

# Le rappel stimulé pour élucider les décisions en action des étudiantes en services de garde

Suzanne Gravel et Jackie Tremblay

Volume 22, numéro 3, 1996

La rétroaction vidéo en recherche et en formation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031891ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031891ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gravel, S. & Tremblay, J. (1996). Le rappel stimulé pour élucider les décisions en action des étudiantes en services de garde. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 523–538. <https://doi.org/10.7202/031891ar>

Résumé de l'article

Cet article porte sur l'utilisation du rappel stimulé pour comprendre la pensée en action d'étudiantes du collégial. Il présente brièvement la problématique de la recherche ainsi que la méthodologie qui a donné lieu à la cueillette de douze rappels stimulés effectuée durant une même année scolaire, auprès de six étudiantes en techniques d'éducation en services de garde. Suivent la présentation des données recueillies, les limites observées ainsi que le rôle du chercheur. L'article aborde enfin la question de la valeur pédagogique de la rétroaction vidéo.

# Le rappel stimulé pour élucider les décisions en action des étudiantes en services de garde

Suzanne Gravel  
Professeure

Jackie Tremblay  
Professeure

Cégep de Jonquière

*Résumé* – Cet article porte sur l'utilisation du rappel stimulé pour comprendre la pensée en action d'étudiantes du collégial. Il présente brièvement la problématique de la recherche ainsi que la méthodologie qui a donné lieu à la cueillette de douze rappels stimulés effectuée durant une même année scolaire, auprès de six étudiantes en techniques d'éducation en services de garde. Suivent la présentation des données recueillies, les limites observées ainsi que le rôle du chercheur. L'article aborde enfin la question de la valeur pédagogique de la rétroaction vidéo.

## *Introduction*

Quel enseignant n'a pas été, à un moment ou à un autre de sa carrière, confronté à la difficulté des étudiants à mettre en pratique ce qu'ils ont appris en classe? Qu'est-ce qui fait que, même en sachant telle ou telle chose, les étudiants prennent parfois, dans l'action, des décisions qui étonnent par leur manque de pertinence? Comme enseignantes en techniques d'éducation en services de garde, ce genre de questionnements et de remises en cause nous a amenées à effectuer une recherche dont l'objectif était l'analyse de ce problème et l'amélioration de la situation.

Le but précis de la recherche était d'adapter une stratégie d'enseignement qui favorise le lien entre la théorie et la pratique pour faciliter le transfert des apprentissages. La recherche devait permettre d'intégrer à notre programme de formation le microenseignement, développé plus spécifiquement pour la formation des maîtres. Cette stratégie a été retenue parce qu'elle favorise le développement des compétences professionnelles des étudiantes qu'elles stimulent à revenir de façon critique sur leurs interventions auprès des enfants (Altet et Britten, 1983; Champagne, 1979; Levesque, 1989; Poisson, 1989; Tochon, 1990*b*, 1990*c*; Wagner, 1988).

L'un des objectifs de la recherche a consisté à étudier la façon de réfléchir des étudiantes, ce qui permettra de mieux guider ensuite leur réflexion. À cette fin, nous avons effectué une cueillette de données en recourant à des techniques variées, dont le rappel stimulé, l'enregistrement des verbalisations lors d'échanges de groupe, le journal professionnel, l'entretien semi-dirigé avec l'étudiante et l'observation participante. Dans cet article, nous nous attardons à une seule de ces techniques, le rappel stimulé. Il a été utilisé pour mieux comprendre les motifs de décision en action des étudiantes dans le contexte d'une recherche avec des données de nature qualitative. Comme enseignantes et chercheuses, nous tentons de comprendre ce qui amène les étudiantes à agir de telle ou telle façon dans leur pratique auprès des enfants. Notre prémisse est qu'une meilleure compréhension de leurs motifs de décision en action nous permettrait de mieux les soutenir dans la réflexion sur leurs actions et de mieux les préparer à intervenir par la suite.

Comme d'autres articles du présent thématique proposent des recensions d'écrits exhaustives, nous limitons notre texte à une présentation de l'expérimentation que nous avons faite quant à l'usage du rappel stimulé en recherche et en formation dans notre domaine. Nous présentons d'abord un résumé de notre problématique, nous exposons ensuite brièvement le cadre conceptuel retenu pour la recherche puisque ce cadre est étroitement associé à la rétroaction vidéo. Viennent par la suite des précisions quant au choix de la technique de cueillette de données, quant au choix des sujets et quant à la façon dont nous avons procédé. Suivent la présentation des données recueillies, celle des limites observées et des précisions quant au rôle du chercheur lors du rappel stimulé. Enfin, nous discutons de la valeur pédagogique de la rétroaction vidéo.

### *Problématique de la recherche*

Nous croyons au potentiel des étudiantes que nous recevons et notre défi consiste à les aider à développer leurs compétences par une formation de qualité (Gravel, Parent et Tremblay, 1995, p. XXIII).

Le programme de techniques d'éducation en services de garde propose une formation de trois ans de niveau collégial dont le but est de rendre les éducatrices aptes à poser des gestes pédagogiques appropriés au développement global et harmonieux des enfants qui leur sont confiés (Gravel *et al.*, 1995). À cette fin, le programme de formation a été élaboré par matières et il comprend trois stages totalisant environ 400 heures. L'observation des stagiaires en action nous a amenés à nous interroger sur les moyens à mettre en place dans la formation pour les aider à mieux utiliser leurs connaissances lors d'une intervention pédagogique. Ainsi était posée la question du transfert des apprentissages.

