard, P. (2019). 10. Les critères SMART. Dans :, P. Giffard, *Pro en Management commercial : 63 outils et 11 plans d'action* (pp. 34-35). Vuibert.
- Gingras, C., et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203–222. <https://doi.org/10.7202/018997ar>
- Gouin, J., Trépanier, N., Kenny, A. et Daigle, S. (2021, juin). *Le développement professionnel tout au long d'une carrière en milieu éducatif* [communication]. 88^e

- congrès de l'ACFAS, En ligne.
<https://crires.ulaval.ca/publication/61a6d84e036ba74f16368e2e>
- Goyette, N. (2019). Expérimentation d'un dispositif d'accompagnement axé sur les forces afin de former des stagiaires selon la psychopédagogie du bien-être. *Phronesis*, 8 (1-2), 35–47. <https://doi.org/10.7202/1066583ar>
- Goyette, N. (2023). Améliorer l'insertion professionnelle d'enseignantes novices par le développement d'une identité professionnelle positive prenant appui sur la psychopédagogie du bien-être. *Phronesis*, 12(2-3), 130–149.
<https://doi.org/10.7202/1097141ar>
- Goyette, N. (2020). Favoriser le bien-être des enseignantes novices : un moyen de rétention lors de l'insertion professionnelle? *Formation et profession*, 28(3), 94–96. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.a209>
- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4–19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
<https://archipel.uqam.ca/10745/>
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche en éducation : étapes et approches (4^e édition revue et mise à jour, Ser. Enseigner et apprendre). Presses de l'Université de Montréal. Récupéré le 17 mai 2023 de
<https://uqtr.on.worldcat.org/search/detail/1066087197?lang=fr&queryString=La%20recherche%20en%20%C3%A9ducation%3A%20%C3%A9tapes%20et%20%20approches&clusterResults=true&groupVariantRecords=false&stickyFacetsChecked=true>
- Lebel, C., Bélair, L. et Goyette, N. (2012). Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficultés. *Recherches et éducations*, 7, 55-68.
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1374>
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5, 59-90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- Loiselle, S. (2022). Mieux connaître ses élèves favorise une bonne gestion de classe. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(1), 12–13. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.7202/1097616ar>

- Maddux, J. E., et Gosselin, J. T. (2012). Self-efficacy. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 198–224). The Guilford Press
- Morales-Perlaza, A. (2020). Le développement des savoirs professionnels lors de l’insertion. *Apprendre et enseigner aujourd’hui*, 9(2), 23-26. Recupéré le 17 mai 2023 de https://conseil-cpiq.qc.ca/wp-content/uploads/REVUE-PRINTEMPS-2020_WEB.pdf
- Morin, E. M. (1996). L’efficacité organisationnelle et le sens du travail. Dans T. Pauchant (dir.), *La quête du sens* (pp. 257-288). Montréal : Éditions Québec/Amérique, Presses HEC.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement: éclairage théorique et état des lieux. Dans Portelance, L., Martineau, S. & Mukamurera (dir.) *Le développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui, mais comment?* (9-33). PUQ.
- Pagès, J. (2021). *Coacher avec l’Appreciative Inquiry : conduire le changement en s’appuyant sur les réussites*. Eyrolles (3^e éd.).
- Peterson, C. et Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues : A Handbook and Classification*. Oxford University Press. Récupéré le 17 mai 2023 de http://ldysinger.stjohnsem.edu/%40books1/Peterson_Character_Strengths/character-strengths-and-virtues.pdf
- Poellhuber, B. (2017). *La classe inversée : une recherche-action-formation pour développer une approche ayant un impact sur l’engagement, la motivation et la réussite*. Université du Québec à Montréal, Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/09/03_rapport-de-recherche_2017_po_202693_poellhuber.pdf
- Poirier, M. (2013). Réduire la distance par la pédagogie de l’empathie. *Le Tableau*, 2(6). https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/letableau-v2-n6_2013.pdf
- Quoidbach, J. (2014). Les émotions positives : à quoi servent-elles et comment les savourer ?. Dans J. Lecomte (dir.), *Introduction à la psychologie positive* (p. 17-32). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.lecom.2014.01.0017>
- Riopel, M-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle positive à développer*. Presses de l’Université Laval.

- Roquet, P. (2012). Comprendre les processus de professionnalisation : une perspective en trois niveaux d'analyse. *Phronesis*, 1(2), 82–88. <https://doi.org/10.7202/1009061ar>
- Roy, N., Gruslin, É. Et Poellhuber, B. (2020). Le développement professionnel au postsecondaire à l'ère du numérique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(1), 63–75. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n1-13>
- Seligman, M.E.P. et Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology : An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions Vives*, 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>
- Sirois, G., Dembélé, M. et Morales-Perlaza, A. (2022). Pénuries d'enseignantes et d'enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097031ar>
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. (2020, mai). Les enseignantes du primaire ont-elles raison d'être craintives? *La Presse*, 2020. Récupéré le 19 mai 2023 de <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2020-05-06/les-enseignantes-du-primaire-ont-elles-raison-d-etre-craintives>
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Vallée, A. (2018). *La prédiction du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants travaillant avec des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme et la compréhension de leur vécu : une recherche mixte* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada]. Dépôt numérique de l'UQAR. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1553/>