Ce questionnement nous a conduites à la notion de compétence professionnelle et à la construction de celle-ci par l'apprenant. Les découvertes récentes en

recherche cognitive font ressortir l'importance de la réflexion sur l'action dans le développement de la compétence (Tochon, 1989). Dans cette perspective, il nous fallait d'abord identifier les compétences à développer chez l'éducatrice. Ensuite, il fallait mettre en place une stratégie d'enseignement qui permettrait à l'étudiante d'analyser sa pratique et d'en dégager de nouveaux apprentissages. Enfin, pour mieux orienter notre rôle de médiation, nous avons cherché à comprendre les préoccupations des étudiantes concernant le développement de leur compétence professionnelle (Gravel *et al.*, 1995).

De là ont émergé les quatre objectifs de notre recherche: créer un cadre d'expérimentation du microenseignement adapté à la formation envisagée et au contexte des services de garde québécois, évaluer la pertinence des stratégies d'enseignement utilisées, évaluer l'efficacité de celles-ci et, finalement, évaluer l'intérêt des étudiantes par rapport à ces stratégies. C'est ainsi qu'est née la microanimation mise en place au Cégep de Jonquière depuis quatre ans.

Une microanimation comprend trois phases: une animation d'une durée de 30 minutes auprès d'un groupe de 8 enfants de 3 à 5 ans, une phase de réflexion en petits groupes de 6 à 8 étudiantes qu'on appelle entretien réflexif et, finalement, la rédaction d'un journal professionnel. Filmée, chacune de ces animations vise à permettre à l'étudiante de réfléchir par la suite sur sa pratique.

### *Cadre conceptuel*

Notre intention était de faire réfléchir les étudiantes sur leur pratique pour développer leur compétence professionnelle. Selon Lonergan, repris par Angers et Bouchard (1990) et Palkiewicz (1990), réfléchir signifie traiter l'information à tous les niveaux de la pensée. Ces auteurs ont défini un modèle de la réflexion qui comporte quatre niveaux: empirique, conceptuel, rationnel et décisionnel. Ces niveaux de connaissances sont hiérarchiques et directement liés au niveau opératoire où ont été traitées les données.

Tableau 1

#### La structure de connaissances (adaptée de Palkiewicz, 1990)

Connaissance empirique	construite à partir des données sensorielles.
Connaissance conceptuelle	construite par les liens établis entre les nouvelles données et les connaissances antérieures.
Connaissance rationnelle	construite à partir de la vérification par raisonnement des données mises en relation au niveau précédent.
Connaissance décisionnelle	construite à partir d'anticipations et de prises de décision.

La réflexion peut porter sur des objets d'ordre cognitif ou métacognitif, étant entendu que l'activité cognitive a trait aux données de l'environnement ou à l'action et que l'activité métacognitive porte sur ses propres stratégies cognitives ou sur son propre état affectif. C'est elle qui gère les processus mentaux et qui les contrôle (Guy, 1992; Lafortune et Saint-Pierre, 1992; Palkiewicz, 1990; Tardif, 1992; Tochon, 1990a). En ce sens, les processus mentaux du contrôle métacognitif constituent des opérations sur les opérations cognitives (Piaget, 1974; Palkiewicz, 1990).

Ainsi, sur le plan cognitif, lorsqu'une personne voit qu'un équipement vacille, elle peut associer cela à ses connaissances sur la sécurité, évaluer que la situation est dangereuse et décider d'intervenir pour solidifier le tout. Sur le plan métacognitif, du point de vue affectif, la personne peut alors se sentir nerveuse, constater que cela provient de telle ou telle cause, que cela n'est pas du tout souhaitable; elle peut aussi penser que, la prochaine fois, elle procédera de telle manière pour contrôler sa nervosité. En rapport avec ses stratégies cognitives, elle peut être consciente qu'elle observe un enfant, que cela lui permet de faire des découvertes, que c'est un excellent moyen et que, à une autre occasion, elle se donnera encore du temps pour observer.

L'importance de la métacognition dans l'apprentissage est maintenant reconnue. Plusieurs auteurs (Audy, Ruph et Richard, 1993; Aylwin, 1992; Guy, 1992; Tardif, 1992) rapportent qu'une meilleure capacité à gérer leurs propres opérations mentales s'avère une caractéristique positive de la réussite chez les étudiantes les plus performantes.

Selon Palkiewicz (1992), la structure cognitive opératoire est constituée par les structures génétiques ainsi que par les stratégies cognitives et métacognitives que développe le sujet au cours de son apprentissage. Elle soutient le processus d'apprentissage (*Idem*) et la formation doit permettre à l'apprenant de développer cette structure, de la modifier, de devenir capable de résoudre des problèmes et de s'adapter aux situations nouvelles. Par ailleurs, la structure de connaissances, qui est le résultat du processus d'apprentissage, comporte des connaissances de différentes natures qui sont intégrées dans la mémoire à long terme sous forme de schémas (Tardif, 1992).