ANNEXE 1

TOLÉRANCE D'ENGAGEMENT 1997-2019

Nombre de brevets d'enseignements et de tolérance d'engagement émis annuellement par le MEES depuis 1997-19						
ANNÉE SCOLAIRE	BREVETS HORS QUÉBEC ET HORS CANADA	BREVETS DES FINISSANTS QUÉBÉCOIS	TOTAL BREVETS	TOLÉRANCE D'ENGAGEMENT (TE)	Total des autorisations légitimes d'enseigner émises (AE)	So
1997-1998	59	4 479	4 538	176	12 231	
1998-1999	198	9 848	10 046	128	15 792	
1999-2000	132	7 232	7 364	109	12 208	
2000-2001	89	5 834	5 923	195	10 427	
2001-2002	72	4 620	4 692	286	8 171	
2002-2003	105	4 937	5 042	482	8 021	
2003-2004	108	5 432	5 540	794	8 581	
2004-2005	145	4 388	4 533	1 114	7 693	
2005-2006	159	5 041	5 200	1 341	8 587	
2006-2007	198	2 575	2 773	2 390	5 429	
2007-2008	242	3 631	3 873	2 873	6 311	
2008-2009	294	4 199	4 493	2 742	6 658	
2009-2010	238	3 053	3 291	2 493	5 556	
2010-2011	687	3 847	4 534	2 187	6 791	
2011-2012	902	3 449	4 351	2 008	6 828	
2012-2013	573	3 552	4 125	1 705	6 405	
2013-2014	673	3 256	3 929	1 485	6 065	
2014-2015	647	3 591	4 238	1 339	6 430	
2015-2016	560	3 798	4 358	1 090	6 544	
2016-2017	412	3 681	4 093	1 133	6 142	
2017-2018	347	3 695	4 042	1 332	6 063	
2018-2019	280	3 113	3 393	2 048	5 340	

Donnée extraites le 11 novembre 2019 - Système informatique Qualification des enseignants

Note : Le Système informatique Qualification des enseignants étant une base de données opérationnelle en constante modification, les données sont portées à changer d'une extra même pour les années scolaires antérieures.
Les facteurs expliquant ces changements sont multiples : la révision, la suppression, la modification et la révocation d'une autorisation d'enseigner, la correction d'erreurs de saisies. Dans ce tableau, certaines modifications ont été apportées à des données statistiques des années antérieures, sur la base d'une nouvelle extraction réalisée le 19 novembre 2018.

ANNEXE 2

LE CYCLE DES 4-D

Étape 1 : la définition	
Quelle est la compétence professionnelle que vous souhaitez améliorer durant votre stage?	CP 11 - « S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession »
Étape 2 : la découverte	
Racontez une situation qui a eu lieu dans votre précédent stage, dans laquelle vous avez senti que vous maîtrisiez bien cette compétence professionnelle particulière, ce qui vous a donné un sentiment de réussite, et qui vous a procuré plaisir et satisfaction.	Dans le cadre de mon stage 1 à la maîtrise qualifiante, j'ai essayé de la classe inversée sous la proposition de mon enseignante associée. En effet, étant en retard dans la matière avec un groupe en particulier, mon enseignante associée m'a suggéré d'employer la classe inversée pour faire avancer les apprentissages plus rapidement. Comme je ne connaissais que très peu ce modèle pédagogique, j'ai décidé d'en apprendre davantage par la lecture de textes scientifiques. Ainsi, je me suis fortement inspiré d'écrits scientifiques pour préparer ma planification. Finalement, l'utilisation de ce modèle a été un succès avec les élèves et nous avons rapidement rattrapé le retard accumulé.
Lesquelles de vos forces, compétences, qualités, connaissances issues de la recherche avez-vous particulièrement mobilisé/utilisé pour réussir cela?	Mes connaissances et compétences en recherche. Mon ouverture a essayé de nouvelles techniques pédagogiques. Mes connaissances de base sur la classe inversée et la différenciation pédagogique.
En quoi cette situation vous a-t-elle personnellement procuré de la satisfaction?	À la suite de cette situation, je me suis senti satisfait d'avoir réussi à me développer de façon individuelle sur un sujet qui ne faisait pas partie de mes acquis universitaires. Voyant mes élèves réagir de façon positive à cette première tentative de classe inversée je me suis senti particulièrement fier de mon accomplissement.

<p>Qu'est qui vous a particulièrement motivé? En quoi cette situation/ce défi a-t-il contribué à votre apprentissage de la profession d'enseignant?</p>	<p>Certainement, j'ai été motivé par mon enseignante associée à me lancer dans cette démarche d'apprentissage. Par ailleurs, j'étais très motivé d'acquérir un nouveau modèle pédagogique qui me serait bénéfique à long terme pour ma carrière. J'étais aussi motivé d'aller lire des textes scientifiques sur le sujet pour vérifier la pertinence de l'utilisation de la classe inversée auprès de mes élèves (il faut dire que je suis à la maîtrise, car je crois avoir un peu le profil du chercheur et que j'aime apprendre).</p> <p>Il est certain que ce défi m'a grandement amené à me développer professionnellement, car j'ai appris un nouveau modèle pédagogique qui me sera sans doute utile dans ma carrière. De plus, j'en ai appris sur la profession enseignante dans le cas où je comprends désormais qu'il faut se tenir à jour sur les nouveaux développements de la recherche afin de conserver la dimension professionnelle de l'enseignement.</p>
<p>Quels sont vos 3 souhaits pour relever avec plaisir et efficacité les défis que constituent le développement de certaines compétences?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. J'aimerais, en plus de faire la recherche par moi-même, être convié à des formations en développement professionnel par mon Centre de services scolaire affilié. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Je souhaite aussi que ces formations nous fournissent une bibliographie scientifique qui me serait possible de consulter pour consolider mes acquis. 2. Lorsque j'apprends un nouveau modèle pédagogique, je souhaite être en mesure de le mettre rapidement en application dans mon travail. Dans le but de le perfectionner et l'appriivoiser à ma façon. 3. Afin que ces apprentissages se fassent avec plaisir et efficacité, je souhaiterais avoir moi-même le choix des nouveaux modèles pédagogiques qui seront présentés dans les formations des Centres de services scolaire. Par exemple, j'aimerais pouvoir choisir les formations qui me sont offertes, peu importe l'école où ils ont lieu.