Dans l'ensemble de notre recherche, nous nous sommes intéressées autant à la réflexion pendant l'action dite «en action» qu'à la réflexion après l'action dite «sur l'action». Le rappel stimulé a été utilisé pour dégager les données utiles à la compréhension des motifs de décision en action. Ces décisions résultent d'un processus de réflexion qui se déroule rapidement, souvent instantanément, c'est-à-dire quand la personne recourt à des routines d'action intériorisées (Schön, 1983).

### *Methodologie*

Nous exposons dans ce qui suit les raisons qui ont guidé notre choix d'utiliser le rappel stimulé, nous donnons des précisions concernant les sujets rencontrés

après les microanimations pour les rappels stimulés et, finalement, nous expliquons notre façon de les réaliser.

### *Choix de la technique*

Dans cette recherche, comme il s'agissait de comprendre la phase interactive de l'action, il s'avérait important de recourir à un mode de cueillette des représentations de l'étudiante le plus tôt possible après son intervention afin de récupérer les verbalisations qui se situent le plus possible en lien avec la mémoire rétrospective immédiate. À cette fin, nous avons eu recours au rappel stimulé.

Le rappel stimulé est une technique qui consiste à revoir avec le sujet l'enregistrement vidéo de ce qu'il a fait en action et à recueillir simultanément des données sur ce qu'il a vraisemblablement pensé au moment de l'action. Particulièrement utile pour étudier la pensée en action de personnes en train d'accomplir une tâche qui ne leur permet pas de verbaliser ce qu'elles pensent au moment où elles agissent, le rappel stimulé a été abondamment utilisé pour étudier la pensée des enseignants pendant la phase interactive de leur travail (Riff et Durand, 1993; Shavelson, Webb et Burstein, 1986; Tochon, 1993). Cet outil permet de comprendre la logique des démarches de l'enseignement interactif et le sens accordé aux actions, souvent dictées par la relation (Tochon, 1993). En ce sens, même si le travail de l'éducatrice en services de garde diffère de celui de l'enseignant, un parallèle peut tout de même être tracé entre les deux fonctions éducatives puisque, dans chaque cas, il est question d'interventions pédagogiques et d'interactions.

En conséquence, après l'intervention, nous avons enregistré les verbalisations émises par les sujets relativement à leurs actions. Ces rappels stimulés ont été faits immédiatement après l'expérience pratique auprès des enfants; ceci a permis aux sujets de reconstituer plus facilement leurs pensées, leurs décisions et les raisons qui les avaient conduits à agir de telle ou telle façon.

### *Sujets*

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi au hasard huit étudiantes qui suivaient le cours où a été expérimentée la microanimation. Cette sélection aléatoire se justifie par le souci de représentativité de l'échantillon. Ces sujets ont constitué le groupe auprès duquel nous avons recueilli les données de recherche. Dans tous les extraits rapportés, pour conserver la confidentialité, les prénoms des sujets et des enfants sont des pseudonymes.

Les étudiantes choisies étaient en deuxième année d'études collégiales. Toutes étaient au début de la vingtaine et n'avaient que peu d'expérience avec les enfants.

Deux d'entre elles réussissaient bien sur le plan scolaire et en stage, alors que deux autres réussissaient moyennement. Une autre étudiante avait d'excellents résultats, mais se révélait plutôt démunie dans la pratique: elle a d'ailleurs changé d'orientation après cette année de formation. Une autre étudiante éprouvait des difficultés réelles dans les apprentissages scolaires, mais elle s'en tirait moyennement bien dans la pratique. Les deux autres sujets ont abandonné leurs études en cours de route. En conséquence, les données ne sont disponibles que pour six sujets. Dans l'ensemble, les étudiantes étaient ouvertes à la démarche qui leur était proposée à l'exception d'une, qui exprimait certaines réticences.

### *Cueillette et traitement des données*

Chaque étudiante a effectué six microanimations. Les bandes magnétoscopiques des animations ont été utilisées pour les rappels stimulés. Quatre animations se sont déroulées dans le jardin d'enfants du collège dans le cadre d'un cours dispensé à la session d'automne et deux autres, dans le milieu de stage, à la session d'hiver. Les microanimations ont eu lieu la même année scolaire.

Pour chacune des six microanimations, nous avons réalisé les rappels stimulés auprès de deux sujets choisis au hasard dans le groupe, pour un total de 12 rappels stimulés. Ce choix a été effectué en fonction des ressources disponibles, notamment pour la transcription des données en *verbatim* et leur traitement subséquent.

Selon Riff et Durand (1993), la technique utilisée peut être plus ou moins structurée. Certains privilégient des questions très précises qui sont posées au sujet à chaque arrêt du magnétoscope et ce, à une fréquence régulière. D'autres procèdent de façon plus clinique: le sujet et le chercheur arrêtent alors le magnétoscope à n'importe quel moment jugé intéressant. Le sujet est à ce moment-là questionné ou amené à s'exprimer sur cette situation.