Étape 3 : le devenir	
Dans un monde idéal, comment cette compétence professionnelle serait utilisée de manière optimale?	Pour être utilisée de manière optimale, une nouvelle compétence professionnelle devrait être mise en place rapidement dans les classes de l'enseignant. Par exemple, dans le cadre de cette compétence de développement professionnel, lorsqu'un enseignant fait l'acquisition d'un nouveau modèle pédagogique par l'entremise d'une formation offerte par le Centre de services scolaire ou par une autoformation, celui-ci devrait rapidement le mettre à l'œuvre dans ses classes des jours qui suivent. Par ailleurs, dans un monde idéal, l'enseignant aurait eu le temps de faire ses propres recherches sur le sujet et modifier sa planification pour l'adapter au nouveau modèle pédagogique. Selon moi, dans un monde idéal, le ministère de l'Éducation ou les syndicats devraient davantage pousser les enseignants vers une formation continue, tel qu'il en est question pour d'autres ordres professionnels du Québec.
Étape 4 : la décision	
En considérant vos forces et vos rêves, quelles serait votre objectif afin d'utiliser cette compétence professionnelle de manière optimale? (plan d'action)	

ANNEXE 3

QUESTIONNAIRE VIA-SURVEY

Jeremie Robitaille

VIA Character Strengths Profile
09-16-2022

**1. Capacité d'aimer et d'être aimé(e)**

HUMANITY

Vous accordez de l'importance aux relations intimes avec les autres, en particulier celles dans lesquelles la confiance et l'attention sont réciproques. Les personnes desquelles vous vous sentez les plus proches sont celles qui se sentent proches de vous.

**2. Gratitude**

TRANSCENDENCE

Vous êtes conscient des bonnes choses qui vous arrivent et vous ne considérez jamais qu'elles vous sont dues. Vos amis et les membres de votre famille savent que vous êtes une personne reconnaissante parce que vous prenez toujours le temps d'exprimer vos remerciements.

**3. Gentillesse et générosité**

HUMANITY

Vous êtes bon et généreux envers les autres et vous n'êtes jamais trop occupé pour rendre un service. Vous aimez faire de bonnes actions pour les gens, même lorsque vous ne les connaissez pas bien.

**4. Humour et enjouement**

TRANSCENDENCE

Vous aimez rire et taquiner. Il vous est important d'apporter la joie et la bonne humeur. Vous essayez de voir le bon côté de chaque situation.

**5. Impartialité, équité, et justice**

JUSTICE

Traiter les gens équitablement est l'un de vos principes permanents. Vous ne laissez pas vos sentiments personnels influencer vos décisions à propos des autres, vous donnez à chacun sa chance.

**6. Intelligence sociale**

HUMANITY

Vous êtes conscient des sentiments des autres et de ce qui les motive, vous savez comment vous insérer dans différents cadres sociaux et vous savez comment mettre les autres à leur aise.

**7. Amour de l'étude, de l'apprentissage**

WISDOM

Vous adorez apprendre de nouvelles choses, que ce soit dans une classe ou par vous-même. Vous avez toujours aimé l'école, la lecture, les musées. Où que vous soyez vous trouvez l'opportunité d'apprendre.

**8. Perspective**

WISDOM

Bien que vous ne vous considérez pas comme un sage, vos amis vous considèrent ainsi. Ils ont de l'estime pour votre capacité à considérer les choses avec du recul et se tournent vers vous lorsqu'ils ont besoin de conseils. Vous avez une manière de voir les choses qui semble aussi logique aux autres qu'à vous-même.

**9. Citoyenneté, travail d'équipe et fidélité**

JUSTICE

Vous excellez en tant que membre d'un groupe. Vous êtes un camarade fidèle et dédié, vous faites toujours votre part du travail et travaillez dur pour le succès du groupe.

Jeremie Robitaille

VIA Character Strengths Profile
09-16-2022



10. Honnêteté, intégrité, et sincérité

COURAGE

Vous êtes quelqu'un d'honnête. Non seulement vous dites la vérité, mais vous vivez votre vie d'une façon sincère et authentique. Vous savez garder les pieds sur terre, et cela sans prétention ; vous êtes quelqu'un de « vrai ».



11. Espoir, optimisme, et anticipation du futur

TRANSCENDENCE

Vous vous attendez au mieux dans les temps à venir et vous travaillez pour arriver à cela. Vous croyez dans le fait que l'avenir est quelque chose que vous pouvez contrôler.



12. Curiosité et intérêt accordé au monde

WISDOM

Vous vous intéressez à tout. Vous posez toujours des questions, et vous trouvez tous les sujets et toutes les matières fascinantes. Vous aimez l'exploration et les découvertes.



13. Le Pardon

TEMPERANCE

Vous pardonnez à ceux qui vous ont fait du tort. Vous donnez toujours une seconde chance aux gens. Votre principe directeur est le pardon et non la vengeance.



14. Leadership (capacité à diriger)

JUSTICE

Vous excellez lorsqu'il s'agit de diriger : encourager un groupe à faire ce qu'il a à faire et maintenir l'harmonie au sein de ce groupe en faisant en sorte que chacun se sente inclus. Vous êtes doué pour organiser des activités et veiller à leur bon déroulement.



15. Le discernement

WISDOM

Bien réfléchir aux choses et en examiner tous les aspects sont des points importants de votre personnalité. Vous ne tirez pas de conclusions hâtives et vous ne vous appuyez que sur des indications sûres pour prendre vos décisions.



16. Reconnaissance de la beauté

TRANSCENDENCE

Vous remarquez et appréciez la beauté, l'excellence, et/ou les performances habiles dans tous les domaines de la vie, allant de la nature aux arts, aux mathématiques, aux sciences et à la vie quotidienne.



17. La vitalité

COURAGE

Quelle que soit la tâche qui vous est confiée, vous l'abordez avec passion et énergie. Vous ne faites pas les choses à moitié et vous ne faites rien sans enthousiasme. Pour vous, la vie est une aventure.



18. Assiduité, application, et persévérance

COURAGE

Quel que soit le projet, vous « abattez le travail » dans les plus brefs délais. Vous ne vous laissez pas distraire lorsque vous travaillez, et vous tirez de la satisfaction de l'accomplissement des tâches.

Jeremie Robitaille

VIA Character Strengths Profile
09-16-2022



19. Créativité, ingéniosité, et originalité

WISDOM

Penser à de nouvelles manières de faire les choses fait partie intégrante de votre personnalité. Vous ne vous contentez jamais de faire les choses de façon conventionnelle si une meilleure manière est possible.



20. Modestie et humilité

TEMPERANCE

Vous ne cherchez pas à être sur le devant de la scène et vous préférez laisser vos actes parler d'eux-mêmes. Vous ne vous considérez pas comme étant quelqu'un de spécial et les autres reconnaissent et ont de l'estime pour votre modestie.



21. Courage et vaillance

COURAGE

Vous êtes une personne courageuse qui ne recule pas devant la menace, les défis, les difficultés ou la douleur. Vous prenez la parole en faveur de ce qui est juste même s'il y a de la résistance. Vous agissez selon vos convictions.



22. Prudence, prudence, et discrétion

TEMPERANCE

Vous êtes quelqu'un de prudent et vos choix sont par conséquent des choix prudents. Vous ne faites ni ne dites des choses que vous risqueriez de regretter par la suite.



23. Maîtrise de soi et autorégulation

TEMPERANCE

Vous maîtrisez consciemment ce que vous ressentez et ce que vous faites. Vous êtes discipliné. C'est vous qui contrôlez vos appétits et vos émotions et pas l'inverse.



24. Spiritualité, religiosité, but dans la vie, et foi

TRANSCENDENCE

Vous avez des croyances fortes et cohérentes en ce qui concerne la raison d'être de l'univers et la puissance supérieure qui le régit. Vous connaissez votre place au sein du plus grand dessein. Vos croyances sont à l'origine de vos actions et sont une source de bien-être/réconfort pour vous.

CONTINUE YOUR STRENGTHS JOURNEY



VIA Total 24 Character Strengths Report

The VIA Total 24 Character Strengths Report is the ultimate, multifaceted review of your entire Character Strengths Profile. Explore all your character strengths to maximize engagement, happiness and well-being.

[Buy Now](#)



VIA Top 5 Character Strengths Report

The VIA Top 5 Character Strengths Report is a shortened version of the Total 24 Report with an emphasis on the 5 highest strengths in your profile. Learn how these strengths impact your life and how to use them to find greater well-being.

[Buy Now](#)

ANNEXE 4

OBJECTIF SMART

Spécifique : Mettre en place quelques cours en classe inversée afin de maximiser l'enseignement que je peux procurer aux élèves. Ceci en fonction de mes forces de caractère et mes aptitudes avec les outils technologiques.

Mesurable : Calcul de façon qualitative à l'aide d'un journal de bord retraçant mes émotions et réactions pendant la planification et après le pilotage des séances en classe inversée.

Atteignable : Ce sera un vrai premier essai de la classe inversée. Je compte le préparer et le piloter sans l'aide mon enseignant(e) associé(e). J'axe mon enseignement sur des groupes de première secondaire, donc qui nécessite plus d'accompagnement lors des apprentissage. C'est pourquoi, je ne ferai pas les cours classique en classe inversée, mais ferai des cours en classe avec ma présence pour aider les élèves avec les outils numériques.

Réaliste : Après avoir discuté avec mon enseignante associée, j'ai décidé de faire l'entièreté des cours en classe inversée pendant les heures de classe, car étant dans une école avec une haute côte de défavorisation, plusieurs élèves n'auront pas accès à du matériel informatique à la maison.

Temporel : Les deux périodes en classe inversée se feront lors de l'enseignement de la matière des premiers villages du Néolithique soit les 19 et 20 octobre 2022.

ANNEXE 5

JOURNAL DE BORD – PLANIFICATION 1

En lien avec la planification

Les méthodes didactiques et les approches pédagogiques choisies

J'ai choisi de préparer deux séquences d'enseignement en classe inversée. Pour ce faire, je commence par lire sur la classe inversée et son fonctionnement.

- <https://cpu.umontreal.ca/innovation/classe-inversee/> (UDEM)
- <https://ecolebranchee.com/classe-inversee-apprentissage-a-distance/> (École branchée)
- <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1522/rhe.v4i6.1220> (Tardif, Rivard, 2021)
- La classe inversée : une recherche-action-formation pour développer une approche ayant un impact sur l'engagement, la motivation et la réussite (Poellhuber, 2017)

J'ai choisi cette méthode didactique en lien aux forces de caractère qui sont ressortis lors du questionnaire VIA ainsi que pour préparer une séquence d'enseignement/apprentissage qui toucherait la compétence du numérique.