Pour notre part, nous avons retenu la technique suivante: chaque sujet a été rencontré immédiatement après son animation dans un local réservé à cette fin. La chercheuse a revu la bande magnétoscopique avec l'étudiante; elle a arrêté la projection aux cinq minutes et a invité l'étudiante à s'exprimer sur ce qu'elle avait fait et sur ce qui s'était passé. Elle lui a posé des questions pour l'amener à verbaliser ce qui la préoccupait au moment de l'action, à préciser ce qui l'avait amenée à poser un geste ou, encore, à parler des sentiments qui l'habitaient au moment de l'action.

Ce choix s'explique principalement par le fait que les rappels stimulés étaient cueillis par l'une ou l'autre des trois chercheuses membres de l'équipe et que cela garantissait un minimum d'uniformité dans la procédure. Les questions posées n'avaient pas été formulées à l'avance. L'équipe de recherche avait déterminé l'orientation générale du questionnement, à savoir que le but de l'activité était de permettre

à l'étudiante de s'exprimer sur ses motifs de décision, sur ses préoccupations au moment où elle était en interaction avec les enfants et sur son état affectif. La chercheuse improvisait donc ses questions au fur et à mesure, selon les séquences et les réactions du sujet. Les trois extraits suivants illustrent le sens des rappels stimulés et notre façon de questionner les sujets. Les codes à la fin des extraits renvoient aux données originales.

#### Extrait 1

- Enseignante [...] là, d'après ton vidéo, je voudrais savoir ce que tu pensais? À quoi as-tu pensé? Qu'est-ce qui te passait par la tête, puis qu'est-ce que tu ressentais?
- Étudiante Qu'est-ce qui m'a passé par la tête quand j'ai regardé le vidéo ou quand j'ai fait l'expérience?
- Enseignante Quand tu étais là, quand tu étais là, plutôt quand tu étais là. Quand tu regardais le vidéo, c'est pour te rappeler ce que tu ressentais.
- Étudiante Quand j'étais là, je me disais, c'est pas vrai! Elle ne parle pas, elle ne fait plus rien [...]. On aurait dit que je figeais là; elle ne parlait plus, elle ne faisait plus rien et elle est habituée de parler pourtant. Ça fait que c'est ça que je ressentais surtout. Tout au long, c'était de même que je me sentais. Là, tu essaies de t'imposer: ça ne marche pas; tu essaies ce que tu voudras, ça ne marche pas. (RS8-3)

#### Extrait 2

- Enseignante Alors Fabienne, première séquence. À quoi pensais-tu quand tu as commencé?
- Étudiante Quand j'ai commencé à parler, je ne voulais pas me tromper dans mes menteries là! Mais ce n'est pas vrai! C'est que je voulais tout me rappeler ce que je voulais dire exactement, euh... par rapport à mon histoire, tu sais, puis je voulais que tout le monde embarque, qu'on me pose des questions. Mais tu sais, dans le fond, cela n'a pas tout à fait marché comme je voulais.
- Enseignante OK, mais tu avais ça dans ta tête; c'est ce que tu pensais?
- Étudiante Oui, je n'arrêtais pas de penser à mon histoire; puis, il ne faut pas que j'en saute [...] (RS6-1).

### *Résultats*

Voici maintenant les données recueillies lors des rappels stimulés; elles apportent des informations sur la pensée en action des étudiantes. Les verbalisations retenues à cette fin reflètent l'activité cognitive et métacognitive des sujets en action. Dans un premier temps, nous expliquons la règle de décision qui a prévalu pour les distinguer. Ces données ont fourni des indices qui nous permettent de déterminer la nature des facteurs qui ont influencé les décisions en action des étudiantes. Une dernière partie est consacrée à l'analyse des verbalisations des étudiantes faite selon les niveaux de pensée. Nous reviendrons alors sur les extraits précédents.



### *Règles de décision*

Les rappels stimulés, se situant juste après l'action, ont pour but de recueillir des indices de l'activité cognitive et métacognitive du sujet au moment de l'action. Compte tenu du délai inévitable lié à la technique, les verbalisations recueillies peuvent parfois être l'expression de la réflexion sur l'action. Pour identifier les verbalisations qui sont le reflet de la pensée en action, nous avons établi la règle de décision suivante: l'étudiante devait avoir utilisé l'imparfait de l'indicatif lorsqu'elle parlait de son action sous cet aspect. En voici quelques exemples.

[...] pourtant, ce n'est pas drôle à dire, mais j'avais peur qu'ils me «revirent» comme cela avait été fait avec les petits collants (RS4-2 167-170).

Tout en lisant l'histoire, j'avais tout le temps en tête le coin psychomotricité. Il fallait que je garde un œil sur eux parce que ça joue quand même assez dur entre eux autres [...]. Quand j'ai entendu un gros boum, je suis allée voir si c'était le banc qui était tombé; j'ai pensé qu'il était arrivé quelque chose dans le coin psychomotricité (RS6-4 206-216).

Par contre, l'extrait suivant n'a pu être retenu comme une expression de la pensée en action, puisque le temps de verbe employé par l'étudiante, le présent de l'indicatif, indique qu'elle exprime ce qu'elle pense au moment du rappel stimulé (métacognition au moment du visionnement).

C'est assez tannant de rien faire: je ne sais pas, on en parlait l'autre fois; ne rien faire ce n'est pas mauvais mais, pour nous autres, on se sent... Comme on est filmé, on ne peut pas s'asseoir là et ne rien faire, être dans la garderie et laisser les enfants jouer tout seuls (RS8-5 324-332).

### *Les motifs de décision des étudiantes*

Les motifs de décision que les sujets ont exprimés dans leurs verbalisations sont présentés à partir de deux catégories: ceux qui sont associés à leur activité cognitive et ceux qui sont attribuables à leur activité métacognitive en action.

#### — Motifs liés à l'activité cognitive en action

L'analyse des rappels stimulés fait ressortir deux aspects de la relation avec les enfants, qui incitent les étudiantes à agir. Ce sont les demandes explicites des enfants et le souci d'agir en fonction de leur bien-être. Lorsqu'un enfant demande clairement quelque chose, les étudiantes trouvent plus facile d'agir. Voyons ce que disent Frédérique et Fabienne.

Mais il y avait l'autre petite fille qui dit : «Viens ici» et j'y suis allée. Je n'avais pas communiqué beaucoup avec cet enfant auparavant (RS4-2 284-286).

Il l'avait avant (le jouet), mais elle a étiré la main et l'a pris. Je le lui ai enlevé pour le redonner à Luc et elle a commencé à «chigner» un peu. Alors, je le lui ai redonné parce qu'elle aurait commencé à pleurer (RS10-5 338-342).

Les rappels stimulés permettent de mettre en évidence la préoccupation des étudiantes et d'assurer la sécurité des enfants. Les verbalisations d'Élisa en donnent un exemple: «Je regardais Diane monter sa tour de blocs [...]. J'ai dit: "Fais attention! Si ça tombe, ça va tomber sur la tête d'Émilie et des blocs de plastique, ça fait mal" (RS6-4 375-379)».

De plus, les étudiantes prennent parfois des décisions en fonction des conseils de l'éducatrice guide: «[...] ce qui fait qu'à un moment donné, mon éducatrice guide m'a fait signe. Elle m'a dit de lui en donner encore parce qu'elle le connaît comme il faut [...] (RS11-2 90-94)».

#### — Motifs liés à l'activité métacognitive en action

Plusieurs décisions en action des étudiantes sont liées à leur activité métacognitive en action. Nous les traitons à partir de l'état affectif et des stratégies cognitives.

- État affectif

Des étudiantes prennent des décisions d'action ou décident de ne pas intervenir en fonction de certaines peurs qu'elles éprouvent. Par exemple, Frédérique s'exprime ainsi après son animation.

C'est ça, j'étais bloquée. J'avais l'intention de les rassembler tous, de leur parler comme il faut, mais j'ai bloqué tout de suite quand j'ai vu que les premiers (enfants) ne voulaient pas (RS4-2 51-55).

Je vois que, les autres enfants, il faut que je m'occupe d'eux autres aussi. Mais tout le temps, je reste centrée sur la même enfant et tout d'un coup, que je me disais dans ma tête, tout à coup qu'il arrive quelque chose, c'est moi qui suis responsable (RS4-2 84-91).

- Stratégies cognitives

Lors des rappels stimulés, les étudiantes ont parfois exprimé leur langage intérieur pendant l'action, faisant référence ainsi à certaines stratégies cognitives: ignorer quelque chose, être préoccupée par ses objectifs et, finalement, ne pas avoir à réfléchir pour agir. Quelques étudiantes reconnaissent certaines incompréhensions quant à leur rôle dans le milieu de garde; ceci influence leurs décisions en action.

Après l'accueil, je ne savais plus où aller. Tu sais, les enfants sont tous éparpillés. J'étais là, je ne savais plus trop où aller, ça a fait que je me suis dit : «Je vais aller voir Maryse». J'ai continué de lire son histoire (RS4-2 63-68).

La démarche des microanimations elle-même influence les étudiantes dans leurs décisions d'action. L'intégration des microanimations dans un contexte scolaire les amène à accorder de l'importance à la réussite de leur bande vidéo, tant sur le plan technique que sur l'aspect de la compétence choisie à des fins d'analyse. Ceci les incite parfois à agir en fonction de leurs objectifs personnels plutôt qu'en fonction du groupe ou qu'en fonction des besoins de l'enfant (Gravel *et al.*, 1995). Les extraits suivants en témoignent.

Je pensais tout le temps à ma compétence; je cherchais toujours un moyen d'aller individualiser (RS7-1 133-135).

[...] j'avais bien de la difficulté à voir comment je pourrais travailler cette compétence. Les enfants arrivaient tous les uns après les autres et il n'y a eu aucun conflit durant mon animation; donc, je n'ai pas eu à intervenir (RS6-4 184-192).

Quelques étudiantes ont dit agir en fonction d'automatismes développés antérieurement, particulièrement lors des tâches associées à la routine des services de garde: nous avons toutefois relevé peu de ces automatismes. Ceci signifie que les étudiantes en formation initiale disposent de peu de routines d'action intériorisées. Ainsi, lorsqu'elle parle de se laver les mains, Fabienne dit: «Je l'ai fait, c'est presque automatique (RS9-6 42-49)».

Et en revoyant le changement de couches, elle ajoute: «Parce que c'est tout le temps moi qui la fais toute seule, cette routine-là. Je la fais de façon automatique (RS9-6 42-49)».