J'en comprends que selon la classe inversée, les élèves devront commencer par apprendre par eux-mêmes lors de moments hors de la classe. « Les activités hors de la classe sont axées sur l'appropriation autonome de contenu médiatisés » (Tardif et Rivard, 2021). Il sera de mon devoir de préparer des vidéos explicatives qui seront visionnées à la maison.

Ma vision du rôle de l'enseignant dans les choix des méthodes didactiques

Certainement, j'ai choisi cette méthode didactique, car je suis convaincu qu'en étant moi-même très débrouillard en informatique, il me sera possible de créer une séquence d'enseignement de qualité que les élèves pourront apprécier.

J'ai fait ce choix didactique en fonction de mes connaissances de l'informatique. Je sais qu'en faisant le choix de miser sur mes forces en informatique, je pourrai produire un contenu de qualité qui favorisera l'apprentissage de mes élèves.

Mon ressenti et mes croyances lors de la planification des séquences d'enseignements

Aucune préparation concrète de la séquence d'enseignement.

Mon sentiment de compétence avant la séquence d'enseignement

Je crois que les périodes d'enseignements en classe inversée seront intéressantes. Je ne suis pas convaincu de la qualité de l'enseignement que je pourrais offrir aux élèves en classe inversée pour deux raisons : ce sont des élèves de première secondaire (difficulté en lien à l'autonomie), je me demande quelles approches pédagogiques accrochera les élèves d'un jeune âge afin qu'ils travaillent par eux-mêmes.

Je me sens toutefois confiant et motivé à trouver différents outils technologique à intégrer à mes périodes en classe inversée, car je m'y connais bien en informatique et je suis curieux de voir tout ce qui est disponible en ligne.

PLANIFICATION 2

En lien avec la planification

Les méthodes didactiques et les approches pédagogiques choisies

Comme j'ai choisi la classe inversée comme séquence d'enseignement/apprentissage pour mon essai, j'ai déterminé que j'utiliserai les outils suivants pour ces périodes :

- Lecture individuelle et exercices dans le cahier d'apprentissage
- Visionnement de vidéo Youtube (à choisir)
- Document à lire et compléter (repérer sur le RECITUS) que je modifierai pour qu'il concorde avec l'avancement des élèves dans la matière. <https://www.recitus.qc.ca/ressources/secontaire/publication/sedentarisation>
- Préparation d'un Google Slides + présentation vidéo du Slides.
- Kahoot ou Quizizz (à faire) pour faire une évaluation des acquis par le travail autonome.

J'ai choisi ces outils pour les périodes en classe inversée, car ce sont des outils avec lesquels je suis à l'aise de travailler. Si les élèves ont des difficultés en cours de travail, je pourrais facilement venir les aiguiller sur les choses à faire.

J'ai laissé de côté plusieurs outils comme *mentimeter* ou *Minecraft Edu* qui semblaient toutefois vraiment intéressants, car je ne suis pas convaincu de mon appropriation de ces outils.

Ma vision du rôle de l'enseignant dans les choix des méthodes didactiques

Dès que j'ai approché mon enseignante associée pour lui parler de mon projet de classe inversée, celle-ci semblait plus ou moins réticente à y participer. Je comprends en fait qu'elle n'a elle non plus jamais utilisé cette approche pédagogique. J'ai réfléchi à la situation et réalise que si un enseignant ne se sent pas à l'aise d'utiliser certains outils à sa

disposition, les élèves se verront pénaliser dans leur apprentissage. En effet, je crois que le rôle de l'enseignant dans les choix didactiques est d'une grande considération, non seulement pour l'apprentissage des élèves, mais aussi pour la qualité d'enseignement que celui-ci peut procurer aux élèves.

Autrement, comme je suis dans une école avec une cote élevée de défavorisation, Karine m'a mentionné que le projet en classe inversée se ferait très difficilement à la maison. Elle me propose de plutôt permettre aux élèves de travailler de façon autonome en classe.

Mon ressenti et mes croyances lors de la planification des séquences d'enseignements

Dès le début de mes recherches sur les outils qui seraient intéressants à utiliser lors de la séquence d'enseignement en classe inversée, j'ai été submergé d'informations et dépassé par le nombre d'outils disponible. J'ai finalement décidé de revisiter un de mes cours universitaires (TLE6008 - Intégration des TIC en enseignement des disciplines) et choisi quelques outils que l'ont m'avait présenté. Par la suite, j'ai visité le site du RECITUS afin de voir les SAÉ présentés sur la matière ... j'en ai choisi une que je devrai modifier pour l'adapter à mes élèves.

En résumé, malgré mes connaissances de l'informatique et des technologies, la trop grande variété d'outils disponible m'a complètement dépassé (overwhelmed). Cependant, je suis revenu sur mes propres connaissances de certains outils et j'ai pu faire des choix plus simples qui me convenaient et ne me brimaient pas dans mon temps de préparation.

Mon sentiment de compétence avant la séquence d'enseignement

Je me sens confiant face à la préparation plus concrète qu'il me reste à faire pour la séquence d'enseignement/apprentissage, car j'ai fait des choix pertinents. Je suis convaincu que ma préparation se fera très bien, car les outils choisis sont tous des produits que je connais et maîtrise.

Là où je me sens moins confiant est la séquence en classe inversée elle-même. Les élèves prendront-ils plaisir à travailler de façon autonome malgré leur jeune âge ? Le travail que je propose comblera-t-il deux périodes complètes d'enseignement ? Comme je ne ferai pas vraiment de retour sur la matière acquise de façon autonome, les élèves auront-ils vraiment compris la matière explicitée ?