Voyons aussi ce que Raphaëlle dit:

[...] et je n'avais pas planifié de poser des questions comme ça. Disons que je lisais un petit bout, je ne finissais pas la phrase et les enfants répondaient tout de suite; ça, j'ai trouvé ça le «fun». [...] Je ne l'avais pas planifié: c'est venu tout seul (RS12-1 15-24).

### *Les niveaux de pensée*

La section précédente a porté sur les verbalisations qui reflètent l'activité cognitive des étudiantes au moment de l'action en les distinguant de celles qui font état de leur activité métacognitive en action. Nous présentons maintenant l'analyse de ces mêmes verbalisations en fonction des niveaux de pensée (voir tableau 1). À cette fin, nous illustrons les niveaux par quelques extraits. Les parties en italiques correspondent au niveau de pensée analysé.

Au niveau empirique, sur le plan cognitif, nous retrouvons les verbalisations qui ont trait à des données observables se rapportant à une situation vécue:

*«Mais il y avait l'autre petite fille qui dit : "Viens ici" (RS4-2 284)».*

Les verbalisations dans lesquelles les étudiantes rapportent des faits reliés à leur état affectif ou à leurs stratégies cognitives sont associées au niveau empirique, sur le plan métacognitif:

*C'est ça, j'étais bloquée. J'avais l'intention de les rassembler tous, de leur parler comme il faut, mais j'ai bloqué tout de suite (RS4-2 51-53).*

*Je pensais tout le temps à ma compétence; je cherchais toujours un moyen d'aller individualiser (RS7-1 133-135).*

Sur le plan cognitif, au niveau conceptuel, les étudiantes expriment les liens qu'elles ont faits avec leurs expériences antérieures, souvent sous forme d'anticipations des conséquences:

*«Je le lui ai enlevé pour le redonner à Luc et elle a commencé à "chigner" un peu. Alors, je le lui ai redonné parce qu'elle aurait commencé à pleurer (RS10-5 339-342)».*

Sur le plan métacognitif, au niveau conceptuel, les étudiantes s'expliquent leur sentiment ou leur stratégie cognitive:

*[...] J'ai bloqué tout de suite quand j'ai vu que les premiers (enfants) ne voulaient pas (RS4-2 53-55).*

*Parce que c'est tout le temps moi qui la fais toute seule, cette routine-là. Je la fais de façon automatique (RS9-6 42-49).*

Au niveau rationnel, les étudiantes rapportent des jugements. Sur le plan cognitif, elles jugent d'un aspect de la situation vécue: *«Elle m'a dit de lui en donner encore parce qu'elle le connaît comme il faut [...] (RS11-2 90-94)».*

Sur le plan métacognitif, leurs jugements portent sur leur état affectif ou sur leur stratégie cognitive:

*«[...] j'avais bien de la difficulté à voir comment je pourrais travailler cette compétence. (RS6-4 184-187)».*

Sur le plan cognitif, l'objet principal de la réflexion est constitué par les données de l'environnement qui appellent une intervention. Selon nous, ceci a pour conséquence que le niveau décisionnel se trouve confondu avec l'action elle-même:

*«J'ai dit: "Fais attention!" (RS6-4 375-379)».*

Sur le plan métacognitif, nous n'avons pas pu associer de verbalisations au niveau décisionnel. Nous pouvons émettre quelques hypothèses à ce sujet: la quantité de données disponibles peut être insuffisante pour retracer ce type de verbalisations; comme sur le plan cognitif, la décision se confond avec l'action, ce qui rend difficile la distinction entre l'activité métacognitive elle-même et ce que nous pourrions appeler la décision de niveau métacognitif. Cela nous semble être une limite du modèle.

### *Les limites observées*

L'utilisation du rappel stimulé en recherche et en formation requiert, selon nous, de prendre diverses précautions pour que les données qui en ressortent soient pertinentes et suffisantes à l'atteinte des objectifs. Voici à ce propos quelques limites que nous avons observées relatives à la pertinence des données recueillies par rappel stimulé et à la fréquence des rappels stimulés.

#### *Pertinence des données*

Notre façon de procéder a généralement permis de recueillir des données pertinentes pour mieux comprendre la pensée en action des étudiantes. Toutefois, certaines questions posées par les chercheuses ont parfois amené les sujets à analyser leur action plutôt qu'à exprimer leur réelle pensée au moment de l'action. Sans le vouloir, nous les avons parfois incitées à réfléchir sur leur action au lieu de les amener à fournir des informations sur leurs motifs de décision en action. Par exemple, une question comme «Qu'est-ce que tu penses de ça?» amène l'étudiante à se prononcer sur la valeur de son action. Aussi, certaines données se sont révélées non pertinentes au regard de notre question de recherche concernant les motifs de décision en action. L'extrait suivant le montre puisqu'il apporte des informations sur ce que l'étudiante pense de son évolution et ce, au moment du rappel stimulé.

«Je parlais naturellement comme s'il n'y avait pas de caméra [...]. Je suis encore pas mal stressée mais je trouve que je l'étais moins qu'au début (RS1-6 114-123)».

Selon nous, quand on cherche à élucider les prises de décision des sujets, il faut éviter ce genre de question. Il nous paraît judicieux de formuler les questions avant le rappel stimulé pour guider l'expression du sujet sur ses motifs d'action et de s'en tenir à ces questions. Les questions «À quoi pensais-tu?», «Comment te sentais-tu?» et «Qu'est-ce qui te préoccupait?» nous paraissent particulièrement appropriées pour le rappel stimulé.

Par ailleurs, il nous semble plus judicieux de demander au sujet de s'exprimer sur ce qui s'est passé plutôt que de l'interroger sur le pourquoi de son action: cela l'amène à décrire ce qui l'a motivé à agir et non à argumenter pour justifier son action.

Ainsi, le chercheur évite d'induire la démarche d'analyse des sujets; il doit aussi ramener l'échange vers l'objectif visé lorsque le sujet cherche lui-même à amorcer sa réflexion. Tout au long de l'entrevue de rappel stimulé, le chercheur doit donc rester en éveil pour éviter le glissement vers l'analyse. Dans l'extrait qui suit, les propos de Fabienne montrent une donnée réflexive issue du rappel stimulé:

«Je vais essayer d'être moins gestuelle, cela n'a pas d'allure [...]; je trouve que ça fatigue beaucoup. C'est fatigant de me voir (RS1-6 224-225)».

### *Fréquence des rappels stimulés*

La fréquence des rappels stimulés pour chaque sujet n'a pas été prise en compte. Cela représente une limite de notre analyse de l'évolution de la réflexion des sujets au cours d'une microanimation. Souvent, nous n'avions pas les données qui nous auraient permis de saisir le cheminement de l'étudiante entre le moment de son action et la fin de sa réflexion. De plus, l'analyse de l'évolution des décisions en action des étudiantes dans l'ensemble de la démarche a été limitée par le nombre et par la régularité des rappels stimulés pour chaque sujet. En effet, le manque de données pour certains sujets et le fait que les données disponibles pour d'autres aient été recueillies à des moments rapprochés au cours de la démarche nous ont obligées à considérer des données issues du journal professionnel rédigé par l'étudiante à la fin de la microanimation. Ces données ont servi à l'analyse de l'évolution des décisions en action des étudiantes alors que nous savions qu'elles ne provenaient pas de la mémoire rétrospective immédiate et qu'elles s'avéraient ainsi moins pertinentes. Toutefois, des règles de décision ont été préalablement définies pour ne retenir que les données les plus appropriées. Il nous apparaît maintenant essentiel de réaliser les rappels stimulés à une fréquence régulière pour obtenir des données au début, au milieu et à la fin de la démarche.

### *Valeur pédagogique de la rétroaction vidéo*

Le rappel stimulé, tel que nous l'avons présenté, était employé à des fins de recherche avec les étudiantes et non comme une stratégie d'enseignement. Par contre, à la fin de la démarche, nous avons mené avec elles des entrevues semi-dirigées; ceci nous a permis de découvrir que, même si nous ne l'avions pas prévu, les étudiantes ont perçu la rétroaction vidéo comme un soutien. Certaines ont déclaré que la rétroaction les soutenait dans le visionnement de leur bande vidéo en les obligeant à se revoir rapidement alors qu'elles auraient eu tendance à remettre à plus tard tel ou tel exercice qu'elles jugeaient difficile. D'autres, qui avaient plutôt l'idée de procéder globalement, ont affirmé que la rétroaction vidéo les avait aidées à découvrir une démarche d'analyse, car cette méthode découpe l'expérience en courtes séquences. Finalement, plusieurs ont mentionné que le rappel stimulé en tant que tel, en ravivant leur mémoire, facilitait par la suite le traitement de l'information.

Tochon (dans ce volume) distingue le rappel stimulé, propre à la cognition interactive passée, de la rétroaction utilisée à des fins analytiques, pour favoriser la métacognition au moment du visionnement et pour la rapporter à haute voix. Selon nous, la rétroaction vidéo est une technique qui pourrait être utilisée pour aider les étudiantes qui éprouvent des difficultés à analyser leur action. De plus, elle fournit un modèle d'exercice qui pourrait être proposé aux étudiantes au début du cours; cela leur donnerait une idée de la procédure à suivre lors de l'analyse de leur bande vidéo. Il serait alors intéressant d'explorer la possibilité d'enseigner aux étudiantes la procédure du rappel stimulé et de les jumeler pour qu'elles puissent l'appliquer de façon autonome. Dans ce cas, le glissement du rappel stimulé vers l'analyse («métacognition provoquée») serait souhaitable puisque le développement de la réflexion sur l'action serait alors visé. La rétroaction vidéo génère autant l'activité cognitive que métacognitive.

### *Conclusion*

Le rappel stimulé nous a permis d'obtenir des données sur les motifs de décision en action d'étudiantes stagiaires en techniques de service de garde et sur les difficultés qu'elles perçoivent lorsqu'elles interagissent avec les enfants. L'analyse de cette information nous a servi à dégager quelques pistes d'intervention qui permettront de leur offrir éventuellement un encadrement plus adapté à leurs besoins.