PLANIFICATION 3

En lien avec la planification

Les méthodes didactiques et les approches pédagogiques choisies

J'ai discuté avec mon enseignante associée quant à la quantité de matière qui devait être vue pendant la séquence en classe inversée et nous avons choisis la planification suivante :

- Présentation de la pratique de classe inversée aux élèves
- Cahier d'exercice → (Lecture individuelle p.55 à 58) (Exercices p.59 à 61)
- Vidéo YT (*Çatal Höyük, l'une des plus ancienne ville au monde*) (*C'est pas sorcier : le néolithique*)
- Document de compréhension et d'activité → *Qu'est qui caractérise une société sédentaire*
- Google Slides + vidéo préenregistré → Retour sur les premières sociétés sédentaires
- *Quizizz* (reconnaissance des acquis)

J'ai choisi de séparer ces différents outils sur deux périodes d'enseignement/apprentissage en classe inversée. Comme les élèves n'ont pas tous accès au matériel informatique nécessaire à la maison (situation de défavorisation), les périodes en classe inversée se feront directement pendant les heures de classe. Je fournirai aux élèves des Chromebook/pair d'écouteurs. Il est clair que cette façon de faire n'entre pas directement dans les barèmes de la classe inversée qui suppose l'apprentissage fait à la maison puis le retour sur les acquis fait en classe.

Ma vision du rôle de l'enseignant dans les choix des méthodes didactiques

Le choix de proposer les séquences en classe inversée directement pendant les périodes d'enseignement en classe vient renforcer ma vision du rôle de l'enseignant qui doit faire ses choix non seulement en fonction de ses propres connaissances, mais aussi en fonction de l'environnement d'apprentissage. En effet, étant dans une école défavorisée, je me devais de faire des choix en conséquence. J'ai grandement apprécié les conseils de mon enseignante-associée quant à la classe inversée dans une école défavorisée, je crois que j'aurais pu faire une erreur de leur proposer une activité qu'ils doivent faire à la maison avec les outils technologiques.

Mon ressenti et mes croyances lors de la planification des séquences d'enseignements

Je crois avoir fait d'excellent choix quant aux outils utilisés pour mes périodes en classe inversée. En ayant choisi des outils avec lesquels j'étais familier, je suis convaincu que les élèves percevront mes compétences et se verront motiver dans leur apprentissage.

Mon sentiment de compétence avant la séquence d'enseignement

Je me suis senti très compétent dans la préparation des différents outils utilisés lors de la séquence en classe inversée. Je me suis aussi senti compétent dans ma présentation de la matière lors de la création du vidéo explicatif accompagnant le Google Slide qui fait un retour sur la matière acquise de façon autonome.

PILOTAGE 1 – GR.101

En lien avec la préparation et le pilotage des séquences d'enseignements

L'efficacité de mes questionnements et de mes consignes aux élèves

Belle présentation de la classe inversée et explication des bien faits de celle-ci pour certains élèves.

Manque de concision quant à la présentation des tâches, mais reprise grâce à la feuille d'accompagnement. Je vois ressortir certaines forces de caractère présenté dans le VIA, car je tiens vraiment à m'assurer que les élèves ont compris le travail à faire et qu'ils apprécient ce que je leur propose.

La relation établie avec les élèves

Classe très réservé, peu de commentaires de la part des élèves. Je crois que les élèves commencent à me connaître et m'apprécier, ils semblent aimer que je leur propose différentes façons d'aborder la matière à voir.

Les difficultés observées chez les élèves et les interventions menées

Le groupe 101 est un groupe avec beaucoup d'énergie. Le principal problème était le fait de se mettre à la tâche pour les élèves. Malgré la feuille d'accompagnement et la liste du travail à faire de façon autonome, j'ai vu quelques élèves divaguer sur Youtube ou d'autres plateformes qui n'étaient pas pertinentes au travail.

J'ai eu quelques questions concernant la compréhension du document *qu'est qui caractérise une société sédentaire*. Ces questionnements étaient principalement de nature de compréhension des documents présentés.

Mon sentiment de compétence après la séquence d'enseignement

Étant le deuxième groupe à vivre cette séquence d'enseignement/apprentissage en classe inversée, j'ai adapté mes interventions et créé une feuille d'accompagnement qui présentait une liste des activités à faire.

Je me sentais plus en confiance avec cette classe. Premièrement, c'est une plus petite classe (seulement 11 élèves), donc plus de facilité à répondre à toutes les questions et de mener des interventions. Deuxièmement, je crois avoir appris de ma première expérience avec le groupe 102 (création d'une feuille d'accompagnement).

PILOTAGE 1 – GR.102

En lien avec la préparation et le pilotage des séquences d'enseignements

L'efficacité de mes questionnements et de mes consignes aux élèves

Première période en classe inversée. Plusieurs choses à améliorer.

Je suis toutefois assez satisfait du déroulement de la séquence en classe inversée. Je crois que d'être familier avec les outils proposés et d'avoir été celui qui a préparé de A à Z les travaux que les élèves devaient faire m'a beaucoup aidé à être en mesure de m'adapter au fur et à mesure de mes interventions.

Plusieurs élève étaient un peu dans le néant quant à l'ordre du travail. Certain ont commencé en visionnant le vidéo YouTube sur Çatal Höyük, pourtant, pour bien comprendre le vidéo, ceux-ci devaient avoir acquis certaines connaissances auparavant. Je me doute bien qu'ils ont sautés au vidéo, car je n'avais pas été assez précis sur l'ordre du travail à faire. De plus, je suis convaincu qu'il voyait le vidéo comme une partie plus intéressante du travail.

J'ai survolé trop rapidement la section sur la pertinence de la classe inversée, des élèves m'ont fait part qu'il n'était pas certain de l'accomplissement qui devrait avoir lieu.

La relation établie avec les élèves

J'ai une belle complicité avec ce groupe de première secondaire. Les élèves n'hésitaient pas à me poser des questions sur le travail à faire et en lien à la compréhension des différents documents. Par ailleurs, plusieurs élèves sont volontairement venus me voir à la fin de la période pour me mentionner leur satisfaction de la classe inversée.

Les difficultés observées chez les élèves et les interventions menées

Les élèves ont eu de la difficulté à garder l'ordre de travail préétabli. Karine m'a d'ailleurs proposé de fournir aux élèves une feuille de planification de travail sur lesquels les élèves pourraient cocher où ils en sont rendus.

Mon sentiment de compétence après la séquence d'enseignement

Je me sentais à l'aise de porter assistance aux élèves qui nécessitait des explications en lien aux outils technologique proposés.

Étant donné que c'était ma première période en classe inversée et que je ne savais pas du tout comment les élèves allaient réagir à travailler de façon autonome, j'étais assez anxieux quant au résultat. Je me sentais toutefois confiant de proposer une séquence que je m'étais bien approprié et qui était construite en fonction de mes forces.

PILOTAGE 1 – GR.104

En lien avec la préparation et le pilotage des séquences d'enseignements

L'efficacité de mes questionnements et de mes consignes aux élèves

Étant la troisième fois que je mettais en place cette séquence en classe inversée, je me sentais davantage préparé à répondre aux problématiques des élèves. J'ai bien pris le temps de présenter la pratique de la classe inversée afin que les élèves comprennent la logique d'apprentissage autonome. J'ai mis particulièrement l'emphase sur la feuille d'accompagnement et l'importance de suivre l'ordre du travail. Je n'ai eu que très peu de questions concernant les choses à faire.

Mes attentes étaient claires et précises, les élèves savaient ce qui étaient attendu d'eux.

La relation établie avec les élèves

Étant donné que je suis bien à l'aise d'offrir aux élèves une séquences qui mise sur mes compétences en informatique, j'ai remarqué que les élèves se sentaient en confiance malgré leur nécessité de soutien à l'apprentissage.

Mon enseignante associée m'a récemment mentionné que mes interventions avec les élèves étaient faites avec maturité. J'ai cru remarquer que les élèves de ce groupe se sentent confiant envers mes capacités d'enseignement, ce qui les amène à participer avec plaisir aux activités que je propose.

Les difficultés observées chez les élèves et les interventions menées

Ce groupe est un groupe plus difficile, car c'est un groupe de soutien à l'apprentissage. J'ai observé beaucoup plus de difficulté quant au travail autonome qu'avec les deux autres groupes. Je n'ai eu que très peu de questions concernant le travail même à faire, j'en conviens que la séquence était bien préparée et présentée.

Plusieurs interventions sur l'ordre du travail à faire, quelques élèves commençaient encore par les vidéos à visionner malgré mes consignes claires en début de période.

Mon sentiment de compétence après la séquence d'enseignement

Je me suis particulièrement senti compétence à la suite de cette période. Les élèves ont bien travaillé, plusieurs m'ont mentionner avoir apprécié le travail qui était demandé. J'ai trouvé mes consignes claires. Certainement, d'avoir été la troisième fois que je propose cette activité a aidé au pilotage. Cependant, je crois que d'avoir choisi une activité qui misait sur mes forces/compétences a facilité le pilotage et m'a aussi procuré du plaisir.

PILOTAGE 2 – GR.101

En lien avec la préparation et le pilotage des séquences d'enseignements

L'efficacité de mes questionnements et de mes consignes aux élèves

Première période de pilotage de la deuxième période en classe inversée.

J'ai eu à beaucoup moins présenter le travail à faire, car ceux-ci comprenaient le fonctionnement de la classe inversée. J'ai cependant pris le temps de montrer la feuille d'accompagnement à ce groupe qui n'y avait pas eu accès à la première période. Par ailleurs, comme cette période nécessitait de regarder un vidéo préparer par moi-même sur la matière, je n'ai pas eu besoin de faire de matière avec le groupe.

La relation établie avec les élèves

Malgré un groupe assez turbulent, les élèves ont bien travaillé pendant la période. Je crois que de les faire visionner des vidéos à faciliter le travail demander.

J'ai pris le temps en fin de période de récolter les commentaires des élèves. J'ai remarqué particulièrement deux tendances : les élèves qui ont vraiment pris le temps de s'appliquer à la tâche et de tenter l'apprentissage autonome ont apprécié l'activité, les élèves qui n'ont pas suivi l'ordre du travail et sautaient aux activités qu'ils pensaient apprécier le plus ont trouvé le travail trop difficile. Par ailleurs, ce deuxième groupe d'élève semble être composé des élèves les plus actifs (TDAH) du groupe.

Les difficultés observées chez les élèves et les interventions menées

Les difficultés principales qui sont ressorties de cette activité viennent majoritairement du manque d'autonomie des élèves de première secondaire.

Dans le cadre de cette deuxième période de pilotage, les interventions menées concernaient principalement la matière vue lors de la première période. Certains élèves n'avaient pas nécessairement acquis les apprentissages nécessaires de façon autonome. Je suis donc content d'avoir prévu une seconde période concernant les mêmes apprentissages, ainsi, les élèves pouvaient vraiment s'assurer de leur compréhension.