Par le biais de cette expérience du rappel stimulé, nous avons pris conscience que la formulation des questions influence passablement le résultat des rappels stimulés. Si l'intérêt est tourné vers la pensée en action, il faut éviter la formulation de questions qui amènent l'étudiante à analyser son action et à l'évaluer, mais plutôt privilégier celles qui sont centrées sur les cognitions passées. La technique du rappel stimulé nous paraît intéressante pour les enseignants et les chercheurs soucieux de mieux comprendre la pensée en action parce qu'elle permet de recueillir de façon agréable des données pertinentes à ce genre de préoccupations. Pour nous, l'expérience a été enrichissante tant sur le plan de la recherche que sur le plan humain.

### NOTE

1. La réalisation de cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation du Québec dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Elle a fait l'objet d'une mention dans le cadre du Prix du ministre de l'Éducation à l'automne 1995, et s'est vu octroyer le Prix Asselin du Mérite scientifique régional du Saguenay-Lac-Saint-Jean, sous les auspices de l'Université du Québec à Chicoutimi en novembre 1996.

**Abstract** – This article describes the use of stimulated recall as a way to access students' thinking processes. The authors present the research question, the conceptual frame, and the methodology which was used to obtain twelve stimulated recalls from six students following a course in child care education techniques. Following a description of the data collected and the limits of the research, including the researcher's role, the author discusses the pedagogical value of video retrospection.

**Resumen** – En este artículo se examina el uso de la rememoración estimulada como medio de acceso al pensamiento activo de los estudiantes. Se presenta brevemente la problemática y el marco teórico de la investigación así como la metodología utilizada para capturar, durante un solo año académico, doce rememoraciones estimuladas provenientes de seis estudiantes de Técnicas educativas en guarderías. Después de presentar los datos recabados, se discuten los límites observados y el papel del investigador. El artículo termina discutiendo el valor pedagógico de la retroacción video.

**Zusammenfassung** – Dieser Artikel befaßt sich mit dem Mittel der stimulierten Erinnerung, mit welchem Zugang zum handelnden Denken bei Schülerinnen geschafft wird. Nach einer Darlegung der Fragestellung und des theoretischen Rahmens der Forschungsarbeit wird die Methode beschrieben, mit der während eines selben Schuljahrs zwölf stimulierte Erinnerungen von sechs Schülerinnen des Lehrgangs "Methoden der Kleinkindererziehung" eingeholt wurden. Anschließend werden die gesammelten Daten vorgelegt und die beobachteten Grenzen und die Rolle des Forschers diskutiert. Abschließend wird der pädagogische Wert des Video-Feedbacks erwogen.

## RÉFÉRENCES

- Altet, M. et Britten, D. (1983). *Micro-enseignement et formation des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.
- Angers, P. et Bouchard, C. (1990). *L'activité éducative, une théorie – une pratique. Le jugement, les valeurs et l'action*. Québec: Éditions Bellarmin.
- Audy, P., Ruph, F. et Richard, M. (1993). La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel (API). *Revue québécoise de psychologie*, 14(1), 1-35.
- Aylwin, U. (1992). Les principes d'une bonne stratégie pédagogique. *Pédagogie collégiale*, 6(1), 23-29.
- Champagne, M. (1979). *L'autoscopie à l'université: un instrument de perfectionnement pour les professeurs*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Gravel, S., Parent, C. et Tremblay, J. (1995). *La micro-animation: une nouvelle avenue vers l'optimisation de l'enseignement et des compétences*. Rapport de recherche. Jonquières: Cégep de Jonquières.
- Guy, H. (1992). *L'enseignement et l'apprentissage: un cadre conceptuel*. Rimouski: Pôle de l'Est, Performa.
- Lafortune, L. et Saint-Pierre, L. (1992). *Aspects métacognitifs de l'apprentissage*. Communication au colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal.
- Levesque, M. (1989). Vingt ans de micro-enseignement à l'Université de Montréal. *Repères*, 11, 91-101.
- Palkiewicz, J. (1990). Développement de la pensée et de l'action responsable dans une perspective d'acquisition de compétences au collégial. *In Actes du dixième colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*. Québec.
- Palkiewicz, J. (1992). La formation au dépassement des étudiants de l'enseignement supérieur. *In Actes du congrès Collèges Célébrations 1992*. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.



- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: Presses universitaires de France.
- Poisson, Y. (1989). La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval. *Repères*, 11, 101-120.
- Riff, J. et Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. *Revue française de pédagogie*, 103, 81-107.
- Shavelson, R., Webb, N. et Burstein, L. (1986). Measurement of teaching. Handbook of research on teaching. In M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>e</sup> éd., p. 79-83). New York, NY: Macmillan.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tochon, F. V. (1989). Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts? *Formation et recherche*, 5, 25-38.
- Tochon, F. V. (1990a). L'évaluation métacognitive, une évaluation de l'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 13(3), 35-54.
- Tochon, F. V. (1990b). *Guide de l'improvisation bien planifiée*. Winnipeg: Université du Manitoba.
- Tochon, F. V. (1990c). L'improvisation bien planifiée: de la base de connaissances pédagogiques à son application. In G.-R. Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation. Actes du deuxième congrès des sciences de l'éducation de langue française* (Tome 3 – Enseignement et apprentissage, p. 951-958). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert/L'enseignante experte*. Paris: Nathan.
- Wagner, M.-C. (1988). *Pratique du microenseignement*. Bruxelles: De Boeck.