Mon sentiment de compétence après la séquence d'enseignement

Je suis extrêmement satisfait de cette deuxième période en classe inversée. Je crois avoir fait de bons choix de présentation grâce aux TIC (Slides + explication auditive), *Quizizz*, vidéo YouTube. Les élèves semblent avoir généralement apprécié l'activité et avoir compris le travail à faire sans que j'aie besoin d'expliquer longuement, ce qui prouve une préparation bien faite.

Je referais sans doute une activité similaire sachant que je peux répondre aux besoins des élèves et mener des interventions faciles grâce à mes compétences avec les outils de travail.

PILOTAGE 2 – GR.102

En lien avec la préparation et le pilotage des séquences d'enseignements

L'efficacité de mes questionnements et de mes consignes aux élèves

Ayant moi-même conçu les activités en classe inversée de cette période, je savais où les élèves rencontreraient des difficultés. Ainsi, j'ai pris le temps en début de cours pour revenir sur certains concepts vu à la première période de la séquence. Par ailleurs, j'ai expliqué le déroulement du visionnement du vidéo aux élèves, car je crois qu'ils bénéficieraient de le visionner en ayant en main le cahier d'activité.

Je n'ai eu que très peu de questions des élèves pendant la période, car je crois avoir mis au clair mes attentes. Je réalise que d'avoir créer moi-même le travail à faire et de le piloter avec trois groupes différentes me permet d'être plus à l'aise lors des explications et des interventions en cours de période.

La relation établie avec les élèves

Comme pour le groupe 101, j'ai interrogé de façon informel les élèves en fin de période en lien à leur appréciation de l'activité. Contrairement au premier groupe, ceux-ci ont en grande majorité apprécié l'activité. J'ai même une élève qui est venue me voir en fin de période pour me dire que les activités étaient très pertinentes et présentés de façon clair. Certainement, j'ai mis l'emphase, lors de mes explications, sur le fait que c'était la première fois que je mettais en place ce genre d'activité en classe inversée.

Les difficultés observées chez les élèves et les interventions menées

J'ai réalisé, à force de n'avoir que très peu de questions, que ce groupe-classe est plus autonome que les autres. En effet, les élèves se mettent rapidement à la tâche et lorsqu'ils rencontrent des difficultés, ils sont en mesure de les régler par eux-mêmes. Par exemple, un élève n'était pas en mesure d'avoir son cahier d'activité de façon électronique, il a donc contacté le service à clientèle de Chenelière via les discussions en ligne pour régler le problème.

Écrivant ceci, je réalise qu'en ayant choisi des outils technologiques sans grande complexité, plusieurs élèves connaissaient déjà leur fonctionnement ou du moins étaient en mesure d'apprendre leur usage très rapidement. Ainsi, non seulement mes compétences entraient en ligne de compte, celles des élèves aussi était mises à l'épreuve.

Mon sentiment de compétence après la séquence d'enseignement

Encore une fois, je me sens compétent et dans mon domaine à la suite de ce pilotage d'activité. Je crois avoir fourni aux élèves du travail pertinent pour leur niveau scolaire. Je réalise aussi qu'en misant sur mes forces lors de la préparation de la séquence d'enseignement-apprentissage, j'ai mis en place des caractéristiques qui vouaient l'activité à la réussite. J'ai misé sur mes compétences technologiques pour favoriser l'apprentissage de mes élèves et ceci semble avoir bien fonctionner.

PILOTAGE 2 – GR.104

En lien avec la préparation et le pilotage des séquences d'enseignements

L'efficacité de mes questionnements et de mes consignes aux élèves

Sachant que ce groupe connaît plus de difficulté d'apprentissage, j'ai pris plus de temps qu'avec les autres groupes pour expliquer en détail mes attentes quant au travail demandé. Mes consignes étaient claires et précises et le guide de travail a aidé les élèves à faire les choses dans le bon ordre.

La relation établie avec les élèves

Heureusement, j'ai un bon contact avec les élèves de ce groupe. Ceux-ci avaient beaucoup de questions lors du travail et plusieurs ont eu de la difficulté à avancer sans mon aide.

Les difficultés observées chez les élèves et les interventions menées

Les difficultés principales de ce groupe ne viennent pas vraiment du travail à faire et des outils technologiques, mais plutôt de la compréhension et des apprentissages. Je ne crois pas que de faire une activité d'apprentissage de façon autonome soit la bonne chose à faire avec un groupe de ce genre. Du moins, je crois qu'il faudrait beaucoup plus morceler la tâche et mettre en place graduellement ce genre d'activité. Malheureusement, je suis presque convaincu que les élèves ont pris un certain retard dans la matière contrairement aux autres groupes de première secondaire.

La plupart des élèves n'avaient pas encore terminé le document *Google Doc* du dernier cours, ainsi plusieurs d'entre eux n'avaient pas encore visionné le vidéo explicatif de la matière (Slides + explication) à la fin de la période.

Mon sentiment de compétence après la séquence d'enseignement

Contrairement aux deux premiers groupes, ce groupe a eu beaucoup plus de difficulté lors des apprentissages autonomes. Je réalise que malgré des consignes claires et des attentes bien établies, certains groupes d'élèves ne bénéficieront pas des mêmes activités en classe.

Je me sentais définitivement compétent face aux outils technologiques et à l'activité en classe inversée, mais les difficultés d'apprentissage de façon autonome des élèves m'ont pris par surprise et rendu la tâche plus complexe. Malgré le fait que je me sentais dépassé par les événements, j'ai choisi de me fixer sur le positif et d'essayer de comprendre d'où venaient les difficultés des élèves. Faisant ainsi, je crois que je serais en mesure de mieux m'outiller pour de futures périodes en classe inversée.